

Cahiers de la recherche en éducation

Les interactions lors de la lecture d'histoires en première année

Isabelle Beaudoin, Jocelyne Giasson et Andrée Boisclair

Volume 4, numéro 1, 1997

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017377ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017377ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Beaudoin, I., Giasson, J. & Boisclair, A. (1997). Les interactions lors de la lecture d'histoires en première année. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 113-147. <https://doi.org/10.7202/1017377ar>

Résumé de l'article

Réalisée auprès de dix enseignantes de première année et de quarante enfants fréquentant leur classe, la présente étude s'intéresse à la nature des interactions enseignante-élèves soulevées lors de la lecture d'une histoire. Celles-ci ont été classées selon leur niveau de décontextualisation. De cette manière, nous avons jugé pertinent de faire la distinction entre deux types de verbalisations : 1) les interactions décontextualisées accordant plus d'importance aux informations allant au-delà du texte et voulant être, par le fait même, cognitivement stimulantes, 2) les interactions contextualisées mettant l'accent sur l'information immédiatement disponible dans le texte ou sur l'illustration et faisant ainsi appel à des habiletés cognitives de niveau inférieur. Les résultats obtenus indiquent que les enseignantes recourent davantage à des interventions décontextualisées que contextualisées. De plus, le même phénomène a été observé chez leurs élèves qui, comme le prouvent nos analyses, ont tendance à imiter leur enseignante.



Les interactions lors de la lecture d'histoires en première année

Isabelle **Beaudoin**, Jocelyne **Giasson** et Andrée **Boisclair**
Université Laval

Résumé – Réalisée auprès de dix enseignantes de première année et de quarante enfants fréquentant leur classe, la présente étude¹ s'intéresse à la nature des interactions enseignante-élèves soulevées lors de la lecture d'une histoire. Celles-ci ont été classées selon leur niveau de décontextualisation. De cette manière, nous avons jugé pertinent de faire la distinction entre deux types de verbalisations : 1) les interactions décontextualisées accordant plus d'importance aux informations allant au-delà du texte et voulant être, par le fait même, cognitivement stimulantes, 2) les interactions contextualisées mettant l'accent sur l'information immédiatement disponible dans le texte ou sur l'illustration et faisant ainsi appel à des habiletés cognitives de niveau inférieur. Les résultats obtenus indiquent que les enseignantes recourent davantage à des interventions décontextualisées que contextualisées. De plus, le même phénomène a été observé chez leurs élèves qui, comme le prouvent nos analyses, ont tendance à imiter leur enseignante.

1 Cette recherche a été rendue possible grâce au Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR).

Introduction

Plusieurs études de nature corrélationnelle font ressortir l'importance de faire la lecture aux enfants. Les résultats de ces recherches, réalisées auprès d'enfants du préscolaire, démontrent en effet que cette activité se trouve fortement associée au développement du langage (Snow et Ninio, 1986). Effectivement, la lecture d'histoires contribue à développer le vocabulaire, les structures de phrases, le schéma de récit (Morrow, O'Connor et Smith, 1990) ainsi que les habiletés liées à l'expression orale (Feitelson, Goldstein, Iraqi et Share, 1993). De plus, cette pratique joue un rôle primordial dans l'émergence de la lecture et de l'écriture (Wells, 1985), en stimulant, par exemple, la découverte des caractéristiques du langage écrit et l'intérêt pour la lecture (Morrow *et al.*, 1990). D'ailleurs, il a été reconnu par bon nombre de chercheurs que les lecteurs précoces, c'est-à-dire les enfants qui savent lire avant leur entrée à l'école, proviennent de milieux familiaux au sein desquels se trouvent des adultes leur faisant souvent la lecture (Clark, 1984; Durkin, 1966).

À la suite des études corrélationnelles, les chercheurs ont étendu leur champ d'intérêt à ce qui se passe durant la situation de lecture. De cette manière, ils ont observé que cette activité donne généralement naissance à des interactions entre l'adulte et l'enfant, et que celles-ci varient en fonction de l'âge de l'enfant, de son niveau d'habileté, de son degré de familiarité avec le livre, du statut qu'occupe l'adulte auprès de lui ainsi que du type de livre choisi (Giasson et Boisclair, 1996). Toutefois, bien que les études engagées dans cette direction soient relativement nombreuses, la plupart d'entre elles ont jusqu'à maintenant été menées auprès d'enfants d'âge préscolaire (Dickinson, Hao et He, 1995; Dickinson et Keebler, 1989; Kertoy, 1994; Martinez et Teale, 1993; Teale, Martinez et Glass, 1989; Morrow, 1984, 1988). En fait, très peu de recherches ont été entreprises pour approfondir les connaissances sur les façons d'intervenir auprès des enfants ayant déjà fait leur entrée en première année. Même si l'on sait que la lecture d'histoires génère des effets positifs chez les élèves de première année, notamment sur le plan du décodage, de l'utilisation active du langage et de la compréhension en lecture (Feitelson, Kita et Goldstein, 1986), les connaissances par rapport au rôle que jouent les différentes pratiques des enseignantes dans l'émergence de ces effets demeurent limitées. Effectivement, les quelques recherches réalisées auprès d'une clientèle plus âgée conservent un caractère très descriptif (Hoffman, Roser et Farest, 1988; Kauffman, Short, Crawford, Kahn et Kaser, 1995; McGee, Courtney et Lomax, 1994; Lickteig et Russell, 1993; Wendelin, 1993) ou se sont uniquement centrées sur les effets engendrés par la lecture aux élèves sur le développement

de leur littératie sans tenter de faire ressortir les différentes variables en jeu dans cette situation (Feitelson *et al.*, 1986).

Nous pouvons nous interroger sur la façon dont la lecture d'histoires favorise l'éclosion de tels apprentissages. À cette fin, il nous paraît plausible de poser l'hypothèse selon laquelle cette activité produit des effets bénéfiques auprès des enfants parce qu'elle initie ces derniers au caractère décontextualisé de la langue écrite. Cet aspect revêt une grande importance pour des élèves de première année qui sont confrontés quotidiennement à l'interprétation du langage écrit. Il nous semble donc pertinent d'analyser cette variable susceptible d'apporter de nouveaux éclairages sur les débuts de l'apprentissage de la lecture. Le présent article s'élabore autour du thème global de la lecture aux enfants; il s'intéresse plus particulièrement au rôle que joue la décontextualisation lors de l'animation de ce type d'activité auprès d'élèves de première année.

1. Le langage écrit : un langage décontextualisé

Définir la décontextualisation nous amène à discuter de la différence entre le langage oral et le langage écrit puisque même si ces deux modes de langage présentent des divergences sous plusieurs aspects dont la sophistication du vocabulaire et la complexité des formes syntaxiques, leur principale différence est fondée sur leur niveau de contextualisation. Cette notion de décontextualisation a été introduite par Olson qui, en 1977, a été le premier à aborder les différences entre le registre oral et le registre écrit d'après leur niveau de dépendance contextuelle. Ce chercheur fait référence à un *continuum* où les habiletés de langage sont distribuées entre deux pôles : à une extrémité apparaît le langage oral enfantin dont l'interprétation se base essentiellement sur le contexte extralinguistique (connaissances implicites partagées par les individus, expressions non verbales telles que les gestes, l'intonation, les froncements de sourcils, les hochements de tête, etc.); à l'autre extrémité se situe le texte écrit qui, pour sa part, est indépendant du contexte linguistique.

Il est possible de préciser davantage les différences entre les situations de langage faisant partie de ce continuum à l'aide des sept vecteurs suivants mis en évidence par Rubin (1980) : la modalité de transmission du message (orale ou écrite); l'interaction entre l'émetteur et le récepteur; la participation de l'émetteur, c'est-à-dire son aptitude à tenir compte du récepteur; la proximité spatiale entre l'émetteur et le récepteur, dimension faisant référence au partage de l'environ-

nement physique; la simultanéité, dans le temps, entre la situation décrite par l'émetteur et celle décodée par le récepteur (Celui-ci vit-il la situation en même temps que l'émetteur ou doit-il se mettre à la place de ce dernier pour l'interpréter?); le degré d'abstraction du référent se mesurant en fonction de la présence concrète de ce dernier; et, enfin, la distinction entre les interlocuteurs où l'on tient compte du partage des commentaires (association d'une déclaration à une personne ou à un personnage). La mise en relief de ces indices de décontextualisation a permis de graduer plus finement les situations de langage oral et de langage écrit en fonction de leur niveau de contextualisation. De cette façon, une conversation téléphonique présente un niveau de décontextualisation plus élevé que la même discussion entretenue dans un contexte où les deux individus ont la possibilité de se voir. De la même manière, lire seul un livre sans image se révèle plus décontextualisé que lire une bande dessinée ou la lettre d'un ami.

Bentolila, Chevalier et Falcoz-Vigne (1991) vont dans le même sens lorsqu'ils définissent ces distinctions en termes de distance et de connivence :

Il apparaît essentiel de distinguer des registres de langues induits par une situation de communication où prévaut la connivence et ceux qui par contre sont appelés par une situation de distance. En d'autres termes, il est des situations où l'on communique à des gens qu'on connaît bien des choses qu'ils connaissent bien et d'autres situations où l'on propose à des individus que l'on connaît fort peu des informations qu'ils sont censés ignorer (p. 187).

Ainsi, alors que le langage oral se révèle contextualisé, car il apparaît dans des situations où les participants ont la possibilité de recourir, pour interpréter le message, à des techniques de communication non verbales, le langage écrit demeure décontextualisé, car sa signification repose sur des caractéristiques lexicales et syntaxiques véhiculant un sens qui se trouve indépendant du contexte. Autrement dit, le sens du texte doit être reconstruit verbalement en l'absence du contexte linguistique, donc sans support externe, car le lecteur n'a pas, sous les yeux, les objets, les personnages ou les situations décrits à l'intérieur du texte (Wells, 1982, 1985). Il n'a d'autres références de ces éléments que ses propres connaissances antérieures et les informations fournies par l'auteur. Ainsi, le sens d'un message oral peut être extrait en s'appuyant sur le contexte dans lequel il apparaît, ce qui n'est point le cas dans le langage écrit où c'est le texte lui-même qui crée le contexte nécessaire à sa compréhension. De cette manière, comprendre un texte suppose la nécessité de porter une attention particulière au langage utilisé afin d'être en mesure de reconstruire la signification du message que livrent les mots composant le texte et les structures avec lesquelles il est bâti.

