

# Lire des textes de fiction et des textes informatifs aux élèves du préscolaire et du primaire : analyse des interactions extratextuelles des enseignants

---

Anne-Marie Dionne  
*Université d'Ottawa*

## Résumé

Cette étude a pour but de comparer les interactions extratextuelles des enseignants du préscolaire et du primaire<sup>1</sup> qui font la lecture à voix haute à leurs élèves. Par une méthode d'observation structurée, nous les avons observés pendant qu'ils faisaient la lecture d'un texte de fiction et la lecture d'un texte informatif. La complexité de la demande cognitive suscitée par leurs interactions extratextuelles a constitué le principal critère d'analyse selon lequel nous avons établi des comparaisons. Les résultats démontrent peu de variations entre les interactions extratextuelles des enseignants du préscolaire et du primaire, ce qui mène à conclure qu'ils n'adaptent pas leurs interactions en fonction du niveau de développement des élèves. Par ailleurs, pour l'ensemble des enseignants, la lecture des

---

1 Cette recherche ayant été réalisée dans les écoles francophones de l'Ontario, il convient de préciser que dans cette province, le cycle préparatoire est généralement désigné par l'appellation « préscolaire ». D'une durée de deux ans, ce cycle d'enseignement comprend une année en classe maternelle et une année en classe jardin. En général, les enfants qui fréquentent ces classes sont respectivement âgés de quatre à cinq ans et de cinq à six ans. Les trois années d'études suivantes (la 1<sup>re</sup>, la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> année) correspondent au cycle primaire. Ainsi, pour désigner les niveaux scolaires qui sont concernés par cette étude, nous utiliserons les dénominations suivantes : cycle préscolaire (maternelle et jardin) et cycle primaire (de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année scolaire).

textes de fiction amène davantage d'interactions extratextuelles qui suscitent une faible demande cognitive que ne le font les interactions qui accompagnent leur lecture des textes informatifs. Ceci soutient l'importance de varier les genres de textes qu'ils lisent à voix haute aux élèves.

*Mots-clés* : lecture à voix haute aux élèves, textes informatifs, textes de fiction, cycles préscolaire et primaire, demande cognitive

### **Abstract**

This study aims to analyze the extratextual utterances of preschool and primary teachers when reading aloud to their students. We conducted structured observations when they were reading fiction and informational texts for their students. The complexity of the cognitive demand, ensued from their extra textual utterances, was the main criteria by which we made some comparisons. The results are showing that there is little variations in the extratextual utterances of preschool and primary teachers, which is an indication that they do not adapt their interactions to the students' grade level. Moreover, for all teachers, the read aloud of the fictional text brings more extratextual utterances of low cognitive demands than the read aloud of the informational text. This is an indication that it is important for teachers to choose a variety of texts for their read aloud activities.

*Keywords*: read aloud to students, informational text, fiction text, preschool and primary cycles, cognitive demand

## Introduction et problématique

L'activité d'enseignement qui consiste à faire la lecture à voix haute aux élèves est une pratique récurrente dans les classes du préscolaire et du primaire (Jacobs, Morrison, & Swinyard, 2000). Cette activité est considérée comme une pratique d'enseignement exemplaire pour soutenir l'apprentissage de la compréhension en lecture des élèves (Martel, Lévesque, & Aubin-Horth, 2012; Pressley, 2005). Lorsqu'il lit à voix haute pour ses élèves, l'enseignant agit en tant que modèle-lecteur. Ces séances de lecture sont ainsi des occasions privilégiées pour les exposer aux processus de lecture et pour modéliser les stratégies qui soutiennent leur compréhension lors de la lecture autonome (Moss, 2003).

Or, les enseignants ont une préférence marquée pour les œuvres de fiction quand vient le moment de faire la lecture à voix haute à leurs élèves. Dans une large mesure, ils délaissent les textes informatifs<sup>2</sup> pour réaliser cette activité (Dionne, 2015; Duke, 2003; Yopp & Yopp, 2012). Par conséquent, ils profitent peu de cette situation de lecture pour modéliser devant leurs élèves les processus et les stratégies nécessaires à la compréhension des textes informatifs, lesquels possèdent pourtant des caractéristiques spécifiques qui doivent être prises en compte pour parvenir à une bonne compréhension.

Cette situation est préoccupante, car il a été démontré que les élèves qui ne bénéficient pas d'un enseignement précoce menant à la compréhension des textes informatifs voient leurs habiletés de lecture décliner après la 3<sup>e</sup> année scolaire (Hall, Sabey, & McClellan, 2005). De plus, selon Wigent (2013), les élèves qui tardent à acquérir les compétences nécessaires à la compréhension des textes informatifs ont peu de chance de réussir au secondaire, car ceux-ci se retrouvent dans toutes les disciplines scolaires. Il semble donc important de s'intéresser à toutes les pratiques pédagogiques qui sont susceptibles, dès les cycles préscolaire et primaire, d'amener les élèves à développer les habiletés nécessaires à une bonne compréhension des textes informatifs.

---

2 Les textes informatifs (ou documentaires) visent à fournir aux lecteurs des informations précises et objectives sur des thèmes variés et ils se fondent sur des faits avérés. Ces textes se distinguent généralement par une présentation organisée et hiérarchisée de l'information, selon une structure qui peut être descriptive, séquentielle, comparative, de cause à effet, ou encore qui énonce un problème suivi d'une solution (Hammett Price, van Kleeck, & Huberty, 2009). Quant aux textes de fiction, Fountas et Pinnell (2001) sont d'avis que ceux-ci visent davantage à divertir les lecteurs et à agir sur leurs émotions. De plus, ces auteures précisent que contrairement au texte informatif, le texte de fiction, « issu de l'imagination de l'auteur, n'a pas à s'en tenir à des normes de véracité » (p. 399).

Un enseignement visant la compréhension des textes informatifs peut se réaliser de diverses façons dans les classes du préscolaire et du primaire. Parmi ces moyens, nous nous intéressons à la pratique qui consiste à faire la lecture à voix haute aux élèves, car comme il est mentionné plus haut, il s'agit d'une pratique courante qui est largement reconnue pour sa valeur pédagogique. Néanmoins, malgré ces faits bien établis par la recherche, il reste à savoir si les enseignants du préscolaire et du primaire modifient leurs interventions selon le genre de texte qu'ils lisent à voix haute à leurs élèves. Étant donné qu'ils optent surtout pour des textes de fiction lors de cette activité, on peut se demander comment leur pratique est influencée lorsqu'ils choisissent plutôt de faire la lecture à voix haute de textes informatifs.

