

Faire la lecture aux élèves du préscolaire et du primaire : point de vue d'enseignantes sur la planification de cette activité d'enseignement dans des écoles francophones de l'Ontario

Anne-Marie Dionne

Volume 23, numéro 3, 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1083782ar>
DOI : <https://doi.org/10.20360/langandlit29492>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Language and Literacy Researchers of Canada

ISSN

1496-0974 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dionne, A.-M. (2021). Faire la lecture aux élèves du préscolaire et du primaire : point de vue d'enseignantes sur la planification de cette activité d'enseignement dans des écoles francophones de l'Ontario. *Language and Literacy / Langue et littératie*, 23(3), 1–18.
<https://doi.org/10.20360/langandlit29492>

Résumé de l'article

Dans les classes du préscolaire et du primaire, les enseignants sont vivement encouragés à faire quotidiennement la lecture aux élèves. De nombreuses recherches ont mis en évidence les multiples avantages pouvant en résulter. Or, une planification méticuleuse de cette activité est nécessaire pour mener aux résultats escomptés. La présente étude mène au constat que les enseignantes négligent diverses composantes essentielles lors de la planification de leurs séances de lecture, ce qui risque de réduire le potentiel d'apprentissage que cette activité de lecture peut offrir à leurs élèves.

© Anne-Marie Dionne, 2021



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Faire la lecture aux élèves du préscolaire et du primaire: Point de vue d'enseignantes¹ sur la planification de cette activité d'enseignement dans des écoles francophones de l'Ontario

ANNE MARIE DIONNE
Université d'Ottawa

Résumé

Dans les classes du préscolaire et du primaire, les enseignants sont vivement encouragés à faire quotidiennement la lecture aux élèves. De nombreuses recherches ont mis en évidence les multiples avantages pouvant en résulter. Ces recherches soulignent également qu'une planification méticuleuse de cette activité est nécessaire pour arriver aux résultats escomptés. Or, la présente étude mène au constat que des composantes essentielles à une planification adéquate de cette activité d'enseignement sont négligées par des enseignants, ce qui risque de réduire le potentiel d'apprentissage que cette activité de lecture pourrait offrir à leurs élèves.

Introduction et problématique

L'activité d'enseignement qui consiste à faire la lecture à voix haute aux élèves suscite l'intérêt des chercheurs depuis déjà plusieurs décennies. Les nombreux bienfaits qui en découlent ont pu être démontrés à maintes reprises (p. ex., Galda et Cullinan, 1991; Holdaway, 1979; Snow, Burns et Griffin, 1998; Teale et Sulzby, 1987). Reconnue depuis longtemps comme étant un moyen d'éveiller les élèves aux plaisirs de la lecture (Barrentine, 1996), on considère maintenant qu'il s'agit d'une activité d'enseignement essentielle, particulièrement dans les classes du préscolaire et du primaire (Boudreau, Beaudoin et Mélançon, 2018; Desmarais, Archambault, Filiatrault-Veilleux et Tarte, 2012 ; Gunnings, 2016 ; McCaffrey et Hisrich, 2017). Selon Moss (2003), il s'agirait même de l'activité pédagogique la plus souvent recommandée aux enseignants afin de soutenir les compétences en littératie de leurs élèves.

Toutefois, des recherches ont démontré qu'il existe de grands écarts dans la façon dont les enseignants s'acquittent de cette tâche (Delacruz, 2013; Hadjioannou et Loizou, 2011). Alors que certains considèrent que faire la lecture aux élèves est simplement une activité de transition ou un moment de détente que l'on offre occasionnellement aux élèves, d'autres estiment qu'il s'agit plutôt d'un dispositif d'enseignement puissant qui est étroitement lié à la réalisation du programme d'études (Kindle, 2013). Le fait qu'il n'y ait pas consensus dans la façon de concevoir la finalité de cette activité contribue possiblement à maintenir un flou entourant la mise en œuvre de cette pratique pédagogique. Mais, au même titre que d'autres activités d'enseignement, les séances de lecture à voix haute que fait l'enseignant doivent être planifiées consciencieusement pour que les élèves puissent en retirer des avantages (Christenson, 2016; Gunning, 2016; McCaffrey et Hisrich, 2017; Pontimonti et Justice, 2010). En effet, il ne s'agit pas simplement d'ouvrir un livre pris au

¹ Le féminin est utilisé dans le seul but de refléter le genre des personnes ayant participé à l'étude.

hasard et de commencer à en faire la lecture à voix haute devant les élèves (Morrow et Brittain, 2009). Il s'agit plutôt pour l'enseignant de réaliser une intervention pédagogique dont les objectifs sont clairement définis afin d'optimiser le temps d'enseignement qui est accordé à cette activité prépondérante. D'ailleurs, plusieurs aspects à prendre en compte par les enseignants soucieux de planifier des séances de lecture à voix haute qui soient profitables pour les élèves ont été mis en évidence par des chercheurs (p.ex., Delacruz, 2013; Fisher, Flood, Lapp et Frey, 2004; Lane et Wright, 2007; Layne, 2015; Gunnings, 2016; Shedd et Duke, 2008).

Cependant, certains chercheurs soutiennent que bon nombre d'enseignants ne parviennent pas à tirer profit de cette activité d'enseignement (Hadjioannou et Loizou, 2011; Santaro, Chard, Howard et Baker, 2008). Aussi, il a été démontré que la qualité des séances de lecture à voix haute varie considérablement selon les enseignants, ce qui aurait de l'influence sur les avantages qui en découlent (Pendergast, May, Bingham et Kurumada, 2015). Or, bien que ces études aient relevé des variations importantes dans la façon dont les enseignants font la lecture aux élèves, les chercheurs n'ont pas cherché à savoir comment les enseignants préparent ces séances de lecture à voix haute qu'ils sont pourtant encouragés à mettre en œuvre quotidiennement. Somme toute, on ne sait pas s'ils tiennent compte des divers éléments qui, selon les chercheurs, contribuent à en rehausser la valeur pédagogique. Compte tenu de sa notoriété et du fait que l'on encourage libéralement les enseignants à y consacrer quotidiennement du temps d'enseignement, il semble impératif de connaître leur point de vue sur la planification de cette activité, car il pourrait bien s'agir d'un aspect déterminant quant à la qualité de leurs interventions.

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés au processus de planification des séances de lecture de 22 enseignantes du préscolaire et du primaire qui intègrent régulièrement la lecture à voix haute aux élèves dans leur programmation scolaire. Nous avons voulu savoir l'importance qu'elles accordent à la planification de leurs séances de lecture à voix haute en discutant de la façon dont elles tiennent compte de diverses composantes de la planification dont les influences positives ont été démontrées par les chercheurs. Pour atteindre cet objectif, notre question de recherche s'énonce comme suit : Comment des enseignantes du préscolaire et du primaire s'acquittent-elles des diverses composantes de la planification reconnues comme étant favorables à l'efficacité des séances de lecture à voix haute?

Contexte théorique

La littérature scientifique portant sur la lecture à voix haute aux élèves est foisonnante. Pour circonscrire les idées se rapportant à l'objet de la présente étude, nous définissons d'abord en quoi consiste cette pratique d'enseignement tout en rappelant brièvement les avantages dont les élèves peuvent en retirer. Par la suite, nous décrivons les composantes qui, selon divers auteurs, doivent être considérées lors de sa planification.

