

Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire

Description and comparison of interventions made during reading aloud by preschool expert teachers working on inferences

Descripción y comparación de intervenciones de docentes expertas para trabajar las inferencias durante lecturas en voz alta en el preescolar

Marie Dupin de Saint-André, Isabelle Montésinos-Gelet and Marie-France Morin

Volume 39, Number 1, 2013

La littérature de jeunesse : le lecteur, l'oeuvre, les passeurs et le passage

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024537ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024537ar>

[See table of contents](#)

Article abstract

This collaborative research is an attempt to describe and compare interventions made during reading aloud by expert teachers, trained or not to specifically work inferences. While all teachers worked inferences with their students, our results showed that the trained ones predominantly put emphasis on co-elaboration of the implicit episodes' meaning, whereas the non trained gave preference to transmission of that meaning, and supported less efficiently their student when trying to elaborate it. As a consequence, the importance of a specific training on inferences must be stressed.

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2013). Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 175–200. <https://doi.org/10.7202/1024537ar>

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2014

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire



Marie Dupin de Saint-André
Chargée de cours
Université de Montréal



Isabelle Montésinos-Gelet
Professeure
Université de Montréal



Marie-France Morin
Professeure
Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ • Cette recherche collaborative vise à décrire et à comparer les interventions effectuées lors des lectures à haute voix au préscolaire par des enseignantes expertes formées pour travailler la compréhension inférentielle et des enseignantes expertes non formées à ce sujet. Bien que toutes les enseignantes abordent les inférences avec leurs élèves, nos résultats montrent que celles formées privilégient majoritairement la co-élaboration du sens des épisodes implicites, tandis que les non-formées misent plus souvent sur la transmission du sens de ces épisodes et soutiennent moins efficacement les élèves dans l'élaboration du sens. Ce constat souligne l'importance de la formation sur les inférences.

MOTS CLÉS • lecture à haute voix, inférence, enseignant expert, préscolaire, littérature jeunesse.

1. Introduction et problématique

L'écrit fait partie intégrante de l'environnement de l'enfant bien avant que celui-ci ne reçoive un enseignement formel de la lecture et de l'écriture. En raison de ses contacts fréquents avec cet objet dans son environnement familial ou ailleurs, l'enfant développe son intérêt pour l'écrit, se questionne sur son utilité et sur son fonctionnement (Montésinos-Gelet, 2001). Ainsi, il se situe dans une période d'appropriation de l'écrit, c'est-à-dire qu'il réalise des apprentissages en lien avec la lecture et l'écriture à travers les contacts qu'il a, dans son environnement, avec l'écrit (Besse, 1995). Certaines pratiques au préscolaire guident les élèves dans cette appropriation. Pour soutenir le développement des habiletés en lecture, il s'agit de préparer les élèves au décodage et à la reconnaissance de mots – habiletés examinées dans de nombreuses recherches (Fayol, 2002) – et de travailler la compréhension – habileté moins étudiée (Kintsch, 2004; Oakhill et Cain, 2004). Outre son caractère ludique, la lecture à haute voix constitue une pratique féconde pour développer les habiletés de compréhension des élèves (Dickinson et Smith, 1994).

Comprendre un texte requiert la mise en œuvre d'une variété d'habiletés et de processus, ce qui fait que les difficultés de compréhension peuvent être de différentes natures (Oakhill et Cain, 2004); beaucoup d'entre elles sont notamment relatives au processus inférentiel (Golder et Gaonac'h, 2004). Ces difficultés découleraient, en partie, des pratiques d'enseignement: apprentissage tardif de la nécessité de faire des inférences en lecture et peu de travail en classe sur ces dernières (Lafontaine, 1997; Tauveron, 2002). Bien que plusieurs chercheuses relèvent la nécessité de travailler les inférences dès le préscolaire lors des lectures à haute voix (Lafontaine, 2003; Tauveron, 1999; Van Kleeck, 2008), seuls quelques rares travaux s'y intéressent (Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez et Darveau, 2010; Pulido, Iralde, et Weil-Barais, 2004). Par conséquent, il existe peu, à notre connaissance, d'indications détaillées quant à la façon dont ce travail peut être conduit avec les élèves (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2007). Pourtant, les enseignants pourraient bénéficier de recommandations à ce sujet, car ils sont encore trop peu enclins à travailler les inférences lors de leurs lectures (Maisonneuve, 2010). Ainsi, dans cette étude, nous nous intéresserons à la façon dont les enseignants travaillent la compréhension inférentielle lors de leurs lectures à haute voix.

Les recherches décrivant les pratiques des enseignants semblent négligées en didactique du français; pourtant, pour transmettre les savoir-faire aux enseignants novices, la description des pratiques d'enseignants expérimentés est à privilégier (Goigoux, 2001). Dans les études sur la lecture à haute voix, les chercheurs s'intéressent le plus souvent aux interactions entre les élèves et les enseignants. Nous avons plutôt choisi d'axer notre analyse sur les interventions des enseignants afin de décrire des pratiques exemplaires pour travailler les inférences. Ainsi, nous nous sommes concentrées sur les pratiques effectives d'ensei-

gnants experts en cherchant à répondre à la question suivante : Quelles sont les interventions mises en œuvre, lors des lectures à haute voix, par des enseignants experts de préscolaire qui ont comme objectif de travailler la compréhension inférentielle et par des enseignants experts qui n'ont pas cet objectif ?

2. Contexte théorique

Dans cette section, nous présenterons, à travers des recherches, les inférences et leur importance au sein de la compréhension en lecture ainsi que les pratiques de lecture à haute voix et leurs effets sur les habiletés de compréhension des élèves.

2.1 La compréhension en lecture et les inférences

La compréhension en lecture peut se définir comme *le processus consistant simultanément à extraire et à construire le sens à travers l'interaction avec le langage écrit* (traduction libre de *Reading study group*, 2004, p. 720). Cinq types de processus ont lieu simultanément pour comprendre un texte : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs : voir Irwin (1986) pour une description exhaustive de ceux-ci. Au préscolaire, les élèves ne lisent généralement pas de façon autonome. Ils doivent le plus souvent comprendre un texte oralisé par l'adulte ; cette compréhension implique des processus semblables à ceux mis en jeu lors de la compréhension en lecture (Fayol, 1996). Plus précisément, comprendre un texte demande de considérer les informations fournies par celui-ci et de les compléter par les informations inférées, c'est-à-dire des éléments non présents dans le texte (Denhière et Baudet, 1992). Les inférences relèvent des processus d'intégration et d'élaboration et occupent, de ce fait, une place essentielle au sein de la compréhension en lecture. En effet, les inférences permettent non seulement d'établir une cohérence locale et globale dans le texte, mais aussi de dépasser le sens du texte par, notamment, l'élaboration de prédictions (Cain, 2010 ; Irwin, 1986). Il existe différents types d'inférences et de multiples classifications de celles-ci (Denhière et Baudet, 1992 ; Kispal, 2008). Le tableau 1 présente une classification des inférences.

Les élèves éprouvent des difficultés à faire des inférences (Golder et Gaonac'h, 2004). Or, comme certains types d'inférences sont nécessaires à la compréhension, ces difficultés viennent entraver leur compréhension. Dans une de leurs études ($n = 80$), Cain et Oakhill (1999) ont d'ailleurs relevé qu'une mauvaise compréhension résulterait, en partie, de la difficulté des élèves à réaliser des inférences. Une enquête belge, d'une importance plus grande encore ($n = 2472$), a également permis de montrer qu'au début du secondaire, les élèves sont peu capables de faire, seuls, des inférences simples (Lafontaine, 1997). Les élèves vivant des difficultés en lecture semblent avoir une représentation erronée de l'acte de lire : ils pensent que lire chaque mot d'un texte est suffisant pour le comprendre (Goigoux, 1998). Ainsi, ils n'auraient pas conscience de la nécessité de faire des inférences lors de

Tableau 1
Classification des types d'inférences (adaptée de Bianco et Coda, 2002)

	Type d'inférences	Définition
Inférences nécessaires	<i>anaphoriques</i>	Lien entre un mot de substitution et son référent
	<i>causales</i>	Lien de causalité entre plusieurs événements
	<i>lexicales</i>	Comprendre un mot peu familier (Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006)
Inférences optionnelles	<i>prédictives</i>	Anticipations plausibles de la suite du texte
	<i>pragmatiques</i>	Élaboration qui donne lieu à un résultat plausible
inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte	<i>de différents contenus</i>	Lieu, agent, temps, instrument, objet, sentiment-attitude, catégorie et action
	<i>logiques</i>	Déduction qui donne lieu à un résultat certain

la lecture, c'est-à-dire d'être actif dans la construction du sens. Selon Tauveron (2002), cette représentation erronée pourrait être liée à certaines pratiques d'enseignement de la lecture axées sur la compréhension littérale et l'identification des mots. De plus, les difficultés à faire des inférences pourraient s'expliquer par l'apprentissage tardif que lire nécessite de faire des inférences et le manque d'entraînement à le faire (Giasson, 2011). Pourtant, bien que l'habileté des élèves à faire des inférences s'améliore avec l'âge (Oakhill et Cain, 2004), ceux du préscolaire sont capables d'en faire (Makdissi, 2004) et peuvent y être entraînés (Bianco, Pellenq et Coda, 2004). La lecture à haute voix est une activité propice à ce type de travail.

