

Explorer la perception d'enfants de maternelle de leur participation lors de la lecture d'histoire en classe et de leur intérêt à la lecture : une étude pilote

Paméla McMahon-Morin
Université de Montréal

Résumé

Cette étude pilote explore la perception d'enfants de maternelle de leur participation lors de la lecture d'histoire en classe et de leur intérêt à la lecture, dans le but de démontrer la faisabilité d'utilisation de cette source de données dans le cadre d'études plus larges. La chercheuse a mené des entrevues individuelles semi-dirigées en visioconférence auprès de six enfants et analysé qualitativement celles-ci avec une analyse thématique (Braun et Clarke, 2013). Les résultats indiquent que les enfants participent lorsque leur enseignante pose une question à la classe, plutôt que de leur propre initiative. Les témoignages des participant[e]s révèlent une certaine tension entre la participation des enfants et la gestion de classe que leur enseignante doit assurer. Les résultats donnent également à penser que l'intérêt que portent les participant[e]s à la lecture ne se traduit pas nécessairement en habitudes autonomes de lecture fréquentes en classe ni en une perception d'être un lecteur. Un des enfants avait une enseignante ayant reçu de l'accompagnement professionnel sur la lecture interactive et l'utilisation de cette approche transparaît clairement dans l'entrevue avec cet enfant. Les résultats justifient de poursuivre l'étude sur la participation des enfants lors de la lecture d'histoire en classe de maternelle et

sur leur intérêt à la lecture en utilisant leur perception, aussi jeunes soient-ils, comme source de données. Cette dernière pourrait également être utile pour explorer l'impact d'interventions portant sur des pratiques en lecture. Les verbatims tirés de cette étude pourraient être incorporés à des formations continues destinées aux enseignant[e]s.

Mots-clés : lecture interactive, lecture partagée, participation, intérêt à la lecture, perception des enfants, communication enseignant-enfant

Abstract

This pilot study explores the perception of kindergarten children regarding their participation during storybook reading in class and their interest in reading, as a proof of concept of using this source of data in extended research. Six children participated in an online, semi-structured individual interview, which was analyzed qualitatively with a thematic analysis (Braun & Clarke, 2013). Results suggest that the children participate when the teacher asks a question to the class, rather than through their own initiative. The participants' testimonials reveal a certain tension between the children's participation and the class management provided by their teacher. Results suggest as well that the children's interest in reading does not necessarily translate into frequent autonomous reading habits in class, nor does it lead to being perceived as a reader. One child had a teacher who received professional development on interactive book reading, and the use of this approach was evident in this child's interview. The results justify further research on children's participation during storybook reading and their interest in reading using the perception of children, even as young as kindergarten age, as a source of data. The latter could also be useful for documenting the impact of interventions on reading practices. Verbatims from this study could be incorporated into professional development for teachers.

Key words: interactive book reading, shared book reading, participation, interest in reading, children's perception, communication teacher-child

Introduction

La classe de maternelle est un lieu privilégié pour offrir un bain langagier riche et stimulant qui favorise le développement de meilleures habiletés langagières (Carr et al., 2019). Les habiletés de langage oral soutiendront l'ensemble des apprentissages que les enfants feront au cours de leur parcours scolaire. Non seulement les contenus enseignés seront transmis aux enfants via le langage employé par leurs enseignant[e]s, mais également via les textes qu'ils seront invités à lire pour en retirer des connaissances durant toute leur scolarité, et pour le reste de leur vie. De bonnes habiletés de compréhension du langage oral sont essentielles pour développer la compréhension à l'écrit, les mêmes processus de compréhension étant impliqués dans les deux modalités (Castles et al., 2018).

Plusieurs contextes à la maternelle favorisent des interactions enseignant[e]-enfants positives et de qualité sur le plan langagier, la lecture d'histoire étant un contexte privilégié (Gest et al., 2006). Cependant, il semble également que les classes préscolaires ne soient souvent pas un milieu où les interactions sont aussi riches que souhaité afin de promouvoir de manière efficace les habiletés langagières et la pleine participation de tous les enfants aux activités d'apprentissage (p. ex., Cash et al., 2019 ; Dockrell et al., 2015). La lecture d'histoire à la maternelle est également une circonstance de prédilection pour offrir aux enfants des expériences positives avec la lecture, suscitant ainsi leur intérêt. L'intérêt à la lecture favorise la motivation intrinsèque qui, à son tour, facilite éventuellement la compréhension en lecture (Guthrie et al., 2006). Toutefois, bien que la plupart des enfants entrent à la maternelle avec un certain intérêt envers la lecture, ce n'est pas le cas de tous (Walgermo et al., 2018). Par ailleurs, le développement de cet intérêt n'est pas forcément linéaire (Viljaranta et al., 2017). Il est nécessaire de poursuivre les recherches pour mieux comprendre ce qui influence l'intérêt à la lecture des enfants de maternelle, et comment celui-ci contribue au développement de leur compétence en lecture (Schiefele et al., 2012).

Cette étude pilote s'intéresse à la perception qu'ont des enfants de maternelle de leur participation lors de la lecture d'histoire en classe ainsi que de leur intérêt à la lecture. Le but général est de démontrer la faisabilité d'utilisation de cette source de données en prévision d'un projet de recherche plus large portant sur la lecture interactive.

L'apport de la perception des enfants

Prendre en compte la perception des enfants est essentiel pour mieux comprendre comment ils vivent une situation d'apprentissage (Sandberg, 2017). En effet, les enfants sont « les experts de leur propre vie » (Langsted, 1994, p. 35, traduction libre¹). Ce faisant, leur perception doit contribuer à guider les pratiques que les intervenants scolaires — qu'ils soient, par exemple, enseignant[e]s, orthopédagogues ou orthophonistes — mettent en place auprès d'eux (Dockett et Perry, 2004). Cette meilleure compréhension leur permet de s'adapter pour favoriser l'inclusion, l'apprentissage et le bien-être de tous les enfants (Kiiveri et Määttä, 2012 ; McGeown et al., 2020 ; Sandberg, 2017). Par exemple, McGeown et al. (2020) ont étudié la perception d'enfants âgés de 9 à 11 ans quant à leur motivation à lire, souhaitant ainsi que les résultats permettent aux enseignant[e]s de mettre en place des pratiques qui favoriseraient la motivation à lire chez les enfants qui en ont peu. Dans la présente étude pilote, les enfants sont considérés comme des sujets à part entière, à la fois agents de leur participation lors de la lecture en classe et expérimentant leur intérêt à la lecture. Il apparaît donc pertinent de s'intéresser à leur perception de manière à mieux comprendre comment favoriser la participation de tous les enfants lors de la lecture d'histoire et le développement de leur intérêt à la lecture.

La lecture interactive pour soutenir le développement langagier

La lecture d'histoire à la maternelle offre plusieurs possibilités pour stimuler le langage des enfants et cela est d'autant plus vrai lorsque l'enseignant[e] réalise une lecture dite interactive². La lecture interactive est une lecture d'un album jeunesse par un adulte durant laquelle celui-ci interagit avec un enfant ou un groupe d'enfants dans le but de soutenir des habiletés qui sous-tendent le développement de la lecture (Wasik et Bond, 2001), comme la compréhension du vocabulaire et des inférences, ainsi que la conscience phonémique (Castles et al., 2018 ; Kilpatrick, 2015). L'adulte peut mener une discussion autour du livre en faisant des commentaires ou en posant des questions (Girolametto

1 La citation originale est : « *experts in their own lives* » (en italique dans le texte original).

2 L'expression « lecture interactive » est utilisée dans ce texte. Une autre expression retrouvée dans la littérature est « lecture dialoguée » (p. ex., Lever et Sénéchal, 2011). Dans le cadre de ce texte, ces deux expressions sont considérées comme étant des synonymes.

et al., 2007). Dans leur article de référence, Lonigan et Whitehurst (1998) mettent en lumière l'importance de ces échanges verbaux autour du livre dans lesquels s'engagent l'adulte et le ou les enfants, faisant ainsi appel à du langage décontextualisé (c.-à-d., en dehors de l'ici et du maintenant), dans le but d'approfondir la compréhension de l'histoire et les connaissances des enfants. Les enfants adoptent ainsi un rôle plus actif dans l'histoire que celui d'un auditeur passif (National Early Literacy Panel [NELP], 2008).

