

# Impact d'une sensibilisation à la lecture interactive sur les pratiques éducatives des enseignants du maternel

N. THOMAS, C. COLIN, J. LEYBAERT

## RÉSUMÉ : Impact d'une sensibilisation à la lecture interactive sur les pratiques éducatives des enseignants du maternel

Notre étude analyse le comportement des professeurs (N = 22) et, indirectement, leurs interactions avec les élèves suite à un programme de sensibilisation à la lecture interactive. Le programme est proposé pendant 10 semaines à des classes de troisième maternelle (grande section) fréquentées par des enfants issus de milieux multiculturels et socio-économiquement fragilisés. Les résultats mettent en évidence des gains significatifs pour les professeurs sensibilisés à la lecture interactive concernant la qualité du livre choisi, le climat d'apprentissage et l'utilisation de références au code écrit.

**Mots clés :** Lecture interactive – Interaction élèves-professeur – Climat d'apprentissage – Support d'apprentissage.

## SUMMARY: Impact of raising awareness of interactive reading approaches on the education practices of kindergarten teachers

Our study analyses the behavior of teachers (N = 22) and, indirectly, their interactions with students before and after interactive reading sessions. During 10 weeks, the program is delivered to kindergarten children from multicultural and low socioeconomic status. Our results show a significant improvement for teachers who have completed the program concerning the quality of the book chosen, the session climate and the use of references to the written code.

**Key words:** Interactive reading – Teacher-child interaction – Session climate – Instructional support.

## RESUMEN: Impacto de la sensibilización sobre la lectura interactiva en las prácticas educativas de los maestros de jardín de infantes.

Nuestro estudio analiza el comportamiento de los profesores (N = 22) e, indirectamente, sus interacciones con los estudiantes siguiendo un programa de concienciación a la lectura interactiva. El programa se ofrece durante 10 semanas en clases de tercer jardín de infancia (sección grande) a las que asisten niños de orígenes multiculturales y socioeconómicamente frágiles. Los resultados muestran que los profesores sensibilizados con la lectura interactiva han obtenido beneficios significativos en cuanto a la calidad del libro elegido, el clima de aprendizaje y el uso de referencias al código escrito.

**Palabras clave:** Lectura interactiva – Interacción estudiante-profesor – Clima de aprendizaje – Apoyo al aprendizaje.

1. Université libre de Bruxelles, Belgique.  
Auteur de correspondance :  
Nathalie Thomas, Université libre  
de Bruxelles, Avenue Franklin-Roosevelt,  
50 (CP 191), 1050 Bruxelles, Belgique.  
Tél. : +32 (2) 650 27 06  
Email : nathalie.thomas@ulb.ac.be

Conflicts d'intérêts : les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêt.

Pour citer cet article : Thomas, N., Colin, C. & Leybaert, J. (2020). Impact d'une sensibilisation à la lecture interactive sur les pratiques éducatives des enseignants du maternel. A.N.A.E., 164, 57-66.

## Introduction

Dès l'école maternelle, la qualité de la relation que l'enfant développe avec son professeur impacte son attitude face aux apprentissages, dont la lecture, et sa réussite scolaire. Ceci est d'autant plus vrai si l'enfant présente des facteurs de risque de difficultés d'apprentissage (e.g., Hamre & Pianta, 2001 ; Hu, Wu, Curby, Wu & Zhang, 2018). Les enfants qui bénéficient d'une relation positive et chaleureuse avec leur professeur tendent à obtenir de meilleurs résultats scolaires, à développer moins de troubles du comportement externalisés et de meilleures compétences sociales (Cadima, Verschueren, Leal & Guedes, 2016 ; Pianta, 2001 ; Pianta & Stuhlman, 2004).

La lecture interactive (LI) est l'une des activités d'apprentissage les plus répandues en maternelle. Elle permet non seulement d'engager les enfants dans des interactions positives avec l'adulte mais également de stimuler les facteurs de protection (e.g., vocabulaire, connaissance des lettres, conscience phonologique) face à l'apprentissage de l'écrit (Towson, Fetting, Fleury & Abarca, 2017). Les interactions élèves-professeur lors de la lecture d'histoires semblent donc particulièrement intéressantes à analyser, compte-tenu de l'impact de celles-ci sur la motivation des enfants à lire et sur leur réussite académique future.

