

Effets positifs de la lecture interactive chez des élèves du préscolaire éprouvant des difficultés langagières

**Mélanie
Dutemple**

Orthopédagogue propriétaire des centres de soutien à l'apprentissage Molière et Copernic et doctorante et chargée de cours à l'Université du Québec en Outaouais
melanie.dutemple@uqo.ca

**Paméla
McMahon-Morin**

Orthophoniste à la Commission scolaire Val-des-Cerfs et assistante de recherche au Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation du Montréal Métropolitain
pamelamcmahonmorin@gmail.com

**Stefano Rezzonico
Natacha Trudeau
Claire Croteau**

Professeurs à l'École d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal et chercheurs au Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation du Montréal métropolitain.

Résumé

Cet article rend compte de la conférence du même nom présentée au 30^e colloque de l'Association des orthopédagogues du Québec à Laval en novembre 2019. Il s'intéresse principalement au premier objectif de la présentation, soit celui d'explorer des stratégies d'enseignement qui méritent d'être encouragées au cours de la lecture interactive afin de bonifier la compréhension des élèves en difficulté et de faciliter la mise en action de leurs habiletés métacognitives. Nous avons analysé des séances de lecture interactive animées par une orthophoniste auprès d'une classe de maternelle provenant d'un milieu défavorisé, à l'aide du logiciel ELAN (2018), logiciel permettant l'annotation de vidéos. Les résultats montrent que les gestes porteurs de sens, la modélisation de l'adulte ainsi que l'activité d'erreurs intentionnelles soutiennent les élèves en difficulté, notamment sur le plan du langage et de la communication, et les aident à accroître leur participation au fil des semaines.

Introduction

Aussi appelée lecture partagée, la lecture interactive permet entre autres de faire la différence entre la lecture dite scolaire et la lecture familiale (Bastide et Joigneaux, 2014). Selon les choix de la personne qui enseigne, elle peut stimuler plusieurs habiletés langagières et d'éveil à l'écrit. Plusieurs études rapportent d'ailleurs des effets positifs en lien avec l'utilisation de cette approche que l'on qualifie souvent de préventive, notamment sur le plan du vocabulaire (ex. : Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli et Kapp, 2009) et de la conscience phonologique (Lefebvre, Trudeau et Sutton, 2011). Nous savons que la lecture interactive a des effets durables (Piasta, Justice, McGinty et Kadevarek, 2012) et qu'elle permet de soutenir le développement des habiletés inférentielles au préscolaire (McMahon-Morin, Rezzonico, Trudeau et Croteau, soumis), habiletés cruciales dans le développement de la compréhension de lecture (Oakhill et Cain, 2012). Cependant, la plupart des articles qui présentent des

interventions fondées sur la lecture interactive ne décrivent que brièvement la réalisation pragmatique des activités mises en place pour stimuler les habiletés langagières. Notre étude a exploré en profondeur les échanges entre une orthophoniste et des enfants du préscolaire dans le cadre de la lecture interactive. Nous avons cherché à comprendre la dynamique interactionnelle de ces échanges afin d'illustrer le rôle de diverses stratégies d'enseignement, particulièrement dans l'apprentissage de nouveaux mots et dans le développement d'habiletés métacognitives chez des enfants du préscolaire éprouvant des difficultés langagières. Comment peut-on utiliser la lecture interactive pour stimuler les habiletés langagières tant chez les élèves en difficulté que chez les autres élèves? Cet article propose des méthodes d'enseignement pour arriver à bonifier la compréhension des élèves en difficulté et pour faciliter la mise en action de leurs habiletés métacognitives.