2.2 La lecture à haute voix

Les contributions des nombreuses recherches sur les pratiques de lecture à haute voix sont présentées selon trois axes : la description des pratiques, les apports de ces pratiques et l'identification des interventions les plus propices au développement des habiletés des élèves.

2.2.1 La description des pratiques de lecture à haute voix

La description de ces pratiques est ici répartie en deux groupes selon leur grain d'analyse : les macrodescriptions et les microdescriptions.

Des recherches macrodescriptives, nous retenons celles sur la fréquence et la durée des lectures à haute voix au préscolaire. D'après des enquêtes québécoise,

française et américaine, cette pratique semble fréquente : les enseignants déclarent lire entre une et cinq fois par semaine à leurs élèves, la majorité en moyenne pendant cinq à dix minutes (Dickinson, 2001 ; Giasson et Saint-Laurent, 1999 ; Grossmann, 2000 ; Jacobs, Morrison et Swinyard 2000).

Nous présentons plus en détail les résultats des recherches microdescriptives, qui étudient les interventions des enseignants, car notre recherche est de ce type. Ainsi, Martinez et Teale (1993) ont étudié les pratiques de lecture à haute voix de six enseignantes de maternelle en les observant à quatre reprises. Au cours des quatre lectures, chaque enseignante adopte un style relativement constant, caractérisé par trois aspects : les parties de l'histoire étudiées dans les discussions, la nature des informations discutées (explicites, implicites) et les stratégies de l'enseignante (par exemple : donner des explications, inciter les élèves à partager leurs idées).

De leur côté, Dickinson et Smith (1994), dans une recherche menée auprès de 25 enseignants du préscolaire, ont relevé trois styles de lecture à haute voix qui diffèrent selon trois éléments : le moment des discussions (avant, pendant ou après la lecture), la nature des demandes (par exemple : question, réponse) et leur contenu spécifique (cognitivement stimulantes, demandes cognitives faibles ou gestion).

Quant à Beck et McKeown (2001), elles ont relevé, lors d'observations (non dénombrées) en maternelle et en première année, les interventions les plus fréquentes au cours des lectures à haute voix. Selon elles, les deux types d'interventions prédominants (clarifications du sens de mots et questions factuelles) n'aident pas les élèves à développer leur compréhension de l'histoire. Dans le même sens, Dickinson, McCabe, et Anastasopoulos (2002) ont remarqué, lors d'observations en maternelle, 3 ans ($n = 49$) et 4 ans ($n = 79$), que la majorité des interventions n'étaient pas cognitivement stimulantes pour les élèves (par exemple : organisation de la séance, répétition d'extraits en chœur).

En résumé, il existe différentes approches en styles de lecture à haute voix, caractérisées par des interventions spécifiques. Pour faire une description détaillée de nos observations en classe, nous avons considéré l'ensemble de ces interventions relevées par les chercheurs.

2.2.2 Les apports de la lecture à haute voix

La lecture à haute voix comporte de nombreux avantages pour le développement des habiletés des élèves : effet à long terme sur le développement des habiletés de compréhension en situation d'écoute d'un texte oralisé (Dickinson et Smith, 1994) et en lecture autonome en 1^{re} année (Rosenhouse, Feitelson, Kita et Goldstein, 1997) ; facilitation de l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire (Elley, 1989) ; sensibilisation à la structure d'une histoire (Teale et Martinez, 1996) ; contact avec le langage écrit et ses différentes caractéristiques (Garton et Pratt, 2004). Toutefois, la lecture à haute voix n'améliore pas spontanément les habiletés des élèves relatives à l'écrit ; la qualité des interventions aurait davantage

un effet sur ces habiletés que la lecture prise isolément (Meyer, Wardrop, Stahl et Linn, 1994). Cette constatation nous conduit à décrire les interventions propices au développement des habiletés des élèves lors des lectures à haute voix.

2.2.3 Les interventions à privilégier lors des lectures à haute voix

Avant la lecture

À partir de l'observation d'enseignants du préscolaire ($n = 25$), Dickinson et Smith (1994) ont noté qu'il importe de présenter une intention de lecture aux élèves. Cette dernière consiste à attribuer un but à la lecture (par exemple : se divertir, s'informer) et oriente alors la lecture en offrant une perspective commune pour celle-ci. De plus, pour développer la compréhension, la lecture devrait être précédée d'une discussion autour des connaissances et des expériences des élèves sur le thème du livre ainsi que de prédictions à partir de la première de couverture (Levesque, 1989). Tauveron (2002) précise néanmoins que les prédictions ne représentent un intérêt pour la compréhension que si elles sont ensuite évaluées lors de la lecture.

Pendant et après la lecture

Selon Dickinson et Smith (1994), les discussions de nature analytique, qui permettent une réflexion sur l'histoire et sur la langue, sont celles qui favorisent le développement du vocabulaire et de la compréhension des élèves. Plus spécifiquement, le contenu de ces discussions portait sur *l'analyse des personnages et des événements, [...] le rappel de passages longs extraits de l'histoire, les liens entre le lecteur et le texte, la prédiction et le vocabulaire* (traduction libre de Dickinson et Smith, 1994, p. 121). Similairement, Teale et Martinez (1996) ont soulevé, dans une étude de cas ($n = 6$), la nécessité, pour les élèves, de discuter des idées principales.

Beck et McKeown (2001) précisent les types de questions à privilégier dans leur approche *Text Talk*, qui vise à augmenter l'efficacité de la lecture à voix haute pour développer la compréhension des élèves. Les questions doivent être ouvertes, afin de faire réfléchir les élèves sur l'œuvre, et accompagnées de questions de relance, pour qu'ils expliquent et clarifient leurs idées (McKeown et Beck, 2006). Enfin, afin de soutenir le développement des stratégies de compréhension des élèves, plusieurs chercheuses proposent de travailler la compréhension inférentielle, même avec de très jeunes lecteurs (Lafontaine, 2003 ; Tauveron, 1999 ; Van Kleeck, 2008). De façon plus précise, Makdissi et ses collaborateurs (2010) suggèrent de faire des lectures interactives comportant des questions pour amener les élèves à construire, par des discussions, des inférences causales, lexicales et anaphoriques. Par contre, parmi les recherches consultées, nous n'avons pas relevé de description détaillée de la mise en œuvre de telles lectures à haute voix en classe et des interventions privilégiées par les enseignants lors de ces lectures.

Comme plusieurs chercheurs recommandent de travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire (Lafontaine, 2003 ; Makdissi et al., 2010 ; Tauveron, 1999 ; van Kleeck, 2008), nous avons formé des enseignantes à le faire et avons étudié leurs pratiques. Pour pouvoir isoler les répercussions de cette

formation, nous avons comparé leurs pratiques à celles d'enseignantes non formées. La nécessité de mener une telle recherche qualitative a été soulevée par Scheiner et Gorsetman (2009). Notre objectif spécifique est donc de décrire et de comparer les interventions mises en œuvre lors des lectures à haute voix, par des enseignantes expertes du préscolaire qui ont pour but de travailler la compréhension inférentielle et par des enseignantes expertes qui n'ont pas ce but.

3. Méthodologie

De façon à étudier les pratiques enseignantes tout en les transformant, nous avons retenu une approche méthodologique à visée pratique : la recherche collaborative. En effet, celle-ci nous permet de jumeler notre expertise théorique sur la lecture à haute voix et les inférences avec l'expertise pratique des enseignantes.

3.1 Sujets

Pour décrire des pratiques exemplaires, nous avons mené notre recherche collaborative avec six enseignantes expertes. Leur expertise repose sur différents critères : haut degré de réflexivité (Perrenoud, 2003), connaissance étendue de la littérature de jeunesse (Morrow et Gambrell 2002) et investissement dans une formation continue relative à l'enseignement de la littérature (Taylor, Pressley et Pearson, 2000). Pour la sélection de ces enseignantes, nous avons suivi les recommandations de trois professeures d'université et d'une chargée de cours spécialistes en littérature de jeunesse. Ensuite, une entrevue a permis de confirmer notre choix. Les six enseignantes ainsi sélectionnées œuvraient dans six commissions scolaires différentes du Québec.