Différentes approches de lecture interactive sont retrouvées dans la littérature, par exemple, *Read it again!* (Justice et McGinty, 2013) et la lecture partagée enrichie (Lefebvre et al., 2011). Dans cette dernière proposition, un même livre est relu à plusieurs reprises, dans une démarche d'enseignement explicite (Archer et Hughes, 2011). Lors de la première lecture, l'enseignant[e] donne des modèles riches et élaborés enchâssés dans la lecture de l'histoire (Justice et Kaderavek, 2004), sur des cibles langagières, comme des mots de vocabulaire littéraire. Les lectures subséquentes serviront tour à tour de pratique guidée et de pratique autonome pour les enfants. Dawes et al. (2019) ont répertorié des principes d'intervention en lecture interactive pour travailler la compréhension des inférences, voire plus largement la compréhension du texte. Parmi ceux-ci, on relève le fait d'enchâsser les questions d'inférence au travers de la lecture, de répéter la lecture d'un même livre ainsi que d'utiliser des stratégies d'étayage verbal et des questions ouvertes pour développer le raisonnement verbal des enfants. Également, l'adulte peut expliciter à voix haute son propre raisonnement verbal en tant que lecteur[-trice] expert[e].

La lecture interactive a surtout fait l'objet d'études en lien avec son impact sur le développement langagier des enfants, notamment dans le cadre de deux méta-analyses récentes réalisées par Dowdall et al. (2020) et Noble et al. (2019) sur, respectivement, 19 et 54 études. Dowdall et al. (2020) ont catégorisé les mesures employées dans les études incluses dans leur méta-analyse comme mesurant soit le langage expressif, soit le langage réceptif. Les mesures les plus fréquemment utilisées ciblaient le vocabulaire expressif et réceptif³. Les résultats de la méta-analyse ont montré des effets positifs sur des habiletés

3 La mesure la plus fréquente pour le langage expressif était le *Expressive One Word Picture Vocabulary Test*, mesurant le vocabulaire expressif. D'autres mesures diverses étaient également employées, par exemple, la longueur moyenne de l'énoncé. Pour le langage réceptif, la mesure la plus fréquente était le *Peabody Picture Vocabulary Test*, mesurant le vocabulaire réceptif. D'autres mesures sont également retrouvées telles que les tâches réceptives du *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Preschool*.

langagières réceptives et expressives, dont la taille de l'effet demeure cependant petite. Une hétérogénéité est relevée entre les résultats des différentes études. Dans la même veine, bien que les auteurs soulignent que leur conclusion doit être interprétée avec prudence, les résultats de Noble al. (2019) mènent à penser que la lecture interactive impacte beaucoup plus faiblement le développement langagier que ce à quoi l'on pourrait s'attendre. En effet, ils maintiennent que la lecture interactive représente une multitude d'occasions pour soutenir le développement langagier des enfants et que la courte durée des études incluses dans la méta-analyse pourrait avoir réduit l'efficacité mesurable. En outre, les auteurs de ces deux méta-analyses relèvent l'hétérogénéité dans la mise en œuvre de la lecture interactive, menant vraisemblablement à des gains de nature et d'ampleur différentes. D'autres études doivent donc s'intéresser à la façon de réaliser la lecture interactive, du côté tant des enseignant[e]s que des enfants.

La participation des enfants lors de la lecture d'histoire

La participation est la clé de l'apprentissage (Guthrie et al., 2012). Ainsi, si l'on souhaite que les enfants améliorent leurs habiletés langagières à la suite de lectures d'histoires en classe, il faut s'intéresser davantage à leur participation lors de cette activité. La communication de qualité entre les pédagogues et les enfants doit être considérée pour faciliter la participation de ces derniers aux activités de classe (Bautista et al., 2018). C'est en effet cette communication qui permet un discours de classe où les élèves peuvent être placés en situation d'oral réflexif. Sénéchal et al. (2021) la définissent comme étant le fait de « placer [les élèves] dans des situations d'interaction verbales, entre eux ou avec l'enseignant, où il peut être possible de mobiliser des objets ou des habiletés d'oral pour mettre en mots sa pensée » (p. 188). Grifenhagen et Barnes (2022) sont catégoriques quant au caractère central de ce discours de classe pour les apprentissages : « L'essentiel est que le discours de classe est là où l'apprentissage survient » (p. 747, traduction libre⁴).

Certains comportements de communication des enseignant[e]s semblent favoriser la participation des enfants au discours de classe autour de la lecture d'une histoire, comme poser des questions ouvertes, comparer les réponses des enfants entre elles, et prolonger les échanges conversationnels sur quelques tours de parole avec

4 La citation originale est : « *The bottom line is, classroom discourse is where the learning happens* ».

des rétroactions qui permettent aux enfants de développer leurs réponses (Marscareño et al., 2016 ; Wasik et Hindman, 2013). Également, il s'avère soutenant de faire des commentaires extratextuels — c'est-à-dire des commentaires émis par l'enseignant[e] qui ne sont pas compris dans le texte du livre (Blewitt et Langan, 2016) —, tout comme d'utiliser les remarques non sollicitées des enfants — c'est-à-dire les questions ou les commentaires spontanés des enfants ne faisant pas suite à une sollicitation directe ou explicite de l'adulte (Wasik et Hindman, 2014). En outre, accorder un temps de pause aux enfants pour qu'ils formulent leur réponse leur permettra d'émettre des réponses plus élaborées (Wasik et Hindman, 2018).

Toutefois, les données actuelles indiquent que les enseignant[e]s n'adoptent pas ces comportements aussi souvent que souhaité (Bautista et al., 2018 ; Bilaloğlu et al., 2017 ; Hindman et al., 2019 ; Marscareño et al., 2016 ; Pentimonti et al., 2017 ; Wasik et Hindman, 2014). Une des raisons soulevées dans la littérature est que les enseignant[e]s peuvent avoir peur de perdre le contrôle du groupe ou que ce dernier se désorganise si plus de temps de parole est accordé aux enfants (Sénéchal et al., 2021 ; Wasik et Hindman, 2013). Il semble donc exister une tension entre la participation des enfants et la gestion de classe que Grifenhagen et Barnes (2022) résument ainsi : « Lorsque les enseignant[e]s recadrent le discours comme étant central aux apprentissages plutôt qu'une distraction à l'apprentissage, les élèves sont plus activement engagés à construire leurs connaissances » (p. 747, traduction libre⁵).

À notre connaissance, aucune étude n'a encore examiné la perception des enfants quant à leur participation lors de la lecture d'histoire en classe de maternelle. Recueillir cette perception pourrait être révélateur pour les enseignant[e]s sur ce qui peut influencer la participation des enfants, à leur avis. Également, cela pourrait permettre aux enseignant[e]s d'être plus vigilants aux impacts qu'a leur communication sur les enfants lors de la lecture d'histoire et leur permettre possiblement d'approfondir leur réflexion sur cette tension entre la participation et la gestion de classe.

5 La citation originale est : « *When teachers reframe discourse as central to learning rather than a distraction from learning, students are more actively engaged in constructing knowledge* ».

L'intérêt à la lecture

Différents leviers favorisant l'intérêt à la lecture sont relevés dans la littérature. D'abord, se percevoir comme un lecteur et avoir un sentiment de compétence élevé dans les activités de lecture sont vus comme des précurseurs à l'adoption d'une attitude positive face à la lecture et au développement de sa motivation intrinsèque (Schiefele et al., 2012). Il en va de même pour ceux qui ont vécu des expériences plaisantes et valorisant la lecture dans la petite enfance, comme lors d'histoires partagées avec leurs parents (Schiefele et al., 2012). Ces enfants auront tendance à choisir la lecture comme l'une de leurs activités régulières, puisqu'elle fait partie de leur identité (Willingham, 2017). Également, la qualité de la relation enseignant[e]-enfant prédit l'intérêt des enfants envers la lecture à la maternelle et cette relation devrait donc être soutenance pour les enfants (Pakarinen et al., 2021). Par ailleurs, des pratiques où l'enseignant[e] donne des occasions aux enfants d'explorer la littératie et les guide au travers de ces activités, dans une relation de partenariat, semblent augmenter l'intérêt des enfants envers la lecture (Lerikkanen et al., 2012).

Les enfants qui lisent pour le plaisir deviennent de meilleurs lecteurs sur le plan tant de la compréhension que du décodage, tout comme ils deviennent meilleurs sur le plan du langage oral (Cunningham et Stanovich, 1991 ; Mol et Bus, 2011). Cela constitue « l'effet Mathieu », agissant comme un cercle vertueux où plus d'expérience de lecture améliore les habiletés des enfants qui, subséquentement, sur la base de cette facilité à lire et le plaisir qu'ils en retirent, s'exposent davantage à la lecture (Stanovich, 1986). Cet effet améliore leurs performances scolaires à toutes les étapes de leur scolarité (Mol et Bus, 2011).