Faire la lecture aux élèves

Selon des auteurs qui s'intéressent aux pratiques pédagogiques dans les classes préscolaires et dans les classes du cycle primaire, faire la lecture à voix haute aux élèves est l'activité qui est la plus souvent recommandée aux enseignants soucieux de soutenir le développement des habiletés de littératie, les compétences langagières et les connaissances

sur le monde de leurs élèves (Moss, 2003; National Early Literacy Panel, 2008; Snow, Burns et Griffin, 1998). Pour cerner ce dispositif pédagogique, à l'instar de Fountas et Pinnell (2019), nous considérons que la lecture à voix haute consiste pour l'enseignant à faire une lecture dynamique et expressive d'un texte en incorporant intentionnellement des questions, des commentaires et des pauses pour susciter les interactions avec les élèves avant, pendant et après la lecture. Ces derniers sont invités à réfléchir, à discuter et à réagir au texte en considérant les éléments langagiers (p. ex., le vocabulaire, les structures syntaxiques, les formes verbales), les idées et le sens du texte. C'est aussi l'occasion pour l'enseignant de modéliser une lecture fluide ou des stratégies de compréhension, d'enrichir le vocabulaire des élèves et d'élargir leurs connaissances sur le monde. Ce genre de lecture à voix haute, que l'on considère comme étant une lecture interactive, incite les élèves à interagir entre eux et avec l'enseignant, ce qui les amène à prendre une part active dans leurs propres apprentissages.

Des recherches soutiennent que lorsque la lecture à voix haute est réalisée de façon interactive, elle peut être très profitable pour les élèves. En outre, elle permet d'établir un dialogue autour du texte allant au-delà des informations explicitement présentées par les mots et les images, ce qui s'avère particulièrement bénéfique pour le développement de leur vocabulaire (Godin, Godard, Chapleau et Gagné, 2015; Hiebert & Cervetti, 2011; Wasik, Hindman et Snell, 2016). Il a aussi été démontré que la lecture interactive offre un soutien important au développement de leur compréhension en lecture (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2012). De plus, elle offre l'occasion à l'enseignant d'exposer ses élèves à des textes variés tout en les amenant à comprendre de nouveaux concepts qui se rapportent à des matières scolaires telles que les sciences, les arts ou les mathématiques (Beck et McKeown, 2001; Kuhn, Rausch, McCarty, Montgomery et Rule, 2017). Par ailleurs, les enseignants sachant tirer profit de ce dispositif d'enseignement instaurent dans leur classe un climat positif entourant la lecture et ils suscitent des interactions qui amènent les élèves à réfléchir aux conventions de la langue écrite (Pellegrini et Galda, 2003). Bref, faire la lecture à voix haute tout en favorisant l'interaction des élèves est une activité d'enseignement dont les nombreux avantages ne sont plus à démontrer.

Par ailleurs, plusieurs auteurs (i.e. Delacruz, 2013; Fisher et al., 2004; Hadjioannou et Loizou, 2011; Johnston, 2016; Kindle, 2011; Lane et Wright, 2007; Pendergast et al. 2015; Shedd et Duke, 2008) estiment que lors de la planification de la lecture à voix haute aux élèves, les enseignants doivent tenir compte de diverses composantes pour que leurs séances de lecture à voix haute aux élèves puissent mener aux résultats escomptés qui viennent d'être rapportés. Ces composantes sont décrites dans ce qui suit.

Planifier les séances de lecture aux élèves

Il semble y avoir peu d'études portant spécifiquement sur le processus de planification des enseignants qui se préparent à faire la lecture à voix haute aux élèves. Les travaux de Fisher et al. (2004) font toutefois exception. Après avoir observé 25 enseignants

de la 3^e à la 8^e année perçus comme étant des experts² dans la mise en œuvre de la lecture interactive auprès des élèves, les chercheurs les ont interrogés au sujet de la planification de cette activité. Les points communs mis en exergue par ces enseignants experts ont mené les auteurs à établir un modèle pour la planification pédagogique de la lecture à voix haute aux élèves, lequel comporte les sept étapes suivantes : sélectionner les textes, faire une lecture préparatoire, établir des objectifs pédagogiques, se préparer à faire une lecture fluide, prévoir l'animation de la lecture, préparer des questions de discussion, prévoir d'autres activités de lecture ou d'écriture en lien avec le texte choisi.

De part et d'autre, ces composantes de la planification ont également été considérées par d'autres chercheurs qui eux aussi, ont démontré leur influence sur la qualité pédagogique des séances de lecture à voix haute (Delacruz, 2013; Hadjioannou et Loizou, 2011; Johnston, 2016; Kindle, 2011; 2013; Lane et Wright, 2007; Maloch et Beutel, 2010; McCaffrey et Hisrich, 2017; Pendergast et al., 2015; Shedd et Duke, 2008). Afin de refléter leurs propos tout en évitant les possibles redondances, nous les avons rassemblés selon cinq composantes qui suivent.

Choisir les textes pour la lecture à voix haute. La majorité des auteurs cités précédemment insistent sur l'importance de choisir judicieusement les textes qui sont lus à voix haute aux élèves. Comme Johnston (2016), ils soutiennent qu'à cette étape initiale, l'enseignant doit penser à l'intérêt qu'ils peuvent avoir pour leurs élèves. Leur qualité littéraire est un autre facteur qui doit guider la sélection effectuée (Lane et Wright, 2007 ; Pendergast et al., 2015). De plus, les textes choisis par l'enseignant doivent lui donner l'occasion d'exposer ses élèves à une variété de genres littéraires et à une diversité de personnages (Shedd et Duke, 2008). Aussi, les enseignants sont encouragés à opter pour des textes qui sont en lien avec les divers programmes d'études, comme les arts, les sciences ou les mathématiques (Edwards Santoro, Baker, Fien, Smith et Chard, 2016), puisqu'ils peuvent ainsi rejoindre des intérêts variés chez leurs élèves. En faisant sa sélection, l'enseignant doit également juger si les textes retenus lui offrent la possibilité, pendant qu'il en fera la lecture à voix haute, de démontrer ses propres processus cognitifs qui soutiennent la compréhension en lecture (Delacruz, 2013). Lane et Wright (2007) ajoutent que les textes qui permettent de modéliser une lecture fluide et expressive s'avèrent également de bons choix. Quant à Shedd et Duke (2008), ils soutiennent que ces textes doivent aussi offrir de multiples possibilités en ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire.

Lire à l'avance les textes sélectionnés. Même s'il peut sembler évident que les enseignants ont avantage à lire à l'avance les textes qu'ils choisissent de lire à voix haute aux élèves, il semblerait que cette étape de la planification soit loin d'être effectuée de façon unanime (McCaffrey et Hisrich, 2017). Shedd et Duke (2008) insistent sur la nécessité de cette étape essentielle. La lecture effectuée préalablement peut permettre

² Fisher et al. (2004) définissent un expert comme étant un enseignant que la direction de l'école choisirait comme modèle à imiter pour les autres enseignants. C'est aussi un enseignant qui présente régulièrement ses stratégies pédagogiques dans des forums de développement professionnel, ou qui est généralement reconnu pour l'excellence de son enseignement.

d'éviter les situations fâcheuses liées à un contenu jugé comme étant peu approprié ou encore, de constater la présence de notions ou de mots nouveaux pour l'enseignant lui-même. De plus, elle lui permet de repérer les endroits propices pour poser des questions qui suscitent des interactions permettant de présenter de nouveaux concepts ou d'enseigner de nouvelles compétences. Cette lecture préparatoire permet aussi de réfléchir à des moyens de susciter l'intérêt et l'engagement des élèves pendant la lecture. Selon Johnston (2016), avant de lire un texte aux élèves, l'enseignant doit prendre le temps qui lui est nécessaire afin de le comprendre et de l'apprécier selon plusieurs dimensions en tenant compte de la diversité des personnages, de l'intrigue, de la structure du texte, du langage utilisé par l'auteur et des thèmes qui sont abordés dans son œuvre. Il doit également s'attarder aux illustrations en considérant les rapports qu'elles entretiennent avec le texte.