Méthode

S'appuyant sur une proposition de Lefebvre (2016) et de Drolet (2014), la recherche qui a mené aux analyses présentées dans cet article visait à stimuler, par la lecture interactive, la compréhension des inférences causales (relation de cause à effet, souvent exprimée à l'aide d'une question commençant par « pourquoi ») et des inférences anaphoriques (référents remplacés par des mots de substitution, tels que des pronoms), ces inférences étant obligatoires pour assurer une bonne compréhension d'un texte (Lefebvre, Bruneau et Desmarais, 2012). De plus, les concepts liés à l'écrit (par exemple, l'ordre de lecture et les guillemets) et certains mots de vocabulaire étaient également ciblés. Trois lectures par semaine du même album,

d'environ 25 minutes chacune, ont été faites par une orthophoniste : une première lecture de modélisation, une deuxième lecture comportant des contrexemples absurdes à repérer par les élèves devenus des détectives et une dernière lecture appelant des enfants-vedettes à présenter à tour de rôle, avec l'orthophoniste, une page de l'album choisi. Un tableau synthèse permettant la préparation des ressources enseignantes à la lecture interactive ainsi qu'une liste de suggestions de livres se prêtant bien à cette approche sont présentés en annexe.

Pour la lecture comme telle des histoires, la proposition de Lefebvre (2016) a été adaptée au contenu ciblé dans ce projet et au contexte du milieu de pratique. De façon plus précise, trois inférences causales, une inférence anaphorique, trois mots de vocabulaire et un concept lié à l'écrit ont été présentés aux enfants pour chaque album. Ce sont exactement les huit mêmes éléments ciblés qui ont été repris pour chaque lecture. Lors de la première lecture, l'orthophoniste présentait un modèle de la réflexion qui était attendue des enfants pour comprendre chacun des huit items choisis. Autrement dit, grâce à la modélisation, l'orthophoniste donnait accès aux enfants à sa pensée comme lectrice experte. Par exemple, pour le mot nouveau « fouillis », l'orthophoniste donnait une définition, demandait aux élèves de redire avec elle le mot en chœur, faisait faire le geste de ranger le fouillis autour de soi à répétition et faisait appel au vécu des enfants en leur demandant s'il y avait du fouillis dans leur chambre ou dans leur classe. Lors de la deuxième lecture, celle destinée aux contrexemples, l'orthophoniste demandait aux enfants de devenir des détectives et de découvrir les endroits où elle donnait des

explications absurdes, ce qui était fait pour les huit items ciblés. Lorsqu'ils découvraient l'un de ces endroits, les élèves devaient rapidement lever leur main. Par exemple, l'orthophoniste a expliqué qu'un fouillis était un sapin de Noël. Enfin, lors de la troisième lecture, celle des enfants-vedettes, l'orthophoniste invitait chaque enfant à venir présenter une page de l'album à l'avant de la classe. Comme le livre avait déjà été lu deux fois et que les enfants en avaient approfondi la compréhension, ils connaissaient bien l'histoire. L'orthophoniste disait en chœur les mots de l'histoire avec l'enfant-vedette ou lui laissait compléter les phrases qu'elle commençait afin de lui donner l'impression d'être un lecteur. Elle lui demandait d'expliquer dans ses mots l'un des huit items choisis ou de faire de nouvelles inférences causales ou anaphoriques, non modélisées auparavant.

Les données présentées dans cet article sont tirées d'une recherche issue d'un projet clinique ayant eu lieu à la Commission scolaire Val-des-Cerfs en 2016-2017. Le projet s'est déroulé pendant sept semaines dans 38 classes de maternelle de 12 écoles provenant de milieux défavorisés. En ce qui a trait aux analyses présentées dans cet article, les enfants d'une classe ont été filmés dans le cadre du projet clinique, avec l'accord des parents, pendant les lectures interactives. Les parents de onze enfants ont donné leur autorisation pour la participation de leur enfant à la recherche; un montage sonore et visuel des vidéos a été réalisé pour respecter l'anonymat des enfants non participants. Parmi les onze enfants, selon les informations données

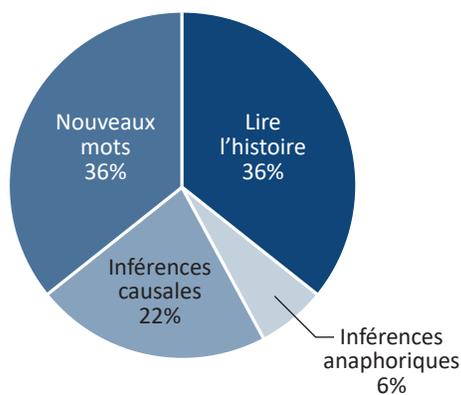
informellement par les intervenants scolaires et selon nos observations, au moins trois élèves éprouvaient des difficultés d'apprentissage ou des difficultés langagières. L'orthophoniste qui a animé les séances de lecture interactive comptait moins de cinq ans d'expérience et avait suivi une formation en lecture interactive. Le comité d'éthique du Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation du Montréal métropolitain a approuvé le protocole.