3.2 Instrumentation

Pour confirmer notre sélection, nous avons créé un guide d'entretien, en nous basant sur le questionnaire utilisé par Grossmann (2000) dans une enquête sur les pratiques de lecture de l'enseignant en maternelle. Ce questionnaire permettait de décrire différentes sphères des pratiques de lecture à haute voix : les livres dans l'environnement de la classe, le déroulement des lectures en classe et les aides à la compréhension employées par l'enseignant. Nous avons conservé cette structure en modifiant, néanmoins, les questions fermées en questions ouvertes de façon à accéder à une description précise des pratiques. De plus, nous avons ajouté à cette structure des parties sur la connaissance de la littérature de jeunesse et sur l'investissement dans la formation continue.

De façon à uniformiser la description des pratiques hebdomadaires de lecture à haute voix, nous avons fourni aux enseignantes une grille de description de leurs pratiques selon les critères suivants : nombre de livres lus, durée des lectures, œuvres lues, objectif de la lecture, moment et thème général des discussions, interventions effectuées et retour sur leurs pratiques. Cette grille était accompagnée d'un référentiel d'interventions.

3.3 Déroulement

À l'issue des entrevues de confirmation de sélection, toutes les enseignantes ont été retenues. Les six enseignantes ont ensuite été réparties en deux groupes. D'une part, un groupe de quatre enseignantes à qui nous avons proposé de travailler, pendant neuf semaines, les inférences lors des lectures à haute voix. Celles-ci ont reçu, au préalable, une formation d'une journée qui comprenait deux volets : un volet théorique sur la lecture à haute voix (son déroulement, les interventions recommandées dans les recherches), la compréhension en lecture et les inférences (types d'inférences, questions pour les travailler), et un volet pratique, consistant en une mise en application de ces principes théoriques à travers l'exploration de quatre albums de littérature jeunesse. Au cours de cette mise en application, les enseignantes ont lu les albums, relevé les inférences à travailler avec leurs élèves et élaboré des questions dans ce but. D'autre part, un groupe de deux enseignantes devait, pendant la même période, continuer à lire à haute voix sans modifier leurs pratiques. Notre objectif de recherche leur était inconnu et aucune formation ne leur a été donnée. Cependant, elles ont suivi le volet théorique de cette formation une fois la recherche terminée.

Au cours de ces 9 semaines, nous avons observé et filmé chaque enseignante à quatre reprises lors de la lecture d'un album. L'album de littérature jeunesse se définit comme *un ouvrage alliant texte et image dans une relation d'interdépendance, mais l'image y est prépondérante* (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 24). Nous l'avons choisi, car c'est le type de livre le plus employé au préscolaire pour les lectures à haute voix (Jacobs et al., 2000). Afin de pouvoir comparer nos observations, nous avons fourni aux enseignantes quatre albums propices au travail sur les inférences (*Le jeune loup qui n'avait pas de nom*, de Mourlevat et Bénazet, 1998; *Deux grenouilles*, de Wormell, 2003; *Coyote mauve*, de Cornette et Rochette, 1997 et *Yakouba* de Dedieu, 1994). Pour une présentation complète de ces albums, voir le tableau 9, et pour connaître leur pertinence pour travailler les inférences, consulter Dupin de Saint-André (2011). Le reste du temps, le choix des œuvres incombait aux enseignantes.

Chaque semaine, les enseignantes remplissaient la grille de description de leurs pratiques. La grille servait ensuite de base à un entretien téléphonique hebdomadaire, lors duquel chaque enseignante nous décrivait ses pratiques. Les données issues de ces entretiens téléphoniques, qui ne seront pas analysées dans cet article, visaient à dresser un portrait le plus complet possible des pratiques des enseignantes.

3.4 Méthode d'analyse des résultats

À partir des enregistrements vidéo, les 24 observations des enseignantes ont été retranscrites sous la forme de verbatim, c'est-à-dire de textes comportant les dires et les actions des enseignantes et des élèves. Ensuite, une analyse de contenu a été effectuée à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives QDA-Miner. En nous basant sur les travaux de Dickinson et Smith (1994) et Teale et Martinez

(1996), chaque intervention des enseignantes a été codée selon plusieurs dimensions : moment de l'intervention (avant, pendant ou après la lecture), nature de chaque intervention (demande de l'enseignante, apport d'informations), contenu spécifique de l'intervention (par exemple : information explicite dans le texte, inférence causale...).

L'ensemble des interventions d'une enseignante et les réponses des élèves qui portaient sur un même contenu (par exemple, la même inférence causale) ont été ensuite regroupées sous la forme d'une unité. Le tableau 2 présente les cinq types d'unités utilisés dans le codage et leur définition. Ces unités nous ont permis d'établir le lien suivant avec les interventions recommandées par Dickinson et Smith (1994). Pour distinguer les discussions analytiques sur l'histoire et sur la langue de celles portant sur des détails, nous avons relevé les unités qui concernaient des événements importants dans l'histoire ou le lexique (unité d'élaboration du sens, unité survolée et unité avortée ; voir tableau 2) et les avons comparées aux unités détail. Les unités de transmission n'ont pas été considérées à cet effet puisque, lorsque l'enseignante transmet majoritairement des informations aux élèves, le sens n'est pas co-élaboré par ces derniers. Enfin, nous avons analysé l'efficacité des interventions pour la co-construction du sens en opposant les unités d'élaboration du sens à celles qui n'ont pu être menées à bien (unités survolées et unités avortées). Des exemples de chaque type d'unités seront fournis dans la partie sur les résultats.

Tableau 2

Les cinq types d'unités et leur définition (inspiré de la notion de *Aborted question* de Nystrand, 2004, p. 22)

Type d'unité	Définition
Élaboration du sens	L'enseignante et les élèves co-construisent le sens : la discussion avance.
Survolée	L'enseignante et les élèves n'arrivent pas à élaborer le sens du texte ; il reste survolé.
Transmission	L'enseignante transmet sa compréhension du sens aux élèves, non engagés dans son élaboration.
Détail	Cette unité porte sur un détail du texte ou de l'illustration.
Avortée	Le sens n'est ni transmis ni construit : les élèves n'arrivent pas à répondre aux questions.

Au fil du codage, certains codes ont été ajoutés tandis que d'autres se sont avérés inutiles. Afin de limiter le biais lié à la subjectivité du chercheur et d'assurer la fiabilité du codage, nous avons procédé à un *codage multiple* (Miles et Huberman, 2003). Une autre chercheuse a contre-codé quatre des observations en utilisant la même grille d'analyse. Le contre-codage a été considéré comme fiable, car notre

pourcentage de fiabilité (79,9 %) dépassait le seuil de 70 % (Miles et Huberman, 2003). En vue de répondre à notre objectif de recherche, nous avons étudié, à partir de ces données, d'une part, le style de lecture à haute voix de chaque enseignante et, d'autre part, sa façon de travailler les inférences lors des lectures. Le style de chaque enseignante a été caractérisé selon les éléments suivants : durée des lectures, répartition des discussions (avant, pendant et après la lecture), contenu et nature des interventions et efficacité des interventions pour la co-construction du sens. Pour décrire et comparer la façon dont les enseignantes abordaient les inférences, nous avons considéré trois aspects : types d'inférences travaillées (nécessaires et optionnelles à la compréhension), nature des interventions (apport d'informations ou questionnement) et efficacité des interventions sur les inférences pour la co-construction du sens.

3.5 Les considérations éthiques

Le comité d'éthique de la recherche de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal a délivré un certificat d'éthique pour cette recherche. De façon à assurer la confidentialité des élèves et des enseignantes, l'une des chercheuses a attribué à chacun d'eux un numéro de façon à identifier les documents le concernant. Une fois les données de recherche compilées, seuls les numéros ont été conservés. Comme notre recherche comportait deux groupes de sujets (les enseignantes et leurs élèves), nous avons obtenu un consentement écrit de la part de ces deux groupes. Étant donné que les élèves étaient d'âge préscolaire, c'est auprès de leurs parents que nous avons obtenu le consentement. Les enseignantes et les parents de ces élèves ont reçu une lettre dans laquelle ils étaient informés des objectifs de la recherche, des étapes auxquelles les enseignantes et les élèves devraient participer, de la façon dont la confidentialité serait assurée, des avantages et des inconvénients de cette recherche et de leur droit de retrait. Enfin, les enseignantes ont été informées des résultats de la recherche par courriel.