Fisher et al. (2004) soutiennent que l'enseignant doit aussi s'exercer à lire le texte à voix haute à l'avance en vue d'en faire une lecture fluide et expressive lorsqu'il fera la lecture devant les élèves. Dans leur étude, ils ont pu observer que les enseignants qui s'étaient exercés à faire une lecture fluide et expressive prononçaient tous les mots correctement et sans hésitation, et ce, même lorsque les textes comportaient des mots rares ou difficiles à prononcer. En lisant à l'avance les textes sélectionnés pour leurs séances de lecture à voix haute, les enseignants étaient également en mesure d'en faire une lecture expressive. Dans ce sens, Pendergast et al. (2015) ajoutent que la lecture préalable du texte permet aux enseignants de prévoir les variations de la voix afin de parvenir à mettre l'accent sur les émotions et les humeurs des divers personnages. Ils sont également à même de recourir à des mouvements, à des expressions faciales et à une prosodie adéquate afin d'insuffler de l'énergie à leur lecture, ce qui a pour effet de captiver les élèves tout en favorisant leur engagement et leur compréhension.

Établir des objectifs pédagogiques pour la séance de lecture. En planifiant les séances de lecture à voix haute, l'enseignant doit établir des objectifs pédagogiques en fonction des besoins de ses élèves. Dans ce sens, Lane et Wright (2007) soulignent l'importance de sélectionner des livres permettant de soutenir les objectifs ciblés. Par exemple, selon le contenu particulier de chaque livre, il pourrait choisir un abécédaire pour faire l'apprentissage de l'alphabet, un livre documentaire pour transmettre des connaissances sur le monde, un livre de conte pour modéliser les prédictions, etc. Par ailleurs, comme l'indiquent Shedd et Duke (2008), l'enseignant doit aussi réfléchir à la façon dont un texte pourrait être utilisé pendant plusieurs jours ou tout au long d'un thème en visant divers objectifs pédagogiques. Aussi, selon Delacruz (2013), il convient de mettre l'accent sur l'enseignement des stratégies de compréhension en choisissant des extraits propices pour modéliser les stratégies pendant la lecture à voix haute. L'enseignant peut aussi prévoir l'étude de certains éléments lexicaux ou l'enseignement de nouveaux mots de vocabulaire (Kindle, 2011), ou encore miser sur une modélisation de la fluidité en lecture (Johnston, 2016). Enfin, selon Shedd et Duke (2008), quels que soient les objectifs pédagogiques visés, il importe de planifier des interventions qui soutiennent l'apprentissage des élèves pour que les séances de lecture à voix haute soient efficaces. Cependant, au moment même où l'enseignant fait la lecture à voix haute et réalise ses diverses interventions, il doit tenir compte de la façon dont les élèves réagissent au texte et

faire des ajustements en conséquence afin de maintenir leur intérêt et leur engagement dans l'activité de lecture.

Favoriser l'engagement des élèves. Les enseignants qui encouragent les interventions spontanées des élèves avant, pendant et après la lecture du texte créent un environnement favorisant leur engagement dans la construction du sens du texte (Maloch et Beutel, 2010). Cependant, comme l'ont démontré Hadjioannou et Loizou (2011), plus de la moitié des enseignants auraient plutôt tendance à adopter un style directif pendant la lecture à voix haute. Les interactions qui ont lieu consistent alors, pour l'enseignant, à poser des questions fermées qui suscitent des réponses courtes et peu élaborées de la part des élèves, ou encore à dominer la conversation sans prendre en compte les propos des élèves qui souhaiteraient réagir au texte. Selon Pendergast et al. (2015), il revient à l'enseignant de déterminer comment les interactions seront incorporées dans la discussion et à cet égard, il doit réfléchir à la façon dont il dirigera les interactions. Il doit également planifier soigneusement les commentaires et les questions qui l'aideront à susciter l'engagement des élèves.

Shedd et Duke (2008) ont démontré que les enseignants qui favorisent les questions ouvertes pendant la lecture à voix haute sollicitent un plus grand engagement de la part de leurs élèves et que ces derniers ont alors tendance à fournir des réponses diversifiées et plus élaborées, développant ainsi leurs compétences langagières, leur vocabulaire et leur pensée critique. Quant à Fisher et al. (2004), ils proposent de contrebalancer les questions qui mènent les élèves à prendre en compte des informations précises se trouvant dans le texte, et les questions qui les incitent plutôt à partager leurs pensées, leurs réactions, leurs prédictions ou leur appréciation du texte lu. Les auteurs indiquent également qu'il est parfois préférable que l'enseignant fasse des commentaires au lieu de poser des questions aux élèves, ce qui lui permet ainsi de modéliser ses propres réactions à la lecture du texte. Ils suggèrent aux enseignants de préparer leurs questions et leurs commentaires en les écrivant sur des notes autocollantes placées dans le livre aux endroits stratégiques. Enfin, Kindle (2013) nous rappelle que l'enseignant doit continuellement faire les ajustements nécessaires afin de préserver le plaisir ressenti par les élèves lors de la lecture. Il doit donc être en mesure de jauger la fréquence adéquate des interactions, de sorte qu'elles ne deviennent pas une entrave à l'appréciation du texte. Un dialogue excessif pourrait avoir des effets non souhaitables quant à l'appréciation de l'activité de lecture.

Établir des liens avec des activités subséquentes. Les textes qui sont lus à voix haute par l'enseignant lors des séances de lecture peuvent constituer le point d'ancrage pour de multiples activités. Comme l'indiquent Shedd et Duke (2008), la fin du livre ne signifie pas que l'apprentissage qui en découle est terminé. Il peut s'ensuivre une variété d'activités qui exploitent la richesse du texte et la discussion ayant eu lieu lors de la séance de lecture. En outre, le simple fait de susciter les réactions des élèves vis-à-vis du texte peut les mener à développer des habiletés de la pensée de haut niveau, tout comme les divers projets pouvant être réalisés par la suite. Les discussions entourant le texte peuvent aussi mener à des activités connexes qui pourraient avoir lieu ultérieurement. À cet égard, Fisher et al. (2004) ont observé que les enseignants experts veillent à ce que leurs séances de lecture à voix haute ne soient pas des épisodes isolés dans la programmation scolaire,

mais plutôt des activités faisant partie d'une programmation générale, en lien avec les autres activités de la classe. Ils s'assurent de faire des transitions logiques entre les séances de lecture à voix haute et les activités qui ont lieu par la suite. Lane et Wright (2007) soutiennent également que les séances de lecture à voix haute doivent être reliées à l'ensemble du curriculum scolaire. Ils indiquent que les enseignants auraient avantage à considérer comment les textes choisis pour la lecture à voix haute s'intègrent dans les unités d'apprentissage. Leur contenu serait alors plus signifiant pour les élèves.