Afin de comprendre la dynamique interactionnelle des échanges entre l'orthophoniste et les enfants en contexte de lecture partagée et d'illustrer le rôle positif que pourraient avoir diverses stratégies d'enseignement, une analyse quantitative et qualitative des vidéos a été réalisée dans le cadre d'un stage de recherche doctorale par Mélanie Dutemple à l'École d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal en utilisant ELAN (2018), un logiciel professionnel d'annotation de fichiers multimédias. La chercheuse a retenu quatre codes d'activités pour l'analyse : lecture de l'histoire, inférences causales, anaphores et mots nouveaux. Notons que les concepts de l'écrit étant souvent stimulés lors de la construction de l'intention de lecture, soit avant le début de la narration, ils n'ont pas été considérés dans cette analyse. Pour des fins d'analyse, les activités ont aussi été classées selon les modalités d'enseignement suivantes : définitions, exemples, gestes et vécu. Les résultats généraux sont décrits ici; des articles subséquents rendront compte de ces analyses plus en détail.

Résultats

Tout d'abord, une analyse du temps accordé à chaque activité lors de la première lecture, c'est-à-dire lors de la lecture de modélisation, a permis d'observer que l'orthophoniste accordait le même temps aux activités de lecture de l'histoire, de l'enseignement des mots nouveaux et de l'enseignement des inférences. De plus, une analyse a permis de constater que très peu de temps a dû être accordé à la gestion de classe.

Figure 1
Moyenne de temps accordé à l'animation de chacune des quatre activités analysées



Le classement des activités par modalités d'enseignement a permis de faire ressortir des stratégies didactiques intéressantes, notamment pour les mots nouveaux. En effet, pour être bien appris, ceux-ci semblent exiger d'y accorder du temps et de faire appel à toutes les modalités d'enseignement : faire des gestes, faire répéter le mot, donner une définition, remettre dans un autre contexte et faire des liens avec le vécu des élèves. Pour leur part, les inférences causales et anaphoriques arrivent à être comprises sans faire appel à plusieurs méthodes d'enseignement; une explication du lien de causalité ou une précision quant

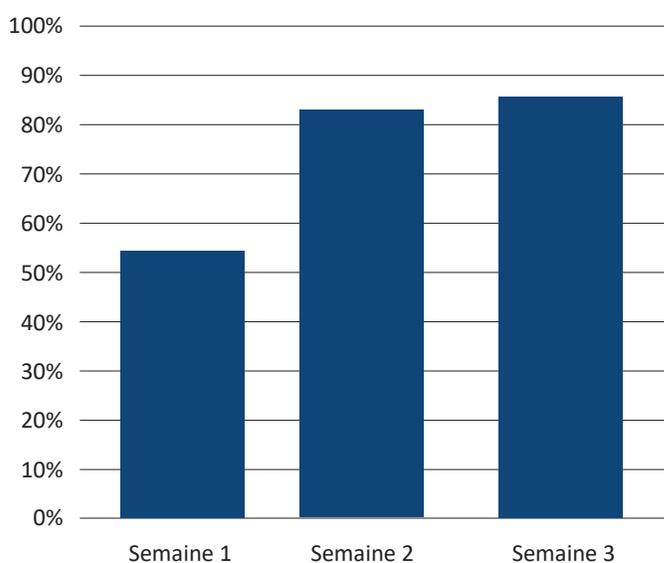
à la position ainsi qu'au genre et au nombre du référent du pronom suffisent la plupart du temps.