Le défi est donc d'inciter les enfants à s'exposer eux-mêmes à la lecture, et qu'ils choisissent ultérieurement cette activité de préférence à d'autres activités disponibles dans leur environnement (Willingham, 2017). En effet, le mécanisme d'autoapprentissage de la lecture permettant l'automatisation du décodage (Share, 1995) repose sur les expositions autonomes à la lecture des enfants. Si ceux-ci développent leur intérêt à la lecture, il est permis de penser qu'ils pourraient s'exposer davantage aux livres durant leurs moments libres, bien qu'une étude approfondie de cette association demeure nécessaire (Schiefele et al., 2012). S'intéresser aux interactions que les enfants ont avec les livres lors de moments libres en maternelle permettrait de mieux

comprendre comment un intérêt à la lecture se traduit (ou non) en habitudes autonomes de lecture. Si les enfants développent des habitudes autonomes de lecture fréquentes et diversifiées en maternelle, ceux-ci se trouveraient en bonne position pour éventuellement automatiser leurs habiletés de décodage dès qu'ils posséderont les premières clés de la correspondance graphème-phonème et qu'ils seront en mesure de fusionner des phonèmes (Kilpatrick, 2015).

À notre connaissance, l'intérêt pour la lecture et la manière dont il se manifeste en habitudes autonomes de lecture n'ont pas fait l'objet d'études recueillant la perception d'enfants de maternelle par le biais d'entrevues semi-dirigées. Les études de Viljaranta et al. (2017) et de Walgermo et al. (2018) ont recueilli les perceptions d'enfants sur l'intérêt à la lecture à l'aide d'entrevues dirigées, où les enfants devaient choisir une illustration qui les représente parmi un choix, à la manière d'une échelle de Likert. Bien que nous reconnaissons qu'un soutien illustré s'avère aidant auprès de jeunes enfants pour les aider à exprimer un point de vue, il apparaît intéressant de recueillir leur perception dans un contexte semi-structuré, entre autres, à l'aide de questions ouvertes. Ceci permettrait possiblement de décrire de manière plus riche et nuancée la perception des enfants quant à leur intérêt envers la lecture et la manière dont cet intérêt peut se traduire en habitudes autonomes de lecture en classe.

Les questions de recherche

Cette étude pilote constitue les prémices d'un projet de recherche plus large portant sur une intervention en lecture interactive en maternelle, visant notamment à étudier la participation des enfants lors de la lecture d'histoire et leur intérêt à la lecture. Il est prévu de recueillir des données provenant de différentes sources, dans un but de triangulation. Dans le cadre du projet de recherche à venir, il est envisagé que plus de 70 enfants de maternelle participent, à trois occasions lors d'une année scolaire, à une entrevue portant sur leur participation en classe et leur intérêt à la lecture ; ceci représente plus de 210 entrevues individuelles. Avant de se lancer dans une telle entreprise, il paraissait important de mener d'abord une étude pilote.

Le but général de cette étude pilote est donc de vérifier s'il est faisable de mener des entrevues semi-dirigées avec des enfants de maternelle portant sur leur participation lors de la lecture d'histoire et leur intérêt à la lecture, et d'en récolter un contenu

assez riche pour permettre une analyse menant à une meilleure compréhension de leur perception. Nous émettons l'hypothèse que les enfants de maternelle seront en mesure de fournir leur perception et que cette source de données apportera des informations pertinentes et originales pour mieux comprendre leur participation lors de la lecture d'histoire et leur intérêt à la lecture.

De manière spécifique, la première question de cette étude pilote est la suivante :

1. Comment des enfants de maternelle décrivent-ils :
 - a. leur participation lors de la lecture d'histoire effectuée par leur enseignante ?
 - b. leur intérêt envers la lecture ?

Ensuite, puisque le projet de recherche envisagé portera sur une intervention en lecture interactive, la formulation d'une autre question de recherche a permis d'explorer si cette approche pouvait transparaître dans la perception d'un enfant dont l'enseignante a reçu de l'accompagnement professionnel sur la lecture interactive :

2. L'approche de lecture interactive est-elle perceptible dans la description qu'un enfant ayant une enseignante formée à lecture interactive fait de :
 - a. sa participation lors de la lecture d'histoire effectuée par son enseignante ?
 - b. son intérêt envers la lecture ?

Méthodologie

La procédure

Échantillonnage et éthique

D'abord, les parents d'un enfant en maternelle dans l'entourage de la chercheuse ont reçu l'invitation à participer à l'étude. Certains de ces parents ont à leur tour spontanément proposé les noms d'autres parents d'enfants en maternelle, formant ainsi un échantillon recruté par réseau de contacts (p. ex., Fortin et Gagnon, 2016). En tout, dix parents ont été sollicités. La durée allouée pour collecter les données de cette étude pilote étant restreinte (quelques jours répartis sur un mois), les six enfants dont les parents ont retourné le formulaire de consentement dûment signé à temps, et qui étaient disponibles pour participer à l'entrevue dans le créneau voulu, constituent les participant[e]s à ce projet. Les parents des participant[e]s ont également rempli un questionnaire démographique.

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal avait préalablement approuvé les formulaires et questionnaires distribués.

De façon inattendue, un des enfants dont le parent a répondu à l'invitation était dans la classe d'une enseignante ayant déjà reçu une formation à la lecture interactive par la chercheuse dans un précédent projet de recherche. Ce dernier portait sur une intervention en lecture interactive ayant montré une amélioration des habiletés inférentielles des enfants (McMahon-Morin et al., 2021). L'accompagnement professionnel offert était inspiré de la proposition de Lefebvre et al. (2011). Lors de la première lecture, l'enseignant[e] donne un modèle riche et élaboré des cibles langagières visées, principalement les inférences et le vocabulaire littéraire. Lors de la deuxième lecture, les enfants se voient offrir de la pratique guidée au travers d'un jeu — le « mini-détective » — où l'enseignant[e] fait intentionnellement des erreurs sur les cibles langagières, demandant aux enfants de reconnaître les bris de sens. Finalement, la troisième lecture sert de pratique autonome, où chaque enfant vient raconter une page du livre avec l'enseignant[e], tel un « mini-professeur ». Étant donné la nature du projet de recherche à venir, qui reposera également sur cette intervention, cette circonstance opportune a conduit à l'élaboration de la deuxième question de recherche.

Déroulement

Les entrevues, d'une durée d'environ 15 minutes, se sont déroulées en visioconférence, enregistrées de manière audiovisuelle. Les enfants étaient en présence de leur parent durant la durée de l'entrevue, sauf pour un participant qui était seul devant l'écran. L'assentiment de l'enfant à participer à l'entrevue était recueilli avant le début de l'enregistrement. L'intervieweuse utilisait une marionnette positionnée au premier plan de l'écran, tandis que l'intervieweuse se plaçait quelque peu en retrait. Cette dernière prenait une voix enfantine pour faire parler la marionnette.

L'outil de collecte de données

Le canevas d'entrevue semi-dirigée a été construit dans le but de comprendre les perceptions et les expériences des enfants (Tangen, 2008). La participation lors de la lecture d'histoire et l'intérêt à la lecture n'ayant pas, à notre connaissance, fait l'objet d'études où des entrevues semi-dirigées permettaient de recueillir la perception d'enfants de ma-

ternelle, nous avons formulé les questions sur la base de notre expérience du quotidien tel qu'il se déroule en classe de maternelle. L'âge des enfants a été pris en compte dans notre façon d'ordonner les questions dans le canevas, bien qu'il fût possible de passer à une question venant ultérieurement dans le canevas si un enfant abordait spontanément le sujet plus tôt dans l'entrevue, comme le préconisent les méthodes d'entrevue en recherche qualitative (Braun et Clarke, 2013). La première partie de l'entrevue contenait principalement des questions fermées ou à choix accompagnées d'un support visuel. Ces questions, jugées comme étant plus faciles à répondre, visaient à permettre aux participant[e]s de se familiariser avec la situation d'entrevue et de s'assurer de leur collaboration. Cette partie rendait compte des activités choisies par les enfants lors des périodes de jeux libres. Les activités proposées dans le canevas d'entrevue s'appuyaient sur notre connaissance quant aux activités régulièrement disponibles lors des jeux libres en maternelle.

Une deuxième partie comportait principalement des questions ouvertes, favorisant davantage l'élaboration des témoignages (Braun et Clarke, 2013). Toutefois, les participant[e]s étant jeunes, plusieurs questions ouvertes de relance ont été planifiées afin de couvrir entièrement la situation de la lecture d'histoire — tant la participation qui peut émaner de l'enfant que la sollicitation ou le soutien de l'enseignante — et d'explorer différents contextes où l'intérêt à la lecture peut se manifester. L'intervieweuse a également utilisé des demandes de clarification et des commentaires pour stimuler les échanges et aider les enfants à préciser leurs réponses. Celle-ci suivait également les initiatives des enfants et les invitait à développer les sujets qu'ils pouvaient aborder spontanément, même si ceux-ci n'étaient pas prévus dans le canevas. Après deux entrevues, la chercheuse a décidé d'ajouter une question générale ouverte permettant aux enfants de s'exprimer librement sur les livres dans leur classe de maternelle. Voici quelques exemples de questions posées : « Pendant les jeux libres, est-ce que tu aimes regarder un livre avec un ami ? Est-ce que tu le fais souvent ou pas souvent ? » ; « Comment tu te sens pendant la lecture d'histoire ? » ; « Peux-tu me raconter comment ça se passe quand ton professeur raconte des histoires aux amis de la classe ? » ; « Toi, qu'est-ce que tu fais quand ton professeur raconte des histoires aux amis ? » ; « Est-ce que tu veux me dire d'autres choses en lien avec les livres et ta classe de maternelle ? ».