La réussite en lecture repose en grande partie sur la capacité de retrouver le sens inhérent aux textes décontextualisés. Dans cette optique, Olson (1985) considère qu'une des premières étapes que le lecteur débutant doit franchir est celle du passage entre le langage oral contextualisé qu'il connaît et le langage écrit décontextualisé qu'il veut connaître. Ainsi, Cochran-Smith (1986) soutient que, pour devenir lecteur, il est nécessaire de remplacer les stratégies de langage utilisées pour interpréter les messages oraux par des stratégies de langage permettant d'extraire la signification rattachée aux discours écrits revêtant une nature beaucoup plus décontextualisée. En effet, contrairement à ce que prônaient les théories traditionnelles, l'apprentissage de la lecture ne comporte pas seulement l'habileté à identifier et à décoder des mots écrits, mais demande également de comprendre comment fonctionne le langage écrit qui diffère de façon significative du langage oral connu par l'enfant. Snow et Ninio (1986) partagent cette idée et ajoutent que «l'habileté à comprendre et à utiliser le langage décontextualisé se révèle possiblement le plus difficile et plus crucial préalable au développement de la littératie» (p. 118-119).

2. La lecture d'histoires et la décontextualisation

Mais quel rôle joue sur ce plan la lecture d'histoires? Comment favorise-t-elle chez les enfants la familiarisation avec le langage décontextualisé? Elle y parvient, certes, d'abord par la présentation du langage écrit lui-même. Effectivement, le fait d'entendre la lecture d'un texte décontextualisé familiarise les enfants avec l'organisation sous-jacente du langage écrit, c'est-à-dire avec ses caractéristiques particulières qui constituent la base sur laquelle repose et peut être reconstruite la signification (Wells, 1982, 1985). Toutefois, ceci n'est pas suffisant pour amener les enfants à acquérir les règles non explicitement dévoilées nécessaires à la compréhension des textes écrits; cet apprentissage dépend grandement des interactions adulte-enfants émergeant lors de ces moments et aidant ceux-ci à saisir comment fonctionne ce langage.

2.1 La lecture d'histoires : un événement interactif

Faire la lecture aux enfants se révèle un événement propice à la conversation, une activité de nature interactive sollicitant la participation dynamique de l'adulte et des enfants (Morrow, 1988, 1990; Cochran-Smith, 1986). D'ailleurs, Sulzby

et Teale (1991) affirment que «l'acte de lire des livres à un enfant constitue une activité socialement créée» (p. 732). En effet, la lecture d'une histoire ne se résume pas seulement à s'asseoir avec un livre et à en lire les mots à un enfant qui écoute, mais consiste en une activité qui, parce qu'elle se trouve enchâssée dans un dialogue prenant place entre l'enfant, l'adulte, le livre et le contexte social, peut être considérée comme se déroulant à travers une interaction sociale (Peters, 1993).

Wells (1985) insiste sur l'importance que revêt la présence d'un tel dialogue lorsqu'il affirme que

ce n'est pas la lecture d'histoires en elle-même, mais l'ensemble des interactions dans lesquelles elle prend place qui permet aux enfants de développer une pensée réflexive pouvant porter sur un univers imaginé plutôt que concret, ce qui se révèle si nécessaire à la réussite scolaire. Les enfants ont d'abord besoin d'un adulte compétent remplissant, en tant que lecteur et scripteur accompli, la fonction de médiateur entre eux et le texte, et cela même s'ils peuvent lire et écrire de façon autonome [...] La façon dont l'adulte, d'abord le parent et ensuite l'enseignant, remplit ce rôle s'avère aussi importante que l'histoire elle-même (p. 253, notre traduction).

De cette manière, Morrow (1988, 1990) ainsi que Cochran-Smith (1986) soutiennent que, pour stimuler l'apprentissage des règles de décontextualisation, il est essentiel d'inclure, au sein des périodes de lecture, des interactions sociales et des discussions favorisant une reconstruction interactive du sens véhiculé par le texte. Les enfants doivent être activement engagés dans des discussions sur les livres et cela, dans un climat de coopération où l'adulte les aide à reconstruire socialement la signification du texte par le biais de négociations et de médiations collectives permettant le recours aux expériences, connaissances et croyances personnelles des enfants. Par l'entremise de ce genre d'expérience, ceux-ci apprennent comment puiser, au sein de leur propre bagage d'expériences et de connaissances sur le monde, les informations qui leur permettront de reconstruire le sens d'un texte (Cochran-Smith, 1986). Dans un tel cas, l'adulte devient un modèle pour les enfants puisqu'il leur indique comment, pour extraire le sens d'un texte, ils doivent recourir aux différents types de connaissances disponibles, dont principalement celles qu'ils possèdent sur le monde, sur les conventions de la langue écrite de même que sur la structure d'un récit. De cette manière, lorsque l'adulte lit un texte à l'enfant, il modèle le comportement du lecteur accompli, c'est-à-dire qu'il transforme le processus de lecture intériorisé et automatisé par ce dernier en une démonstration explicite du processus par le biais duquel il construit graduellement le sens du texte. Ainsi, lorsqu'elle est animée de manière interactive par un adulte faisant la médiation entre le texte et les enfants, la lecture d'histoires

devient en quelque sorte un stade intermédiaire entre celui où ces derniers sont appelés à dégager la signification de messages oraux très contextualisés et celui où il leur faut comprendre des textes littéraires très décontextualisés. La transition entre les stratégies permettant d'interpréter le langage oral et celles nécessaires pour comprendre le langage écrit s'en trouve donc favorisée.

Ainsi, faire la lecture aux enfants les initie aux règles du langage décontextualisé. Dans cette optique, Cochran-Smith (1986) a identifié des règles de décontextualisation rattachées à la construction du sens de l'histoire, susceptibles d'être enseignées aux enfants par le biais de cette intervention pédagogique. En prenant part à cette activité, ceux-ci découvrent progressivement que la signification textuelle d'un texte est négociable, que le sens ne se trouve pas uniquement dans le texte de façon explicite et doit donc être inféré, que la construction du sens s'effectue en reliant ses expériences et ses connaissances personnelles au texte de même qu'aux illustrations l'accompagnant et, enfin, que la compréhension d'un texte exige de prendre en considération et de mettre en relation toutes les informations disponibles, en l'occurrence celles fournies littéralement par l'auteur et celles issues des connaissances antérieures du lecteur.

2.2 La nature des interactions

Si les interactions pendant la lecture d'histoires sont essentielles, il faut toutefois préciser qu'elles ne réclament pas toutes le recours à des habiletés cognitives du même niveau et n'ont, par conséquent, pas toutes la même valeur. Une étude classique de Heat (1982) a en effet démontré que le développement de la littératie est tributaire non seulement de la présence des interactions, mais également de leur qualité.

De cette manière, on peut faire la distinction entre les interactions qui portent sur l'aspect décontextualisé du langage écrit et celles qui sont plus près du langage oral et, par conséquent, plus contextualisées. Les premières, mettant l'accent sur une information non immédiatement disponible dans le texte, sollicitent des habiletés cognitives de niveau beaucoup plus élevé. Ainsi, des activités de décontextualisation qui amènent les enfants à discuter d'événements, de situations, d'individus ou d'objets non immédiatement présents se révèlent essentielles pour assurer le passage du langage oral au langage écrit. De cette façon, les interactions de niveau cognitif supérieur, parce qu'elles sont décontextualisées, devraient

initier les élèves aux règles du langage écrit et favoriser ainsi leur apprentissage de la lecture. Par contre, les verbalisations contextualisées, parce qu'elles sont basées sur l'information immédiate du texte, génèrent des demandes de niveau cognitif inférieur. Elles ne présentent donc pas la même valeur que les précédentes sur le plan du développement de la littératie.

Wells (1985) partage cette idée. Effectivement, ce chercheur prétend que si la lecture d'histoires est considérée seulement comme une activité routinière que l'on réalise rapidement et sans discussion, elle n'aura qu'un impact limité sur l'expérience des enfants demeurant somme toute plutôt passifs. De la même manière, il ajoute que si les histoires sont principalement utilisées pour enseigner la signification de certains mots de vocabulaire ou sont suivies de questions orientées vers des éléments isolés et littéraires tels que le nom des personnages et certains détails concernant des événements du récit, elles ont peu de chance d'encourager les enfants à développer la forme de pensée décontextualisée pouvant être associée au langage écrit. En fait, selon lui, l'adulte doit jouer le rôle d'un intermédiaire entre le texte et les enfants, guider ces derniers dans des discussions cognitivement stimulantes où ils seront appelés, pour en extraire le sens, à faire des inférences, à relier leurs connaissances antérieures aux informations véhiculées par les images et le texte. À travers ce type de discussions sur l'histoire, les enfants sont incités à réfléchir et à se poser des questions sur les événements qui surviennent dans le récit, sur leurs causes, leurs conséquences et leur signification, ce qui non seulement enrichit leurs représentations du monde, mais accroît également leur conscience de la façon dont le langage écrit peut être utilisé pour agir sur ces représentations. Lire des histoires aux enfants et discuter de celles-ci avec eux, en ayant soin de stimuler l'émergence d'interactions de haut niveau cognitif, les amènent à se familiariser avec les utilisations les plus décontextualisées du langage écrit susceptibles d'être rencontrées au cours de leur cheminement scolaire et, par le fait même, les aident à y faire face, rendant ainsi possible la réalisation des apprentissages visés.

2.3 Études sur la décontextualisation lors de la lecture d'histoires

Même si plusieurs chercheurs se sont intéressés aux interactions adulte-enfants apparaissant lors des discussions autour des livres, un nombre plutôt restreint d'entre eux ont étudié ces interactions en tenant compte de leur niveau de décontextualisation.

Dickinson et ses collaborateurs (Dickinson et Smith, 1994; Dickinson, De Temple, Hirschler et Smith, 1992) ont mené deux études portant sur la distinction entre les interactions contextualisées, c'est-à-dire celles qui mettent l'accent sur l'information immédiatement disponible dans le texte ou sur l'illustration et les interactions décontextualisées qui accordent plus d'importance aux informations allant au-delà du texte.

Par le biais de leur première investigation réalisée auprès de vingt-cinq dyades constituées des mères et de leur enfant de trois ans provenant de milieux défavorisés ainsi que des groupes composés de ces mêmes enfants et de leur enseignant du préscolaire, ces chercheurs ont montré que les interventions se modifient selon l'âge des enfants. D'abord, lorsque les enfants ont trois ans, les discussions autour du livre, qu'elles soient vécues à l'école ou à la maison, semblent porter principalement sur les informations immédiates du texte. Avec les enfants de quatre ans, les discussions animées à la maison se révèlent toujours grandement axées sur les renseignements immédiats fournis par le texte, alors qu'à l'école il est possible de remarquer une augmentation significative de la formulation, par les enseignants, de questions et de commentaires non immédiats, c'est-à-dire décontextualisés. Les mères fournissent donc une introduction à la lecture des livres que les enseignants complètent en engageant les enfants au sein de discussions de niveau cognitif plus élevé.