Le but de cette étude est de comparer les interactions extratextuelles des enseignants du préscolaire et du primaire qui font la lecture à voix haute à leurs élèves lorsqu'ils font la lecture de textes de fiction et la lecture de textes informatifs. Hammett Price, van Kleeck et Huberty (2009) considèrent les interactions extratextuelles comme les paroles étant énoncées pendant la lecture, mais qui ne proviennent pas directement du texte qui est lu à voix haute. En effet, en faisant la lecture aux élèves, l'enseignant fait beaucoup plus que dire à voix haute les mots qui sont écrits dans le texte. Il entretient un dialogue avec son auditoire, se faisant ainsi le médiateur entre les élèves, le texte et le contexte social dans lequel se déroule l'activité (Beaudoin, Giasson, & Boisclair, 1997). Or, des auteurs soutiennent que les interactions extratextuelles de l'enseignant varient en fonction de l'âge des élèves (Dickinson, De Temple, Hirschler, & Smith, 1992) ainsi que du genre de texte qui leur est lu (Duke, 2003, Hammett Price et al., 2009; Moschovaki & Meadows, 2005). Il semble donc légitime de s'interroger sur le croisement de ces deux facteurs pour approfondir les connaissances concernant la lecture à voix haute que font les enseignants aux élèves du préscolaire et du primaire.

Par cette recherche, nous souhaitons apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : pendant la lecture à voix haute aux élèves, comment se comparent les interactions extratextuelles des enseignants lorsqu'ils lisent un texte de fiction et lorsqu'ils lisent un texte informatif? Comment ces interactions extratextuelles varient-elles selon le cycle préscolaire ou primaire?

## Contexte théorique

### Faire la lecture à voix haute aux élèves

Provencher (2013) définit la lecture à voix haute comme une stratégie pédagogique par laquelle l'enseignant modélise ce qu'est un bon lecteur, tout en sollicitant la participation de l'enfant avant, pendant ou après la lecture. Pendant cette activité, «il aide l'enfant à développer sa compréhension par l'écoute, présente parfois des notions du programme d'étude, nourrit la motivation à lire et fournit à l'enfant divers modèles de textes» (p. 37). Alors que l'élève observe les stratégies et les processus de lecture qui sont modélisés ou décrits par l'enseignant, ce dernier a recours à diverses interventions qui visent à réguler la compréhension de l'élève.

Selon Moss (2003), faire la lecture à voix haute est la pratique éducative qui est la plus souvent recommandée aux enseignants du préscolaire et du primaire pour favoriser la réussite en lecture de leurs élèves. Ses avantages sont nombreux, car elle permet de les sensibiliser aux différentes caractéristiques du langage écrit (Garton & Pratt, 2004) tout en favorisant leur acquisition du vocabulaire (Hiebert & Cervetti, 2011) et le développement de leurs habiletés de compréhension en lecture (MacFarlane & Serafini, 2006). Par cette stratégie d'enseignement, il est possible de guider les élèves dans leur exploration de divers genres de textes tout en les amenant à découvrir les différences entre les éléments propres à chaque genre (Beck & McKeown, 2001).

Plus particulièrement, en ce qui concerne la lecture à voix haute de textes informatifs, l'activité favorise chez les jeunes élèves l'acquisition du vocabulaire qui se trouve dans les textes disciplinaires (Himmele & Himmele, 2012), de même que les termes spécialisés qui décrivent souvent avec précision et exactitude les sujets qui sont traités (Gardner, 2004). D'ailleurs, comme on peut le constater dans la partie qui suit, le fait d'exposer les jeunes élèves à la lecture des textes informatifs présente plusieurs autres avantages.

### Exposer les jeunes élèves à la lecture des textes informatifs

La nécessité pour les élèves de développer très tôt leur compétence à lire des textes informatifs est soutenue par plusieurs chercheurs (Wigent, 2013; Hall & Sabey, 2007). En outre, dans les matières scolaires telles que les sciences et les technologies, les mathématiques

ou les sciences sociales, les élèves doivent éventuellement parvenir à lire par eux-mêmes des textes informatifs dont la complexité augmente graduellement d'un niveau scolaire à l'autre (Leach, Scarborough, & Rescorla, 2003). Dans les livres auxquels ils ont accès, les illustrations cèdent la place aux textes écrits qui deviennent plus longs, plus complexes et plus denses. Peu à peu, les élèves se retrouvent dans des conditions où ils doivent faire ces lectures de façon autonome dans le cadre des devoirs ou des leçons (Ruddell, 2012). Dans ce sens, Venezky (2000) a démontré que dès la sixième année scolaire, 75 % des textes que les élèves ont à lire à l'école sont des textes informatifs. La compréhension de ces textes peut donc s'avérer déterminante pour leur réussite scolaire dans différents domaines d'études. Aussi, comme les élèves sont encouragés à parfaire leurs compétences relatives à l'usage de la technologie de l'information, il faut aussi considérer que la majorité des sites Internet auxquels ils accèdent présentent des textes informatifs qu'ils doivent être en mesure de comprendre (White, 2016).

Pour ces raisons, il importe de préparer adéquatement les élèves à faire face aux exigences liées à la compréhension des textes informatifs et de les exposer à ces textes bien avant qu'ils aient à en faire une lecture autonome. Dans cette optique, la lecture à voix haute faite par l'enseignant semble une pratique bien indiquée pour exposer les élèves du préscolaire et du primaire aux textes informatifs. Il convient toutefois de prendre en compte les interactions extratextuelles des enseignants lors de cette activité.

### **Interactions extratextuelles des enseignants pendant la lecture à voix haute**

Lorsque l'enseignant fait la lecture à voix haute à ses élèves, il se crée un contexte dynamique d'apprentissage qui est influencé, non seulement par les acteurs en présence, mais aussi par le genre de texte qui est lu. Dans une étude à ce sujet, Smolkin et Donovan (2001) ont comparé des séances de lecture destinées à des élèves de 1<sup>re</sup> année alors que l'enseignante faisait la lecture de textes de fiction et de textes informatifs. Ils ont noté que la lecture des textes informatifs suscitait un nombre plus élevé d'interactions liées à la compréhension des élèves que la lecture des textes de fiction. Les auteurs attribuent cette différence au fait que les textes informatifs exigeraient davantage d'efforts de recherche de sens de la part des élèves, sollicitant ainsi des habiletés de la pensée de plus haut niveau.

Moschovaki et Meadows (2005) se sont aussi intéressées au niveau de demande cognitive suscitée chez les élèves qui écoutent lire l'enseignant. Cette étude, dans laquelle les auteures ont observé une vingtaine d'enseignantes du préscolaire faisant la lecture aux élèves, a permis de mettre en évidence que l'engagement cognitif de ceux-ci dépend de la nature des interactions extratextuelles de l'enseignant pendant la lecture : certaines sollicitent faiblement ou moyennement les habiletés de la pensée des élèves, alors que d'autres les amènent à recourir à des habiletés de la pensée de haut niveau. Bien qu'elles aient observé qu'un peu plus d'un tiers des interactions extratextuelles des enseignants suscitaient une demande cognitive peu élevée chez les élèves, elles ont aussi noté, tout comme Smolkin et Donovan (2001), que ces interactions suscitaient une demande cognitive plus élevée chez les élèves lorsque les enseignantes lisaient des textes informatifs que lorsqu'elles lisaient des textes de fiction.