4. Présentation des résultats

Dans cette partie, nous présentons nos résultats selon quatre axes : 1) le style de lecture à haute voix des six enseignantes ; 2) le contenu des interventions sur les inférences ; 3) les types d'interventions sur les inférences ; 4) l'efficacité des interventions sur les inférences pour la co-construction du sens. Des exemples tirés de la lecture de l'album *Yakouba* dans les six classes étayeront nos propos. Il est à noter que le nombre d'interventions indique toujours le total d'interventions pour les quatre lectures.

4.1 Description du style de lecture à haute voix des six enseignantes

4.1.1 Durée des lectures

Les enseignantes 1 et 3 effectuent des lectures très longues (plus de 40 minutes en moyenne). Les enseignantes 2, 4 et 6 font des lectures longues (30 minutes en

moyenne). Seules celles de l'enseignante 5 sont plus courtes (20 minutes en moyenne).

4.1.2 Interventions avant la lecture

L'organisation du temps de lecture varie selon les enseignantes. Les enseignantes 2, 3, 4 et 5 consacrent peu de temps aux discussions avant la lecture (entre 10 % et 14 % du temps). Ces discussions rapides portent sur le thème (entre 4 et 8 interventions) et sur des prédictions (entre 4 et 11 interventions). Seule l'enseignante 5 amène fréquemment ses élèves à établir des prédictions (20 interventions). Les enseignantes 1 et 6 allouent davantage de temps (environ 20 %) à des discussions avant la lecture, principalement sur le thème de la lecture (respectivement 30 et 21 interventions) – afin d'activer les connaissances antérieures des élèves – et sur des prédictions (10 interventions). Avant la lecture, toutes les enseignantes analysent des éléments du paratexte (première et quatrième de couverture, pages de garde, page titre, nom de l'auteur, de l'illustrateur, du traducteur et de la maison d'édition, dédicace, résumé et titre) avec les élèves, dans une proportion cependant très différente : beaucoup d'interventions pour les enseignantes 1, 3 et 4 (entre 48 et 93) et moins pour les enseignantes 2, 5 et 6 (entre 10 et 28).

4.1.3 Interventions pendant et après la lecture

Pour toutes les enseignantes, la plupart des interventions prennent place pendant la lecture ; peu de temps (entre 6 et 16 % en moyenne) est accordé aux discussions après la lecture. Au cours de la lecture, toutes les enseignantes, excepté l'enseignante 5 (9 interventions), amènent fréquemment leurs élèves à établir des prédictions (entre 41 et 69 interventions). Toutefois, seul un très faible pourcentage (entre 0 et 10 %) des prédictions sont ensuite vérifiées. Toutes les enseignantes, excepté l'enseignante 2 (6 interventions), sollicitent souvent les élèves pour qu'ils établissent des liens entre leurs expériences et le texte (entre 19 et 31 interventions). Toutes travaillent également à maintes reprises les inférences (entre 151 et 354 interventions). De plus, vu leur nombre restreint d'unités détail (entre 4 et 23 %), nous pouvons considérer qu'elles animent de nombreuses discussions analytiques sur l'histoire et sur la langue.

Les enseignantes formées se distinguent des non-formées par le type d'interventions préconisées. En effet, celles formées apportent peu d'informations aux élèves (environ 10 % des interventions) et préfèrent les questionner (entre 33 et 42 % des interventions). Ces questions, majoritairement ouvertes ou de relance (entre 84 % et 95 %), visent à amener les élèves à élaborer le sens du texte. Ainsi, ces enseignantes transmettent peu d'informations (entre 6 % et 8 % d'unités de transmission), contrairement aux enseignantes non formées (enseignantes 5 et 6 : respectivement 44 % et 21 % d'unités de transmission). Signalons que si les enseignantes 1, 2 et 3, formées, sont particulièrement efficaces pour la co-élaboration du sens (entre 58 % et 68 % d'unités d'élaboration du sens), les autres le sont moins

(entre 25 % et 31 %). Finalement, les enseignantes 1, 2 et 3 font très peu d'interventions de gestion (entre 2 % et 5 % de leurs interventions), contrairement aux autres (entre 7 % et 11 %).

4.2 Le contenu des interventions sur les inférences

Toutes les enseignantes travaillent tous les types d'inférences, mais dans des proportions différentes (voir la figure 1).

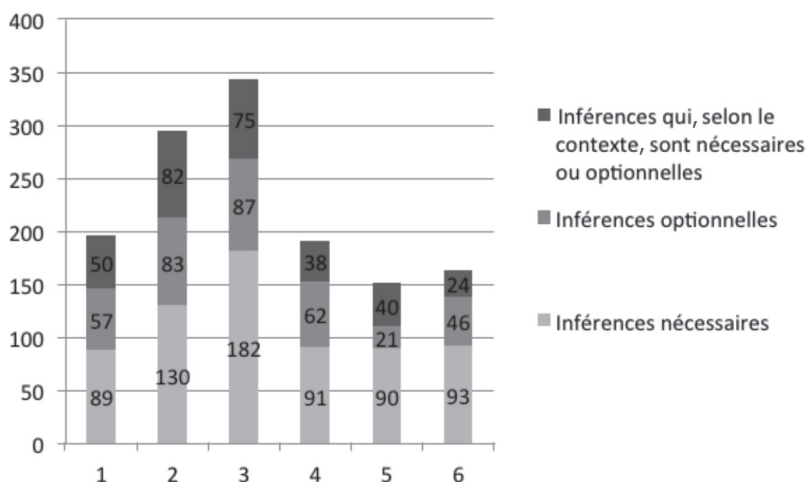


Figure 1

Nombre d'interventions se rapportant aux différents types d'inférences au cours des 4 lectures

Les enseignantes 2 et 3, qui travaillent le plus les inférences nécessaires à la compréhension, se différencient notamment des autres enseignantes en abordant souvent des inférences anaphoriques (respectivement 20 et 16 interventions). Ce type d'inférence est rarement traité au préscolaire en raison de sa complexité. L'enseignante 3 est également celle qui aborde le plus les inférences lexicales, avec plus du double d'interventions (124) que les enseignantes 1, 2, 4 et 5. Similairement, l'enseignante 6 travaille beaucoup les inférences lexicales (83 interventions). Enfin, le nombre d'inférences causales, éléments clés de la compréhension, est comparable pour toutes les enseignantes (entre 35 et 54 interventions), sauf pour l'enseignante 6 (10 interventions).

Mentionnons enfin que, parmi les inférences optionnelles, les enseignantes travaillent souvent les inférences prédictives (entre 46 et 75 interventions), excepté l'enseignante 5 (21 interventions). Seule l'enseignante 3 aborde fréquemment les inférences pragmatiques (32 interventions), contrairement aux autres (entre 0 et 8 interventions).

Parmi les inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte, nous ne considérerons que les inférences de sentiment-attitude et les inférences logiques, car les autres n'ont été travaillées que sporadiquement. Toutes les enseignantes font réfléchir les élèves sur les sentiments des personnages (entre 14 et 19 interventions), sauf l'enseignante 6 (2 interventions). Quant aux inférences logiques, les enseignantes 2 et 3 se démarquent largement des autres (respectivement 52 et 33 interventions).

Les enseignantes abordent toutes différents types d'inférences (voir la figure 1). Afin de mieux comprendre ce qui différencie les enseignantes formées des autres, il faut étudier les types d'interventions visant à les travailler (voir la figure 2).

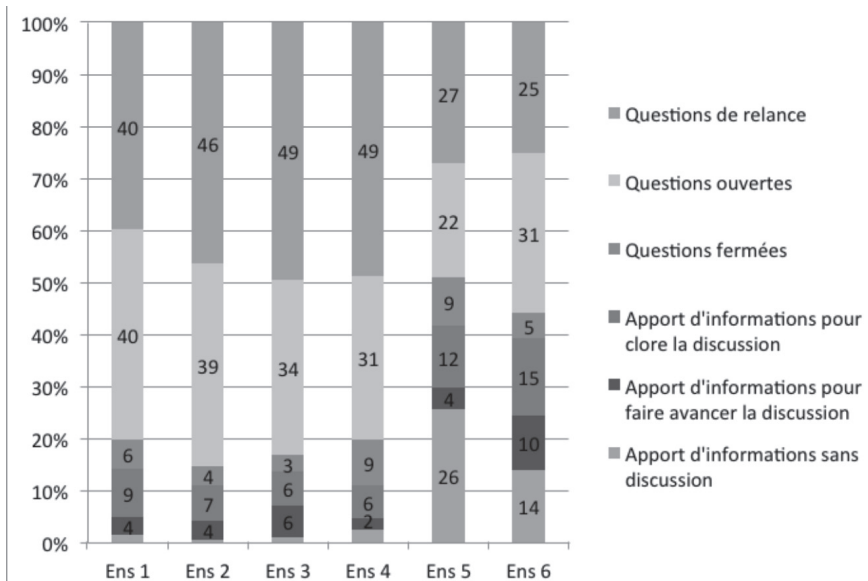


Figure 2

Répartition en pourcentage des types d'interventions pour travailler les inférences lors des 4 lectures

4.3 Les types d'interventions sur les inférences

Les enseignantes 5 et 6 (non formées) se distinguent quant aux types d'interventions employées : elles procèdent généralement par apport d'informations, surtout sans discussion (respectivement 26 % et 14 % de leurs interventions). De plus, l'enseignante 5 transforme à 48 reprises le texte pour éviter aux élèves de faire des inférences (voir le tableau 3).