Les participant[e]s

Deux filles et quatre garçons fréquentant une classe de maternelle ordinaire ont participé aux entrevues. Ceux-ci ne devaient pas avoir de difficultés connues ou suspectées sur le plan du développement langagier ou cognitif. Les cinq premier[-ère]s participant[e]s provenaient de trois classes différentes, où trois d'entre eux fréquentaient la même classe. Le sixième participant, celui ayant une enseignante formée à la lecture interactive, provenait d'une autre classe. Selon les questionnaires démographiques remplis par les parents, tous les enfants avaient des parents ayant réalisé des études universitaires. Tous étaient l'ainé[e] d'une fratrie de deux enfants, sauf un[e] participant[e] qui était enfant unique. Tous les parents ont rapporté des habitudes de lecture sur une base quotidienne tout au long de la petite enfance des participant[e]s, souvent en lien avec l'heure du coucher. Sur le plan linguistique, deux participant[e]s n'étaient exposés qu'au français tandis que trois participant[e]s étaient exposés majoritairement au français, mais également, dans une moindre mesure, à une autre langue parlée dans la famille. Finalement, un[e] participant[e] présentait un bilinguisme équilibré entre le français et une autre langue parlée dans la famille. Le Tableau 1 présente les participant[e]s, où tous les prénoms sont des pseudonymes.

Tableau 1

Les participant[e]s

Participant[e]s	Classe
Adélia	A
Louis	B
Coralie	A
Henri	A
Arnaud	C
Mathis	D

L'analyse

Les verbatims des entrevues ont d'abord été transcrits en suivant des règles de transcription de Hutchby et Wooffitt (2008) (voir Annexe 1) et ont été analysés en deux phases, à l'aide d'une analyse thématique s'appuyant sur les étapes de Braun et Clarke (2013). Les verbatims ont été transcrits selon la prononciation exacte employée par les participant[e]s, en assumant pleinement que ceux-ci ont un développement langagier d'enfants de maternelle, et non celui d'adultes. L'analyse fut réalisée avec le logiciel QDA Miner (version 6.0.2). Pour répondre à la première question de recherche, l'analyse thématique a été réalisée de manière inductive à partir des verbatims des cinq premiers participants. La première étape fut de se familiariser avec les données par des lectures répétées des transcriptions et d'identifier des segments de texte liés à la première question de recherche. Lors de la deuxième étape, un code a été attribué à chaque segment de texte. En troisième lieu, les codes ont été regroupés et réorganisés de façon hiérarchique, en catégories, et parfois en sous-catégories, à leur tour regroupées sous des thèmes généraux, empruntant à Miles et al. (2020) la présentation de ces thèmes en arbres thématiques. Ces trois étapes se sont déroulées de manière itérative. Lors de la quatrième étape, une assistante de recherche a répliqué l'analyse à l'aveugle sur l'ensemble des verbatims à partir du système de codification établi dans les étapes précédentes, dans le but de s'assurer de la justesse de l'analyse (Miles et al., 2020 ; Mukamurera et al., 2006). Les divergences ont fait l'objet de discussions entre cette dernière et la chercheuse, menant à une réorganisation de certains thèmes. Lors de la cinquième étape, les deux arbres thématiques définitifs furent créés. Finalement, des extraits de verbatims représentant chaque catégorie ont été sélectionnés pour cet article. Étant donné le faible nombre de participants, la saturation des données n'a pas été atteinte. Les questions fermées portant sur les activités lors des jeux libres et sur les habitudes autonomes de lecture en classe ont été analysées quant à la fréquence de chaque activité ou habitude, cette portion de l'analyse ayant également fait l'objet d'une réplication à l'aveugle par l'assistante de recherche. Ces questions ont été analysées dans un document Excel.

Pour répondre à la deuxième question de recherche, la chercheuse a repris toutes les étapes de l'analyse thématique avec le verbatim de Mathis, cette fois de manière déductive à l'aide des codes établis dans la première phase d'analyse. Celle-ci a ensuite identifié les segments pouvant révéler l'approche de lecture interactive telle qu'utilisée

par l'enseignante de Mathis. Lorsqu'un aspect nouveau se dégageait, celui-ci était codé en créant une nouvelle catégorie ensuite intégrée aux arbres thématiques.

Résultats

Les résultats pour chacun des objets d'étude seront présentés, d'abord pour la première question de recherche, et ensuite pour la deuxième question de recherche. Les arbres thématiques sont présentés à l'Annexe 2. Dans un souhait de présenter la démarche de recherche de façon intègre aux lecteurs, la chercheuse a fait le choix intentionnel de rapporter les propos exacts des participant[e]s en préservant le caractère oral des verbatims.

La première question de recherche

Thème général « L'enfant interagit avec les livres »

L'enfant interagit avec les livres en classe, d'une part, de manière autonome, où il adopte certaines habitudes autonomes de lecture plus ou moins fréquentes ; d'autre part, il interagit avec les livres lors de la lecture d'histoire. Il perçoit le déroulement de la lecture d'histoire, sa participation lors de celle-ci et le soutien de son enseignante.

Les habitudes autonomes de lecture en classe. Le Tableau 2 présente la perception des participant[e]s quant à la fréquence et la variété de leurs habitudes autonomes de lecture en classe.

Tableau 2

Perception des participant[e]s de la fréquence et de la variété de leurs habitudes autonomes de lecture en classe

	Jamais	Rarement	Souvent
Utilisation des livres dans les jeux libres	Adélia, Louis	Coralie, Arnaud	Henri
Regarder un livre seul	Arnaud	Adélia, Louis, Coralie	Henri
Regarder un livre avec un ami	Adélia, Louis	Coralie	Henri, Arnaud

Seul Henri rapporte des habitudes autonomes de lecture régulières et variées dans la classe. Adélia nuance cependant qu'elle utilise des livres dans d'autres contextes, bien

que rarement. À la détente, elle peut regarder seule un livre comme activité de retour au calme. Au service de garde, elle explique qu'elle peut regarder des livres comme activité de transition, de façon incitée par l'adulte : « Comme quand on est prêt pour aller dehors avant les autres, on prend un livre, parce qu'on n'a pas le temps de jouer. C'est ça la consigne ».

Déroulement de la lecture d'histoire. Lorsqu'on demande aux participant[e]s de décrire la lecture d'histoire par l'enseignante, Arnaud décrit comment les enfants s'assoient par terre pour écouter. Henri décrit comment l'enseignante lit l'histoire et tourne le livre pour montrer les images aux enfants : « A lit le livre » ; « J'r'garde les images quand a les tourne de bord pis a nous les montre ». Pour leur part, bien qu'ils disent aimer la lecture d'histoire de leur enseignante, Adélia, Louis et Coralie décrivent d'emblée des éléments de discipline que leur enseignante doit tenir envers des enfants dont les comportements sont jugés dérangeants, comme dans cet extrait :

- Intervieweuse : Est-ce que tu peux me dire comment ça se passe quand ton professeur raconte une histoire aux amis de la classe ?
- Adélia : Ben y a des gens dans ma classe qui s'amuse à faire des bêtises.
- Intervieweuse : Non !
- Adélia : Ouais ! Mais aujourd'hui (.) ben y'en a deux, qui sontaient pas là.
- Intervieweuse : Ah. Et alors, ils ont pas fait de bêtises ?
- Adélia : Ouais.
- Intervieweuse : Ah. Qu'est-ce que ton professeur fait quand elle veut raconter une histoire et que des enfants font des bêtises ?
- Adélia : A les met en conséquence.

Participation de l'enfant. Trois catégories se dégagent des descriptions que les enfants font de leur participation lors de la lecture d'histoire, soit une participation modérée, neutre ou inhibée. Une participation modérée réfère à un enfant qui décrit répondre aux questions de son enseignante lorsqu'elle en pose. Louis, Henri et Arnaud relatent ce type de participation, comme dans cet extrait où Henri explique pourquoi il lève souvent la main : « Parce que a dit plein de questions ». Ces mêmes participants rapportent également une participation neutre à d'autres moments de leur entrevue,

c'est-à-dire où l'enfant reçoit l'histoire racontée par son enseignante, dans la position d'un auditeur passif, comme le dit Arnaud : « Euh, j'écoute ». Adélia, Coralie et Henri rapportent une participation inhibée, c'est-à-dire une participation que l'enfant aimerait avoir, mais qu'il réfrène. Adélia explique dans cet extrait qu'elle perçoit que son enseignante est dérangée par les questions des enfants :

- Intervieweuse : Est-ce que tu aimes répondre aux questions de ton professeur pendant l'histoire ?
- Adélia : Mmm... pas vraiment.
- Intervieweuse : Pourquoi ?
- Adélia : Parce que ça lui dérange (999).
- Intervieweuse : Que... Eh... Ça dérange qui ?
- Adélia : Le professe. Le [prof.]
- Intervieweuse : [Le professeur ?] Ça lui dérange quand les amis répondent aux questions ?
- Adélia : Ben en fait ça lui dérange pas la première question mais de plus en plus qu'i y a d'questions, de plus en plus i devient tanné d'arrêter. [Alors] c'est pour ça.
- Intervieweuse : [Ah.] Ah oui je comprends.