De plus, une analyse qualitative a permis de faire ressortir des stratégies d'enseignement pertinentes, notamment en ce qui a trait à la modélisation. Nous avons constaté que les élèves réutilisent de façon adéquate les méthodes d'enseignement de l'animatrice pour exprimer le sens des mots nouveaux. Plus spécifiquement, nous avons constaté que les gestes ont permis aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou des difficultés langagières de répondre adéquatement aux questions. Par exemple, un élève éprouvant des difficultés langagières a réussi à répondre à la demande de définition du mot « réfléchir » par l'orthophoniste en mettant son doigt sur sa tempe. Un autre élève éprouvant des difficultés d'apprentissage et des difficultés langagières a transféré l'apprentissage qu'il avait fait du mot « tanière » en faisant le geste de la maison lorsqu'il a entendu le mot « grotte » lu dans une autre histoire, deux semaines après l'apprentissage du mot « tanière ». Les gestes porteurs de sens semblent donc être un moyen particulièrement aidant pour permettre aux enfants éprouvant des difficultés langagières d'exprimer de nouvelles connaissances. Ces gestes semblent rejoindre plus particulièrement ces enfants lors de l'enseignement en groupe-classe, leur permettant d'exprimer leurs apprentissages autrement que par la parole, révélant du même coup leurs capacités. Les enfants éprouvant des difficultés langagières ont d'ailleurs souvent repris les gestes de l'orthophoniste lorsqu'ils ont répondu à ses questions au cours des deuxième et troisième lectures.

L'activité des erreurs intentionnelles de la deuxième lecture, au cours de laquelle l'orthophoniste demandait aux enfants de jouer les détectives et de relever ses réponses absurdes aux passages modélisés au jour 1, semble aussi avoir eu une influence sur le développement de la métacognition et du vocabulaire, tant chez les élèves en difficulté que chez les autres élèves. Cette activité a encouragé les enfants à exercer une vigie constante sur l'information présentée pouvant influencer leur compréhension. En effet, ceux-ci ont réagi en levant la main pour signaler les erreurs absurdes de l'animatrice, mais ils ont aussi signalé que l'animatrice faisait une erreur, selon eux, lorsqu'ils ne comprenaient pas un mot une expression ou un passage du texte original. Par exemple, un enfant a levé la main en riant lorsque l'orthophoniste a lu le mot « moustachu » et a affirmé : « "Moustachu", ça ne se peut pas! Il ne fallait pas que tu dises ce mot-là! » L'orthophoniste a saisi cette occasion pour expliquer du nouveau vocabulaire et pour approfondir la compréhension du sens de l'histoire. Elle en a aussi profité pour expliquer aux enfants comment réfléchir pour reconnaître des bris de sens causés par des mots incompris, ce qui les a aidés à être plus conscients de leurs processus métacognitifs. L'activité des erreurs intentionnelles semble aussi avoir permis de développer la sensibilité au sens figuré des élèves les plus forts. Par exemple, lorsque l'animatrice a lu que « le poil du chien n'avait pas vu de peigne depuis longtemps », un enfant a levé la main pour signifier qu'il était impossible que le poil du chien ait vu un peigne. Ces occasions ont permis de discuter des expressions avec les élèves.

Enfin, l'analyse du pourcentage de mains levées au fil des semaines a permis de constater une croissance de la participation de tous les enfants, c'est-à-dire tant des élèves plus forts que des élèves éprouvant des difficultés langagières. L'activité des erreurs intentionnelles semble particulièrement avoir eu une incidence positive sur l'augmentation de cette participation. Le graphique suivant présente le pourcentage de mains levées parmi tous les élèves à la suite d'une erreur intentionnelle sur un mot nouveau selon la semaine de lecture.