Au contraire, les enseignantes formées co-élaborent le sens des épisodes implicites, car elles utilisent très majoritairement les questions ouvertes et de relance.

Tableau 3
Interventions de l'enseignante 5 visant à éviter aux élèves de faire des inférences

Extrait	Commentaires
Ens. 178 : <i>Les amis de Yakouba sont devenus (Ses compagnons devinrent) des guerriers respectés des autres hommes du village (de tous).</i>	L'enseignante 5 lisse le texte pour éviter aux élèves des inférences anaphoriques et une inférence lexicale. En effet, elle remplace le terme <i>compagnons</i> par celui d' <i>amis</i> , le pronom <i>ses</i> par <i>les amis de Yakouba</i> et le pronom <i>tous</i> par <i>des autres hommes du village</i> .

Le texte en gras a été modifié par l'enseignante. Le texte entre parenthèses est le texte original.

4.4 L'efficacité des interventions sur les inférences pour la co-construction du sens

Afin d'analyser l'efficacité des interventions sur les inférences pour la co-construction du sens, nous décrivons les types d'unités dans lesquelles elles se retrouvent (voir la figure 3).

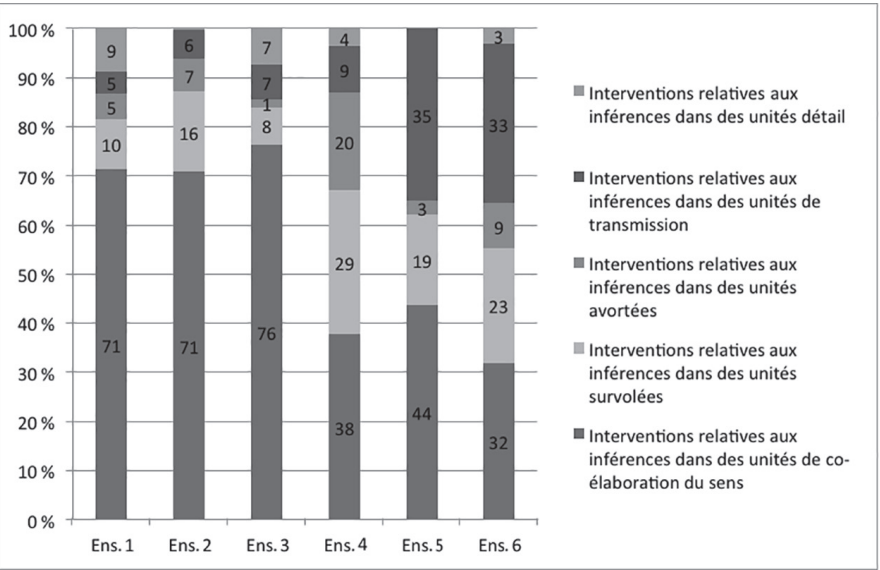


Figure 3
Répartition en pourcentage des interventions sur les inférences en fonction des unités dans lesquelles elles se retrouvent lors des 4 lectures

Les interventions sur les inférences des enseignantes 1, 2 et 3 se retrouvent majoritairement dans des unités d'élaboration du sens (71 % [enseignantes 1 et 2] et 76 % [enseignante 3]). Les tableaux ci-dessous présentent des interventions sur une même inférence lexicale dans une unité d'élaboration du sens (tableau 4) et dans une unité survolée (tableau 5). Cette comparaison souligne l'importance de l'étayage des enseignantes pour la co-construction du sens.

Tableau 4

Unité d'élaboration de l'enseignante 2 sur une inférence lexicale

Extrait	Commentaires
Ens. 76 : « on prépare un grand festin ». Qui se souvient c'était quoi un festin ? Sandrine ?	Question ouverte sur une inférence lexicale.
S. 77 : Un repas	Réponse incomplète faisant cependant avancer la discussion.
Ens. 78 : Un repas ordinaire ? Un repas comment ?	Question de relance sur le caractère extraordinaire du repas.
S. 79 : De party.	Réponse faisant avancer la discussion (spécification qu'il s'agit d'un repas de fête).

Tableau 5

Unité survolée de l'enseignante 3

Extrait	Commentaires
Ens. 48 : « Au cœur de l'Afrique, dans un petit village, on prépare un grand festin. » <i>Qu'est-ce que c'est un festin ? Thomas ?</i>	Question ouverte sur une inférence lexicale.
T. 49 : <i>On prépare la grosse nourriture.</i>	Réponse proche de la signification du mot (un festin comporte de la nourriture), mais le terme <i>grosse</i> la rend ambiguë.
Ens. 50 : <i>Oui, on prépare beaucoup de nourriture. Oui ?</i>	Répétition de la réponse et interprétation du sens du mot « grosse ». Pour qu'il soit précisé (caractère somptueux ou copieux d'un festin), une question de relance aurait été judicieuse.
S. 51 : <i>Un pique-nique.</i>	Réponse ambiguë : un pique-nique peut être un festin, l'inverse n'est pas forcément vrai.
Ens. 52 : <i>Comme un pique-nique. Oui ?</i>	Répétition de la réponse.
F. 53 : <i>Une fête.</i>	Réponse proche de la signification du mot (caractère festif). La discussion avance.
Ens. 54 : <i>Une fête.</i>	Répétition de la réponse (aucun lien établi entre <i>nourriture</i> et <i>fête</i>).
FÉ. 55 : <i>On prépare le souper.</i>	Réponse ne faisant pas avancer la discussion.
Ens. 56 : <i>Un souper.</i>	Un apport d'informations indiquant qu'un festin est un repas de fête aurait pu clore la discussion.

Le tableau 6 (parties a et b) présente une unité d'élaboration du sens d'un passage complexe où les élèves doivent comprendre le dilemme du personnage. L'enseignante 1, tout comme l'enseignante 2 (voir le tableau 4), soutient judicieusement les élèves dans leur construction du sens.

Tableau 6a
Unité d'élaboration de l'enseignante 1 sur plusieurs inférences (anaphorique, lexicales et causale)

Extrait	Commentaires
Ens. 353 : « Comme tu peux le voir, je suis blessé. » <i>Qui est blessé ?</i>	Question ouverte sur une inférence anaphorique.
PE 354 : <i>Le lion.</i>	Réponse de plusieurs élèves faisant avancer la discussion.
Ens. 355 : « J'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce. Tu n'aurais donc aucun mal à venir à bout de mes forces. » <i>Alors qu'est-ce que le lion dit à Yakouba ?</i>	Question ouverte sur une information explicite pour que les élèves expriment leur compréhension de ce passage particulièrement difficile.
E. (?) 356 : <i>Il va le faire combattre.</i>	Incompréhension que le temps du verbe indique un événement passé.
E. (?) 357 : <i>Y s'est battu toute la nuit.</i>	Résumé d'une partie de l'idée.
Ens. 358 : <i>Et qu'est-ce qu'il dit à Yakouba ?</i>	Question de relance pour compléter l'idée précédente.
E. (?) 359 : <i>Il dit « Je veux pas me battre, parce que je suis blessé ».</i>	Réponse faisant avancer la discussion.
Ens. 360 : <i>Alors je veux pas me battre, je peux pas, je suis blessé déjà. Tu peux me tuer.</i>	Reformulation de la réponse et apport d'informations sans discussion sur une inférence lexicale (« venir à bout de mes forces »).
E. (?) 361 : <i>Parce que je pense qu' (inaudible) il faisait des blagues pis il voulait l'attirer pour le tuer.</i>	Évocation d'une possible ruse du lion.
Ens. 362 : <i>Ah, on va pouvoir le vérifier. Moi j'avais pas pensé à ça, qu'il lui faisait une blague.</i>	Reformulation de la réponse sans jugement.
[...]	Aparté sur la véracité de l'histoire.
Ens. 368 : [...] <i>Alors, le lion dit : « Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, ou bien soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux tu sors grandi, mais banni, tu le seras par tes pairs. Tu as la nuit pour réfléchir. » Alors, il lui dit soit tu me tues, et si tu me tues, qu'est-ce qui va arriver ? Quand il dit là : « Tu passes pour un homme aux yeux de tes frères. »</i>	Question ouverte sur une inférence lexicale.