Par ailleurs, une étude de Dickinson et al. (1992) met en relief que les interactions extratextuelles varient également en fonction de l'âge des enfants à qui l'on fait la lecture. Cette étude démontre qu'en faisant la lecture à des enfants âgés de trois ans, les interactions des enseignants portent principalement sur des éléments contextualisés (par exemple, demander aux élèves de nommer un objet ou un personnage), alors qu'avec des enfants de quatre ans, il y a une augmentation significative de commentaires ou de questions portant sur des éléments décontextualisés (par exemple, leur demander de faire une prédiction sur la suite de l'histoire). Les résultats de cette étude donnent à penser que les enseignants qui font la lecture à voix haute en classe ajustent le soutien offert aux élèves par l'entremise d'interactions extratextuelles adaptées à leur âge. Toutefois, il importe de vérifier si l'on observe des différences à cet égard en ce qui concerne des élèves qui fréquentent des classes du préscolaire (âgés d'environ quatre à six ans) et du primaire (âgés d'environ six à neuf ans).

Les interactions extratextuelles des enseignants déterminent en quelque sorte les opportunités d'apprentissage offertes aux élèves qui écoutent l'enseignant faisant la lecture à voix haute. D'ailleurs, comme Beaudoin et al. (1997) nous le rappellent, toutes ces interactions n'ont pas la même valeur. En effet, on peut le constater en considérant les classements des interactions établis par différents auteurs (Beaudoin et al., 1997; Dickinson & Smith, 1994; Hammett Price et al., 2009; Moschovaki & Meadows, 2005). Ces classements présentent plusieurs similitudes. En outre, chacun tient compte des interactions nécessaires à la gestion de l'activité (par exemple, demander l'attention des

élèves, formuler des approbations, donner le tour de parole), mais ce qui nous intéresse davantage, c'est le fait que chaque classement offre aussi une catégorisation hiérarchique des interactions extratextuelles découlant de la lecture du texte proprement dit. Celles-ci varient selon le niveau de demande cognitive qui est suscité chez les élèves. Par exemple, Moschovaki et Meadows (2005) regroupent ces interactions en trois volets, selon qu'elles suscitent une demande cognitive faible, moyenne ou élevée. D'après ces auteures, les interactions extratextuelles de moindre niveau de demande cognitive peuvent se manifester par une question qui incite les élèves à nommer la couleur d'un objet de l'illustration ou le nom d'un personnage dans le texte. Celles qui suscitent une demande cognitive moyenne peuvent être des questions amenant les élèves à faire des liens entre leurs expériences antérieures et le texte lu. Enfin, les interactions extratextuelles suscitant le plus haut niveau de demande cognitive peuvent se manifester par des questions ou des commentaires de l'enseignant qui exigent un raisonnement avancé de la part des élèves, les amenant, par exemple, à faire des inférences ou à analyser la cause ou les effets d'une situation ou à interpréter les actions ou les sentiments d'un personnage.

À ce jour, des auteurs ont mis en évidence que la lecture à voix haute peut s'avérer un bon moyen d'exposer les élèves du préscolaire et du primaire à des textes variés. Néanmoins, le texte informatif demeure un choix inhabituel pour réaliser cette activité. D'autres auteurs ont mis en évidence que l'efficacité de la lecture à voix haute dépend des interactions extratextuelles des enseignants, lesquelles varient selon l'âge des élèves ainsi que du genre de texte qui leur est lu. Cependant, comme le texte informatif semble être rarement lu à voix haute aux élèves, on peut se demander quelles sont au juste les interactions qui se démarquent lors de la lecture de ces textes et, en contrepartie, quelles sont celles qui se manifestent davantage lors de la lecture des textes de fiction. Par ailleurs, on peut aussi se demander si, par les interactions extratextuelles des enseignants, le niveau de demande cognitive fluctue selon le cycle préscolaire ou primaire. Jusqu'à présent, ces questions ne semblent pas avoir retenu l'attention des chercheurs. Par la présente étude, nous voulons apporter des éclaircissements sur ces aspects importants.



## Méthodologie

### Participants

Notre échantillon a été constitué sur la base d'une participation volontaire. Seulement deux critères de sélection étaient imposés, soit celui d'être un enseignant ou une enseignante dans une classe du préscolaire ou du primaire, et d'avoir déjà instauré la lecture à voix haute aux élèves dans ses pratiques pédagogiques habituelles. Pour recruter les participants, nous avons eu recours à la collaboration de 29 directions d'école qui ont accepté de transmettre notre invitation aux enseignants concernés. À la suite de cette invitation, 22 enseignantes<sup>3</sup> ont communiqué avec nous par courriel pour manifester leur intérêt à prendre part à la recherche. L'échantillon est ainsi composé de 10 enseignantes oeuvrant dans des classes du préscolaire (maternelle et jardin) et de 12 enseignantes oeuvrant dans des classes du primaire (1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> année). Dans l'ensemble, ces enseignantes possèdent de 2 à 28 années ( $M = 13,61$ ;  $ET = 4,34$ ) d'expérience en enseignement.

### Instrumentation

La collecte de données a été réalisée lors de deux séances d'observation ayant eu lieu dans la classe de chaque participante. Ces séances d'observation ont donné lieu à la prise de notes de terrain dans lesquelles nous avons consigné nos observations sous forme manuscrite dans une grille préparée à cet effet. Cette grille a permis de noter les interactions extratextuelles de l'enseignante, avant, pendant et après la lecture, en détaillant avec le plus de précision possible ses paroles et ses gestes reliés à l'activité de lecture à voix haute aux élèves.

En nous inspirant des grilles d'analyse développées par d'autres chercheurs (Beaudoin et al., 1997; Hammett Price et al., 2009; Moschovaki & Meadows, 2005), nous avons élaboré notre propre grille, laquelle a permis de regrouper les interactions extratextuelles en fonction de 13 catégories prédéterminées. Ces catégories se retrouvent dans quatre différents volets. Le premier volet réunit les interactions extratextuelles relevant de la gestion de l'activité. Dans le deuxième volet se trouvent les interactions extratextuelles

---

3 Les participants étant tous de sexe féminin, le terme « enseignantes » sera utilisé pour les désigner.

---

suscitant une demande cognitive faible. Le troisième volet inclut les interactions suscitant une demande cognitive moyenne, et enfin, le quatrième volet réunit les interactions qui suscitent une demande cognitive élevée. Cette grille, présentée en annexe (voir annexe 1), offre des exemples permettant de préciser chaque catégorie.

## Déroulement

En réponse à la réception d'un courriel signalant l'intérêt d'une enseignante à participer à la recherche, une rencontre était organisée afin de lui fournir tous les détails concernant la recherche, d'établir un calendrier pour la collecte des données et de transmettre les informations concernant la déontologie.