Lors de la réalisation d'une deuxième étude, effectuée auprès de vingt-cinq enfants de quatre ans issus de milieux socioéconomiques défavorisés, Dickinson et Smith (1994) ont vérifié l'existence possible d'une relation entre la manière de lire aux enfants et le développement de leur vocabulaire ainsi que de leur habileté à comprendre une histoire.

Au cours de cette étude, ils ont mis en évidence trois types de verbalisations : les interactions verbales cognitivement stimulantes (décontextualisées), les demandes ou les verbalisations de bas niveau cognitif (contextualisées) et les interventions liées à la gestion du comportement et de l'activité. Les premières peuvent être associées aux interactions non immédiates et comprennent l'habileté à analyser les événements ou les personnages de l'histoire, à clarifier des commentaires, à rappeler les éléments importants de l'histoire, à émettre des commentaires et des réponses de nature évaluative, à énoncer des prédictions, à établir des liens entre le texte et les connaissances ou les expériences du lecteur – ou de l'enfant qui écoute –, à discuter à propos du vocabulaire. Les secondes englobent les verbalisations immédiates et font référence aux commen-

taires basés sur le livre lui-même en tant qu'objet, à la lecture collective, à la mémorisation de parties familières du texte, au rappel de faits littéraires dans le texte ou dans l'histoire, à la capacité de nommer des objets, des images ou des actions et aux habiletés routinières comme la récitation des nombres et des lettres de l'alphabet. Le dernier type d'intervention, consacré à la gestion du comportement, consiste principalement en la formulation de commentaires servant à donner de l'attention, à attirer l'attention, à formuler des approbations, à émettre des rétroactions correctives de même qu'à organiser et à diriger l'activité.

Au cours de leur investigation, ces chercheurs ont observé des variations entre les styles de lecture des enseignantes. Ceci les a amenés à dégager trois styles distincts : 1) un style interactif où les enseignantes favorisent beaucoup les échanges pendant la lecture mais peu avant et après; 2) un style centré sur l'expression artistique adopté par les enseignantes considérant la lecture d'un livre comme une expérience esthétique dont il faut profiter et qu'il ne faut interrompre que pour des questions importantes, ce qui explique pourquoi la discussion se présente en partie avant la lecture mais surtout à la fin; 3) un style centré sur la discipline où les enseignantes suscitent peu de discussions, mais insistent par contre sur l'organisation, leur objectif premier semblant être celui de garder les enfants attentifs. Toutefois, ces chercheurs ont montré que c'est la qualité des interactions et non le moment où elles sont effectuées qui revêt la plus grande importance. En effet, l'analyse des données a révélé la présence d'une relation significative entre l'engagement des élèves dans des discussions analytiques, c'est-à-dire décontextualisées, que celles-ci prennent place avant, pendant et/ou après la lecture du texte par l'enseignant, et le développement de leur vocabulaire ainsi que leur habileté à comprendre une histoire. En fait, il apparaît que les discussions analytiques, caractérisées par la présence d'interactions verbales cognitivement stimulantes basées principalement sur les prédictions, sur les conversations à propos du vocabulaire de même que sur l'analyse des comportements et des motivations des personnages, génèrent des effets positifs sur l'acquisition de nouveaux mots, ce qui favorise une meilleure compréhension des textes.

Parallèlement, Allison et Watson (1994) ont mené une recherche auprès de trente enfants inscrits à la maternelle afin d'examiner dans quelle mesure les types d'interactions privilégiés par leurs enseignants et leurs parents, lors de la lecture de livres d'histoires, peuvent nous permettre de prédire leur niveau d'émergence de la lecture. Ces chercheuses ont classé les interactions suscitées lors de cette activité en deux catégories : celles de bas niveau cognitif, c'est-à-dire contextualisées (nommer, observer, montrer) et celles de haut niveau cognitif

revêtant un caractère décontextualisé (remettre les événements en ordre, inférer, classer, identifier des similarités et des différences, évaluer, faire des relations de cause à effet, généraliser, conclure, proposer des choix, transformer, résoudre des conflits). Les résultats ont fait comprendre que les enseignants recouraient à un pourcentage de demandes cognitivement stimulantes nettement supérieur à celui des parents. De plus, tous les enseignants, à une exception près, ont suscité davantage d'interactions décontextualisées que contextualisées. L'analyse des données a par ailleurs dévoilé que le pourcentage de demandes de haut niveau cognitif (décontextualisées) soumis aux élèves de la part de l'enseignant a une influence positive significative sur leur niveau d'émergence de la lecture, mais que cet effet ne s'observe pas sur le plan des interactions des parents.

Par ailleurs, Brody, Stoneman et McCoy (1995-1996), par le biais d'une étude réalisée auprès de soixante et onze enfants fréquentant la maternelle, ont démontré que le vocabulaire des jeunes enfants se développait plus rapidement lorsque les intervenants soumettaient ces derniers à des demandes de haut niveau cognitif (décontextualisées) en les invitant, par exemple, à effectuer des évaluations à partir de ce qui venait d'être lu, à trouver des relations de cause à effet, à identifier des similarités et des différences, à retrouver l'ordre chronologique des événements, à faire des clarifications de même qu'à mettre en évidence des choix logiques vis-à-vis des événements de l'histoire. Le développement du vocabulaire présentait également une relation positive avec les demandes de bas niveau cognitif telles que celles consistant à nommer et à regarder des éléments présents sur l'image, mais cette relation demeurerait beaucoup moins forte que celle observée avec les demandes décontextualisées.

Bref, l'ensemble de ces études révèlent que les interactions portant sur l'aspect décontextualisé du langage écrit sont présentes au sein des discussions autour des livres alimentées par les enseignantes du préscolaire. De plus, ce type de dialogue, positivement associé au développement du vocabulaire et à la compréhension d'une histoire, favoriserait l'émergence de la lecture.

3. Objectif de la recherche

L'objectif de cette étude est d'apporter une contribution aux connaissances actuelles sur la façon dont les enseignantes de première année font la lecture à leurs élèves, en examinant la situation sous l'angle du degré de décontextualisation des interactions.

Notre première question concerne la présence de ces interactions. Si les habiletés de décontextualisation nécessaires à la compréhension des textes peuvent être développées grâce aux verbalisations décontextualisées soulevées lors des dialogues autour d'un livre, on devrait s'attendre à ce que les enseignantes, lorsqu'elles animent une telle activité, insistent sur ces dernières. La présence de ce type d'interventions a été observée dans des proportions variables lors des études réalisées auprès d'enfants de maternelle. On peut se demander à juste titre si les enseignantes de première année tirent aussi profit de ce type d'interactions.

Si les enseignantes font appel à des interactions décontextualisées, les enfants ont-ils tendance à les imiter? Certaines études ont mis en évidence la sensibilité des enfants envers les types d'interventions exploités par leur enseignante lors des échanges autour d'un livre et leur tendance à les reproduire. Les données que l'on possède à ce propos demeurent toutefois de l'ordre des observations. Par exemple, McGee (1992) a noté qu'une augmentation des questions de nature interprétative formulées par des enseignants de première année au cours des conversations engagées à propos des histoires lues à leurs élèves amenait ceux-ci à émettre davantage de commentaires ou de réponses du même ordre. Martinez, Roser, Hoffman et Battle (1992) ont invité des enseignantes à apporter des changements dans leur façon d'intervenir lors de la lecture d'un récit de manière à ce qu'elles incitent leurs élèves à faire des observations, à se poser des questions et à établir des liens avec d'autres livres : on a constaté que les interventions de ces derniers se modifiaient lorsque leur enseignante adoptait des stratégies différentes. Cochran-Smith (1984), Roser et Martinez (1985) ainsi que Dickinson et Keebler (1989) ont par exemple observé que si l'adulte s'arrête aux images, les enfants soulèvent des commentaires liés aux détails des illustrations; si l'adulte s'attarde au vocabulaire, les enfants posent des questions au sujet de la signification des mots; si l'adulte effectue des prédictions ou des inférences, les questions ou les réponses des enfants laissent transparaître les mêmes préoccupations. À la lumière de ces données, nous sommes enclines à émettre l'hypothèse selon laquelle les contributions verbales des élèves varieront en fonction de celles émises par leur enseignante.

On peut également chercher à savoir si les interventions de nature décontextualisée ont un effet sur la compréhension même du texte lu. Autrement dit, les enfants comprennent-ils mieux un texte qui a été lu par une enseignante ayant complété la lecture par des questions ou par des commentaires décontextualisés? On sait qu'en première année, lorsqu'ils sont confrontés à l'apprentissage

formel de la lecture, les enfants développent relativement bien les habiletés associées au décodage. Ainsi, ils parviennent à décoder des textes, mais éprouvent souvent des difficultés sur le plan de la compréhension. Ces problèmes semblent liés à une connaissance insuffisante de la structure et des règles propres au langage écrit décontextualisé. Puisque celles-ci peuvent être apprises par le biais des verbalisations de niveau cognitif supérieur, c'est-à-dire décontextualisées, apparaissant lors des discussions autour des livres, on pourrait croire que les interactions de cette nature augmentent la compréhension des enfants par rapport à l'histoire. Ainsi, les élèves dont l'enseignante recourt à un grand nombre d'interventions décontextualisées lorsqu'elle leur lit une histoire devraient avoir une meilleure compréhension de cette histoire que ceux qui ont droit à des interventions davantage contextualisées ou principalement liées à la gestion de l'activité.

On peut pourtant se demander si l'intensité, voire l'existence, d'une telle relation ne serait pas tributaire du degré de réussite des élèves en lecture. En effet, les enfants jugés plus compétents dans cette discipline ont déjà développé des habiletés qui leur permettent de dégager le sens des textes décontextualisés, alors que les élèves en difficulté présentent souvent des failles à cet égard. Ainsi, la relation susceptible d'être observée entre la compréhension de l'histoire et les interactions considérées stimulantes sur le plan cognitif devrait se révéler plus forte chez les élèves qui manifestent des faiblesses en lecture.