Tableau 6b

Unité d'élaboration de l'enseignante 1 sur plusieurs inférences (anaphorique, lexicales et causale)

Extrait	Commentaires
É. 369: <i>Comme si y serait un homme.</i>	Réponse ambiguë.
Ens. 370: <i>Alors, s'il le tue, il va être considéré comme un homme. Mais il dit, si tu me tues pas, bien à tes propres yeux là, tu sors grandir.</i>	Reformulation de la réponse pour la clarifier, puis du texte lu.
C. 371: <i>Tu vas grandir.</i>	Réponse ambiguë.
Ens. 372: <i>Est-ce que c'est physiquement, il va devenir plus grand ? C'est-tu ça qu'il veut dire ? Quand vous aidez quelqu'un vous autres là des fois, vous sortez grands.</i>	Question de relance et apport d'informations pour faire avancer la discussion sur une inférence lexicale (« grandir »).
C. 373: Elle fait oui avec la tête.	
Ens. 374: <i>Quand on aide quelqu'un, on se sent... ?</i>	Question de relance sur la même inférence lexicale.
É. (?) 375: <i>Content !</i>	Réponse faisant avancer la discussion.
Ens. 376: <i>Content. On est fier. On est fier d'avoir décidé d'aider cet élève-là. Ben là, il lui dit, si tu ne me tues pas, peut-être que tu vas être fier d'avoir pris cette décision-là. Mais les autres personnes, qu'est-ce qu'y vont penser de lui ?</i>	Répétition de la réponse et apport d'informations pour clore la discussion sur l'inférence lexicale ; ensuite, question ouverte sur une inférence causale.
É. 377: <i>Ils vont dire « ah tu pourras jamais devenir un homme ! »</i>	Réponse faisant avancer la discussion.
Ens. 378: <i>Parce que tu es ?</i>	Question de relance pour que l'élève complète sa réponse.
É. 379: <i>Parce que... parce que t'as fait confiance au lion.</i>	Complément de réponse et résolution de l'inférence causale.
Ens. 380: <i>Ah, t'as fait confiance au lion, donc tu ne peux pas devenir un homme. Et « Tu as la nuit pour réfléchir. »</i>	Reformulation de la réponse pour conclure.

À l'opposé, l'enseignante 4 guide difficilement les élèves lors des discussions autour des éléments implicites (seulement 38 % de ses interventions sont dans des unités d'élaboration, 29 % dans des unités survolées et 20 % dans des unités avortées). Cet étayage lacunaire nuit à la construction du sens.

Les enseignantes 5 et 6 travaillent majoritairement les inférences dans des unités de transmission avec, respectivement, 35 % et 33 % (voir le tableau 8).

Finalement, tout comme pour l'enseignante 4, les interventions de ces deux dernières enseignantes sur des inférences se retrouvent dans des unités survolées (19 % des interventions sur des inférences de l'enseignante 5, et 23 % de celles de l'enseignante 6).

Tableau 7

Unité avortée de l'enseignante 4

Extrait	Commentaires
Ens. 305 : « Ses compagnons à Yakouba devinrent des guerriers respectés de tous. À Yakouba, on confia la garde du troupeau, un peu à l'écart du village. » <i>D'après vous, est-ce que Yakouba y'a tué le lion ? Est-ce que le lion est mort ?</i>	Question fermée sur une inférence causale pour comprendre le dénouement de l'histoire ; ensuite, question de relance.
PE. 306 : <i>Non.</i>	Plusieurs élèves ont compris que Yakouba n'a pas tué le lion.
Ens. 307 : <i>Non ? Pourquoi vous pensez qu'y est pas mort le lion ? Qu'est-ce qui vous dit qu'y est pas mort ? Y'en a qui m'ont dit le contraire tantôt. Vous pensez que le lion est pas mort. Pourquoi on l'envoie garder le troupeau Yakouba, un petit peu à l'extérieur du village ? J. ?</i>	Répétition de leur réponse, puis deux questions de relance. Ensuite, création d'une ambiguïté en précisant que certains élèves ont donné une réponse opposée précédemment et reformulation de la réponse des élèves. Enfin, question ouverte sur une inférence causale. Les élèves n'ont pas le temps de répondre dans cette suite de questions.
J. 308 : <i>J'ai vu, le monsieur derrière... fâché.</i>	Réponse sans lien avec la discussion.
Ens. 309 : <i>Tu trouves qu'il a l'air fâché. Alors, on continue.</i>	Répétition de la réponse sans revenir sur les inférences causales. Un retour sur ces questions (reformulation ou apport d'informations) aurait été pertinent.

Tableau 8

Unité de transmission de l'enseignante 5

Extrait	Commentaire
Ens. 37 : « dans un petit village, on prépare un grand festin. C'est un jour de fête. On se maquille, on se pare » <i>ça veut dire qu'on se fait beau.</i>	Apport d'informations sans discussion pour transmettre la signification du mot <i>parer</i> .

5. Discussion des résultats

Dans cette partie, nous adoptons une structure similaire à la section de présentation des résultats.

5.1 Description du style de lecture à haute voix des six enseignantes

5.1.1. La durée des lectures à haute voix

Les lectures observées sont plus longues que la majorité de celles des enseignants questionnés dans certaines recherches (durée moyenne entre 5 et 10 minutes) (Dickinson, 2001 ; Giasson et Saint-Laurent, 1999). La complexité des albums choisis et le fait d'être observées pourraient avoir conduit les enseignantes à prolonger leur lecture. De plus, comme les enquêtes susmentionnées ne sont pas récentes, les enseignantes ont peut-être modifié la durée de leurs lectures pour se

Tableau 9

Présentation des quatre albums pour les observations

Album 1 : Mourlevat, J.-C. et Bénazet, J.-L. (1998). *Le jeune loup qui n'avait pas de nom*.

Résumé de l'album : Un vieil homme rencontre un jeune loup qui n'a pas de nom et qui en est très attristé. L'homme lui indique que son nom est dans le sac qu'il porte sur son dos et lui propose de faire route en sa compagnie. Ces deux protagonistes rencontrent d'autres animaux dans la même situation (un ours, une grenouille, un hérisson, un écureuil, une souris). Tous ces animaux forment un cortège derrière le vieil homme qui, une fois arrivé chez lui, dépose son sac en leur mentionnant qu'il contient tous les noms et disparaît. Tous les animaux, excepté le loup, trouvent leur nom dans ce sac. Le loup se verra alors transmettre dans un rêve son nom associé à sa nouvelle fonction : celui qui donne les noms. Remplacé par le loup, le vieil homme disparaît. Dans cet album, la disparition du vieil homme reste mystérieuse (Meurt-il ? Part-il à la retraite ?...).

Album 2 : Wormell, C. (2003). *Deux grenouilles*.

Résumé de l'album : Deux grenouilles devisent sur un nénuphar. L'une d'entre elles, quelque peu paranoïaque, tient un bâton afin de se protéger de la venue hypothétique d'un chien. L'autre, plus terre-à-terre, trouve cette crainte ridicule, puisque les prédateurs des grenouilles sont plutôt les hérons et les brochets. Les tribulations qui s'ensuivent montrent aux lecteurs que les peurs des deux grenouilles étaient justifiées.

Album 3 : Cornette, J.-L. et Rochette, J.-M. (1997). *Coyote mauve*.

Résumé de l'album : Jim, un petit garçon qui vit dans le désert, rencontre un drôle de coyote. Celui-ci est mauve et danse en poussant un cri étrange. Jim, intrigué, cherche à savoir, sans succès, pourquoi le coyote est mauve et agit de la sorte. C'est à ses dépens qu'il finit par découvrir les secrets du coyote. Dans cet album, à la fin inattendue, l'auteur ne nomme pas explicitement les deux secrets du coyote et la raison pour laquelle celui-ci ne veut pas les révéler à Jim.

Album 4 : Dedieu, T. (1994). *Yakouba*.