Lors de la première séance d'observation, la moitié des enseignantes ont lu un texte de fiction à leurs élèves, et lors de la deuxième séance, elles leur ont lu un texte informatif. Cet ordre a été inversé pour l'autre moitié des enseignantes : elles ont d'abord lu un texte informatif et, par la suite, un texte de fiction. Ce contrebalancement de la situation observée visait à prévenir l'effet d'un biais systématique qui aurait pu influencer nos observations lors de la prise de notes. Pour chaque enseignante, les deux séances d'observation ont eu lieu au cours de la même semaine, mais à des journées différentes. Nous souhaitons ainsi entraver le moins possible l'horaire des classes et éviter de demander aux enseignantes de faire deux séances de lecture à voix haute au cours de la même journée. Pour favoriser la validité écologique de la recherche, nous avons aussi demandé aux enseignantes de sélectionner elles-mêmes les deux textes à lire à voix haute à leurs élèves. Ceci leur a permis de porter leur choix sur des textes pouvant davantage convenir à leur classe, compte tenu de l'intérêt suscité par les sujets abordés dans les textes. D'ailleurs, lors de la rencontre préparatoire, plusieurs enseignantes avaient signalé la nécessité de lire des textes relatifs à la programmation scolaire préétablie. Signalons toutefois qu'en aucun cas les textes choisis n'avaient été lus en classe auparavant.

Pour chaque séance d'observation, nous avons fait la prise de notes de terrain à l'aide de la grille prévue à cet effet. Dans les heures qui ont suivi, nous avons complété ces notes en rédigeant un compte rendu signalétique détaillé. Comme le soulignent Fortin et Gagnon (2016), une telle procédure permet de « rapporter la situation observée dans toutes ses dimensions de façon détaillée et précise » (p. 318). Par la suite, ces comptes rendus signalétiques ont été analysés de façon systématique.

## Méthode d'analyse des données

Les comptes rendus signalétiques ont fait l'objet d'une analyse de contenu visant à faire le classement des interactions extratextuelles des enseignantes ayant eu lieu lors de la lecture du texte de fiction et du texte informatif. Les unités de sens ont été déterminées par les propos signalant un commentaire ou une question de l'enseignant visant à faire réagir les élèves, à leur offrir une rétroaction, à répondre à leurs questions, etc. Ces unités de sens ont été classées selon le genre d'interactions qu'elles suscitent, lesquelles sont représentées par les 13 catégories prédéterminées dans la grille dont il a été question précédemment. Ainsi, l'analyse des données a été effectuée selon une logique inductive délibératoire (Anadón & Savoie-Zajc, 2009), puisque l'ensemble des catégories prédéterminées reflète celles qui ont été proposées par d'autres chercheurs (Beaudoin et al., 1997; Hammett Price et al., 2009; Moschovaki & Meadows, 2005), tout en permettant des ajustements mineurs pour tenir compte des données recueillies dans la présente recherche. Pour chaque catégorie, la fréquence des interactions extratextuelles a été notée en vue d'en faire un traitement statistique. L'ensemble des comptes rendus signalétiques a été analysé par la chercheuse. Six comptes rendus signalétiques, choisis au hasard, ont été analysés par une autre chercheuse experte dans le domaine de la didactique de la lecture. Selon les unités de sens ayant été classées de façon identique, l'accord interjuge varie entre 89 % et 94 %.

## Résultats

Nous présentons tout d'abord les statistiques descriptives des interventions extratextuelles des enseignantes ayant eu lieu lors de la lecture des textes de fiction et des textes informatifs. Des analyses comparatives sont ensuite présentées afin de faire ressortir les éléments qui permettent de répondre aux questions de recherche.

### Interactions extratextuelles pendant la lecture

Nous avons observé 22 séances de lecture pendant que les enseignantes lisaient un texte de fiction à leurs élèves et 22 autres séances alors qu'elles leur lisaient un texte informatif. En moyenne, ces séances d'observation ont duré 23,97 minutes ( $ET = 4,51$ ) pour la

lecture du texte de fiction et 19,16 minutes ( $ET = 4,67$ ) pour la lecture du texte informatif, ce qui constitue une différence significative ( $t = 2.624$ ;  $p < .001$ ). Considérées dans leur ensemble, ces 44 séances de lecture ont donné lieu à un total de 1 409 interactions extratextuelles de la part des enseignantes. De ce nombre, 247 interactions visaient la gestion de l'activité. On compte 116 de ces interventions lors de la lecture du texte de fiction et 131 lors de la lecture du texte informatif, ce qui ne constitue pas une différence significative ( $t = -.973$ ;  $p = .342$ ). Il est à noter que ces interactions ne seront pas prises en compte dans les analyses qui suivent puisque nous souhaitons mettre l'accent sur les 1 162 interactions extratextuelles restantes, lesquelles sont associées aux trois niveaux de demande cognitive. Concernant ces 1 162 interactions extratextuelles, 592 ont eu lieu lors de la lecture du texte de fiction et 570 pendant la lecture du texte informatif, ce qui, encore une fois, ne dénote pas une différence significative ( $t = .423$ ;  $p = .677$ ). Le tableau I présente la fréquence des interactions extratextuelles des enseignantes pour chacun des quatre volets, lesquels sont divisés en 13 catégories.

**Tableau I.** Nature des interactions extratextuelles des enseignants

<b>Interaction extratextuelle</b>	<i>n</i>	%
<b>Gestion de l'activité</b>		
Gérer le déroulement de l'activité	247	17,53
Total des interventions visant la gestion de l'activité	247	17,53
<b>Demande cognitive faible</b>		
S'intéresser aux conventions de l'écrit et aux éléments paralittéraires	172	12,21
Nommer/Identifier	180	12,78
Réagir au texte	28	1,99
S'intéresser au langage	8	0,57
Total des interactions suscitant une demande cognitive faible	388	27,54
<b>Demande cognitive moyenne</b>		
Clarifier les idées du texte	124	8,80
Discuter à propos du vocabulaire	148	10,50
Faire des liens	190	13,50
Rappeler les idées	79	5,61
Évaluer	73	5,18
Total des interactions suscitant une demande cognitive moyenne	614	43,60
<b>Demande cognitive élevée</b>		
Faire des prédictions	81	5,75

<b>Interaction extratextuelle</b>	<i>n</i>	%
Faire des inférences	44	3,12
Analyser/Raisonner	35	2,48
Total des interactions suscitant une demande cognitive élevée	160	11,36
Total des interactions	1 409	100,00

On constate que, de façon générale, 43,60 % des interactions extratextuelles émises par les enseignantes suscitent une demande cognitive moyenne; celles-ci s'avèrent les plus fréquentes. Elles sont suivies par les interactions qui suscitent une demande cognitive faible (27,54 %), les interactions visant à gérer l'activité (17,53 %), et enfin, les interactions qui suscitent une demande cognitive élevée (11,36 %).

### **Interactions extratextuelles des enseignantes lors de la lecture du texte de fiction et du texte informatif**

Des tests-t pour échantillons appariés ont été conduits afin de vérifier si les interactions extratextuelles des enseignantes, et par le fait même le niveau de demande cognitive suscité chez les élèves, varient en fonction du genre de texte lu par les enseignantes. Dans un premier temps, nous avons comparé la fréquence des interactions de même nature qui ont eu lieu lors de la lecture du texte de fiction et du texte informatif. Dans un deuxième temps, nous avons additionné la fréquence des interactions associées à une demande cognitive faible, moyenne ou élevée, pour les textes de fiction, et de même pour les textes informatifs, nous permettant ainsi de comparer les trois niveaux de demande cognitive suscités lors de la lecture de chaque genre de texte.