Les hypothèses qui orientent la présente étude peuvent donc être formulées de la façon suivante : au cours de situations de lecture animées par les enseignantes auprès de leurs élèves, 1) les enseignantes recourront davantage à des interventions décontextualisées que contextualisées; 2) la nature (contextualisée ou décontextualisée) des réponses ou des commentaires émis par les élèves sera liée au type d'intervention privilégié par l'enseignante; 3) la compréhension du récit entendu sera positivement liée à la quantité d'interactions décontextualisées soulevées lors de l'activité (interventions de l'enseignante, verbalisations des élèves, nombre total d'interactions) et cela, d'une façon plus marquée chez les élèves faibles que chez les élèves forts en lecture.

4. La méthodologie

La recherche a été réalisée à partir d'un échantillon constitué de dix enseignantes volontaires de première année œuvrant dans les régions de Québec,

Sainte-Foy et Lanaudière, et présentant un nombre d'années d'expérience variant de 4,5 à 34 ans (voir annexe 1). Chaque enseignante de l'échantillon était invitée à identifier, au sein de son groupe-classe, deux enfants forts en lecture et deux enfants jugés plus faibles dans cette discipline. Pour ce faire, elles devaient se baser sur les résultats en lecture obtenus par les écoliers lors du bulletin de la dernière étape complétée. De cette manière, les enfants ont été diagnostiqués forts ou faibles à la lumière de leurs résultats aux évaluations en lecture proposées par leur enseignante tout au long de la troisième étape. Pour chacune des dix classes, les deux élèves présentant les notes moyennes les plus basses étaient retenus à titre de sujets faibles en lecture, alors que les deux élèves ayant conservé les moyennes les plus élevées se voyaient attribuer le statut de bons lecteurs. Ainsi, quarante enfants ont participé au projet.

4.1 Choix du livre

Dans le but de faciliter la comparaison entre les enseignantes, celles-ci ont été appelées à utiliser le même livre, c'est-à-dire celui présentant l'histoire *Benjamin et la nuit* de Paulette Bourgeois. Le choix de cet album s'est fait en fonction de deux critères, notamment la signifiante du thème pour des enfants de première année et le respect, par l'histoire, d'une structure de récit claire comportant une situation initiale, un événement perturbateur, des tentatives de solution et la résolution finale du problème.

Pour recueillir les données, il a fallu se rendre dans chacune des dix classes sélectionnées, durant une période consacrée à la lecture d'une histoire aux élèves. L'enseignante était alors invitée à lire le livre proposé, comme elle avait l'habitude de le faire, afin que les élèves soient placés dans une situation de lecture analogue à celles auxquelles ils prenaient généralement part en classe. Une fois l'activité terminée, les quatre enfants choisis pour l'expérimentation étaient reçus tour à tour dans un local isolé où l'on mesurait leur compréhension à l'aide des techniques énoncées plus loin.

La période de lecture animée par chacune des dix enseignantes a été enregistrée sur cassette audiovidéo. De plus, de courtes entrevues ont été menées auprès des enseignantes à la suite de la période de lecture de manière à obtenir des renseignements plus précis sur leurs pratiques. Ceci avait pour but de s'assurer que la période de lecture retenue pour l'expérimentation avait été animée d'une

manière correspondant à leur façon de faire habituelle. Les renseignements livrés par les enseignantes au cours de ces entretiens confirment que les situations de lecture observées représentent bien celles vécues habituellement en classe.

4.2 Évaluation de la compréhension

Nous avons fait appel à deux méthodes d'évaluation, plus précisément le rappel du récit et les questions sur le texte, pour déterminer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'histoire. La compréhension des élèves par rapport au récit entendu a été mesurée à l'aide du rappel oral du texte. Ce procédé consiste à inviter l'élève à redire dans ses propres mots l'histoire lue. Dans le cas présent, une mise en situation particulière a été présentée aux sujets de manière à rendre la tâche plus signifiante. En effet, l'expérimentatrice a adressé à ces derniers les directives suivantes :

L'été, je travaille dans un terrain de jeux avec des amis de ton âge. Ils sont en première année comme toi et adorent se faire raconter des histoires. Mais, comme ils habitent loin d'ici, je ne les rencontre pas souvent. C'est pour cette raison que je leur raconte des histoires sur des cassettes que je leur envoie par la poste. Mais, il y a quelques jours, ils m'ont téléphoné pour me dire qu'ils aimeraient que d'autres personnes leur racontent des histoires. C'est pour ça que je suis venue voir XXX (nom de l'enseignante de l'enfant). Elle m'a dit que les amis de sa classe savaient très bien raconter des histoires. L'histoire que XXX (nom de l'enseignante) t'a lue, ils ne la connaissent pas, ils ne l'ont jamais entendue. Est-ce que tu pourrais la leur raconter dans tes mots à toi?

Pendant que les élèves racontaient l'histoire, la procédure suivante, suggérée par Morrow (1990), a été utilisée lorsque cela s'est avéré nécessaire :

- 1) Lorsque, à la suite de la consigne, l'enfant ne commençait pas son rappel, la formule d'introduction «Il était une fois...» lui était proposée;
- 2) Lorsque l'enfant s'arrêtait longtemps au milieu de son récit, il était encouragé à poursuivre par des questions telles que «Qu'est-ce qui arrive ensuite?», «Qu'est-ce qui s'est passé après?»;
- 3) Lorsque l'enfant mettait fin à son rappel sans mentionner comment l'histoire se terminait, la question : «Est-ce que ça se termine comme ça?» lui était adressée.

Aux fins d'analyse, les rappels de récits formulés par les enfants ont été enregistrés à l'aide d'un magnétophone.

À l'exemple de Morrow *et al.* (1990), l'évaluation de la compréhension de l'histoire a été complétée par un questionnaire oral composé de cinq questions portant sur les éléments importants de l'histoire, c'est-à-dire relatifs au problème rencontré par le personnage principal, aux actions entreprises par ce dernier pour le résoudre ainsi qu'à la solution finale ayant permis de le régler (voir annexe 2).

Pour assurer une meilleure analyse, les réponses fournies par les enfants ont été enregistrées sur cassettes audio.

L'analyse des données a nécessité le recours à trois grilles, dont une première pour l'analyse des interactions, une seconde pour l'évaluation des rappels de récit et une dernière pour la correction des réponses apportées aux questions de compréhension.

Les interactions enseignante-élèves survenues avant, pendant et/ou après la lecture ont fait l'objet d'une analyse de contenu réalisée à la lumière d'une grille d'observation élaborée à partir de celle proposée par Dickinson et Smith (1994). Elle comprend trois volets, en l'occurrence les interactions contextualisées (de bas niveau cognitif), les interactions décontextualisées (cognitivement stimulantes) et les interactions liées à la gestion de l'activité (voir annexe 3). Les interventions des différents sujets (enseignantes et élèves), ayant pris part au dialogue durant la période de lecture, ont été divisées en unités de sens. Ces dernières ont par la suite été classées sur la grille décrite précédemment. Une évaluation interjuge réalisée à partir de 20 % des cent trente-cinq pages de *verbatim* permet de conclure à la validité des cotations effectuées. Effectivement, le pourcentage de l'entente interjuge s'élève à 95 %.

L'évaluation des rappels de récit s'est fondée sur une grille construite à partir de celles utilisées par Morrow (1990) ainsi que par Leaman (1993). Celle-ci (voir annexe 4) a été façonnée de manière à permettre d'apposer à chaque rappel un résultat sur vingt où les points étaient répartis de la façon suivante : huit points étaient accordés à la situation initiale (commencer le récit avec une introduction, nommer le personnage principal, mentionner le temps et les lieux, faire allusion aux personnages secondaires); deux points étaient alloués à la référence au but poursuivi par le personnage principal et/ou à son problème à résoudre; deux points étaient impartis à l'évocation des différents épisodes de l'histoire; quatre points étaient réservés à la description de la fin de l'histoire (nommer la solution au problème et/ou l'atteinte du but, terminer le récit); et, enfin, le respect de l'ordre chronologique des événements relatés se voyait attribuer quatre points. Pour

chacune des cinq catégories, les points étaient déterminés en suivant une certaine gradation de manière à tenir compte de la qualité des informations fournies par les enfants. Enfin, la validité des scores imputés aux divers rappels évalués a été vérifiée par l'entremise d'une entente interjuge de 97 % (les cotations interjuges ont été effectuées sur 20 % des protocoles).

Les réponses fournies par les élèves aux cinq questions de compréhension ont été corrigées sur dix points, à raison de deux points par question. La répartition des deux points alloués à chacune des questions a été réalisée d'une façon graduée en fonction de la qualité des réponses obtenues (réponses complètes, incomplètes ou erronées). La grande précision de la grille de correction ainsi que le faible taux de variation observé entre les réponses des enfants a facilité l'analyse de ces données. Ainsi, une évaluation interjuge n'a pas été estimée utile.

5. La présentation des résultats

Les données tracent un portrait des types d'interactions enseignante-élèves émergeant lors de la lecture d'une histoire en première année. Le tableau 1 présente le nombre de chaque type d'interactions effectuées par les dix enseignantes observées de même que par leurs élèves.

Un premier coup d'œil à ce tableau permet de constater la très grande divergence entre les classes. En effet, le nombre de verbalisations effectuées par les enseignantes et les élèves varie considérablement d'une classe à l'autre, et ce phénomène peut être observé pour les différentes catégories d'interactions. Par exemple, lorsqu'on s'attarde à la quantité totale d'interactions émises par les sujets, on s'aperçoit que les données s'échelonnent de 30 à 279 pour les enseignantes et de 36 à 266 pour les élèves. En ce qui concerne le nombre d'interactions contextualisées, les résultats varient de 2 à 35 pour les enseignantes et de 2 à 38 pour les élèves. De la même manière, alors qu'une enseignante n'effectue que six interventions décontextualisées, une autre en soulève 136 et, pendant que les élèves d'une classe en formulent 12, ceux d'un autre groupe en émettent 156. De tels écarts trahissent l'existence de différences notables dans la façon dont se déroule cette activité en classe.