Coralie et Henri attribuent plutôt cette participation inhibée au niveau de difficulté des questions, comme Coralie, dans cet extrait où elle explique pourquoi elle ne lève pas souvent la main pendant la lecture d'histoire : « Parce que des fois, les questions sont difficiles ».

Le soutien de l'enseignante. Louis ne juge pas que du soutien de la part de son enseignante est nécessaire, car il connaît toujours les réponses. Adélia, Coralie, Henri et Arnaud nomment des éléments de soutien minimal offerts par l'enseignante. Coralie et Henri décrivent la gestion des tours de parole de leur enseignante, soit de nommer les enfants à tour de rôle et de nommer ceux qui lèvent la main, comme dans cet extrait :

- Intervieweuse : Qu'est-ce que ton professeur fait pour t'aider à répondre aux questions ?
- Coralie : Ben c'est si on lève la main, elle nous nomme, pis si on lève pas la main, elle nous nomme pas.

Intervieweuse : Elle te nomme juste si tu lèves la main ?
Coralie : Oui.

L'enseignante peut également répéter la question pour que l'enfant n'ayant pas la bonne réponse puisse se reprendre, comme l'exprime Adélia :

Intervieweuse : Qu'est-ce qu'elle fait quand un ami a pas la bonne réponse, ton professeur ?
Adélia : A r'commence, c'est ça.
Intervieweuse : Comment ?
Adélia : I recommence.
Intervieweuse : I recommence, elle recommence sa question ?
Adélia : Ouais. Ça s'peut.
Intervieweuse : Pis l'ami qui a pas la bonne réponse, qu'est-ce qu'il fait ? Il répond encore pas la bonne réponse ?
Adélia : Ben i répond la bonne réponse !
Intervieweuse : Ah oui ? Comment il a fait pour la trouver la bonne réponse ?
Adélia : C'est juste qu'i s'avait trompé. [Voilà.]
Intervieweuse : [Ah]. Ok.

Finalement, Arnaud décrit que son enseignante sollicite plutôt les pairs pour aider l'enfant n'ayant pas la bonne réponse :

Intervieweuse : Ton professeur là, est-ce que ça t'arrive des fois qu'il t'aide pour répondre aux questions ?
Arnaud : Oui.
Intervieweuse : Qu'est-ce qu'il fait pour t'aider ton professeur ?
Arnaud : Les amis i m'aident.
Intervieweuse : Ah, c'est les amis qui t'aident ?
Arnaud : Oui.
Intervieweuse : Pis ton professeur, est-ce qu'il fait quelque chose lui pour t'aider ?
Arnaud : Non.

Thème général « L'enfant comme lecteur en devenir »

L'enfant se construit en tant que lecteur. Il développe ses préférences et ses goûts envers la lecture, et apprend à apprécier cette activité. Il accumule différentes connaissances sur les livres au fil de ses contacts avec la lecture et, petit à petit, en vient à construire son identité de lecteur.

Différentes raisons d'aimer les livres. Tous les participant[e]s rapportent aimer les livres, et ce, pour diverses raisons. Adélia déclare aimer les livres, car elle en reçoit en cadeau et parce qu'ils suscitent en elle des états internes de calme et de tranquillité : « Ça fait que je suis calme, que, j'aime bien ça. Eum (4.0). Je me relaxe, je me détends ». Coralie relate aimer « les beaux mots », soit des mots de vocabulaire littéraire dont elle discute avec ses parents. Adélia, Louis et Henri décrivent aimer les livres simplement, car ils aiment les histoires et les images, comme dans cet extrait de Louis : « Ben à cause que j'aime beaucoup ça les histoires ». Louis et Coralie nomment l'habitude de lire un livre avant de se coucher, comme dans cet extrait :

Intervieweuse : Pourquoi tu aimes ça les livres toi ?

Coralie : Parce que tu vois, on peut les lire avant d' dormir.

Coralie, Henri et Arnaud nomment des thèmes spécifiques qu'ils sont heureux de retrouver dans les livres, comme les licornes, les princesses, les dinosaures, les motos, les voitures de course et les requins.

Différentes connaissances sur les livres. Les participant[e]s manifestent plusieurs connaissances qu'ils possèdent sur les livres tout au long de leur entrevue. Coralie sait que le vocabulaire des livres peut être inhabituel ou différent de celui utilisé à l'oral. Louis relève qu'on peut arrêter la lecture en cours d'un livre et utiliser un marque-page, de manière à poursuivre la lecture plus tard à partir de l'endroit où l'on s'était arrêté. Il explique également qu'on peut avoir certaines habitudes de lecture, comme celle de lire un livre avant de se coucher, et qu'il existe des exceptions à ces habitudes, comme les « soirs de party » où on ne lit pas de livres. Finalement, Adélia explique que les histoires peuvent avoir un caractère véridique ou inventé :

Adélia : Frida Kahlo. C't'une vraie p'tite fille qui a déjà existé.

Intervieweuse : Ah oui ? Les livres, ça peut raconter des histoires à propos de gens qui ont déjà existé ?

Adélia : Dans la vraie vie oui. [Après] je vas t'en raconter=
 Intervieweuse : [Ah !]
 Adélia : =une que (.) Après j'vas t'en raconter une qui euh, qui a pas
 d'his... qui est juste inventée.

Identité de lecteur. Adélia, Louis et Coralie expriment qu'ils se perçoivent comme des non-lecteurs, comme l'explique Louis dans cet extrait :

Intervieweuse : Qu'est-ce que tu fais, toi, quand ton professeur raconte des
 histoires aux amis ?
 Louis : Ben euh (.) chu pas capable de lire moi.
 Intervieweuse : Ah, alors qu'est-ce que tu fais ?
 Louis : Ben je peux regarder un livre mais euh (.) j'vas pas lire à
 cause que je suis pas capable de lire.

Ce dernier conçoit cependant que son apprentissage de la lecture est en cours :
 « Je pense que que que ben, on est en train d'apprendre (999) à cause que à cause que y
 a des mots y faut asseger d'deviner l'mot et y a des amis qui l'sait et là ça nous donne
 l'indice ».

La deuxième question de recherche

Thème général « L'enfant interagit avec les livres »

Mathis mentionne des habitudes de lecture en classe qui concordent avec celles rapportées par les autres participant[e]s. Il décrit également une participation neutre lors de la lecture d'histoire :

Intervieweuse : Et puis toi, qu'est-ce que tu fais quand elle raconte une
 histoire à tous les amis de la classe ?
 Mathis : Je suis calme pis je parle pas.

Mathis relate que son enseignante offre de l'aide aux enfants pour répondre aux questions, sans toutefois être en mesure d'explicitier la nature ou le contexte de ce

soutien. La description que Mathis fait de la lecture d'histoire par son enseignante laisse transparaître l'approche de lecture interactive utilisée par son enseignante :

- Intervieweuse : Qu'est-ce qu'elle fait, ton professeur, quand elle raconte des histoires aux amis ? Comment ça se passe ?
- Mathis : Parfois i raconte des histoires pis on les lit trois fois.
- Intervieweuse : Ah oui ?
(3.0)
- Intervieweuse : Et puis, qu'est-ce que ça fait quand on lit trois fois une histoire ?
- Mathis : C'passe que c'passe que, avant a lit parfaitement, après a dit des blagues pis i faut pis i faut pis i faut dire le mot au lieu d'la blague.
- Intervieweuse : Et puis, après qu'est-ce qui se passe après qu'elle ait fait des blagues ?
- Mathis : Après c'est c'est tout le monde qui va lire.

Dans cet extrait, Mathis fait référence aux trois lectures d'un même album jeunesse, concordant avec l'approche de lecture interactive utilisée par son enseignante.

Thème général « L'enfant comme lecteur en devenir »

De façon convergente avec les autres participant[e]s, Mathis mentionne des connaissances qu'il a sur les livres, soit que les livres peuvent avoir différentes finalités, comme dans cet extrait : « Un livre pour apprendre, c't'un livre mais comme qui sert à apprendre plein d'choses ». Il exprime également son intérêt envers les livres en nommant des thèmes spécifiques qu'il apprécie, comme l'espace et les planètes. Il énonce l'habitude de lire des livres encyclopédiques à la maison seulement, spécifiant qu'il n'est pas entièrement satisfait de l'offre disponible dans sa classe, où il y a des livres encyclopédiques « mais ça t'apprend pas beaucoup d'choses ».