**Tableau II.** Comparaison du niveau de demande cognitive et des interactions extratextuelles des enseignantes selon la lecture du texte de fiction ou du texte informatif

	Texte de fiction Moyenne (ET)	Texte informatif Moyenne (ET)	Test-t (ddl = 21)
Demande cognitive faible	10,00 (5,33)	7,64 (9,98)	2 065*
Conventions de l'écrit ou du texte	4,50 (2,81)	3,32 (3,26)	1,663
S'intéresser au langage	0,27 (0,63)	0,09 (0,29)	1,164
Nommer/Décrire	4,32 (3,55)	3,86 (5,32)	,461
Réagir au texte	0,91 (1,07)	0,36 (0,58)	2 160*
Demande cognitive moyenne	12,91 (8,72)	15,00 (6,47)	1,071

	Texte de fiction Moyenne (ET)	Texte informatif Moyenne (ET)	Test-t (ddl = 21)
Clarifier	1,95 (2,46)	3,68 (2,92)	2 425*
Discuter du vocabulaire	3,05 (2,79)	3,68 (2,50)	,908
Faire des liens	3,59 (3,71)	5,05 (2,63)	1,534
Rappeler les idées	1,86 (2,10)	1,73 (1,55)	,267
Évaluer	2,45 (2,00)	0,86 (1,08)	3 364**
Demande cognitive élevée	4,00 (2,78)	3,27 (3,52)	,937
Faire des prédictions	2,41 (2,50)	1,27 (1,72)	2 323*
Faire des inférences	0,55 (0,67)	1,45 (2,13)	1,956
Analyser/Raisonner	1,05 (1,25)	0,55 (1,01)	2 049

Note :

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

On observe, à la lecture du tableau II, que lorsqu'elles sont considérées indépendamment les unes des autres, quatre types d'interactions extratextuelles se distinguent de façon significative en ce qui concerne la fréquence à laquelle ils se manifestent lors de la lecture des textes de fiction ou des textes informatifs. On note une différence significative qui démontre qu'en lisant un texte informatif, les enseignantes émettent significativement plus d'interactions visant à clarifier les idées du texte que lorsqu'elles font la lecture d'un texte de fiction. En contrepartie, lors de la lecture d'un texte de fiction, les enseignantes émettent significativement plus d'interactions qui incitent les élèves à réagir au texte, à porter un regard évaluatif sur ce qui est lu et à faire des prédictions sur la suite de l'histoire.

Par ailleurs, il est à noter que lorsque les interactions sont regroupées selon le niveau de demande cognitive qu'elles suscitent chez les élèves, la lecture d'un texte de fiction amène les enseignantes à émettre significativement plus d'interactions suscitant chez leurs élèves une demande cognitive faible. En ce qui concerne les interactions suscitant une demande cognitive moyenne ou élevée, on ne note aucune différence significative.

## **Interactions extratextuelles des enseignantes de cycle préscolaire versus primaire**

En effectuant des tests-t pour échantillons indépendants, nous avons comparé les interactions extratextuelles des enseignantes et, par le fait même, le niveau de demande

cognitive suscitée chez les élèves lors de la lecture des textes de fictions et des textes informatifs, selon le cycle d'enseignement préscolaire ou primaire.

En premier lieu, nous avons comparé, pour chaque cycle d'enseignement, la fréquence des interactions de même nature lors de la lecture de chaque genre de texte. Nous avons ensuite additionné la fréquence des interactions associées à une demande cognitive faible, moyenne ou élevée manifestées lors de la lecture des textes de fiction et des textes narratifs, ce qui nous a permis de comparer les trois niveaux de demande cognitive suscités par les enseignantes du préscolaire et du primaire.

**Tableau III.** Comparaisons des interventions extratextuelles des enseignantes et du niveau de demande cognitive suscitée chez les élèves lors de la lecture du texte de fiction et du texte informatif, selon le cycle préscolaire ou primaire

	Enseignantes du préscolaire (n=10) Moyenne (ET)	Enseignantes du primaire (n=12) Moyenne (ET)	Test-t (ddl=20)
<b>TEXTE DE FICTION</b>			
Demande cognitive faible	10,00 (4,62)	10,00 (6,06)	0,000
Conventions de l'écrit ou du texte	4,70 (2,26)	4,33 (3,28)	0,298
S'intéresser au langage	0,20 (0,42)	0,33 (0,78)	0,484
Nommer/Décrire	4,50 (3,44)	4,17 (3,79)	0,214
Réagir au texte	0,60 (0,97)	1,17 (1,12)	1,260
Demande cognitive moyenne	15,20 (9,83)	11,00 (7,57)	1,133
Clarifier	2,30 (3,10)	1,67 (1,88)	0,592
Discuter du vocabulaire	4,30 (3,35)	2,00 (1,69)	2,160*
Faire des liens	3,40 (2,95)	3,75 (4,37)	0,215
Rappeler les idées	1,90 (1,97)	1,83 (2,29)	0,072
Évaluer	3,30 (1,83)	1,75 (1,91)	1,930
Demande cognitive élevée	4,60 (3,10)	3,50 (2,51)	0,922
Faire des prédictions	3,10 (3,11)	1,83 (1,80)	1,195
Faire des inférences	0,60 (0,84)	0,50 (0,52)	0,341
Analyser/Raisonner	0,90 (1,00)	1,17 (1,47)	0,488
<b>TEXTE INFORMATIF</b>			
Demande cognitive faible	7,90 (7,72)	7,42 (4,42)	0,184
Conventions de l'écrit ou du texte	2,80 (2,30)	3,75 (3,93)	0,672

	Enseignantes du préscolaire (n=10) Moyenne (ET)	Enseignantes du primaire (n=12) Moyenne (ET)	Test-t (ddl=20)
S'intéresser au langage	0,10 (0,32)	0,08 (0,29)	0,129
Nommer/Décrire	4,40 (6,98)	3,42 (3,70)	0,423
Réagir au texte	0,60 (0,70)	0,17 (0,58)	1,838
Demande cognitive moyenne	13,90 (7,74)	15,92 (5,39)	0,719
Clarifier	2,90 (2,69)	4,33 (3,06)	1,157
Discuter du vocabulaire	3,30 (3,06)	4,00 (2,00)	0,646
Faire des liens	5,10 (3,14)	5,00 (2,56)	0,087
Rappeler les idées	1,70 (1,49)	1,75 (1,66)	0,074
Évaluer	0,90 (1,29)	0,83 (0,94)	0,140
Demande cognitive élevée	3,10 (2,64)	3,42 (4,23)	0,205
Faire des prédictions	1,50 (2,22)	1,08 (1,24)	0,555
Faire des inférences	1,30 (1,50)	1,58 (2,61)	0,304
Analyser/Raisonner	0,30 (0,48)	0,75 (1,29)	1,042

Note :

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Comme le montre le tableau III, lorsqu'elles sont considérées indépendamment les unes des autres, les seules interactions qui distinguent les enseignantes du préscolaire de celles du primaire sont celles qui visent à discuter des mots de vocabulaire. Cette différence significative se manifeste uniquement lors de la lecture des textes de fiction, alors que les enseignantes du préscolaire favorisent davantage ce genre d'interactions que ne le font les enseignantes du primaire. En ce qui concerne les autres interactions extratextuelles, aucune ne se manifeste à une fréquence qui est significativement différente, que ce soit lors de la lecture des textes de fiction ou des textes informatifs.