Les divergences remarquées sur le plan de la nature et de la quantité des interactions des enseignantes et de leurs élèves transparaissent également dans

Tableau 1 – Nature des interactions des enseignantes et des élèves

Classes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interactions contextualisées	35	10	16	14	2	9	10	5	7	7
Identifier l'image	10	3	3	1	0	0	1	2	4	0
Traiter le livre comme un objet	12	5	8	6	1	2	1	2	10	11
Commentaires en chœur	1	1	1	4	0	1	3	3	2	1
Rappel d'éléments littéraires	4	0	0	3	0	0	0	0	0	0
	0	5	10	3	0	5	0	0	0	5
	1	8	14	7	0	8	2	0	0	10
	24	1	2	6	2	3	6	0	1	1
	21	0	2	2	1	4	2	2	3	2
Interactions décontextualisées	136	63	62	49	31	32	11	10	12	6
Prédiction	156	67	75	79	33	62	23	12	28	19
	0	0	9	9	0	1	0	0	0	0
	8	4	13	22	1	11	0	1	1	0
Clarification	7	1	10	4	1	0	0	0	1	0
	3	1	10	2	0	0	0	0	0	0
Rappel d'éléments lointains	12	2	4	4	26	1	0	0	0	0
	20	3	2	3	23	1	0	0	0	0
Liens texte-connaissances	57	38	4	13	1	18	3	0	2	4
	61	36	11	26	5	33	10	0	9	7
Analyse	33	11	27	7	0	4	3	0	0	1
	27	12	32	12	0	5	4	2	5	2
Évaluation	22	1	3	9	3	4	3	1	1	1
	32	2	3	11	3	8	2	1	8	10
Discussion sur le vocabulaire	5	10	5	3	0	4	2	9	8	0
	5	9	4	3	1	4	7	8	5	0
Interactions liées à la gestion	104	64	58	41	43	33	29	34	22	17
	30	16	29	19	14	18	19	8	24	12
Interactions inclassables	4	8	2	2	0	0	1	2	0	0
	42	13	10	10	11	10	5	12	5	12
Total des interactions	279	145	138	106	76	74	51	51	41	30
	266	109	138	126	60	104	52	36	70	66

- La première rangée de données correspond aux interactions de l'enseignante.
- La deuxième rangée de données correspond aux interactions des élèves.

les sous-catégories associées aux interventions contextualisées et décontextualisées. Alors que certaines enseignantes exploitent un éventail assez varié d'interactions (enseignantes 1, 2, 3, 4 et 7), d'autres se concentrent sur une ou deux catégories d'interventions (enseignantes 5, 6, 8, 9 et 10). De plus, certains types d'interactions semblent être préférés par quelques enseignantes et ignorés par d'autres.

Ainsi, même si, sur le plan des interactions décontextualisées, celle consistant à établir des liens entre le texte et les connaissances personnelles semble particulièrement fréquente au sein des classes observées, la ou les formes d'interventions décontextualisées privilégiées diffèrent sensiblement d'une enseignante à l'autre.

Le tableau 2 ajoute une dimension aux résultats précédents puisqu'il indique le pourcentage de chaque type d'interaction effectué par rapport à l'ensemble des interventions réalisées.

Tableau 2 – Présentation, en pourcentage, de la proportion occupée par chaque type d'interaction réalisé par les enseignantes et leurs élèves, par rapport au nombre total d'interventions qu'ils ont respectivement effectuées

Classes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interactions contextualisées	13	7	12	13	3	12	20	10	17	23
	14	12	17	14	3	13	10	11	19	35
Interactions décontextualisées	49	43	45	46	41	43	22	20	29	20
	59	61	54	63	55	60	44	33	40	29
Interactions liées à la gestion	37	44	42	39	57	45	57	67	54	57
	11	15	21	15	23	17	37	22	34	18
Interactions inclassables	1	6	1	2	0	0	2	4	0	0
	16	12	7	8	18	10	10	33	7	18

- La première rangée de données correspond aux interactions de l'enseignante.
- La deuxième rangée de données correspond aux interactions des élèves.

Ces données illustrent que le pourcentage d'interactions contextualisées émises par les enseignantes observées varie de 3 à 23 % et, hormis pour l'enseignante 10, il demeure inférieur au pourcentage associé aux interventions décontextualisées ainsi qu'à celles liées à la gestion de l'activité. Ainsi, les interactions

de nature décontextualisée occupent, au sein des discussions autour des livres, une plus grande place que celles portant sur des éléments immédiatement disponibles dans le texte ou sur l'illustration. D'ailleurs, six enseignantes, sur les dix ayant participé à la recherche, recourent à des interactions décontextualisées dans une proportion d'au moins 40 %; il est intéressant de noter que ces six enseignantes constituent celles suscitant le plus d'interactions au cours de la lecture. Par ailleurs, les interventions réservées à la gestion de l'activité et au maintien de la discipline sont exploitées par toutes les enseignantes dans une proportion importante variant de 37 à 67 %. Du reste, cinq d'entre elles (5, 7, 8, 9 et 10) vouent plus de la moitié de leurs interventions à ce type d'interactions. Quatre de ces enseignantes apparaissent comme celles qui réalisent le nombre le plus restreint d'interventions et alimentent, par le fait même, les discussions les plus brèves autour du livre.

Le tableau 2 fournit également des renseignements sur la répartition des types d'interactions formulés par les élèves. Celle-ci suit un mouvement similaire à celui observé chez les enseignantes en ce qui a trait aux interactions de nature contextualisée et décontextualisée. Effectivement, les élèves recourent à un pourcentage d'interactions décontextualisées nettement supérieur à celui associé aux interventions contextualisées. Cependant, les données révèlent que, dans la plupart des classes, les élèves effectuent ces deux types d'interactions dans des proportions surpassant celles auxquelles leur enseignante fait appel pour ces mêmes catégories d'interventions. Ceci peut être expliqué par le fait que les élèves accordent moins de place dans leurs propos aux interventions de gestion que ne le font leur enseignante, ce qui laisse davantage d'espace pour les deux autres types d'interactions. Toutefois, il semblerait que, dans presque tous les groupes, les interactions décontextualisées bénéficient le plus de cette augmentation.

En ce qui concerne les données relatives aux résultats obtenus par les élèves pour les mesures de compréhension, elles apparaissent à l'intérieur du tableau 3.

Selon les données du tableau 3, pour l'ensemble des tests, les résultats des élèves forts se distinguent de ceux de leurs pairs jugés plus faibles. D'ailleurs, le recours à un test *t* pour échantillons indépendants a permis de démontrer l'existence d'une différence statistiquement significative entre la moyenne des élèves forts et celle des élèves faibles en ce qui concerne leurs résultats aux questions de compréhension ($p = 0,023$), au rappel de récit ($p = 0,019$) et au score total de compréhension ($p = 0,01$).

Tableau 3 – Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves aux tests de compréhension

	Rappel (sur 20)		Questions (sur 10)		Score total (sur 30)	
	M	E.T.	M.	E.T.	M	E.T.
Élèves forts $\underline{n} = 18$	14,780	3,116	8,056	1,069	22,836	3,706
Élèves faibles $\underline{n} = 18$	11,907	3,871	6,954	1,624	18,861	4,978

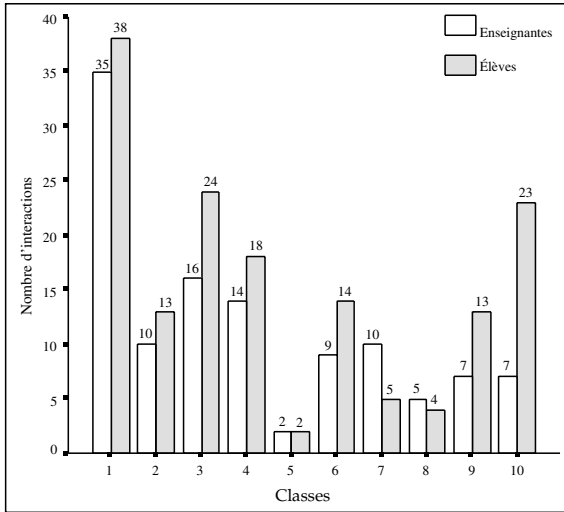
5.1 Analyse des données

Notre première hypothèse stipulait que les enseignantes favorisaient davantage les interactions décontextualisées que contextualisées. Les résultats d'un test t effectué entre ces variables montrent que, lorsqu'on considère l'ensemble des enseignantes, la moyenne des interventions décontextualisées (41,2) s'avère significativement plus élevée ($p = 0,008$, test unidirectionnel) que celle des interactions contextualisées (11,5). D'ailleurs, les tableaux de fréquences (voir les tableaux 1 et 2) fournissent des informations allant dans cette direction. Effectivement, ils révèlent que huit des dix enseignantes ayant participé à l'étude privilégient les interventions portant sur des éléments non immédiatement disponibles dans le texte et revêtant, par le fait même, un caractère décontextualisé.

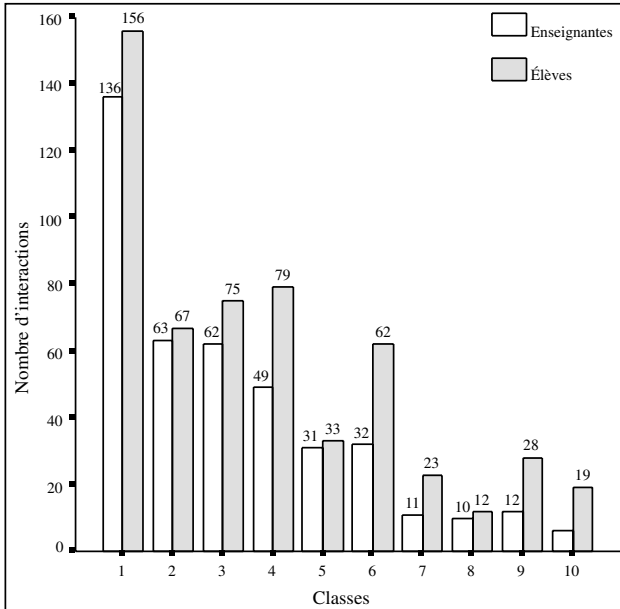
Nous avons également émis l'hypothèse que la nature des réponses ou des commentaires des élèves serait en lien avec le type d'intervention (contextualisé ou décontextualisé) privilégié par l'enseignante. Les données des tableaux 1 et 2 semblent indiquer l'existence d'une telle relation entre les interactions des enseignantes et celles des élèves. Effectivement, comme le laissent entrevoir les deux graphiques suivants, le type de commentaires émis par les élèves paraît aller de pair avec la nature des interventions effectuées par leur enseignante.

Le résultat des corrélations non paramétriques (coefficients de corrélation de Kendall) réalisées à partir de ces différentes variables confirment cette hypothèse (voir le tableau 4).

- 2 En prenant connaissance des résultats nous nous sommes aperçues que les élèves faibles d'une des dix classes observées ont obtenu des scores nettement inférieurs à ceux de leurs homologues des autres classes. Puisque ces scores pouvant être considérés comme aberrants risquaient de fausser le résultat des analyses, il a été jugé préférable d'exclure du traitement statistique les données relatives à cette classe. Ainsi, les corrélations présentées plus loin ont été calculées à partir des données associées aux neuf classes restantes.