Figure 2
Pourcentage de mains levées au fil des semaines pour les mots nouveaux



Conclusion

Cette recherche nous a permis de décrire plusieurs stratégies d'enseignement pouvant être utilisées en groupe-classe lors de la lecture interactive de manière à soutenir la compréhension et la participation de tous les enfants, particulièrement de ceux qui éprouvent des difficultés langagières. Cette étude nous a amenés à proposer des façons de mieux outiller les ressources enseignantes pour mettre en œuvre des activités de lecture interactive afin d'en faire bénéficier tous les enfants. Nous avons, entre autres, constaté que le recours aux gestes, lors de l'enseignement en groupe-classe, semble permettre aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou des difficultés langagières de participer davantage au cours des semaines. Également, nous avons remarqué que les gestes permettent à ces enfants de répondre aux questions lorsque les mots ne viennent pas puisque, pour répondre, ces derniers reprennent presque systématiquement les stratégies d'enseignement qu'a utilisées l'animatrice. De plus, grâce à l'activité des erreurs intentionnelles, nous avons constaté une participation accrue de tous les élèves au fil des semaines ainsi que le développement de leurs habiletés métacognitives. Les stratégies décrites ici, soit les gestes porteurs de sens, la modélisation de l'adulte ainsi que l'activité d'erreurs intentionnelles, pourraient être aidantes pour concevoir d'autres interventions en lecture interactive soutenantes pour tous les enfants d'un groupe-classe. En outre, les résultats concernant la répartition du temps pourraient encourager des ressources enseignantes hésitant à s'approprier la lecture interactive par crainte d'une gestion de classe trop difficile. Somme toute, le résultat le plus heureux de cette recherche est probablement le sentiment de compétence que les élèves ont

développé grâce à la lecture interactive. « Je pourrais raconter l'histoire à ma mère et elle penserait que je sais lire! », s'est exclamé l'un d'eux à la fin d'une lecture.

Remerciements

Cette recherche a été financée par le partenariat de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec et le Réseau provincial de recherche en adaptation réadaptation.

Nous remercions la Commission scolaire du Val-des-Cerfs ainsi que les élèves, leurs parents et leurs enseignants. Nous remercions également les orthophonistes Virginie Bessette, Vanessa Daigle-Delage et Camille Lamothe-Penelle ainsi que les assistants de recherche Laurence Brassard, Anabelle Rousseau et Mathieu Mullins. Finalement, nos remerciements vont aux professeurs André Moreau et Brigitte Stanké, directeurs de thèse de Mélanie Duteuple.

Références

- Bastide, I. et Joigneaux, C. (2014). Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 53, 2014. Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages, sous la direction de Isabelle Delcambre et Marie-Christine Pollet. pp. 9-19.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli, R., Jr., et Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *The Elementary School Journal*, 110, 1–18.
- Drolet, M. (2014). La lecture interactive. Repéré à : http://www.lecture-ecole.com/dlecture/texte_la_lecture_interactive.pdf
- ELAN (2018, version 5.4) [Computer software]. Netherlands: The Language Archive
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: the role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48, 119–138.
- Johansson, M., Justice, L.M., et Logan, J. (2016). Kindergartens impact of a preschool Language-focused intervention. *Applied developmental science*, 20(2), 94–107.
- Lefebvre, P. (2016). *La lecture interactive enrichie : Lire des histoires au préscolaire pour préparer efficacement les enfants à lire et à écrire à l'école*. Formation donnée le 20 et 21 octobre 2016 à l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec.
- 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.
- McMahan-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N., & Croteau, C. (soumis) Interactive book-reading to improve inferencing abilities in kindergarten classes: A clinical project. *Child Language Teaching and Therapy*.
- Oakhill, J.V. & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91–121.
- Piasta, S. B., Justice, L.M., McGuinty, A. S., et Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810–820.
- Scheiner, E.Y. & Gorsetman, C. (2009). Do preschool teachers consider inferences for book discussions? *Early Child Development and Care*, 179(5), 595–608.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the schools*, 45(7), 627–643.