Enfin, lorsque les interactions sont regroupées selon le niveau de demande cognitive sollicitée chez les élèves, on ne constate aucune différence significative qui distingue les trois niveaux de demande cognitive qui sont sollicités chez les élèves du préscolaire et du primaire, que ce soit lors de la lecture du texte de fiction ou du texte informatif.



## Discussion

### Comparaison des interactions selon le genre de texte

Cette recherche nous a menés à comparer les interactions extratextuelles des enseignants afin de savoir si celles-ci varient en fonction du genre de texte lu aux élèves. Certaines différences significatives ont été relevées. En outre, les résultats ont permis de mettre en évidence que lors de la lecture de textes informatifs, les enseignants ont tendance à clarifier davantage les idées présentées dans le texte. On sait que la lecture à voix haute de textes informatifs permet d'aborder avec les élèves des sujets sur lesquels ils possèdent peu de connaissances (Best, Floyd, & McNamara, 2008). D'ailleurs, comme le soulignent Yopp et Yopp (2012), la lecture à voix haute de ce genre de textes contribue justement à construire les connaissances antérieures des élèves, ce qui est essentiel à la compréhension en lecture. Selon Mason, Peterman et Kerr (1989), la lecture à voix haute de textes informatifs amène les enseignants à se concentrer sur la construction des connaissances relatives à de nouveaux concepts qui sont présentés aux élèves. Comme le démontrent nos résultats, en clarifiant les propos présentés dans un texte informatif, l'enseignant agit en tant que médiateur en reformulant certaines idées, en donnant des précisions additionnelles et des exemples qui, selon son jugement, permettent peut-être aux élèves de se faire une meilleure représentation mentale des concepts présentés. Évidemment, les textes de fiction permettent aussi d'aborder de nouveaux concepts avec les élèves. Mais, selon Best et al. (2008), la plupart d'entre eux possèdent généralement les connaissances nécessaires pour comprendre ces textes. Ainsi, il est possible que les enseignants perçoivent moins souvent le besoin de clarifier les idées qui y sont présentées, préférant recourir à d'autres types d'interactions lors de la lecture des textes de fiction.

En effet, nos résultats démontrent que comparativement à la lecture de textes informatifs, celle de textes de fiction incite les enseignants à émettre davantage d'interactions favorisant des réactions au texte, des commentaires évaluatifs et des prédictions. Selon Hammett Price et al. (2009), les interactions des enseignants sont influencées par le genre de texte qu'ils lisent à voix haute. Ainsi, il est possible que les enseignants entretiennent la croyance que de telles interactions sont mieux adaptées aux textes de fiction. Aussi, pour bon nombre d'enseignants, la lecture à voix haute d'un texte de fiction

s'apparente souvent à une activité de loisir en classe, alors que celle d'un texte informatif s'avère une tâche nécessaire pour transmettre des connaissances aux élèves sur des sujets relatifs aux disciplines scolaires (Dionne, 2015; Stead, 2014). Dès lors, il est possible que pour les enseignants, le but poursuivi par l'activité de lecture à voix haute varie selon le genre de texte à lire, ce qui peut se manifester par des interactions distinctes. Les textes de fiction susciteraient ainsi un plus grand nombre d'interactions qui s'apparentent à l'appréciation littéraire alors que les textes informatifs susciteraient plutôt des interactions visant à soutenir les élèves dans la construction ou l'approfondissement de leurs connaissances sur le monde.

Lorsque l'on considère la demande cognitive que suscitent les interactions des enseignants lors de la lecture de textes de fiction et de textes informatifs, nos résultats démontrent que la lecture des textes de fiction amène significativement plus d'interactions demandant un effort cognitif faible que ne le font les interactions qui accompagnent la lecture des textes informatifs. Ce résultat concorde avec ceux ayant été observés dans d'autres études (Hammett Price et al., 2009; Mason et al. 1989; Moschovaki & Meadow, 2005). Mais, contrairement à ces études, nous n'avons pas été en mesure d'observer si la lecture des textes informatifs favorise significativement plus d'interactions associées à une demande cognitive moyenne ou élevée que celles qui se manifestent lors de la lecture des textes de fiction. Cette particularité de notre étude peut possiblement s'expliquer par le fait que les enseignantes observées ont accordé significativement moins de temps à la lecture des textes informatifs qu'à la lecture des textes de fiction. Dans les études susmentionnées, les chercheurs ont observé le contraire. Ainsi, il y a lieu de penser que la durée de la séance de lecture puisse être un facteur associé à des interactions extratextuelles suscitant une demande cognitive plus élevée chez les élèves. En effet, inciter les élèves à faire des prédictions, des inférences et des analyses, comme l'exigent des interactions suscitant une demande cognitive élevée, peut se refléter sur la durée de l'activité de lecture; celle-ci doit alors être plus longue afin d'accorder le temps nécessaire pour que les élèves puissent exercer ces habiletés de la pensée.

### **Comparaison des interactions selon les cycles préscolaire et primaire**

Cette recherche visait aussi à comparer les interactions extratextuelles des enseignants en tenant compte du cycle d'enseignement. À la lumière de nos résultats, le constat qui

s'impose est qu'il y a très peu de variations entre les cycles préscolaire et primaire. À l'aide d'une grille d'analyse similaire à celle que nous avons utilisée, Dickinson et Smith (1994) ont pourtant observé des différences significatives entre les interactions extratextuelles des enseignants faisant la lecture à des enfants de 3 ans versus 4 ans. Dans la présente recherche, on aurait pu s'attendre à observer des différences puisque l'âge des enfants à qui s'adressent les interactions des enseignants varie considérablement entre le préscolaire et le primaire. Pourtant, seules les interactions visant à discuter du vocabulaire lors de la lecture des textes de fiction constituent une différence significative entre nos deux groupes. On note que ce sont les enseignants du préscolaire qui émettent davantage d'interaction en ce sens. À ce cycle d'enseignement, les enfants ont possiblement besoin d'un soutien accru visant à comprendre les mots de vocabulaire nécessaires à la compréhension du texte. Néanmoins, en ce qui concerne la lecture des textes informatifs, lesquels présentent pourtant un vocabulaire plus élaboré (Gardner, 2004; Hiebert & Cervetti, 2011), le soutien offert ne diffère pas de façon significative entre les cycles préscolaire et primaire.