Graphique 1
Nombre d'interactions contextualisées effectuées par les enseignantes et leurs élèves



Graphique 2
Nombre d'interactions décontextualisées effectuées par les enseignantes et leurs élèves

Tableau 4 – Corrélations entre la nature des interactions effectuées par les enseignantes et celle des verbalisations émises par leurs élèves (test unidirectionnel, $n = 10$)

Enseignantes	Élèves	Nombre d'interactions contextualisées	Nombre d'interactions décontextualisées
Nombre d'interactions contextualisées		$r = 0,6437$ $p = 0,006^*$	
Nombre d'interactions décontextualisées			$r = 0,8222$ $p = 0,000^*$

* $p < 0,01$

Les résultats consignés au tableau 4 mettent en évidence des corrélations significatives assez élevées, en particulier celle entre le nombre d'interactions décontextualisées émises par l'enseignante et la quantité d'interactions du même type énoncées par ses élèves. Celle-ci se chiffre à 0,8222, ce qui traduit la présence d'une très forte relation entre ces deux variables. Bien que le coefficient de corrélation de 0,6437 obtenu pour les interactions contextualisées soit moins impressionnant que le précédent, il apparaît tout de même relativement élevé. De cette manière, nous pouvons en conclure que la nature des commentaires soulevés par les élèves s'avère fortement liée à celle des interventions de leur enseignante. Ainsi, à l'instar de leur enseignante, ceux-ci émettent plus souvent des verbalisations décontextualisées que contextualisées. En effet, les résultats d'un test t indiquent que la moyenne d'interventions décontextualisées réalisées par l'ensemble des élèves lors de la lecture de l'histoire (55,4) surpasse de façon statistiquement significative ($p = 0,003$, test unidirectionnel) celle des interactions contextualisées (15,4).

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'histoire entendue serait positivement lié à la quantité d'interactions décontextualisées émises par l'enseignante et/ou par les élèves au cours de l'activité. Nous avons prédit que cette relation serait plus forte pour les élèves faibles que pour les élèves forts en lecture. Le tableau 5 présente le résultat des tests de corrélation non paramétriques (coefficients de corrélation de Kendall) calculés à partir des données relatives à la compréhension des élèves de même qu'au nombre d'interactions contextualisées et décontextualisées exprimées lors de la lecture de l'histoire. On y retrouve donc des informations concernant le type de relation existant entre la compréhension des élèves forts ou

faibles en lecture et la quantité d'interactions décontextualisées ou contextualisées soulevées au cours de l'activité (cette seconde variable comporte trois dimensions : la somme des interventions contextualisées ou décontextualisées réalisées pendant la période, le nombre de verbalisations de chaque type formulées par l'enseignante ainsi que la quantité de commentaires de ce genre énoncés par les élèves).

Tableau 5 – Corrélations entre le nombre d'interactions contextualisées ou décontextualisées et la compréhension des élèves (test unidirectionnel)

	Score de compréhension obtenu par les élèves faibles en lecture $n = 18$	Score de compréhension obtenu par les élèves forts en lecture $n = 18$
Nbre total d'interactions contextualisées	$r = 0,1776$ $p = 0,16$	$r = -0,0547$ $p = 0,38$
Nbre total d'interactions décontextualisées	$r = 0,3503$ $p = 0,024^*$	$r = 0,2156$ $p = 0,111$
Nbre d'interactions contextualisées de l'enseignante	$r = 0,2634$ $p = 0,072$	$r = 0,0416$ $p = 0,409$
Nbre d'interactions décontextualisées de l'enseignante	$r = 0,3503$ $p = 0,024^*$	$r = 0,2156$ $p = 0,111$
Nbre d'interactions contextualisées des élèves	$r = 0,1503$ $p = 0,2$	$r = -0,1093$ $p = 0,27$
Nbre d'interactions décontextualisées des élèves	$r = 0,2964$ $p = 0,047^*$	$r = 0,1886$ $p = 0,143$

* $p < 0,05$

Les données relatives aux élèves en difficulté traduisent la présence de relations positives significatives entre la compréhension de l'histoire lue et les trois variables faisant référence à la quantité d'interactions décontextualisées, c'est-à-dire le nombre total de commentaires de cette nature exprimés pendant la séance ($r = 0,3503$, $p = 0,024$), le nombre d'interventions de cet ordre effectuées par l'enseignante ($r = 0,3503$, $p = 0,024$) ainsi que le nombre de verbalisations du même type émises par les élèves ($r = 0,2964$, $p = 0,047$). Par ailleurs, la compréhension de ces mêmes sujets ne se révèle nullement associée à la quantité d'interactions contextualisées.

En ce qui a trait aux élèves faisant preuve d'une plus grande facilité en lecture, les corrélations demeurent non significatives pour l'ensemble des variables, ce qui trahit l'absence d'une relation entre leur compréhension de l'histoire entendue et le nombre d'interactions contextualisées ou décontextualisées auxquelles ils ont été exposés lors de la période de lecture.

Conclusion

Cette étude visait à fournir un éclairage sur les types d'interactions stimulées par les enseignantes de première année lors de la lecture d'une histoire à leurs élèves. Les données laissent transparaitre l'existence de différences considérables entre les enseignantes. En effet, même si ces dernières réalisent toutes des interactions contextualisées, des interactions décontextualisées ainsi que des interventions liées à la gestion de l'activité, la quantité de même que la proportion de chacun de ces types de verbalisations varient grandement d'une enseignante à l'autre. De cette manière, alors que certaines enseignantes semblent favoriser une lecture fluide au cours de laquelle les interactions sont réduites au minimum, d'autres paraissent juger important d'engager les élèves au sein de discussions autour du livre. Ceci correspond aux observations de Dickinson et Smith (1994) qui, ayant constaté une certaine diversité entre les façons dont les enseignantes de maternelle animent ce type d'activité, ont fait ressortir différents styles de lecture traduisant les différences remarquées tant sur le plan de la nature et de la quantité des interventions favorisées par les enseignantes que sur celui relatif au moment où celles-ci sont suscitées au cours de la situation de lecture, c'est-à-dire avant, pendant et/ou après la lecture.

Notre première hypothèse concernait le type d'interventions choisi en priorité par les enseignantes. Elle avançait qu'entre celles de nature contextualisée et celles conservant un caractère plus décontextualisé, les secondes étaient les plus exploitées. Les données recueillies par le biais d'une analyse statistique indiquent que les questions ou commentaires formulés par les enseignantes revêtent plus souvent un caractère décontextualisé que contextualisé, ce qui rejoint les résultats obtenus au préscolaire par Allison et Watson (1994). Ces chercheuses avaient mis en évidence le fait que les enseignantes de maternelle, lors de la lecture d'un livre à leurs élèves, favorisaient l'émergence de discussions cognitivement stimulantes, c'est-à-dire décontextualisées, et accordaient moins d'importance à celles de niveau cognitif inférieur présentant un aspect plus contextualisé. Par ailleurs, il peut être intéressant de souligner que, même si pour la plupart des enseignantes, les

interventions décontextualisées apparaissent plus fréquemment au cours de l'activité que celles de nature contextualisée, une variation importante subsiste sur le plan du nombre de verbalisations décontextualisées effectuées ainsi que sur celui de la proportion selon laquelle ces dernières surpassent celles se présentant sous une forme plus contextualisée. De tels résultats attirent encore une fois l'attention sur les divergences qui apparaissent entre les pratiques des enseignantes lors de la lecture d'une histoire à leurs élèves. Ils rejoignent ainsi les phénomènes observés par Dickinson et Smith (1994) concernant la diversité des styles de lecture des enseignantes du préscolaire.

Notre seconde hypothèse stipulait que la nature des contributions verbales des élèves serait liée à celle des interventions de leur enseignante. Les corrélations calculées à partir des données recueillies confirment cette hypothèse et corroborent, par le fait même, les observations réalisées lors des études précédentes (Dickinson et Keebler, 1989; Cochran-Smith, 1984; Martinez, Roser, Hoffman et Battle, 1992; McGee, 1992; Roser et Martinez, 1985). En effet, celles-ci faisaient ressortir le fait selon lequel les contributions verbales des enfants se modifiaient en fonction de la nature des commentaires ou des stratégies d'intervention de l'adulte qui leur faisait la lecture. De cette manière, à l'exemple de leur enseignante, les élèves énoncent en moyenne des commentaires majoritairement décontextualisés. Même s'ils véhiculent des informations similaires à celles ayant été mises en relief par plusieurs autres études, les résultats de cette recherche-ci présentent une valeur additionnelle. En effet, contrairement à ceux provenant des études précédentes où les données n'avaient pas fait l'objet d'une analyse statistique, nos résultats ne sont pas le fruit de simples observations, mais ont été obtenus par le biais de tests de corrélation. Ils apportent donc une confirmation statistique aux données déjà existantes, ce qui se révèle une contribution certaine au développement des connaissances sur le sujet. Outre leur pertinence scientifique, ces résultats possèdent une valeur non négligeable sur le plan pédagogique. En sachant que la nature des commentaires émis par les élèves est associée à celle des interventions de leur enseignante, il devient possible d'accroître la qualité de leurs verbalisations, c'est-à-dire d'en augmenter le niveau de décontextualisation. Or, amener ainsi les enfants à élever la valeur cognitive de leurs questions ou commentaires pourrait avoir une incidence positive sur le développement des habiletés qui leur permettront de faire face à l'aspect décontextualisé de la langue écrite et d'en comprendre les rouages. En prenant pour acquis que l'apprentissage de la lecture est conditionnel à l'acquisition de ces habiletés, on est en mesure de comprendre toute l'importance des données mises en lumière à propos de la tendance des élèves à imiter le style d'intervention de leur enseignante.