En résumé, on constate que faire la lecture à voix haute est une activité d'enseignement qui demande une planification rigoureuse que l'enseignant doit faire en coulisse avant la mise en œuvre de la séance de lecture. L'étude de Fisher et al. (2004) montre que des enseignants de la 3^e à la 8^e année qui possèdent une expertise reconnue en la matière portent une attention particulière à divers enjeux dont l'importance est d'ailleurs reconnue par d'autres chercheurs. Cependant, on peut se demander comment ces pratiques exemplaires en ce qui a trait à la planification de la lecture à voix haute aux élèves sont répandues parmi les autres enseignants. Par exemple, il est possible que ceux qui font la lecture aux élèves pour leur offrir un moment de détente n'accordent pas la même importance à sa planification. On peut aussi penser que les enseignants du préscolaire et du premier cycle du primaire n'ont pas les mêmes préoccupations lors de la planification de cette activité. Compte tenu de l'importance que l'on accorde à la lecture à voix haute comme moyen de soutenir le développement des compétences des élèves dès le début du préscolaire et pendant les premières années du primaire, il semble important de considérer le point de vue des enseignants en ce qui a trait à la planification de cette activité qu'ils sont encouragés à intégrer quotidiennement dans leur programmation scolaire. La présente étude tente d'apporter des éclaircissements à ce sujet en cherchant à savoir comment ils s'acquittent des diverses composantes qui favorisent l'efficacité de leurs séances de lecture à voix haute.

Méthodologie

Cette étude s'insère dans un programme de recherche concernant la lecture à voix haute que font les enseignants dans les classes du préscolaire et du primaire. Seules les considérations méthodologiques se rapportant au sujet traité dans le présent article sont rapportées dans cette partie.

Participantes

Cette étude a été réalisée dans des écoles francophones de l'Ontario. Dans cette province canadienne, le français est une langue minoritaire. Dans les écoles où nous avons mené la recherche, l'enseignement est offert uniquement en français. Nous avons effectué le recrutement des participantes par l'entremise des directions d'écoles qui ont accepté de transmettre notre invitation à participer à la recherche aux enseignantes et aux enseignants du préscolaire et du primaire (de la maternelle à la 3^e année). Pour y participer, elles ou ils devaient avoir déjà intégré la lecture à voix haute aux élèves à leurs pratiques pédagogiques. Dans l'ensemble, 22 enseignantes se sont portées volontaires pour prendre part à la recherche. Notre échantillon s'est constitué de 10 enseignantes qui travaillent dans des classes du préscolaire (maternelle et jardin) et de 12 enseignantes qui sont titulaires d'une classe au cycle primaire (1^{re} à 3^e année). Comme formation, les participantes

possèdent minimalement le baccalauréat en éducation. Elles comptent en moyenne 13 années d'expérience en enseignement (entre 2 et 28 années).

Instrumentation

Un questionnaire administré lors de la première rencontre avec chaque enseignante a permis de recueillir des informations démographiques, de même que des informations concernant ses pratiques de lecture à voix haute, notamment la fréquence de cette activité au cours d'une semaine, de même que la durée habituelle de cette activité. En tout, ce questionnaire comptait huit questions. Le but était de recueillir des informations démographiques et de vérifier auprès de l'enseignante si la lecture à voix haute aux élèves faisait partie de ses pratiques pédagogiques. Ce questionnaire n'a pas été soumis à une procédure de validation.

À la fin du programme de recherche, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées. Ces entrevues ont porté en partie sur le processus de planification des séances de lecture à voix haute. Cinq questions de base ont permis d'orienter la discussion vers les cinq composantes de la planification dont il a été question dans le cadre théorique. Pour ce faire, le protocole d'entrevue comportait une question relative à la sélection des textes lus à voix haute aux élèves (qu'est-ce qui influence votre choix lorsque vous faites la sélection d'un texte pour en faire la lecture à vos élèves?), une question portant sur la nécessité de faire (ou non) une lecture préparatoire des textes sélectionnés (pourquoi est-il nécessaire/n'est-il pas nécessaire pour vous de lire à l'avance le texte que vous lirez à voix haute pour vos élèves?), une question se rapportant aux objectifs pédagogiques poursuivis lors des séances de lecture à voix haute (quels sont les objectifs pédagogiques qu'il vous est possible de viser en faisant la lecture à voix haute aux élèves?), une question portant sur la façon de susciter l'engagement des élèves (comment parvenez-vous à favoriser l'engagement des élèves pendant que vous leur faites la lecture à voix haute?) et une question portant sur des liens avec des activités subséquentes (après que vous avez lu un livre à voix haute à vos élèves, qu'est-ce qui se passe habituellement?). Selon les réponses des participantes, des questions de précision leur ont parfois été posées.

Déroulement

Une rencontre individuelle avec chaque enseignante nous a permis de lui fournir les informations relatives à la recherche et d'établir un calendrier pour l'ensemble des activités au programme. Le questionnaire était alors rempli et remis aussitôt à la chercheuse. L'entrevue était la dernière activité prévue. Avant la réalisation des entrevues, à deux reprises, la chercheuse s'était rendue en classe pour observer l'enseignante alors qu'elle faisait la lecture à voix haute aux élèves. Lors de ces périodes d'observation, nous avons étudié les interactions extratextuelles des enseignantes alors qu'elles faisaient la lecture à voix haute d'un texte documentaire aux élèves. Nous avons comparé ces premières observations à celles que nous avons effectuées alors qu'elles leur faisaient plutôt la lecture à voix haute d'un texte de fiction. Les détails concernant ces observations sont rapportés ailleurs (Dionne, 2016), mais il importe de signaler ces activités de recherche, car à l'occasion, nous faisons référence à ces séances de lecture lorsque nous rapportons les résultats des entrevues dans le présent article.

D'une durée d'environ 45 minutes, les entrevues ont été enregistrées sur support audionumérique et retranscrites intégralement. Le verbatim a été transmis par courriel à chaque participante pour qu'elle puisse corroborer ses propos ou signaler des erreurs dans la transcription. Cette étape a été réalisée dans le but de favoriser l'authenticité et la crédibilité de nos résultats, deux critères de scientificité importants selon Corbière et Larivière (2014). Il est à noter que toutes les participantes ont confirmé l'exactitude des propos transcrits dans le verbatim de leur entrevue.

Considérations éthiques

Avant de commencer la collecte des données, des certificats de déontologie ont été obtenus auprès du comité d'éthique de la recherche de l'université de rattachement de la chercheuse et auprès des conseils scolaires responsables des écoles où enseignent les participantes. Lors de la rencontre initiale, chaque participante a été informée des étapes de la recherche et de la nécessité de signaler son consentement de manière libre et éclairée en signant un formulaire permettant la collecte des données et la publication des résultats. Dans les analyses de données et dans les publications subséquentes, des codes et des pseudonymes ont été attribués aux enseignantes afin d'assurer leur anonymat.

Analyse des données

Les données obtenues par l'entremise du questionnaire ont été traitées statistiquement par le calcul de fréquences et de moyennes. En ce qui concerne les entrevues, leur transcription a été soumise à une analyse de contenu. Une grille de codage comportant des catégories prédéterminées a été développée à cet effet. Ces catégories correspondent aux cinq composantes dont il a été question dans notre cadre théorique, c'est-à-dire la sélection des textes, la lecture préparatoire, les objectifs pédagogiques, l'engagement des élèves et les liens avec des activités subséquentes. Puisque la grille de codage découle du cadre théorique, sa validité est établie par le fait qu'elle s'harmonise avec les composantes de la planification dont il a été question dans cette partie de l'article. D'autre part, la validité est également établie par les procédures d'accord interjuge dont il est question dans ce qui suit.