En outre, Mathis se perçoit comme un lecteur et cette perception semble être liée à l'approche de lecture interactive utilisée par son enseignante. Cet extrait survient après qu'il ait expliqué la démarche de lecture employée par son enseignante :

- Intervieweuse : C'est tout le monde qui va lire ?
- Mathis : Oui.

Intervieweuse : T'as déjà appris à lire toi ?
Mathis : Ouais.
Intervieweuse : Ah oui ?
Mathis : Beaucoup d'fois.

Discussion

Le but général de cette étude pilote était de démontrer la faisabilité d'utilisation de la perception des enfants comme source de données pour mieux comprendre leur participation lors de la lecture d'histoire en maternelle et le développement de leur intérêt à la lecture. Plus spécifiquement, cette étude pilote visait, premièrement, à décrire la perception qu'ont des enfants de maternelle de leur participation lors de la lecture d'histoire en classe et de leur intérêt à la lecture. Deuxièmement, elle cherchait à décrire la perception d'un enfant dont l'enseignante utilise régulièrement la lecture interactive en identifiant si cette approche pouvait transparaître dans la perception de cet enfant.

La participation lors de la lecture d'histoire : une tension entre la participation et la gestion de classe

La tension entre la participation des enfants et la gestion de classe soulevée dans la littérature se révèle de différentes façons au travers des témoignages des participant[e]s. D'abord, aucun[e] participant[e] ne décrit sa participation comme étant active, c'est-à-dire que l'enfant aurait décrit qu'il participe de sa propre initiative, par exemple, en posant des questions à son enseignante. Au contraire, Adélia perçoit que cela semble déranger pour son enseignante qui serait « tannée » d'être interrompue par les questions des enfants — même s'il est hautement improbable que ce soit le message que son enseignante souhaite sciemment envoyer aux enfants. Malgré tout, cette interprétation d'Adélia de l'attitude de son enseignante a un effet inhibiteur sur sa participation. Ce témoignage revêt un intérêt particulier, car il reflète la façon dont les enfants peuvent ressentir et interpréter la crainte qu'ont des enseignant[e]s de perdre le contrôle du groupe ou que le groupe se désorganise si plus de temps de parole est accordé aux enfants (Sénéchal et al., 2021 ; Wasik et Hindman, 2013). Boisclair et Makdissi (2010) énoncent clairement la perte que cela représente : « L'adulte qui empêche les questions et les commentaires spontanés de l'enfant autour du

récit se prive d'informations indispensables pour la suite de son intervention » (p. 157). Ce à quoi nous ajoutons, sur la base de l'extrait d'Adélia, qu'il n'est même pas nécessaire que l'empêchement soit explicité : les enfants comprennent implicitement qu'il est préférable de ne pas interrompre l'histoire avec des questions ou des commentaires spontanés, seulement en interprétant l'attitude de leur enseignant[e]. Vraisemblablement, cela diminue les occasions de placer les enfants dans des situations d'oral réflexif qui émaneraient de leurs propres réflexions autour de l'histoire. Il semblerait que les enfants participent plutôt lors de moments désignés par leur enseignante, soit lorsqu'une question est posée à la classe.

Ensuite, s'il y a moins d'occasions de participer à des situations d'oral réflexif qui émanent des enfants lors de la lecture d'histoire, il y a également moins d'occasions pour les enseignant[e]s de soutenir les enfants dans l'élaboration de leurs idées. Aucun[e] participant[e] ne décrit chez son enseignante des comportements de communication soutenant la participation des enfants. On pourrait raisonnablement trouver ardu pour des enfants de décrire des comportements de communication qui sont souvent difficilement reconnaissables pour les adultes eux-mêmes, comme en témoigne la nature vague du commentaire de Mathis à cet effet. Les participant[e]s décrivent des comportements de soutien minimal, comme de nommer les élèves qui ont la main levée, ces comportements étant possiblement plus facilement perceptibles pour eux. Ce résultat est toutefois en phase avec la littérature qui suggère que les enseignant[e]s pourraient améliorer leur utilisation de comportements de communication soutenant la participation (p. ex., Hindman et al., 2019).

À cet effet, Arnaud décrit comment son enseignante interpelle plutôt les pairs pour venir en aide à l'enfant n'ayant pas la réponse attendue. Cette description fait écho à cette habitude qu'ont des enseignant[e]s de dire « Est-ce qu'un ami peut aider ? » au lieu de s'engager systématiquement dans une séquence d'étayage avec l'enfant n'ayant pas la réponse attendue ou une réponse incomplète. Nous proposons que cette habitude recèle en soi un message implicite envoyé aux enfants. Lorsqu'un[e] enseignant[e] dit : « Est-ce qu'un ami peut aider ? », c'est un peu comme s'il [elle] disait : « Je suis à la recherche de la bonne réponse et c'est ce qui a de la valeur à mes yeux ». Nous croyons qu'un[e] enseignant[e] qui s'engagerait systématiquement dans une séquence d'étayage avec les enfants qui donnent une réponse incomplète ou inexacte enverrait plutôt ce message implicite aux enfants : « Peu importe ce que tu dis, ta contribution a de la valeur

à mes yeux et je suis là pour t'aider ». Il est possible que des enfants comme Coralie et Henri, qui préfèrent ne pas participer lorsqu'ils perçoivent les questions comme difficiles, puissent être encouragés à tenter une réponse s'ils ont l'assurance que l'enseignant[e] accueillera systématiquement leur réponse et les soutiendra dans l'élaboration de celle-ci.

Cette tension entre la participation et la gestion de classe s'observe également au travers des témoignages de participant[e]s qui rapportent d'emblée que leur enseignante doit gérer les comportements jugés dérangeants de certains enfants lorsqu'on leur demande de décrire la lecture d'histoire en classe. Non seulement cette situation disciplinaire doit-elle être déplaisante pour les enfants réprimandés et les enseignant[e]s eux[elles]-mêmes, mais les résultats mènent à penser que cela teinte également la perception de la lecture d'histoire qu'ont les autres enfants de la classe — bien que les participant[e]s disent apprécier les histoires de leur enseignante. Nous pouvons émettre l'hypothèse que pour certains enfants, être cantonnés à une position d'auditeur passif ne leur convient pas et qu'ils adopteraient un comportement plus adéquat si on leur donnait l'occasion d'être plus actifs dans leur apprentissage lors de la lecture d'histoire, soulignant une fois de plus l'importance d'engager les enfants dans le discours de classe en les plaçant dans des situations d'oral réflexif (Grifenhagen et Barnes, 2022 ; Sénéchal et al., 2021).

Des pistes pour matérialiser l'intérêt à la lecture en habitudes autonomes de lecture

Les participant[e]s mentionnent tous aimer les livres pour diverses raisons. De plus, ils nomment des connaissances qu'ils ont sur les livres et décrivent des habitudes familiales de lecture. Néanmoins, malgré cet intérêt et cette familiarité avec les livres, force est de constater qu'un seul participant relate des habitudes autonomes de lecture régulières et variées dans ses moments libres en classe. Les résultats indiquent donc que de manifester un intérêt envers la lecture ne serait pas nécessairement suffisant pour développer des habitudes autonomes de lecture en classe, habitudes permettant ultérieurement de faciliter l'automatisation des règles de décodage (Share, 1995). Par ailleurs, trois participant[e]s disent se percevoir comme des non-lecteurs. Il est effectivement possible que les enfants soient moins portés à choisir la lecture comme activité dans leurs moments libres en classe s'ils ne se perçoivent pas comme des lecteurs (Willingham, 2017).

Des pistes pour favoriser des habitudes autonomes de lecture en classe plus variées et fréquentes émergent des résultats. D'abord, plusieurs thèmes appréciés des participant[e]s, comme les dinosaures, les voitures de course, les requins et l'espace, se retrouvent souvent dans les livres encyclopédiques. Non seulement diversifier les types de livres offerts en classe pourrait constituer une piste pour soutenir des habitudes autonomes de lecture, mais la lecture préalable de ces livres avec les enfants les favoriserait possiblement. Mathis dit effectivement ne pas apprendre « beaucoup d'choses » des livres encyclopédiques de sa classe. Il est probable que si les enfants feuilletent eux-mêmes les livres encyclopédiques dans leur bibliothèque de classe, ils puissent avoir l'impression de ne pas en apprendre autant que lorsqu'un adulte leur en fait la lecture. Si l'enseignant[e] fait d'abord une lecture d'un livre encyclopédique avec les enfants, ceux-ci pourraient être tentés de les revisiter de façon autonome dans les moments libres en classe et à même d'en retirer plus de satisfaction.