Notre dernière hypothèse soutenait qu'une relation pourrait être observée entre la compréhension des enfants par rapport à l'histoire entendue et la quantité d'interventions décontextualisées réalisées par l'enseignante et/ou par les élèves lors de l'activité. Nous avons prédit que cette relation serait plus forte auprès des enfants qui éprouvent des difficultés en lecture qu'auprès de ceux considérés comme de bons lecteurs. Le résultat des tests de corrélation effectués entre ces variables témoigne de la présence, auprès des élèves faibles en lecture, d'un lien statistiquement significatif entre la quantité d'interactions décontextualisées suscitées lors de la lecture d'une histoire et la compréhension qu'ils se forgent de celle-ci. En effet, leur compréhension tend à s'accroître lorsque la quantité d'interactions décontextualisées suit un mouvement similaire. Les analyses révèlent que cet effet s'avère non seulement plus important chez les élèves faibles en lecture, mais également absent auprès des enfants plus habiles dans cette discipline. De cette manière, nous sommes amenées à croire que les connaissances qui peuvent être acquises à propos du langage écrit par le biais des interactions décontextualisées ont déjà été apprises par les bons lecteurs alors qu'elles font encore défaut aux lecteurs en difficulté. Ceci expliquerait pourquoi ces derniers semblent bénéficier des discussions à caractère décontextualisé alors que ceci ne paraît pas être le cas pour leurs camarades réussissant mieux en lecture.

Il va sans dire que ces résultats ont une portée pédagogique notable puisqu'ils laissent entrevoir une façon à la fois simple et efficace de venir en aide aux élèves qui rencontrent des difficultés en lecture. On peut donc apprécier toute l'importance de la lecture d'histoires qui, grâce aux conversations décontextualisées qu'elle implique, semble associée, chez les élèves moins habiles, au développement des habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture et à l'accession au statut de bon lecteur.

Par ailleurs, la quantité d'interactions contextualisées, que celles-ci soient formulées par l'enseignante et/ou par les élèves, ne présente aucun lien avec la compréhension des enfants. Ce résultat revêt un intérêt non négligeable, car il tend à montrer que, tel que le soutiennent Heat (1982) et Wells (1982, 1985), ce n'est pas tant la quantité que la qualité des interactions stimulées lors des discussions autour d'un livre qui a un impact significatif sur le développement de la littératie des enfants. Ces observations vont dans le même sens que celles réalisées par les chercheurs ayant mené des études auprès d'enfants du préscolaire. Ceux-ci ont démontré que la présence des discussions de nature décontextualisée était positivement reliée : a) au niveau d'émergence de la lecture (Allison et Watson, 1994);

b) au développement du vocabulaire (Brody, Stoneman et McCoy, 1995-1996; Dickinson et Smith, 1994); c) à la compréhension des histoires (Dickinson et Smith, 1994).

À notre connaissance, nos données sont les premières de ce genre à provenir du milieu scolaire québécois. De cette manière, les conclusions qui découlent de cette étude sont dignes d'intérêt, car elles approfondissent les connaissances déjà façonnées sur le sujet et ouvrent la porte à de nouvelles investigations. Toutefois, la taille plutôt restreinte de l'échantillon à partir duquel ont été effectuées les analyses statistiques nous incite à considérer les résultats obtenus avec une certaine prudence. Ainsi, cette recherche se rapproche davantage d'une étude de cas que d'une étude dont les résultats peuvent être généralisés à l'ensemble des élèves de première année. Une étude à plus grande échelle permettrait de remédier à ces limites et donnerait l'occasion de vérifier l'exactitude des conclusions tirées de cette recherche, voire même, de les consolider.

Les résultats de recherche semblent donc mettre en relief l'importance, sur le plan du développement de la littératie, de la présence d'interactions cognitivement stimulantes au cours des discussions entretenues lors des périodes de lecture animées par un adulte. En effet, ces interactions mettent l'accent sur l'information non immédiatement disponible dans le texte ou sur l'illustration; elles amènent ainsi les enfants à émettre des commentaires de haut niveau cognitif, elles les guident dans leur démarche de reconstruction du sens porté par les textes décontextualisés et leur facilitent ainsi le passage entre le langage oral et le langage écrit, ce qui se révèle essentiel au développement de leurs habiletés à lire. De cette façon, la présente étude revêt une certaine valeur sur le plan pédagogique puisqu'elle fournit des indices concernant la façon de stimuler, en première année, le développement des habiletés en lecture des élèves qui présentent des difficultés à ce sujet. N'est-ce pas là une donnée intéressante pour les enseignantes de première année qui sont justement appelées à amener les enfants à acquérir les habiletés qui leur permettront de devenir des lecteurs autonomes, non seulement capables de décoder des messages écrits, mais également d'en extraire le sens?

Références

ALLISON, D. T. et WATSON, A. J. (1994).

The significance of adult storybook reading styles on the development of young children's emergent reading. *Reading Research and Instruction*, 34, 57-72.

- BENTOLILA, A., CHEVALIER, B. et FALCOZ-VIGNE, D. (1991).
La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris : Nathan.
- BRODY, G. H., STONEMAN, Z. et MCCOY, J. K. (1995-1996).
How caregivers support the literacy development of head start graduates in a rural setting. *The Reading Teacher*, 49, 340-342.
- CLARK, M. M. (1984).
Literacy at home and at school : Insights from a study of young fluent readers. In J. Goelman, A. A. Oberg et F. Smith (dir.), *Awakening to literacy* (p. 122-130). Londres : Heinemann.
- COCHRAN-SMITH, M. (1984).
The making of a reader. Norwood [NJ] : Ablex Publishing Corporation.
- COCHRAN-SMITH, M. (1986).
Reading to children : A model for understanding texts. In B. B. Schieffelin et P. Gilmore (dir.), *The acquisition of literacy : Ethnographic perspectives* (p. 35-54). Norwood [NJ] : Ablex Publishing Corporation.
- DICKINSON, D. et KEEBLER, R. (1989).
Variation in preschool teachers' styles of reading books. *Discourse Processes*, 12, 353-375.
- DICKINSON, D. K. et SMITH, M. W. (1994).
Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-122.
- DICKINSON, D. K., HAO, Z. et HE, W. (1995).
Pedagogical and classroom factors related to how teachers read to 3- and 4-year-old children. In K. A. Hinchman, D. J. Leu et C. K. Kinzer (dir.), *Perspectives on literacy research and practice. Forty-fourth yearbook of the National Reading Conference* (p. 212-221). Chicago [IL] : The National Reading Conference.
- DICKINSON, D. K., DE TEMPLE, J. M., HIRSCHLER, J. A. et SMITH, M. W. (1992).
Book reading with preschoolers : Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 323-346.
- DURKIN, D. (1966).
Children who read early. New York [NY] : Random House.
- FEITELSON, D., KITA, B. et GOLDSTEIN, Z. (1986).
Effects of listening to series stories on first graders' comprehension and use of language. *Research in the Teaching of English*, 20, 339-356.
- FEITELSON, D., GOLDSTEIN, Z., IRAQI, J. et SHARE, D. L. (1993).
Effects of listening to story reading on aspects of literacy acquisition in a diglossic situation. *Reading Research Quarterly*, 28, 70-79.
- GIASSON, J. et BOISCLAIR, A. (1996).
Faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire. De l'importance des interactions adulte-enfant. *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, 5, 95-106.
- HEAT, S. B. (1982).
What no bedtime story means : Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- HOFFMAN, J. V., ROSER, N. L. et FAREST, C. (1988).
Literature-sharing strategies in classrooms serving students from economically disadvantaged and language different home environments. In J. E. Readence, R. S. Baldwin, J. P. Konopak

- et P. R. O'Keefe (dir.), *Dialogues in literacy research. Thirty-seventh yearbook of the National Reading Conference* (p. 331-339). Chicago [IL] : The National Reading Conference.
- KAUFFMAN, G., SHORT, K. G., CRAWFORD, K. M., KAHN, L. et KASER, S. (1995).
Examining the roles of teachers and students in literature circles across classroom contexts.
 Communication présentée au congrès annuel de la «National Reading Conference», Nouvelle-Orléans, Louisiane, novembre.
- KERTOY, M. K. (1994).
 Adult interactive strategies and the spontaneous comments of preschoolers during joint story-book readings. *Journal of Research in Childhood Education*, 9, 58-67.
- LEAMAN, R. E. (1993).
 Effects of direct instruction of story grammar on story writing and reading comprehension of elementary school learning disabled students. In T. V. Rasinski et N. D. Padak (dir.), *Inquiries in literacy learning and instruction* (p. 15-24). Pittsburgh, [KS] : College Reading Association.
- LICKTEIG, M. J. et RUSSELL, J. F. (1993).
 Elementary teachers' read-aloud practices. *Reading Improvement*, 30, 202-208.
- MARTINEZ, M. G. et TEALE, W. H. (1993).
 Teacher storybook reading style : A comparison of six teachers. *Research in the Teaching of English*, 27, 175-199.
- MARTINEZ, M., ROSER, N. L., HOFFMAN, J. V. et BATTLE, J. (1992).
 Fostering better book discussions through response logs and a response framework : A case description. In C. K. Kinzer et D. J. Leu (dir.), *Literacy research, theory, and practice : Views from many perspectives* (p. 303-311). Chicago [IL] : The National Reading Conference.
- MCGEE, L. M. (1992).
 An exploration of meaning construction in first graders' grand conversations. In C. K. Kinzer et D. J. Leu (dir.), *Literacy research, theory, and practice : Views from many perspectives* (p. 177-186). Chicago [IL] : The National Reading Conference.
- MCGEE, L. M., COURTNEY, L. et LOMAX, R. G. (1994).
 Teachers' roles in first graders' grand conversations. In C. K. Kinzer et D. J. Leu (dir.), *Multidimensional aspects of literacy research, theory, and practice. Forty-third yearbook of the National Reading Conference* (p. 517-526). Chicago [IL] : The National Reading Conference.
- MORROW, L. M. (1984).
 Reading stories to young children : Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16, 273-288.
- MORROW, L. M. (1988).
 Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 23, 89-107.
- MORROW, L. M. (1990).
 Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. In L. M. Morrow et J. K. Smith (dir.), *Assessment for instruction in early literacy* (p. 110-134). Englewood Cliffs [CA] : Prentice-Hall.
- MORROW, L. M., O'CONNOR, E. M. et SMITH, J. K. (1990).
 Effects of a story reading program on the literacy development of at risk kindergarden children. *Journal of Reading Behavior*, 22, 255-277.