Nous avons analysé les données narratives issues des entrevues afin de « découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 364). L'ensemble des entrevues a été analysé par la chercheuse, alors qu'une assistante de recherche, après s'être familiarisée avec la grille de codage, a procédé à l'analyse de cinq entrevues. En tenant compte de la concordance des unités de sens ayant été classées dans les mêmes catégories par la chercheuse et l'assistante de recherche, un accord interjuge supérieur à 87 % a été obtenu pour les cinq composantes. En ce qui concerne les entrevues, les résultats sont donc présentés en fonction de la catégorisation des unités de sens ayant été établie par la chercheuse.

Résultats

Nous présentons en premier lieu quelques statistiques découlant de l'analyse du questionnaire. En deuxième lieu, à partir des verbatims des entrevues, nous relevons les propos des enseignantes se rapportant aux cinq composantes de la planification que nous avons ciblées.

Le questionnaire

Le questionnaire a permis de vérifier dans quelle mesure la lecture à voix haute aux élèves est une activité pédagogique qui est mise en pratique par les enseignantes. Trois des 22 enseignantes (13,6 %) ont indiqué qu'elles font la lecture aux élèves plus d'une fois par jour, alors que dix autres (45,5 %) le font chaque jour. Pour sept enseignantes (31,8 %), cette activité a lieu trois fois par semaine et, pour deux autres (9,1 %), elle a lieu une fois par semaine. La durée moyenne des séances de lecture pour l'ensemble des enseignantes serait d'un peu plus de 19 minutes. À partir de ces informations, on peut stipuler que pendant une année scolaire, les participantes disent passer en moyenne 59 heures à faire la lecture à voix haute aux élèves.

Les entrevues

Les statistiques découlant du questionnaire permettent de contextualiser les informations ayant été recueillies lors des entrevues. Nous présentons maintenant ces informations en fonction des cinq composantes qui ont été décrites précédemment dans le cadre théorique. Rappelons que les prénoms qui apparaissent sont des pseudonymes³ que nous avons utilisés pour désigner les participantes.

La sélection des textes. Les enseignantes ont mentionné des critères qui guident la sélection des textes qu'elles choisissent pour leurs séances de lecture à voix haute. La qualité des illustrations s'avère être l'un des critères le plus souvent mentionnés. Il leur semble tout aussi important de sélectionner des textes courts. Selon plusieurs, ceux-ci conviennent mieux aux élèves. Certaines ont signalé qu'elles choisissent des livres qui correspondent aux intérêts des élèves. D'autres portent aussi leur choix sur des livres se rapportant aux thèmes saisonniers, aux fêtes du calendrier, à des situations vécues par les élèves (p. ex., perdre une dent) ou bien aux thèmes abordés dans des matières scolaires telles que les sciences sociales, les mathématiques ou les sciences. Par exemple, Béatrice indique : « *Si je tombe sur un livre où le personnage doit résoudre un problème de mathématique comme on fait en classe, c'est certain que je vais le prendre pour le lire aux élèves* ». Quelques enseignantes ont mentionné que le vocabulaire du texte influence leur sélection. Certaines recherchent des livres qui offrent un vocabulaire riche, permettant de présenter de nouveaux mots aux élèves. Mais pour Alice, il s'agit plutôt de choisir des livres dans lesquels le vocabulaire est simple « *sinon, les élèves ne comprendront pas* ». Annie est la seule enseignante qui sélectionne des livres en fonction des stratégies de lecture ou les connaissances linguistiques qu'elle souhaite enseigner. Elle donne cet exemple : « *Quand je veux montrer aux élèves la différence entre une phrase interrogative et une phrase simple, je prends un livre où l'auteur en a mis plein [de phrases interrogatives]* ».

Cependant, il semble que pour plusieurs enseignantes, la sélection des livres pour les séances de lecture à voix haute ne résulte pas d'un examen initial des livres ou d'un choix réfléchi. Par exemple, Armande prend généralement l'un des livres qui est dans la

³ Nous avons attribué des pseudonymes commençant par la lettre P aux enseignantes du préscolaire (maternelle ou jardin). Les pseudonymes commençant par la lettre A dénotent les enseignantes de la 1^{re} année, ceux commençant par la lettre B indiquent qu'il s'agit des enseignantes de 2^e année et ceux commençant par la lettre C correspondent aux enseignantes de la 3^e année.

bibliothèque de sa classe, alors que Charlotte demande aux élèves de choisir le livre qu'ils veulent se faire lire parmi ceux qu'ils ont empruntés à la bibliothèque. Quant à Pénélope, elle s'en remet aux livres que sélectionne pour elle la bibliothécaire. Elle choisit de façon aléatoire, parmi ceux qui lui sont ainsi proposés. Elle précise : « *C'est que je n'ai pas du tout le temps d'aller fouiller à la bibliothèque* ».

La lecture préparatoire. La moitié des répondantes considèrent qu'il n'est pas nécessaire de faire à l'avance la lecture des textes qu'elles liront à voix haute à leurs élèves. Lorsqu'on leur demande pourquoi cette étape de la planification n'est pas nécessaire, certaines indiquent simplement qu'elles n'en voient pas l'utilité puisque ces textes sont très faciles à lire. Pénélope explique : « *C'est quand même des livres pour enfants. Y'a jamais de grande surprise. J'prends le livre pis j'fais – Ah! Madame Sylvie a choisi ça pour nous. J'me demande bien c'est quoi l'histoire* ». Quant à Pélagie, elle dit : « *Moi, je les lis pas à l'avance; je regarde seulement le titre pi (claquement des doigts/rire) je me lance à deux pieds joints. J'y vais de façon très spontanée* ». Cordélia pense aussi qu'il n'est pas nécessaire de faire une lecture préparatoire, car elle connaît déjà très bien les livres qu'elle lit aux élèves année après année. Néanmoins, certaines enseignantes reconnaissent qu'elles auraient avantage à lire à l'avance les livres qu'elles lisent aux élèves. Par exemple, Pauline explique qu'en lisant l'album *Ma maman du photomaton* (Nadon, 2006), elle a soudainement réalisé que cet album parlait du suicide, un sujet qu'elle ne souhaitait pas aborder avec ses élèves. Autre exemple, comme l'indique Caroline : « *Des fois, y'a des mots difficiles que je ne peux même pas prononcer dans ces livres-là; là j'pense : j'aurais dû m'pratiquer avant! [rire]* ».

Par ailleurs, les enseignantes qui considèrent qu'il est nécessaire de lire les textes avant les séances de lecture le font principalement dans le but de planifier l'animation de la lecture. Aline précise : « *Oui, je lis le livre, car ça me fait penser à des objets que je peux amener en classe ou bien aux différentes voix des personnages. Pour faire une belle lecture, il faut se pratiquer à l'avance* ». Pour quelques enseignantes, cette lecture préparatoire est effectuée dans le but de planifier les stratégies de lecture qu'elles pourront modéliser lors de la séance de lecture. Ces mêmes enseignantes en profitent également pour prendre en compte le vocabulaire qui se trouve dans les livres. Par exemple, Annie explique : « *Je choisis toujours quelques mots que j'explique avant de commencer à lire. Les élèves en ont besoin pour mieux comprendre. Après, c'est pas fini, on choisit un de ces mots pour l'ajouter à notre mur* ». Angélie considère aussi qu'une lecture préparatoire est essentielle, car cela lui donne l'occasion de penser aux questions qu'elle posera aux élèves pendant la lecture. Elle est également attentive aux connaissances linguistiques qu'il lui est possible d'enseigner à partir du livre choisi. Quant à Patsy, la lecture préparatoire lui permet de voir si elle comprend bien l'histoire ou si elle a suffisamment de connaissances en lien avec le sujet abordé dans le livre.