Dans le cadre de cette étude pilote, les livres que lisent réellement les enseignantes des participant[e]s ne sont pas connus. Il est fort possible que les livres encyclopédiques fassent partie des lectures choisies par leurs enseignantes. Néanmoins, dans la littérature, les enseignant[e]s rapportent une préférence pour la lecture partagée de textes narratifs, comme les histoires, plutôt qu'informatifs, comme les livres encyclopédiques (Alatalo et Westlund, 2021 ; Dionne, 2015 ; Hammett Price et al., 2012). Une des raisons évoquées par les enseignantes de l'étude de Dionne (2015) est qu'elles préfèrent elles-mêmes les textes narratifs et que ces derniers sont, à leur avis, plus associés au plaisir de la lecture. Ceci fait écho aux résultats d'Alatalo et Westlund (2021), où les participantes expliquent qu'elles trouvent plus amusant de lire des textes narratifs aux enfants que des textes informatifs. Dans la même veine, les enseignants de l'étude d'Hammett Price et al. (2012) se sentent plus confiants lorsqu'ils lisent des textes narratifs qu'informatifs, et trouvent qu'ils en retirent plus de plaisir. Dans l'étude de Dionne (2015), les participantes perçoivent que les enfants aiment davantage les textes narratifs qu'informatifs. Cependant, dans les études Alatalo et Westlund (2021) et d'Hammett Price et al. (2012), les participant[e]s perçoivent que les enfants apprécient de manière comparable les deux types de texte. Ainsi, les résultats de la présente étude pourraient se révéler un encouragement supplémentaire pour les enseignant[e]s d'inclure davantage de livres encyclopédiques dans leurs lectures.

Ensuite, le témoignage d'Adélia est éclairant sur le statut d'activité *de transition* et de *retour au calme* attribué aux livres par les adultes. Ceci n'est possiblement pas tant à proscrire en soi, car cela contribue certainement à diversifier les moments où les enfants sont en contact avec les livres. Seulement, les témoignages des participant[e]s n'ont pas permis de relever de cas où les adultes présentent la lecture autonome comme une activité de plaisir en soi — bien qu'il soit tout à fait plausible que ces moments surviennent dans leurs classes et que ceux-ci n'en aient pas fait mention. Notons cependant que le contexte de la COVID-19, dans lequel la réalisation de cette étude a eu lieu, a fait en sorte que les enfants n'avaient plus accès à une période où la classe se déplace à la bibliothèque scolaire. Ce moment, retrouvé en temps normal à l'horaire hebdomadaire des enfants, en est sûrement un de prédilection pour les enseignant[e]s afin de valoriser la lecture autonome comme activité de plaisir. D'autres moments planifiés par l'enseignant[e] pourraient promouvoir le statut *d'activité de plaisir* de la lecture. Par exemple, on pourrait imaginer que « l'ami du jour » devrait présenter un livre de son choix à la classe au moment de la causerie matinale. Ce livre pourrait être laissé à la disposition des enfants de la classe pour consultation durant la journée, attisant ainsi la curiosité de ces derniers. Également, les enseignant[e]s pourraient régulièrement se proposer en modèle de lecteur[-trice] lors des jeux libres, en choisissant eux[elles]-mêmes un livre de la bibliothèque et en s'installant au coin lecture pour lire. Ils [Elles] pourraient alors exprimer explicitement leur plaisir de lire et accueillir autour d'eux [elles] les enfants voulant se joindre au coin lecture.

La présence de la lecture interactive dans le témoignage de Mathis

L'approche de lecture interactive utilisée par l'enseignante de Mathis est perceptible dans l'entrevue de ce dernier. D'abord, la description de la démarche de lecture interactive employée par son enseignante (McMahon-Morin et al., 2021) est fidèlement résumée. L'étape où l'enseignante « lit l'histoire parfaitement » fait écho à l'étape des modèles donnés par l'enseignante pour enseigner certaines cibles langagières. La référence « aux blagues » lors de la deuxième lecture réfère à cette introduction volontaire de bris de sens par l'enseignante. Celle-ci demande explicitement aux enfants de les reconnaître, d'où la description de Mathis indiquant qu'il faut « dire le bon mot au lieu de la blague ». Cette activité vise à placer les enfants en recherche de sens. Finalement, l'étape où

chaque enfant « va lire » l'histoire lors de la troisième lecture conclut la démarche d'enseignement explicite utilisée par l'enseignante, où chaque enfant bénéficie d'un moment de pratique autonome (Archer et Hughes, 2011).

Également, la perception de l'identité de lecteur semble assumée chez Mathis. Il est possible que la lecture interactive ait contribué à développer chez lui la perception d'être un lecteur. Celui-ci stipulant qu'il a déjà appris à lire « beaucoup d'fois » en lien avec la démarche de lecture interactive, il est envisageable que le rôle de raconter l'histoire que les enfants prennent tour à tour contribue à construire cette identité de lecteur. Il est également probable que la lecture d'un même livre à plus d'une reprise contribue à développer le sentiment de compétence de l'enfant quant à sa connaissance de l'histoire, ce sentiment de compétence étant important pour construire l'identité de lecteur (Willingham, 2017). Évidemment, d'autres activités de lecture réalisées en classe ou dans la sphère familiale peuvent avoir contribué à développer l'identité de lecteur chez Mathis. Ceci serait à explorer davantage dans de futures recherches.

Les implications pratiques et pour la recherche

Bien que cette étude pilote soit les prémices d'un projet de recherche plus étendu, elle est novatrice puisqu'elle utilise la perception d'enfants comme source de données pour étudier la participation lors de la lecture d'histoire ainsi que l'intérêt à la lecture et sa manifestation au travers d'habitudes autonomes de lecture en classe. Les résultats obtenus nous permettent d'affirmer que d'utiliser la perception d'enfants de maternelle comme source de données est non seulement faisable, mais également souhaitable. En effet, les résultats sont, d'une part, en cohérence avec la littérature existante ; et, d'autre part, ils ajoutent un éclairage distinct sur l'expérience de lecture en classe des enfants de maternelle. Cette étude peut encourager des chercheurs à intégrer cette source de données dans leurs recherches portant sur la participation des enfants lors de la lecture d'histoire, leur intérêt envers la lecture ou d'autres sujets apparentés. Par ailleurs, la perception d'enfants pourrait être utilisée comme source de données dans des études portant sur l'impact d'interventions sur les pratiques en lecture, puisque les résultats permettent de croire que les enfants sont en mesure de témoigner de l'utilisation d'une certaine approche en lecture par leur enseignant[e].

Sur le plan pratique, les résultats de cette étude et d'autres études utilisant la perception des enfants comme source de données pourraient être utilisés dans le cadre d'activités de développement professionnel offertes aux enseignant[e]s. Notamment, les verbatims des enfants pourraient aider les enseignant[e]s à prendre conscience de l'impact de leur communication sur les enfants de leur classe.

Limites et perspectives de recherches

Cette étude pilote comporte plusieurs limites. D'abord, la saturation des données n'a pas été atteinte. Ensuite, les résultats doivent être interprétés avec nuance pour ce qui est de leur généralisation à une population plus large d'enfants. D'une part, le nombre de participant[e]s est faible et non équilibré en ce qui concerne le nombre de garçons et de filles. D'autre part, il s'agit d'un groupe homogène. Notamment, durant leurs entrevues, les participant[e]s témoignent avoir eu une exposition soutenue à la littératie dans leur petite enfance via une exposition dans la sphère familiale, ce que corroborent les réponses de leurs parents au questionnaire démographique. Des entrevues avec des enfants ayant une expérience de littératie différente pourraient mener à d'autres résultats. Particulièrement, les enfants provenant de milieux défavorisés n'arrivent généralement pas à la maternelle avec la même expérience d'exposition à la littératie (Buckingham et al., 2014) ni les mêmes compétences communicationnelles (Law et al., 2011) que les enfants provenant de milieux plus favorisés. Interroger un plus grand nombre d'enfants sélectionnés au hasard dans divers milieux, dans de futures recherches, devrait permettre une saturation des données et assurer une meilleure validité interne et externe des résultats. En outre, les données provenant de la perception d'enfants devraient être triangulées avec d'autres sources de données, notamment la perception des enseignant[e]s et l'examen d'enregistrements vidéos pris en classe, afin d'apporter une compréhension plus complète de la participation des enfants lors de la lecture d'histoire et de leur intérêt à la lecture. Des travaux sont en cours à cet effet.