Annexe 1

Tableau de préparation à la lecture interactive

FICHE PRÉPARATION: Enrichissement des périodes de lecture					
AVANT	<p>Concept de l'écrit : Traducteur, auteur, illustrateur Même auteur/illustrateur que d'autres histoires présentant le sujet? _____</p>	<p>Construire l'intention de lecture (titre, illustration, 4^e de couverture) « Je crois que dans cette histoire on parlera de ... » « Nous lirons ce livre pour... »</p>	<p>L'intention de lecture : « Tu connais déjà l'histoire et moi j'ai souvent des trous de mémoire, donc je me trompe. Je vais te demander de m'aider et de me dire quand je me trompe... »</p>	<p>L'intention de lecture : « Maintenant, tu connais très bien cette histoire, je vais te poser des questions pour être certaine que tu as tout mis cette histoire dans ta tête et que tu l'as bien comprise... »</p>	<p>L'intention de lecture : « Aujourd'hui, tu es tellement bon que c'est toi qui vas raconter l'histoire. »</p>
		Lecture 1 (modélisation)	Lecture 2 (CONTRE-exemple) ***Les réponses doivent être mauvaises et originales ici ***	Lecture 3 (Questions semblables au jour 1, mais autres extraits) Cette partie est souvent jumelée au jour 3.	Lecture 4 (Enfant-vedette) Cette partie est souvent jumelée au jour 3.
PENDANT	<p>Inférences causales : 1. Pourquoi _____ ? page 2. Pourquoi _____ ?page 3. Pourquoi _____ ?page</p> <p>Anaphores - pronoms : 1. _____ page 2. _____ Page</p> <p>Conscience de l'écrit : 1. _____ page 2. _____ Page</p>	<p>Inférences causales : Q1. Parce que _____ Q2. Parce que _____ Q3. Parce que _____</p> <p>Anaphores - référents : 1. _____ 2. _____</p> <p>Conscience de l'écrit - définitions : 1. _____ 2. _____</p>	<p>Inférences causales : Q1. Parce que _____ Q2. Parce que _____ Q3. Parce que _____</p> <p>Anaphores - référents : 1. _____ 2. _____</p> <p>Conscience de l'écrit - définitions : 1. _____ 2. _____</p>	<p>Inférences causales : 1. Pourquoi _____ ? page 2. Pourquoi _____ ?page 3. Pourquoi _____ ?page</p> <p>Anaphores - pronoms : 1. _____ page 2. _____ Page 3. _____ page</p>	<p>« Nom de l'enfant, vient raconter cette page-là aux amis »</p> <p>« Il faut que tu nous montres où tu commences à lire »</p>
	<p>Vocabulaire (mots nouveaux) : 1. _____ page 2. _____ Page 3. _____ page Demander aux élèves ce que ça signifie. Exemples de stratégies (définition, synonyme, pointer image, mime, lien avec vécu)</p>	<p>Définition et gestes associés : 1. _____ 2. _____ 3. _____</p>	<p>Définition et gestes associés : 1. _____ 2. _____ 3. _____</p>	<p>Vocabulaire (mots nouveaux) : 1. _____ page 2. _____ Page 3. _____ page</p>	<p>« Nom de l'enfant, vient raconter cette page-là aux amis »</p> <p>« Ici tu pourrais expliquer aux amis c'est quoi le mot... et on va faire pareil comme toi (mimer) »</p>
Après		-Revenir sur l'intention de lecture et susciter des réactions. (ex. lien avec le vécu /se projeter dans un personnage/appréciation)	-Revenir sur l'intention de lecture et susciter des réactions. (ex. lien avec le vécu /se projeter dans un personnage/appréciation)	-Revenir sur l'intention de lecture et susciter des réactions. Ex. Revenir sur les apprentissages. « Aujourd'hui nous avons appris... »	-Revenir sur l'intention de lecture et susciter des réactions (ex. lien avec le vécu /se projeter dans un personnage/appréciation)

Ce document a été adapté par Mélanie Dutemple et par Paméla McMahan-Morin à partir de la fiche modèle de Virginie Bessette et de Paméla McMahan-Morin, orthophonistes CSVDC (année 2016-2017), inspirée par le « Continuum en lecture – Exemple de fiche de lecture (2013) » et par « Cap sur la prévention – Support aux pratiques éducatives en prévention des difficultés de lecture et d'écriture ».

**Annexe 2 : Liste de livres utilisés en
maternelle 5 ans pour le projet 2019-2020
à la CS Val-des-Cerfs**

Gros ours grincheux, Nick Bland

Le castor qui travaillait trop fort, Nicholas
Oldland

Splat le chat, Rob Scotton

Elmer et le monstre, David McKee

La souris qui rugit, Rachel Bright

Petit ours mal peigné et les 6 souris blanches,
Chris Wormell

Le plus féroce des loups, Sylvie Poillevé

Flora veut un chien, Ann Swerts