Objectifs pédagogiques. La plupart des enseignantes affirment qu'elles font la lecture à voix haute aux élèves principalement pour leur offrir un moment de détente ou encore, parce que c'est une façon agréable de faire la transition entre deux périodes d'enseignement. D'ailleurs, Alicia soutient que : « *Il faut leur apprendre que la lecture, ça sert à s'détendre, c'est un passe-temps. Moi, j'essaie de leur donner le goût de lire avec*

des livres qui font rire, comme ceux de Robert Munsch ». Ces enseignantes valorisent cette activité pour le plaisir qu'elle procure aux élèves. Cependant, elles ne considèrent pas qu'il pourrait aussi s'agir d'un dispositif pédagogique permettant d'offrir un enseignement lié à d'autres objectifs pédagogiques de leur programme d'études. Comme le dit Charlotte : « *J'lis pas pour leur enseigner quelque chose. Je veux seulement qu'ils relaxent un peu à la fin de journée* ».

Néanmoins, certaines enseignantes indiquent qu'elles font aussi la lecture aux élèves en fonction de divers objectifs pédagogiques. Ceux-ci sont parfois d'ordre général. Par exemple, pour Pétra, il s'agit d'exposer les élèves à la langue française. Elle précise : « *En lisant aux élèves, je leur fais entendre du français. C'est juste à l'école qu'ils entendent cette langue. Les livres leur montrent un bon français* ». Certaines enseignantes établissent toutefois des objectifs pédagogiques plus précis. Par exemple, selon Patricia : « *Il faut toujours qu'il soit possible d'apprendre quelque chose. Ça peut être les formes, les couleurs, les lettres, ou bien comment prendre soin de son chat, mais on doit lire pour apprendre quelque chose* ». Pour Caroline, il importe d'établir des objectifs pédagogiques visant à soutenir le développement des compétences en lecture ou en écriture des élèves. Elle précise : « *Je leur demande souvent de ressortir la structure du récit à l'aide des affiches que tu vois là-bas. C'est toute une affaire pour eux, en 3^e année* ». Par ailleurs, Aline, Annie et Angélie font la lecture à voix haute aux élèves principalement dans le but de soutenir leur apprentissage du vocabulaire. Angélie indique : « *Mon défi que je leur dis au début de l'année à mes élèves, c'est que je vais leur apprendre un mot compliqué à chaque jour* ». Elle précise que ce mot provient toujours des livres qu'elle lit quotidiennement aux élèves.

Engagement des élèves. La moitié des enseignantes considèrent qu'en posant des questions, elles favorisent l'engagement de leurs élèves lors des séances de lecture à voix haute. Cependant, plusieurs, comme Perline, précisent qu'il s'agit de questions récurrentes : « *C'est toujours les mêmes questions qu'on pose. Moi, c'est toujours – as-tu déjà vu ça? ou as-tu déjà été là? – pour qu'ils fassent des liens avec leurs connaissances antérieures* ». Pour d'autres enseignantes, l'animation du texte et la lecture expressive qu'elles en font sont des aspects qui contribuent à maintenir l'engagement des élèves. À cet effet, Pascale raconte : « *Ils trouvent ça drôle quand Madame change sa voix pour parler comme une petite souris ou un gros ours! Mais c'est pas quelque chose que je prépare. Ça vient tout seul* ». Certaines enseignantes disent qu'elles favorisent l'engagement des élèves en leur demandant de répéter certaines expressions, de reproduire des onomatopées, de faire des gestes ou de chercher un objet dans la classe. Patricia donne un exemple : « *On voit les formes dans le livre et je leur dis : lève ta main si tu vois quelque chose dans la classe qui est un carré, un cercle, un triangle* ». D'autres moyens visant à favoriser l'engagement des élèves sont aussi mentionnés. En outre, Caroline dit qu'elle montre les images seulement à la fin de la lecture pour susciter la curiosité des élèves; Pamela intègre souvent l'humour à sa lecture; Cordélia informe les élèves qu'il y aura des questions après la lecture. Cependant, elles affirment que ces interventions sont faites de façon intuitive et elles ne résultent pas d'une planification réfléchie.

Activités en lien avec le livre. Il semble que très peu d'enseignantes proposent aux élèves des activités découlant des textes qu'elles lisent lors des séances de lecture à voix haute. En fait, la plupart d'entre elles n'ont pas été en mesure d'indiquer une activité allant en ce sens. Tout au plus, quelques enseignantes indiquent que les livres lus servent parfois à introduire un thème (par exemple, une fête au calendrier) ou une unité d'apprentissage, mais il ne semble pas y avoir d'activités d'apprentissage qui leur sont reliées par la suite. Deux enseignantes indiquent qu'à l'occasion, elles offrent aux élèves des activités de coloriage. Quant à Pierrette, il arrive qu'après la lecture, elle apprenne aux élèves une comptine ou une chanson qu'elle peut associer au livre lu. Elle donne comme exemple : « *Quand j'ai lu Les habits neufs de l'empereur, ça m'a fait penser de leur apprendre la chanson Le bon roi Dagobert. On s'est bien amusé!* ». Pour Betty, une activité en lien avec les textes lus à voix haute consiste à revenir parfois sur les mots nouveaux qui ont été appris. Quant à Aline, il lui est déjà arrivé de proposer aux élèves une activité de classement. Elle explique : « *Je ne me rappelle pas le titre, mais après j'avais fait classer des vêtements dans deux valises différentes : une pour l'hiver; une pour l'été* ».

Discussion

Considérant les nombreux bénéfices qui en découlent, l'activité pédagogique qui consiste à faire la lecture à voix haute aux élèves semble être un moyen incontournable pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Cependant, une planification rigoureuse doit être faite en amont afin de maximiser le temps d'enseignement qui lui est consacré (Fisher et al., 2004; Johnston, 2016). La présente recherche mène au constat que certaines enseignantes accordent peu d'importance à la préparation de cette activité d'enseignement. Ceci se manifeste par le fait qu'elles se préoccupent peu de la plupart des composantes devant être prises en compte lors de la planification de leurs séances de lecture à voix haute.