Résumé de l'album : Yakouba, un jeune Africain, doit affronter un lion afin de devenir un guerrier. Toutefois, lorsque le jeune homme rencontre le lion, ce dernier est déjà blessé et affaibli : il constitue une proie facile. Ainsi, lors de son face-à-face avec le lion, Yakouba est confronté à un choix : soit il le tue (sans honneur) et devient un guerrier respecté par tous les habitants du village, soit il lui laisse la vie sauve ; il se sentira grandi, mais devra subir le bannissement. L'auteur ne met pas en mots la décision de Yakouba, mais la montre subtilement à travers les conséquences de ses actes. Ainsi, lors de son retour dans le village, les adultes l'accueillent en silence, il devient berger à l'extérieur du village et, plus précisément, berger d'un troupeau qui n'est plus jamais menacé par les lions.

conformer à un discours social et scientifique mettant l'accent sur l'importance de la lecture.

5.1.2. Les interventions lors des lectures à haute voix

En ce qui a trait aux interventions avant la lecture, les enseignantes, qu'elles appartiennent ou non au groupe formé, font majoritairement des interventions recommandées dans les recherches (Levesque, 1989).

Pour les interventions pendant et après la lecture, nous retenons de notre analyse que les pratiques observées sont semblables aux recommandations des chercheurs : prédictions (Dickinson et Smith, 1994), liens entre leurs expériences

et le texte (Dickinson et Smith, 1994), inférences (Van Kleeck, 2008) et discussions analytiques sur l'histoire et sur la langue (Dickinson et Smith, 1994), ce qui valide notre choix d'enseignantes expertes. Par contre, les enseignantes ont peu tendance à amener les élèves à vérifier leurs prédictions, alors que cette vérification revêt un caractère essentiel pour soutenir la compréhension des élèves (Tauveron, 2002).

De plus, les enseignantes formées semblent avoir profité de la formation, puisqu'elles privilégient les questions ouvertes et de relance et la co-construction du sens plutôt que la transmission, comme le recommandent les chercheurs (Beck et McKeown, 2001 ; McKeown et Beck, 2006). Qui plus est, trois d'entre elles sont remarquablement efficaces pour co-élaborer le sens, rendant ainsi, majoritairement, leurs interventions cognitivement stimulantes ; un résultat contraire aux observations de Dickinson et ses collaborateurs (2002).

5.2. Les interventions sur les inférences

Nos résultats indiquent que toutes les enseignantes travaillent différents types d'inférences, même si elles le font dans des proportions différentes. Par contre, ce qui différencie nettement les enseignantes du groupe formé et du groupe non formé, c'est le type d'interventions qu'elles mettent en œuvre pour traiter les inférences. En effet, en privilégiant l'apport d'informations et l'évitement des inférences, les enseignantes non formées résolvent fréquemment, sans discussion, les inférences pour les élèves et assument l'élaboration du sens du texte. Les enseignantes formées, quant à elles, privilégient des questions ouvertes et de relance, questions à préconiser lors des discussions (Beck et McKeown, 2001 ; McKeown et Beck, 2006). En somme, si toutes les enseignantes jugent que les épisodes implicites doivent être traités, seules celles qui ont été formées semblent comprendre l'importance de la co-élaboration du sens. Cette constatation nous permet de souligner la nécessité de former les enseignants.

En ce qui a trait à l'efficacité des interventions sur des inférences pour la co-élaboration du sens, trois des enseignantes formées (1, 2 et 3) se démarquent nettement, car leurs interventions sur des inférences se retrouvent majoritairement dans des unités d'élaboration du sens. Ainsi, ces enseignantes engagent leurs élèves dans des discussions pour construire le sens d'épisodes implicites et les guident adéquatement. Parmi les enseignantes formées, seule l'enseignante 4 met en œuvre un étayage lacunaire qui ne permet pas à ses élèves de construire le sens. En fait, le pourcentage non négligeable d'interventions dans des unités avortées nous montre que son évaluation de la capacité des élèves à répondre à une question est problématique (Nystrand, 2004).

Une très grande partie des interventions sur des inférences des enseignantes non formées se retrouvent dans des unités de transmission. Ces données confirment nos résultats précédents et indiquent que les enseignantes non formées transmettent souvent leur compréhension des éléments implicites, plutôt que d'amener les élèves à élaborer la leur. Ainsi, elles n'arrivent pas à engager leurs

élèves dans des discussions inférentielles comme le recommandent plusieurs chercheurs (Makdissi et al., 2010; Van Kleeck, 2008). En effet, leurs élèves sont peu actifs dans la construction du sens, alors que cela est primordial dans la réalisation des inférences (Kispal, 2008). De plus, tout comme l'enseignante 4, les enseignantes non formées semblent éprouver de la difficulté à guider les élèves dans l'élaboration du sens, car leurs interventions se retrouvent souvent dans des unités survolées.

6. Conclusion

Cette recherche collaborative visait à décrire et à comparer les interventions mises en œuvre, lors de lectures à haute voix, par des enseignantes expertes formées pour travailler la compréhension inférentielle et par des enseignantes expertes non formées à ce sujet. Nos enseignantes ont été sélectionnées lors d'un entretien mené à l'aide d'un guide d'entretien. La description et la comparaison de leurs pratiques ont été effectuées à partir d'une analyse de contenu des pratiques observées en classe et des pratiques déclarées par les enseignantes au moyen d'une grille et d'un référentiel d'interventions. Nos résultats indiquent qu'au regard du style de lecture à haute voix, les enseignantes effectuent toutes des interventions recommandées par plusieurs chercheurs (Beck et McKeown, 2001; Dickinson et Smith, 1994; Levesque, 1989; McKeown et Beck, 2006; Van Kleeck, 2008). C'est, par contre, l'efficacité de leurs interventions pour la co-élaboration du sens qui diffère : co-élaboration du sens pour les enseignantes formées et, pour les autres, transmission plus fréquente de leur compréhension de celui-ci. Il en va de même pour les inférences : fréquence élevée de co-élaboration du sens pour les enseignantes formées et de transmission pour les autres. De plus, les enseignantes non formées – ainsi que l'enseignante 4, pourtant formée – soutiennent moins efficacement les élèves dans l'élaboration du sens. Or, plusieurs chercheuses soulignent l'importance d'engager les élèves dans des discussions inférentielles, lors des lectures à haute voix au préscolaire, et de les guider pour les aider à développer leur habileté à faire des inférences (Makdissi et al., 2010; Van Kleeck, 2008). De cette manière, les élèves apprennent à être actifs dans la construction du sens, ce qui est essentiel pour réaliser des inférences (Kispal, 2008). Nos résultats semblent soulever, dans un même sens, la nécessité de former les enseignants à co-élaborer efficacement le sens des épisodes implicites avec les élèves.

Évidemment, cette recherche comporte des limites. D'une part, deux biais difficilement contrôlables risquent d'entraîner la modification des comportements observés : un effet d'intrusion de l'observateur, ainsi que des effets associés aux attentes du sujet et des observateurs (Beaugrand, 1988). Toutefois, avec l'observation répétée des pratiques des enseignantes et le décellement de constantes, nous pouvons penser que ces pratiques reflétaient leurs pratiques habituelles. Ces données devront cependant être croisées avec celles des pratiques déclarées. D'autre part, la petitesse de notre échantillon ne rend pas nos résultats

généralisables. Afin d'évaluer la pertinence d'intégrer une formation sur la lecture à haute voix et sur les inférences aux formations initiale et continue, cette recherche pourrait être reproduite à grande échelle. Dans ce cas, il serait essentiel d'introduire un troisième groupe d'enseignants qui recevraient une formation similaire à ce que les enseignants du groupe non formé mettent en place. Ce faisant, nous pourrions limiter l'effet Hawthorne, c'est-à-dire le fait que les effets observés peuvent être imputables à la motivation créée par l'intervention du chercheur et non à la formation. De plus, vu qu'une enseignante s'appropriait plus difficilement le contenu de la formation, il serait souhaitable d'observer chaque enseignante avant la recherche pour déterminer le soutien et le suivi dont elle a besoin. En outre, cette formation gagnerait à être enrichie d'une analyse critique d'extraits de lecture à haute voix et d'une modélisation *in situ* d'une lecture avec un travail sur les éléments implicites. Enfin, dans des articles à venir, de façon à évaluer plus précisément la portée de la formation et, plus largement, d'une participation à une recherche collaborative, nous étudierons, à l'aide de questionnaires, les effets à long terme de la formation sur les pratiques des enseignantes et, au moyen d'épreuves de compréhension, l'influence de ces pratiques sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences.