- OLSON, D. R. (1977).
From utterance to text. The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Research*, 65, 23-26.
- OLSON, D. R. (1985).
Introduction. In D. R. Olson, N. Torrance et A. Hildyard (dir.), *Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing* (p. 1-15). Cambridge [MA] : Cambridge University Press.
- PETERS, S. J. (1993).
Where have the children gone? Storyreading in kindergarden and prekindergarden classes. *Early Child Development and Care*, 88, 1-15.
- ROSER, N. et MARTINEZ, M. (1985).
Roles adults play in preschoolers' response to literature. *Language Arts*, 62, 485-490.
- RUBIN, A. (1980).
A theoretical taxonomy of the differences between oral and written language. In R. J. Spirro, B. R. Bruce et W. F. Brewer (dir.), *Theoretical issues in reading comprehension : Perspectives in cognitive psychology, linguistic, artificial intelligence and education* (p. 411-438). Hillsdale [NJ] : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- SNOW, C. et NINIO, A. (1986).
The contracts of literacy : What children learn from learning to read books. In W. Teale et E. Sulzby (dir.), *Emergent literacy. Writing and reading* (p. 116-138). Norwood [NJ] : Ablex Publishing Corporation.
- SULZBY, E. et TEALE, W. (1991).
Emergent literacy. In R. Barr, M. Camil, P. Mosental et P. Pearson (dir.), *Handbook of reading research* (vol. 2, p. 727-757). New York [NY] : Longman.
- TEALE, W. H., MARTINEZ, M. G. et GLASS, W. L. (1989).
Describing classroom storybook reading. In D. Bloome (dir.), *Classrooms and literacy* (p. 158-188). Norwood [NJ] : Ablex Publishing Corporation.
- WELLS, G. (1982).
Language, learning and education. Bristol : Centre for the Study of Language and Communication, University of Bristol.
- WELLS, G. (1985).
Preschool literacy-related activities and success in school. In D. R. Olson, N. Torrance et A. Hildyard (dir.), *Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing* (p. 229-255). Cambridge [MA] : Cambridge University Press.
- WENDELIN, K. H. (1993).
The context of read-aloud events in second and fifth grade classrooms. Communication présentée au congrès annuel de la «National Reading Conference», Charleston, Caroline du Sud, décembre.

Abstract – This study, conducted with ten first-grade teachers and forty children in their classes, was concerned with the nature of teacher-pupil interaction elicited during story reading. These interactions were classified according to their degree of decontextualization. Thus we found it appropriate to distinguish between two kinds of verbalization : 1) non-context-bound interactions, assigning more importance to information beyond the text and aiming thereby to be cognitively stimulating; 2) context-bound interactions, emphasizing information immediately available from

the text or the illustration and thereby calling upon lower-level cognitive abilities. The results obtained indicate that teachers tend to resort more to non-context-bound than context-bound interventions. Moreover, the same phenomenon was observed among their pupils who, as shown by our analyses, tend to imitate their teacher.

Resumen – Este estudio ha sido efectuado con diez profesores de primer grado y cuarenta niños que asisten a sus clases. El estudio trata sobre la naturaleza de la interacción profesor-alumno surgida en la lectura de una historia. Esta interacción ha sido clasificada según su nivel de descontextualización; de esta manera, hemos creído pertinente hacer la distinción entre dos tipos de verbalización : 1) La interacción descontextualizada da más importancia a las informaciones que van más allá del texto y que pretenden ser, por el mismo hecho, cognitivamente estimulantes. 2) La interacción contextualizada hace énfasis sobre la información disponible inmediatamente en el texto o en las ilustraciones, recurriendo así a las habilidades cognitivas de nivel inferior. Los resultados obtenidos indican que los docentes recurren más a intervenciones descontextualizadas que a aquellas en contexto. Además, el mismo fenómeno ha sido observado en sus alumnos quienes, tal como lo demuestran nuestros análisis, tienen tendencia a imitar a sus profesores.

Zusammenfassung – Die vorliegende Untersuchung wurde bei zehn Lehrerinnen der ersten Klasse und vierzig ihrer Schüler durchgeführt. Es ging dabei um die Natur der während des Vorlesens einer Geschichte auftretenden Interaktionen zwischen der Lehrerin und den Kindern. Die Interaktionen wurden ihrer Dekontextualisierungsstärke gemäß gegliedert. Wir fanden es relevant, zwischen zwei Arten von Äußerungen zu unterscheiden : 1) dekontextualisierte Interaktionen, die auf neue Informationen Wert legen und deshalb an sich erkenntnismäßig stimulierend sind; 2) kontextualisierte Interaktionen, die sich direkt auf die aus dem Text hervorgehenden Informationen oder auf die Illustrationen beziehen und somit Erkenntnisfähigkeiten niedrigerer Art einsetzen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrerinnen weitgehend dekontextualisierend vorgehen. Dasselbe wurde bei ihren Schülern beobachtet, die dazu neigen, ihre Lehrerin zu imitieren.

Annexe 1

Enseignantes	Expérience	Diplôme obtenu
Enseignante 1	34 ans	Maîtrise en sciences de l'éducation (spécialisation en orthopédagogie)
Enseignante 2	27 ans	Baccalauréat en enseignement élémentaire et secondaire
Enseignante 3	21 ans	Baccalauréat en enfance inadaptée, certificat (PPMF) et 1 an de scolarité (cours divers)
Enseignante 4	10 ans	Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire
Enseignante 5	21 ans	Baccalauréat en enseignement préscolaire et élémentaire
Enseignante 6	22 ans	Baccalauréat en enseignement préscolaire, élémentaire et orthopédagogie
Enseignante 7	27 ans	Brevet A (diplôme en enfance inadaptée)
Enseignante 8	4,5 ans	Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire
Enseignante 9	10 ans	Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire et certificat (PPMF)
Enseignante 10	10 ans	Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire

Annexe 2

1. Quel était le problème de Benjamin? (De quoi avait-il peur?)
2. Pourquoi Benjamin est-il allé voir le canard, le lion, l'oiseau et l'ours?
3. Quelles solutions ces animaux lui ont-ils proposées? Est-ce qu'elles ont fonctionné? Pourquoi?
4. Qu'est-ce que Benjamin a découvert en parlant avec tous ces animaux-là? Qu'est-ce qu'ils lui ont tous avoué? (Si nécessaire : «Est-ce qu'ils avaient un problème en commun?»)
5. Est-ce que Benjamin a réussi à résoudre son problème (à entrer dans sa carapace)? Comment? Quelle solution a-t-il trouvée?

Annexe 3

Verbalisations contextualisées (de bas niveau cognitif)	
NI	Nommer ou identifier des objets, des personnages, des actions ou d'autres éléments représentés sur l'image.
LO	Émettre des commentaires sur le livre lui-même en tant qu'objet (parler du titre, de la page couverture, du nombre de pages, etc.).
CC	Commentaires en chœur (lecture collective, mémorisation de parties familières du texte).
RI	Rappeler ou énoncer des faits immédiatement disponibles dans le texte.
HR	Habilités de routine (compter des objets, chanter, réciter des nombres ou l'alphabet).
Verbalisations décontextualisées (de haut niveau cognitif)	
P	Formuler ou vérifier une prédiction sur une action, un événement à venir.
CL	Clarifier des commentaires, expliquer sa pensée (donner des arguments ou précisions), reformuler en précisant ou en clarifiant la pensée de la personne venant de parler, susciter des remises en question à propos des commentaires émis précédemment, etc.
RE	Rappeler une partie ou un épisode de l'histoire (un fait qui a été lu il y a quelque temps et qui peut avoir été oublié).
TC	Effectuer des liens entre le texte et les expériences ou connaissances personnelles du lecteur (ou de l'enfant qui écoute).
A	Analyser un événement, une situation ou un personnage (son comportement, ses sentiments, ses croyances, etc.), faire des inférences, formuler ou vérifier une hypothèse ou une alternative, identifier des similarités et/ou des différences, conclure, trouver des relations de cause à effet, retrouver l'ordre chronologique des événements, etc.
EV	Évaluer (porter des jugements de valeur ou émettre des commentaires ou réponses de nature évaluative à propos de l'histoire, des illustrations, des événements, des objets ou des personnages).
DV	Discuter sur des mots de vocabulaire.
Interventions liées à la gestion de l'activité	
DA	Demander de l'attention (attirer l'attention, inviter à regarder, etc.).
F	Fournir une rétroaction (formuler des approbations, émettre des rétroactions correctives, donner des rétroactions par rapport à une réponse fournie, répéter des commentaires, reformuler sans ajouter d'information, etc.).
OA	Organiser ou gérer l'activité (assurer la discipline, établir des règles, demander le silence, demander de répéter, répéter son commentaire à la demande d'une autre personne ou de façon spontanée pour qu'il soit mieux entendu, etc.).

Annexe 4

1. Situation initiale	Mention élaborée	Mentionné	Non mentionné	Non applicable	
Commence avec une introduction	_____ x 2	_____ x 1	_____ x 0	_____	
Nomme le personnage principal	_____ x 2	_____ x 1	_____ x 0	_____	
Parle du temps, des lieux	_____ x 2	_____ x 1	_____ x 0	_____	
Nbre de pers. sec. nommés, divisé par le nbre de pers. sec. dans l'histoire	_____ x 2				
2. Problème	Mention très élaborée	Mention élaborée	Mention non élaborée	Non mentionnée	
Fait référence au but du personnage principal ou au problème à résoudre	_____ x 2	_____ x 1	_____ x 0,5	_____ x 0	
3. Épisodes	Mention très élaborée	Mention élaborée	Mention peu élaborée	Mention non élaborée	Non mentionné
Premier	_____ x 2	_____ x 1,5	_____ x 1	_____ 0,5	_____ x 0
Deuxième	_____ x 2	_____ x 1,5	_____ x 1	_____ 0,5	_____ x 0
Troisième	_____ x 2	_____ x 1,5	_____ x 1	_____ 0,5	_____ x 0
Quatrième	_____ x 2	_____ x 1,5	_____ x 1	_____ 0,5	_____ x 0
Synthèse	_____ x 8	_____ x 6	_____ x 4	_____ 2	_____ x 0
Cinquième	_____ x 2		_____ x 1	_____ 0,5	_____ x 0
Sixième	_____ x 2		_____ x 1	_____ 0,5	_____ x 0
a. Sous-total	_____	(total des points pour les 6 épisodes, maximum 12 points)			
b. Nbre d'épisodes dans l'histoire	_____	(6)			
Total pour le rappel des épisodes (a/b)	_____	(sous-total divisé par le nombre d'épisodes dans l'histoire)			
4. Résolution	Mention très élaborée	Mention élaborée	Mention non élaborée	Non mentionnée	
Nomme la solution au problème ou l'atteinte du but	_____ x 2	_____ x 1	_____ x 0,5	_____ x 0	
Termine l'histoire	_____ x 2	_____ x 1	_____ x 0,5	_____ x 0	
5. Séquence		Ordre parfait	Ordre partiel	Aucune séquence	
Raconte l'histoire dans l'ordre : situation initiale, problème, épisodes, résolution		_____ x 4	_____ x 2	_____ x 0	

Score maximal : 20

Score de l'enfant : _____