Nos résultats font écho à ceux de McCaffrey et Hisrich (2017) qui rapportent que jusqu'à 70 % des enseignants déclarent qu'ils accordent peu d'importance à la préparation de la lecture à voix haute aux élèves. Mais pourquoi en est-il ainsi? Les propos que nous avons recueillis dans la présente étude semblent indiquer que lorsque les enseignantes font la lecture à voix haute aux élèves, c'est souvent dans le but de leur offrir un moment de détente ou encore, une façon agréable de faire des transitions pendant la journée scolaire. De tels motifs sont évoqués autant par les enseignantes du préscolaire que celles du primaire. Cette façon de concevoir cette activité de lecture est peut-être la raison pour laquelle elles jugent qu'une planification rigoureuse n'est pas essentielle. En effet, comme le soutiennent Wasik et al. (2016), la façon dont les enseignantes réalisent les séances de lecture à voix haute est influencée par leurs conceptions de cette activité. Ainsi, il y a lieu de penser que celles qui considèrent qu'il s'agit d'un dispositif pédagogique sont davantage portées à planifier des interventions visant à soutenir les compétences des élèves alors que ce n'est pas le cas de celles qui y voient plutôt une activité occupationnelle. Comme Kindle (2013), nous pensons qu'il y a lieu pour les enseignantes d'élargir leurs conceptions vis-à-vis de cette activité d'enseignement afin d'y intégrer davantage des interventions visant à soutenir les apprentissages des élèves, que ce soit dans les classes du préscolaire ou du primaire. C'est donc dire qu'elles doivent porter une attention accrue aux diverses composantes de la planification qui sont négligées.

Il nous semble toutefois que la sélection des textes en vue d'en faire la lecture à voix haute est la composante de la planification dont les enseignantes se préoccupent le plus. N'empêche qu'elles évoquent des critères de sélection qui donnent à penser que de façon générale, leur pragmatisme l'emporte sur le caractère éducatif que pourraient offrir les textes. Par exemple, de belles images et des textes courts sont les deux critères qui sont les plus recherchés quand vient le temps de faire une sélection. Par ailleurs, certaines enseignantes parviennent même à contourner cette étape initiale de la planification en prenant un livre au hasard ou encore, en lisant un livre qu'elles n'ont pas sélectionné elles-mêmes. Le manque de temps est l'une des raisons évoquées pour expliquer cet état de fait. À cet égard, Johnston (2016) souligne que le temps qui est passé à choisir méthodiquement un livre pour la lecture à voix haute, même s'il peut sembler astreignant, est souvent nécessaire pour permettre à l'enseignant de juger de sa valeur éducative. D'ailleurs, cet investissement en temps est rentabilisé lorsque les textes choisis permettent d'offrir un enseignement qui correspond véritablement aux besoins des élèves.

D'autre part, la sélection judicieuse des textes ne garantit pas en elle-même l'efficacité des séances de lecture à voix haute. C'est en lisant attentivement les textes à l'avance qu'il est possible d'en découvrir les multiples facettes qui peuvent être mises à profit lorsqu'ils sont lus à voix haute devant les élèves (Delacruz, 2013; Fountas et Pinnell, 2019; Johnston, 2016). En toute logique, il nous semble que cette lecture préparatoire est une composante déterminante pour planifier l'ensemble d'une séance de lecture à voix haute aux élèves. Cependant, la moitié des enseignantes de notre étude jugent qu'il n'est pas nécessaire de faire cette lecture préparatoire. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'elles négligent aussi les autres composantes de la planification, notamment l'établissement d'objectifs pédagogiques clairs et précis propres à chaque séance de lecture.

Les enseignantes interrogées font la lecture à voix haute principalement dans le but d'offrir une expérience qui soit agréable à leurs élèves. Cet objectif est tout à fait louable, car de telles occurrences peuvent donner lieu à des interactions enrichissantes susceptibles de favoriser une attitude positive envers la lecture (Lane et Wright, 2007). Mais, même dans cette visée, il nous semble que le potentiel d'apprentissage découlant de la lecture à voix haute aux élèves est diminué sans une préparation adéquate. Aussi, comme le soutient Kindle (2013), cette activité doit être abordée avec le même niveau de préparation que toute autre expérience pédagogique au cours de la journée. Par ailleurs, on remarque que bien peu d'enseignantes intègrent à leurs séances de lecture à voix haute des interventions visant d'autres objectifs pédagogiques. Pourtant, elles disent y consacrer en moyenne 59 heures d'enseignement par année. C'est pourquoi il semble urgent de les conscientiser au fait qu'il est possible de rendre ce dispositif d'enseignement encore plus profitable pour leurs élèves. Considérant la responsabilisation qui incombe aux enseignantes, il importe que ce temps d'enseignement soit utilisé à bon escient afin qu'elles puissent offrir de nombreuses occasions d'apprentissage à leurs élèves. On peut se réjouir du fait qu'elles intègrent déjà la lecture aux élèves dans leur programmation scolaire. Mais pour rendre cette activité d'enseignement encore plus profitable, il serait intéressant qu'elles y intègrent des interventions visant à favoriser le développement langagier (Wakik et al. 2016), les compétences en littératie (Fountas et Pinnell, 2019) et l'acquisition des connaissances sur

le monde (Kuhn et al. 2017) de leurs élèves, tout en continuant à favoriser leur attitude positive envers la lecture.

En ce qui a trait à la composante de la planification qui consiste à prévoir des interventions visant à soutenir l'engagement des élèves pendant les séances de lecture à voix haute, on remarque que plusieurs enseignantes ont recours au questionnement. Ceci pourrait s'avérer un moyen efficace de les faire participer à la construction de sens du texte qui est lu (Delacruz, 2013; Kindle, 2013). Cependant, elles s'en tiennent surtout à des questions générales, sans prendre en compte les spécificités des livres qui sont lus. Pourtant, selon McCaffrey et Hisrich (2017), il importe d'élaborer des questions pertinentes et de déterminer à l'avance les endroits où il est propice de les poser si l'on souhaite favoriser le développement de la pensée critique des élèves. D'autre part, il est tout aussi important de déterminer les moments les plus opportuns pour solliciter les questions et les commentaires des élèves. Lorsqu'ils s'engagent ainsi dans l'activité de lecture, il en découle des apprentissages importants. Par exemple, ils peuvent noter des éléments se rapportant à l'écrit, poser des questions découlant des illustrations ou faire des liens entre différents textes ou avec leur propre univers (Kindle, 2013). Cependant, ce genre d'intervention ne semble pas faire partie des séances de lecture à voix haute de l'ensemble des enseignants. Une autre façon de susciter l'engagement des élèves est de leur proposer des activités qui sont en lien avec les livres qui leur sont lus (Fisher et al., 2004; Shedd et Duke, 2008). Toutefois, cette composante de la planification est celle dont les enseignantes que nous avons interrogées se préoccupent le moins. En fait, on pourrait avoir l'impression, comme le décrivent Fisher et al. (2004), que leurs séances de lecture à voix haute sont des activités isolées qui se font parallèlement au programme d'études. Pourtant, il peut être assez facile d'établir des liens avec d'autres activités telles que des recherches sur l'Internet, des lectures personnelles, des centres de littératie, etc. Pour leur part, Shedd et Duke (2008) suggèrent que l'enseignant peut aussi amener les élèves à explorer les textes de façon personnelle. Les discussions ayant lieu avec l'ensemble des élèves contribuent à la construction d'un sens partagé. Mais des activités individuelles en lien avec les arts, les sciences, l'écriture, la musique ou le théâtre peuvent mener chaque élève à une exploration encore plus approfondie ou plus personnelle des textes ayant été lus par l'enseignant. Toutefois, les enseignantes ayant participé à la présente étude ne planifient pas de telles activités à partir des livres qu'elles lisent à voix haute à leurs élèves.