ENGLISH TITLE • Description and comparison of interventions made during reading aloud by preschool expert teachers working on inferences

SUMMARY • This collaborative research is an attempt to describe and compare interventions made during reading aloud by expert teachers, trained or not to specifically work inferences. While all teachers worked inferences with their students, our results showed that the trained ones predominantly put emphasis on co-elaboration of the implicit episodes' meaning, whereas the non trained gave preference to transmission of that meaning, and supported less efficiently their student when trying to elaborate it. As a consequence, the importance of a specific training on inferences must be stressed.

KEY WORDS • reading aloud, inference, expert teacher, preschool, children's literature.

TÍTULO • Descripción y comparación de intervenciones de docentes expertas para trabajar las inferencias durante lecturas en voz alta en el preescolar

RESUMEN • Esta investigación colaborativa tiene por objetivo describir y comparar las intervenciones realizadas durante lecturas en voz alta en el preescolar por docentes expertas formadas para trabajar la comprensión inferencial y docentes expertas que no han recibido formación al respecto. Aunque todas las docentes tratan las inferencias con sus alumnos, nuestros resultados muestran que las docentes que recibieron formación privilegian principalmente la co-elaboración del significado de los episodios implícitos, mientras las que no recibieron formación privilegian generalmente la transmisión del significado de estos episodios y sostienen de manera menos eficiente los alumnos en la elaboración del significado. Esta constatación hace resaltar la importancia de la formación en las inferencias.

PALABRAS CLAVE • lectura en voz alta, inferencia, docente experto, preescolar, literatura para jóvenes.

Références

- Beaugrand, J. P. (1988). Observation directe du comportement. Dans M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (p. 277-310). St-Hyacinthe, Québec: Edisem.
- Beck, I. L. and McKeown, M. G. (2001). Text talk: capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The reading teacher*, 55(1), 10-20.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris, France: Magnard.
- Bianco, M. et Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points... dans M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue, *La compréhension* (p. 93-97). Grenoble, France: Éditions de la Cigale.
- Bianco, M., Pellenq, C. et Coda, M. (2004). Enseigner des stratégies pour comprendre en moyenne section de maternelle. *Le langage et l'homme*, 39(2), 69-86.
- Boutevin, C. et Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse*. Paris, France: Vuibert.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Oxford, United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Cain, K. and Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and writing: an interdisciplinary journal*, 11, 489-503.
- *Cornette, J.-L. et Rochette, J.-M. (1997). *Coyote mauve*. Paris, France: L'École des Loisirs.
- *Dedieu, T. (1994). *Yakouba*. Paris, France: Seuil Jeunesse.
- Denhière, G. et Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Dickinson, D. K. and Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading research quarterly*, 29(2), 105-122.
- Dickinson, D. (2001). Book reading in preschool classrooms: is recommended practice common? In D. Dickinson and P. Tabors (dir.), *Beginning literacy with language*. Baltimore, Maryland: P.H. Brookes.
- Dickinson, D., McCabe, A. and Anastasopoulos, L. (2002). *A framework for examining book reading in early childhood classrooms* (report no 1-014). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan, Center for the improvement of early reading achievement.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire? *Québec français*, 145, 69-70.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading research quarterly*, 24, 174-187.
- Fayol, M. (1996). À propos de la compréhension... Dans Observatoire national de la lecture (dir.), *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris, France: ministère de l'Éducation nationale.

- Fayol, M. (2002). Préface. Dans M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue (dir.), *Compréhension*. Grenoble, France: Éditions de la Cigale.
- Garton, A. F. and Pratt, C. (2004). Reading stories. In T. Nunes and P. Bryant (eds), *Handbook of children's literacy*. Dordrecht, Netherland: Kluwer Academic.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe: résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211.
- Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire: de la pratique à la théorie. *Repères*, 18, 147-162.
- Goigoux, R. (2001). Lector in didactica: un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. Dans J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*. Pessac, France: Presses universitaires de Bordeaux.
- Golder, C. et Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre: psychologie de la lecture* (2^e édition). Paris, France: Hachette Éducation.
- Grossmann, F. (2000). *Enfances de la lecture: manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Jacobs, J., Morrisson, T. and Swinyard, W. (2000). Reading aloud to students: a national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading psychology*, 21, 171-193.
- Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implication for instruction. In R. B. Ruddell and N. J. Unrau (eds), *Theoretical models and processes of reading* (5th edition) (p. 1270-1328). Newark, New Jersey: International reading association.
- Kispal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading: literature review* (DCSF Research Report 031). London, United Kingdom: DCSF.
- Lafontaine, D. (1997). Le niveau de lecture à l'entrée du secondaire en communauté française de Belgique: des compétences fragiles et si diverses. *Enjeux*, 41/42, 129-160.
- Lafontaine, D. (2003). *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire?* Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire (PIREF). Récupéré du site: <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/lafontaine.pdf>
- Levesque, J. (1989). ELVES: a read-aloud strategy to develop listening comprehension. *The reading teacher*, 43(1), 93-94.
- Maisonneuve, L. (2010). Lecture guidée d'une œuvre littéraire avec des élèves de 9 à 11 ans: l'exemple du questionnement magistral. *Vivre le primaire*, 23(1), 39-41.
- Makdissi, H. (2004). *Le développement des relations causales exprimées par des enfants d'âge préscolaire dans un contexte de récit fictif lu par l'adulte* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Sainte-Foy.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H, Sanchez, C. et Darveau, M. (2010). Le dialogue: moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant

- la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martinez, M. and Teale, W. (1993). Teacher storybook reading style : a comparison of six teachers. *Research of the teaching of English*, 27(2), 175-199.
- McKeown, M. and Beck, I. (2006). Encouraging young children's language interactions with stories. In D. Dickinson and S. Neuman (eds.), *Handbook of early literacy research*. New York, New York : The Guilford Press.
- Meyer, L. A., Wardrop, J. L., Stahl, S. A. and Linn, R. L. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *Journal of educational research*, 88(2), 69-85.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris, France : De Boeck.
- Montésinos-Gelet, I. (2001). Quelles représentations de notre système d'écriture ont les enfants au préscolaire ? *Québec français*, 122, 33-37.
- Morrow, L. M. and Gambrell, L. B. (2002). Literature-based instruction in the early years. In S. B. Neuman and D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research*. New York, New York : The Guilford Press.
- *Mourlevat, J.-C. et Bénazet, J.-L. (1998). *Le jeune loup qui n'avait pas de nom*. Toulouse, France : Milan jeunesse.
- Nystrand, M. (2004). *Class 4.0 user's manual : a windows laptop-computer system for the in-class analysis of classroom discourse*. Albany, New York : The national research center on English learning and achievement.
- Oakhill, J. V. and Cain, K. (2004). The development of comprehension skills. In T. Nunes and P. Bryant (dir.), *Handbook of children's literacy*. Dordrecht, Netherland : Kluwer.
- Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Pulido, L., Iralde, L. et Weil-Barais, A. (2004). *Peut-on aider les enfants de cinq ans à mieux comprendre les différents niveaux de signification du langage : exemple d'interactions dans une situation de lecture de conte en grande section de maternelle*. Actes du colloque Stratégies cognitives et discursives dans les interactions verbales. Paris, France.
- Reading Study Group (2004). A research agenda for improving reading comprehension In R. B. Ruddell and N. J. Unrau (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th Edition). Newark, New Jersey : International reading association.
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. and Goldstein, Z. (1997). Interactive reading-aloud to Israeli first graders : its contribution to literacy development. *Reading research quarterly*, 32(2), 168-183.
- Scheiner, E. and Gorsetman, C. (2009). Do preschool teachers consider inferences for book discussions ? *Early child development and care*, 179(5), 595-608.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, France : Hatier.

- Taylor, B. M., Pressley, M. and Pearson, D. (2000). *Effective teachers and schools: trends across recent studies*. Ann Arbor, Michigan: CIERA/University of Michigan.
- Teale, W. H. and Martinez, M. G. (1996). Reading aloud to young children: teacher's reading styles and kindergartners' text comprehension. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge and L. B. Resnick (eds), *Children's early text construction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook sharing interventions. *Psychology in the schools*, 45(7), 627-643.
- *Wormell, C. (2003). *Deux grenouilles*. Paris, France: Kaléidoscope.

Correspondance

marie.dupin.de.saint.andre@umontreal.ca
isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca
marie-france.morin@usherbrooke.ca

Contribution des auteures

Marie Dupin de Saint-André: 90 %
Isabelle Montésinos-Gelet: 5 %
Marie-France Morin: 5 %

Ce texte a été révisé par Caroline de Launay.

Texte reçu le: 3 août 2011
Version finale reçue le: 19 mai 2013
Accepté le: 24 mai 2013