Mise à part la différence significative dont nous venons de discuter, nos résultats montrent que les interactions extratextuelles des enseignants du préscolaire et du primaire sont similaires, que ce soit lors de la lecture de textes de fiction ou de textes informatifs. Il en va de même pour les trois niveaux de demande cognitive suscités par leurs interactions. Ce constat porte à croire que les enseignants n'adaptent pas leurs interactions en fonction du niveau de développement de leurs élèves. Il en ressort que le niveau de demande cognitive suscité chez les élèves est possiblement trop élevé pour des élèves du préscolaire ou encore, il n'est peut-être pas suffisamment stimulant pour des élèves du primaire.

Pourtant, des études démontrent qu'en faisant la lecture à voix haute aux élèves, un soutien adapté à leur niveau de développement peut les aider à accroître leurs compétences en lecture. Par exemple, l'étude de Desmarais, Archambault, Filiatrault-Veilleux et Tarte (2012), qui porte sur les habiletés inférentielles des enfants de quatre et cinq ans en situation de lecture partagée, indique que les plus jeunes sont en mesure d'inférer le but et la réponse interne d'un personnage, alors que les plus âgés parviennent en plus à inférer la solution à un problème et à faire des inférences basées sur leurs connaissances du monde. Ces informations suggèrent une séquence à prendre en compte par les enseignants qui souhaitent adapter leurs interactions extratextuelles en conséquence lorsqu'ils font la

lecture à voix haute à des enfants de quatre ou cinq ans. Un autre exemple est offert par Stead (2014) qui décrit comment, dans une classe de 2<sup>e</sup> année, une enseignante a réussi, par l'entremise d'un enseignement explicite hautement structuré, à amener ses élèves à répondre ou à émettre des questions et des commentaires suscitant un niveau de demande cognitive élevée lors des séances de lecture à voix haute. Il est intéressant de noter que cette démarche décrite par Stead vise à développer les compétences nécessaires à la compréhension des textes informatifs. Bref, les deux exemples que nous venons de citer démontrent que les enseignants du préscolaire et du primaire auraient avantage à planifier leurs séances de lecture à voix haute en considérant à la fois le genre de texte à lire et le niveau de développement de leurs élèves afin de maintenir des interactions adaptées au contexte de la situation de lecture.

## Conclusion

Les résultats de la présente recherche doivent être considérés à la lumière de certaines limites méthodologiques. La variété des textes lus par les enseignantes lors des séances d'observation est la première que nous souhaitons signaler. Certains chercheurs (Moschovaki & Meadows, 2005) ont contrôlé cette variable en demandant à tous les enseignants du préscolaire de faire la lecture des mêmes textes à leurs élèves. Comme notre étude a été réalisée dans des classes se trouvant à différents cycles d'enseignement, cette option était peu indiquée à notre contexte. Cependant, nous reconnaissons qu'il s'agit là d'un facteur pouvant avoir une influence sur nos résultats. La durée des séances de lecture est aussi un facteur qui représente une limite de l'étude. Les enseignantes ont accordé significativement plus de temps à la lecture des textes de fiction qu'à la lecture des textes informatifs. Ainsi, il est possible que le temps additionnel accordé à la lecture des textes de fiction ait permis la manifestation d'un plus grand nombre d'interactions pour chacune des 13 catégories de notre grille d'analyse, influençant ainsi nos observations. Une autre limite à souligner est le fait que nous ayons eu recours à la prise de notes de terrain pour consigner nos observations lors de la lecture à voix haute par les enseignantes. Bien qu'il s'agisse d'une procédure de collecte de données adéquate pour décrire une situation observée, l'enregistrement numérique ou vidéo aurait pu nous permettre de capter davantage d'information concernant les interventions extratextuelles des enseignantes, ce qui

aurait pu influencer les analyses subséquentes. Cependant, comme le soulignent Fortin et Gagnon (2016), le recours à l'enregistrement numérique ou vidéo est « [...] toujours associé à un risque de voir se modifier le comportement de ceux qui se sentent observés » (p. 318).

Néanmoins, par cette recherche, nous avons pu mettre en évidence que les textes de fiction et les textes informatifs suscitent des interactions extratextuelles distinctes chez les enseignants qui en font la lecture à voix haute. D'autres chercheurs avant nous avaient démontré que les interactions extratextuelles variaient en fonction du genre de texte lu à voix haute aux élèves. Cependant, nos résultats apportent des précisions qui n'avaient pas été mises en évidence auparavant, car ils ciblent avec exactitude des éléments distincts.

Ceci nous amène à considérer les objectifs poursuivis par les enseignants lorsqu'ils choisissent de lire des textes informatifs aux élèves. Si, par la lecture de ce genre de textes, ils visent surtout à leur transmettre des connaissances sur le monde, il ne faut pas se surprendre que leurs interactions extratextuelles soient dirigées en ce sens. Toutefois, en se limitant à cet objectif, ils risquent de ne pas saisir les occasions d'apprentissage qu'offrent les textes informatifs en ce qui concerne l'enseignement des processus et des stratégies qui sont nécessaires à la compréhension en lecture. Au-delà de la transmission des connaissances, la lecture à voix haute des textes informatifs peut aussi s'avérer un moyen efficace pour inciter les élèves à discuter des conventions de l'écrit ou des éléments paralittéraires du texte, à faire des liens avec leurs connaissances antérieures, à exercer leurs habiletés inférentielles et à développer leur appréciation des textes. Bref, nous croyons que les enseignants profiteraient d'être plus conscientisés à tous les bénéfices que procure la lecture à voix haute des textes informatifs en classe. En plus de recourir à cette activité pour transmettre des connaissances, ils pourraient miser davantage sur les compétences en lecture qui doivent être développées à l'aide de ces textes. Dans cette optique, la grille que nous avons élaborée pour effectuer l'analyse des interactions extratextuelles des enseignants pendant la lecture à voix haute, tout comme celles ayant été développées par d'autres chercheurs avant nous (Beaudoin et al., 1997; Hammett Price et al., 2009; Moschovaki & Meadows, 2005), pourrait guider les enseignants qui désirent planifier des séances de lecture faisant appel à différents niveaux de demande cognitive chez leurs élèves.

Par cette recherche, nous avons mis en évidence que les interactions extratextuelles des enseignants varient peu selon le cycle d'enseignement préscolaire ou primaire,

que ce soit lors de la lecture de textes de fiction ou de textes informatifs. À notre connaissance, les études antérieures n'avaient pas signalé une telle situation. Ce constat suscite l'intérêt, car en plus d'apporter de nouvelles connaissances sur une situation de lecture qui est vivement encouragée par les intervenants des milieux scolaires et par les chercheurs, elle ouvre la porte à de nouvelles investigations. Nous estimons qu'il faut s'intéresser à la façon dont les enseignants planifient leurs séances de lecture à voix haute. Bien qu'il s'agisse d'une pratique pédagogique récurrente dans les classes du préscolaire et du primaire, nous croyons, comme White (2016), que pour être efficace, elle doit être planifiée consciencieusement pour offrir aux élèves une expérience d'apprentissage à leur mesure tout en les amenant à découvrir des textes variés. En outre, il serait avantageux, dans de futures recherches, de mesurer les effets d'une formation destinée aux enseignants visant à leur faire connaître les avantages que procure la lecture à voix haute de textes informatifs en classe.