Conclusion

Les témoignages d'enfants recueillis dans cette étude pilote justifient la pertinence d'utiliser la perception des enfants pour mieux comprendre leur participation lors de

la lecture d'histoire ainsi que leur intérêt à la lecture. Les résultats révèlent comment les enfants perçoivent leur participation lors de la lecture d'histoire — soit modérée, neutre ou inhibée — et comment celle-ci peut s'inscrire dans une certaine tension entre la participation et la gestion de classe que peuvent ressentir les enseignant[e]s. En effet, les enfants semblent participer lorsque leur enseignante les invite à le faire en leur posant une question, plutôt que de leur propre initiative. Également, l'intérêt à la lecture manifesté par les enfants, tant par la diversité des raisons d'aimer les livres que de leurs connaissances sur ceux-ci, ne se traduit pas automatiquement en habitudes autonomes de lecture régulières et variées en classe. En outre, les résultats portent à croire qu'une approche de lecture interactive peut transparaître dans la perception des enfants et donc, cette dernière pourrait également servir à décrire l'impact d'interventions portant sur les pratiques en lecture. D'autres études utilisant, entre autres, la perception des enfants comme source de données devraient être poursuivies avec un plus grand nombre de participants pour mieux comprendre comment soutenir la participation des enfants lors de la lecture d'histoire en classe et le développement de leur intérêt à la lecture. Les résultats de cette étude, notamment les verbatims des participant[e]s, et ceux d'études plus larges utilisant la perception des enfants comme source de données pourraient être intégrés à des activités de développement professionnel destinées aux enseignant[e]s.

Remerciements

Je remercie sincèrement les participant[e]s et leurs parents, tout comme Laurence Brassard, orthophoniste et assistante de recherche et ma directrice de doctorat, Claire Croteau. Merci également à Mathieu-Joël Gervais et William Sauvé pour leurs commentaires sur une version préliminaire de cet article ainsi qu'à Marie-Pier Gingras pour son soutien lors de la rédaction.

Financement

Paméla McMahon-Morin est récipiendaire d'une bourse d'études supérieures du Canada Joseph-Armand-Bombardier – doctorat, octroyée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), no 767-2020-0279. Elle est également récipiendaire d'une

bourse de formation de maîtrise pour les détenteurs d'un diplôme professionnel octroyée par les Fonds de recherche du Québec-Santé (FRQS), no 285347.

Références

- Alatalo, T. et Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3), 413–435. <https://doi.org/10.1177/1468798419852136>
- Archer, A. L. et Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press.
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Siew-Chin, N. et Bull, R. (2018). Preschool educators' interactions with children about sustainable development: Planned and incidental conversations. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 15–32. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0213-0>
- Bilaloğlu, R. G., Arnas, Y. A. et Yaşar, M. (2017). Question types and wait-time during science related activities in Turkish preschools. *Teachers and Teaching*, 23(2), 211–226. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203773>
- Blewitt, P. et Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 404–410. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.009>
- Boisclair, A. et Makdissi, H. (2010). Compréhension du récit chez le jeune enfant, émergence de la littératie et contexte socioculturel. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 149–183). Presses de l'Université du Québec.
- Braun, V. et Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Buckingham, J., Beaman, R. et Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: The early years. *Educational Review*, 66(4), 428–446. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.795129>

- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L. et Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47(2), 218–228. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.010>
- Cash, A. H., Ansari, A., Grimm, K. J. et Pianta, R. C. (2019). Power of two: The impact of 2 years of high quality teacher child interactions. *Early Education and Development*, 30(1), 60–81. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535153>
- Castles, A., Rastle, K. et Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cunningham, A. E. et Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(2) 264–274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.2.264>
- Dawes, E., Leitão, S., Claessen, M. et Kane, R. (2019). A randomized controlled trial of an oral inferential comprehension intervention for young children with developmental language disorder. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 39–54. <https://doi.org/10.1177/0265659018815736>
- Dionne, A.-M. (2015). Lire des textes informatifs ou narratifs aux élèves ? Choix et conceptions des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 431–455. <https://doi.org/10.7202/1035312ar>
- Dockett, S. et Perry, B. (2004). "As I got to learn it got fun": Children's reflections on their first year at school [Communication]. Conférence annuelle de l'Australian Association for Research in Education, Melbourne. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/doc04324.pdf>
- Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S. et Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 271–286. <https://doi.org/10.1177/0265659015572165>

- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L. et Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), e383–e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L. et Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293–315. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P. et Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 72–83. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/007\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/007))
- Grifenhagen, J. F. et Barnes, E. M. (2022). Reimagining discourse in the classroom. *The Reading Teacher*, 75(6), 739–748. <https://doi.org/10.1002/trtr.2108>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. et You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 601–634). Springer.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A. et Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 232–246. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.4.232-246>
- Hammett Price, L., Bradley, B. A. et Smith, J. M. (2012). A comparison of preschool teachers' talk during storybook and information book read-alouds. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 426–440. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.02.003>
- Hindman, A. H., Wasik, B. A. et Bradley, D. E. (2019). How classroom conversations unfold: Exploring teacher-child exchanges during shared book reading. *Early Education and Development*, 30(4), 478–495. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1556009>

- Hutchby, I. et Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis* (2^e éd.). Polity Press.
- Justice, L. M. et Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention I: Background and description approach. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35(3), 201–211. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020))
- Justice, L. M. et McGinty, A. S. (2013). *Read it again – preK! A preschool curriculum supplement to promote language and literacy foundations* (3^e éd.) The Ohio State University.
- Kiiveri, K. et Määttä, K. (2012). Children's opinions about learning to read. *Early Child Development and Care*, 182(6), 755–769. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.579737>
- Kilpatrick, D. (2015). *Essentials of assessing, preventing, and overcoming reading difficulties*. Wiley.
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. Dans P. Moss et A. Pence (dir.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* (p. 28–42). Paul Chapman.
- Law, J., McBean, K. et Rush, R. (2011). Communication skills in a population of primary school-aged children raised in an area of pronounced social disadvantage. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46(6), 657–664. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00036.x>
- Lefebvre, P., Trudeau, N. et Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453–479. <https://doi.org/10.1177/1468798411416581>
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. et Nurmi, J.-E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266–279. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.004>
- Lever, R. et Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>

- Lonigan, C. J. et Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263–290. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)
- Mascareño, M., Snow, C. E., Deunk, M. I. et Bosker, R. J. (2016). Language complexity during read-alouds and kindergartners' vocabulary and symbolic understanding. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 39–51. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.001>
- McGeown, S., Bonsall, J., Andries, V., Howarth, D. et Wilkinson, K. (2020). Understanding reading motivation across different text types: Qualitative insights from children. *Journal of Research in Reading*, 43(4), 597–608. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12320>
- McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N. et Croteau, C. (2021). Interactive book-reading to improve inferencing abilities in kindergarten classrooms: A clinical project. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(1), 63–84. <https://doi.org/10.1177/0265659020974430>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4^e éd.). SAGE.
- Mol, S. E. et Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021890>
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110–138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy; National Center for Family Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F. et Pine, J. (2019). The impact of shared book reading in children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, article 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>

- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Viljaranta, J. et von Suchodoletz, A. (2021). Investigating bidirectional links between the quality of teacher–child relationships and children’s interest and pre-academic skills in literacy and math. *Child Development*, 92(1), 388–407. <https://doi.org/10.1111/cdev.13431>
- Pentimonti, J. M., Justice, L. M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A. S., Slocum, L. et O’Connell, A. (2017). Teachers’ use of high- and low-support scaffolding strategies to differentiate language instruction in high-risk/economically disadvantaged settings. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 125–146. <https://doi.org/10.1177/1053815117700865>
- Sandberg, G. (2017). Different children’s perspectives on their learning environment. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 191–203. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1216633>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. et Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021). L’oral réflexif repensé au regard d’une gestion de la classe responsabilisante : impacts d’une recherche sur la formation initiale en didactique de l’oral. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 179–194. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16599428.v1>
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: *Sine qua non* of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151–218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. <http://www.jstor.org/stable/747612>
- Tangen, R. (2008). Listening to children’s voices in educational research: Some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157–166. <https://doi.org/10.1080/08856250801945956>

- Viljaranta, J., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Silinskas, G., Poikkeus, A.-M. et Nurmi, J.-E. (2017). Patterns of word reading skill, interest and self-concept of ability. *Educational Psychology*, 37(6), 712–732. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165798>
- Walgermo, B. R., Frijters, J. C. et Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly*, 44(3), 90–100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.002>
- Wasik, B. A. et Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- Wasik, B. A. et Hindman, A. H. (2013). Realizing the promise of open-ended questions. *The Reading Teacher*, 67(4), 302–311. <https://doi.org/10.1002/trtr.1218>
- Wasik, B. A. et Hindman, A. H. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: An exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development*, 25(7), 1035–1056. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.896064>
- Wasik, B. A. et Hindman, A. H. (2018). Why wait? The importance of wait time in developing young students' language and vocabulary skills. *The Reading Teacher*, 72(3), 369–378. <https://doi.org/10.1002/trtr.1730>
- Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understand how the mind reads*. Jossey-Bass.

ANNEXE 1 : Conventions de transcription

[]	Chevauchement
=	Deux parties d'un même tour de parole produites de manière connectée
(999)	Portion d'énoncé inaudible
(.)	Courte pause
(2.0)	Pause, dont la longueur est exprimée en seconde.

ANNEXE 2 : Arbres thématiques