Conclusion

Cette recherche a permis de relever des lacunes importantes en ce qui a trait à la planification de la lecture à voix haute aux élèves. Par l'entremise des entrevues réalisées auprès des enseignantes, on constate que celles-ci accordent peu d'importance aux diverses composantes de la planification qui pourraient rehausser la valeur pédagogique de cette activité d'enseignement. À notre connaissance, les études antérieures s'intéressant à ce dispositif pédagogique n'avaient pas signalé une telle situation, car elles portaient principalement sur les bénéfices en découlant. La présente étude porte plutôt sur sa planification. Certes, elle ne permet pas de juger de l'efficacité des séances de lecture à voix haute que réalisent les enseignantes. Cependant, les lacunes qui ont été relevées en ce qui concerne leur planification donnent à penser qu'elles risquent de ne pas être pleinement profitables aux élèves. Il nous semble juste de penser que la qualité des expériences

d'apprentissage qui leur sont ainsi offertes dépend largement de la façon dont les enseignantes conçoivent cette activité d'enseignement. Conséquemment, il nous semble qu'il soit impératif d'offrir un soutien aux enseignantes pour les amener à élargir leurs conceptions en ce qui a trait à la lecture à voix haute qu'elles font régulièrement aux élèves. Par ailleurs, étant donné l'influence considérable que l'on attribue à cette activité d'enseignement, il est tout aussi important d'offrir aux futurs enseignants de multiples occasions d'en comprendre les fondements, notamment les diverses composantes à prendre en compte lors de sa planification. Les constats qui découlent de la présente étude peuvent servir de tremplin à d'autres recherches s'intéressant à mesurer les effets d'une formation intensive portant sur la planification et la mise en œuvre des séances de lecture à voix haute aux élèves. Une telle formation pourrait mettre l'accent sur le caractère interdisciplinaire de la lecture à voix haute aux élèves, laquelle permet d'aborder l'ensemble des contenus d'apprentissage se trouvant dans les divers programmes d'études.

Bibliographie

- Barrentine, S.J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), 36-43.
- Beck, I.L., & McKeown, M.G. (2001). Text talk : capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The reading teacher*, 55(1), 10-20.
- Boudreau, M., Beaudoin, I., & Mélançon, J. (2018). Implantation et évaluation d'un programme de formation sur la lecture interactive destiné à des parents d'enfants de maternelle 5 ans. *Langage et littérature*, 20(1), 1-22.
- Christenson, L.A. (2016). Class interactive reading aloud (CIRA): a holistic lens on interactive reading aloud sessions in kindergarten. *Educational Research and Reviews*, 11(23), 2138-2145.
- Corbière, M., & Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaine, sociale et de la santé*. Presses de l'Université du Québec.
- Delacruz, S. (2013). Using interactive read-alouds to increase K-2 students' reading comprehension. *Journal of Reading Education*, 38(3), 21-27.
- Desmarais, C., Archambault, M.-C., Filiatrault-Veilleux, P., & Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 555-578.
- Dionne, A.-M. (2016). Lire des textes de fiction et des textes informatifs aux élèves du préscolaire et du primaire : analyse des interactions extratextuelles des enseignantes. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-28.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lettrure*, 2, 22-49.
- Edwards Santoro, L., Chard, D.J., Howard, L., & Baker, S.K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 6(15), 396-408.
- Edwards Santoro, L., Baker, S.K., Fien, H., Smith, J. L. M. & Chard, D.J. (2016). Using

- read-alouds to help struggling readers access and comprehend complex, informational text. *Teaching Exceptional Children*, 48(6), 282-292.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17.
- Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondement et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives (3^e éd.)*. Chenelière Éducation.
- Fountas, I.C., & Pinnell, S.G. (2019, 25 janvier). *What is interactive read-aloud?* <http://fpblog.fountasandpinnell.com/what-is-interactive-read-aloud>
- Galda, L., & Cullinan, B.E. (1991). Literature for literacy: What research says about the benefits of using trade books in the classroom, in J. Flood, J.M. Jensen, D. Lapp, & J.R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 529-535). Macmillan.
- Godin, M.- P., Godard, L., Chapleau, N., & Gagné, A. (2015). La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières : une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire. *Language and Literacy*, 17(3), 34-59.
- Gunning, T.G. (2016). *Creating literacy instruction for all students (9th edition)*. Pearson.
- Hadjioannou, X., & Loizou, E. (2011). Talking about books with young children: analyzing the discursive nature of one-to-one booktalks. *Early Education and Development*, 22(1), 53-76.
- Hiebert, E.H. & Cervetti, G.N. (2011). *What differences in narrative and informational texts means for the learning and instruction of vocabulary*. Reading research report no 11.01. Text Project.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Ashton Scholastic.
- Johnston, V. (2016). Successful read-alouds in today's classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 52(1), 39-42.
- Kindle, K.J. (2011). Same book different experience: a comparison of shared reading in preschool classrooms. *Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 13-34.
- Kindle, K.J. (2013). Interactive reading in preschool: improving practice through professional development. *Reading Improvement*, 50(4), 175-188.
- Kuhn, K.E., Rausch, C.M., McCarty, T.G, Montgomery, S.E., & Rule, A.C. (2017). Utilizing nonfiction texts to enhance reading comprehension and vocabulary in primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 285-296.
- Lane, H.B., & Wright, T.L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.
- Layne, S.L. (2015). *In defense of read-aloud. Sustaining best practice*. Stenhouse Publishers.
- Maloch, B. & Beutel, D.C. (2010). Big loud voice. You have important things to say'': The nature of student initiations during one teacher's interactive read-alouds. *Journal of Classroom Interaction*, 45(2), 20-29.
- McCaffrey, M., & Hisrich, K.E. (2017). Read-alouds in the classroom: a pilot study of teacher's self-reporting practices. *Reading Improvement*, 54(3), 93-100.
- Morrow, L.M., & Brittain, R. (2009). The nature of storybook reading in elementary school: current practices, in: A. van Kleeck, S.A. Stahl, & e.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp.140-158). Routledge.

- Moss, B. (2003). *Exploring the literature of fact: Children's nonfiction trade books in the elementary classroom*. Guilford.
- Nadon, Y. (2006). *Ma maman du photomaton*. Les 400 coups.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- Pendergast, M., May, L., Bingham, G., & Simon Kurumada. (2015). Acquiring responsive practices: preservice teachers learn to conduct interactive read-alouds. *Action in Teacher Education*, 37, 65-81.
- Pellegrini, A.D., & Galda, L. (2003). Joint reading as a context: explicating the way context is created by participants, in: A. vanKleeck, A.A. Stahl, & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: parents and teachers* (pp 321-325). Lawrence Erlbaum.
- Pentimonti, J., & Justice, L. (2010). Teacher's use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 241-248.
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Shedd, M. K., & Duke, N.K. (2008). The power of planning. Developing effective read-alouds. *Young Children*, 2(3), 22-27.
- Teale, W.H., & Sulzby, E. (1987). Literacy acquisition in early childhood: The roles of access and mediation in storybook readings, in: D.A. Wagner (Ed.), *The future of literacy in a changing world*. (pp. 131-150). Pergamon.
- Wasik, B.A., Hindman, A.H., & Snell, E.K. (2016). Book reading and vocabulary development : A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 39-57.

Biographie de l'auteure

Anne-Marie Dionne est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa où elle offre des cours de didactique du français. Elle est aussi directrice des programmes d'études de 2^e et de 3^e cycle. Ses recherches portent sur l'usage pédagogique des textes informatifs, notamment la façon dont ils peuvent soutenir le développement du vocabulaire des élèves du préscolaire et du primaire. Elle effectue également des recherches portant sur diverses représentations sociales que l'on trouve dans la littérature de jeunesse, en outre la représentation des genres, le sexisme et le multiculturalisme.