## Annexe 1 : Interactions extratextuelles des enseignantes pendant la lecture

Volet	Catégorie	Exemples
Gestion de l'activité	Gérer le déroulement de la séance de lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demander l'attention des élèves</li> <li>- Formuler des approbations</li> <li>- Émettre des rétroactions correctives</li> <li>- Définir les comportements attendus</li> </ul>
Demande cognitive faible	S'intéresser aux conventions de l'écrit et aux éléments paralittéraires du texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nommer l'auteur et l'illustrateur, le titre</li> <li>- Parler de la page couverture</li> <li>- Consulter la table des matières, le lexique</li> <li>- Attirer l'attention sur les lettres, les sons, les graphies, l'iconographie</li> </ul>
	Nommer / Identifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier par leur nom des objets, des personnages ou des actions</li> <li>- Identifier des détails de l'illustration</li> <li>- Nommer les propriétés physiques comme la couleur, la grosseur, le nombre, etc.</li> </ul>
	Réagir au texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimer sa surprise, sa tristesse, etc.</li> <li>- Apprécier les éléments humoristiques</li> </ul>
	S'intéresser au langage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire des jeux de rimes</li> <li>- Inviter les élèves à chanter ou répéter une formule</li> </ul>
Demande cognitive moyenne	Clarifier les idées du texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Offrir des informations additionnelles</li> <li>- Préciser des détails en donnant des exemples</li> <li>- Reformuler pour clarifier les propos</li> </ul>
	Discuter à propos du vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expliquer la signification d'un mot en donnant des synonymes ou des détails</li> </ul>
	Faire des liens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Établir des liens entre le texte et les connaissances ou expériences des élèves</li> </ul>
	Rappeler les idées	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappeler des faits littéraires du texte</li> <li>- Résumer les éléments importants</li> </ul>
	Évaluer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porter un jugement ou faire un commentaire évaluatif sur l'histoire, les illustrations, les objets, les personnages, etc.</li> <li>- Énoncer sa préférence sans la justifier</li> </ul>

---

Volet	Catégorie	Exemples
Demande cognitive élevée	Faire des prédictions	<ul style="list-style-type: none"><li>- Prédire l'évènement ou l'action qui va suivre</li><li>- Vérifier ses prédictions</li></ul>
	Faire des inférences	<ul style="list-style-type: none"><li>- Faire une inférence en associant des informations provenant ou non du texte</li></ul>
	Analyser/Raisonner	<ul style="list-style-type: none"><li>- Interpréter les actions ou les sentiments des personnages</li><li>- Trouver une relation de cause à effet</li><li>- Formuler ou vérifier une hypothèse</li><li>- Faire une analogie</li><li>- Identifier des similarités ou des différences</li><li>- Identifier l'ordre chronologique des faits</li></ul>



## Références

- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 1–7.
- Beaudoin, I., Giasson, J., & Boisclair, A. (1997). Les interactions lors de la lecture d'histoire en première année. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 113–147.
- 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.
- Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29, 137–164.
- 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.
- Dickinson, D. K., De Temple, J. M., Hirschler, J. A., & Smith, M. W. (1992). Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 323–346.
- Dickinson, D. K., & 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), 104–122.
- Dionne, A.-M. (2015). Lire des textes informatifs aux élèves? Choix et conceptions des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 431–455.
- Duke, N. K. (2003). Reading to learn from the very beginning: Information books in early childhood. *Young Children*, 58(2), 14–20.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthode quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2001). *Guiding readers and writers: Grades 3-6*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Gardner, D. (2004). Vocabulary input through extensive reading: A comparison of words found in children's narrative and expository reading materials. *Applied Linguistics*, 25(1), 1–37.
- Garton, A. F., & Pratt, C. (2004). Reading stories. In T. Nunes & P. E. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 213–228). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hall, M. K., Sabey, L. B., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26, 211–224.
- Hall, M. K., & Sabey, L. B. (2007). Focus on the facts: Using informational texts effectively in early elementary classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 261–268.
- Hammett Price, L., van Kleeck, A., & Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 171–194.
- 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). Santa Cruz, CA: Text Project.
- Himmele, W., & Himmele, P. (2012). *Why read-aloud matter more in the age of the common core standards*. Alexandria, VA: ASCD Express. Repéré au : <http://www.ascd.org/ascd-express/vol8/805-himmele.aspx>
- Jacobs, J., Morrison, T., & Swinyard, W. (2000). Reading aloud to students: A national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading Psychology*, 21, 171–193.
- Leach, J., Scarborough, H., & Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 211–224.
- MacFarlane, N., & Serafini, F. (2006). *Reflections on literacy*. Toronto, ON: Pearson Education Canada.

- Martel, V., Lévesque, J.-Y., & Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87–106.
- Mason, J. M., Peterman, C. L., & Kerr, B. M. (1989). Reading to kindergarten children. In D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 52–62). Newark, DE: International Reading Association.
- Moschovaki E., & Meadows, S. (2005). Young children's cognitive engagement during classroom book reading: Differences according to book, text genre, and story format. *Early Childhood Research and Practice*, 7(2), 1–8. Repéré au: <http://www.ecrp.uiuc.edu/v7n2/moschovaki.html>
- Moss, B. (2003). *Exploring the literature of fact: Children's nonfiction trade books in the elementary classroom*. New York, NY: Guilford.
- Pressley, M. (2005). Striking a balance. The quest for effective literacy instruction. *Education Canada*, 45(4), 6–10.
- Provencher, J. (2013). *Les stratégies de compréhension lors de lectures à voix haute : accompagnement parental auprès d'enfants de cinq ans* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Ruddell, M. (2012). *Teaching content reading and writing* (5th ed.). San Francisco, CA: Wiley/Jossey-Bass.
- Smolkin, L. B., & Donovan, C. A. (2001). The contexts of comprehension: The information book read aloud, comprehension acquisition, and comprehension instruction in a first-grade classroom. *The Elementary School Journal*, 102(2), 97–122.
- Stead, T. (2014). Nurturing the inquiring mind through the nonfiction read-aloud. *The Reading Teacher*, 67(7), 488–495.
- Venezky, R. L. (2000). The origins of the present-day chasm between adult literacy needs and school literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 4(1), 1–19.
- White, A. (2016). Using digital think-aloud to build comprehension of online informational texts. *The Reading Teacher*, 69(4), 421–425.

- Wigent, C. A. (2013). High school readers: A profile of above average readers and readers with learning disabilities reading expository texts. *Learning and Individual Differences, 24*, 134–140.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2012). Young children's limited and narrow exposure to informational text. *The Reading Teacher, 65*(7), 480–490.