Dans cette étude, nous proposons d'analyser le comportement des professeurs et, indirectement, la qualité de leurs interactions avec les élèves suite à une sensibilisation à la LI, en classe de 3<sup>e</sup> maternelle, au sein d'une population multiculturelle et fragilisée. Nous cherchons à analyser les conditions nécessaires pour faciliter les apprentissages des enfants dans un contexte naturel de stimulation, celui de la lecture d'histoires (Greenberg et al., 2003).

## La lecture interactive

La LI est une activité d'apprentissage collaborative au cours de laquelle les enfants sont invités à participer à la lecture d'un album jeunesse (Parkes, 2000 ; Remy & Leroy, 2016). Elle poursuit deux prérequis importants pour l'apprentissage de l'écrit : développer le plaisir de lire et stimuler le langage oral et la littératie émergente. Au cours de la lecture, l'adulte utilise différentes stratégies qui vont favoriser la prise de parole par les enfants : susciter des initiatives chez les enfants, encourager le tour de parole, reformuler, proposer de l'extension, faire des liens avec le vécu des enfants. L'adulte planifie également sa séance de lecture en identifiant des objectifs ciblés (e.g., vocabulaire, compréhension du récit, conscience phonologique, conventions

de lecture, connaissance des lettres) qu'il développera en interagissant avec les enfants. Lefebvre, Trudeau et Sutton (2011) proposent un programme en quatre séquences d'apprentissage qui suit les principes de l'enseignement explicite (Hollingsworth, Ybarra & Demers, 2013). Tout au long de la semaine, l'adulte va varier ses interruptions, tout en conservant ses objectifs langagiers spécifiques. Lors de la première lecture ou *jour de l'adulte*, il donne aux enfants des modèles riches et variés pour expliquer les différents objectifs. Lors de la seconde lecture ou *jour des erreurs*, il propose des explications absurdes que les enfants devront détecter, afin d'évaluer une première compréhension des concepts. Lors de la troisième lecture ou *jour des questions*, il vérifie la bonne compréhension des différents concepts en questionnant les enfants. Enfin, lors du quatrième jour, le livre est laissé aux enfants pour une lecture autonome. Continuellement, l'adulte aide les enfants à développer les concepts et leur apporte une rétroaction positive.

Ce type d'intervention est susceptible d'être proposé en grand groupe classe mais également en groupe restreint, voire en séance individuelle. La séance peut être menée par le professeur habituel des enfants mais aussi par un accueillant, un éducateur ou encore un logopède/orthophoniste. Towson et al. (2017) ont mené une méta-analyse concluant à l'efficacité de la LI pour stimuler le langage oral et la littératie émergente, à la fois pour les enfants tout-venants, à risque ou présentant des troubles d'apprentissage.

## Les interactions élèves-professeur et la lecture d'histoires

Les interactions élèves-professeur ont été analysées par plusieurs équipes de recherche (e.g., Bredekamp, 1987, cité par de Kruif, McWilliam, Maher Ridley & Wakely, 2000 ; McWilliam, Scarborough & Kim, 2003). Leurs travaux suggèrent que l'engagement de l'enfant dans l'interaction est meilleur quand le professeur est présent pour l'enfant, lui donne des informations qui lui permettent de réaliser l'activité d'apprentissage, commente les propos de l'enfant et lui pose des questions ; l'enfant a alors l'attention de l'adulte et bénéficie de nouvelles informations pour développer sa pensée. Lorsque l'enseignant offre aux enfants un climat d'apprentissage sécurisé, prévisible et chaleureux, ils peuvent développer leur autonomie et aller à la découverte de nouveaux apprentissages, se sentant soutenus et valorisés par l'adulte (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Les professeurs les plus sensibles créent un climat positif de soutien émotionnel aux enfants, qui améliore à son tour la

qualité des relations élèves-professeur (Pianta, 2001). Les interactions élèves-professeur sont donc au centre des apprentissages des enfants, un climat positif d'apprentissage agit comme un réel facteur de protection pour les enfants à risque (Hamre et al., 2013). La personnalité de l'enfant intervient comme variable modératrice des interactions (Rusadill & Rimm-Kaufman, 2009). On retiendra que les enfants plus timides ou qui présentent davantage d'impulsivité bénéficient de moins d'interactions avec leur professeur. Les garçons ont des interactions avec leur professeur plus conflictuelles que les filles. Enfin, en tenant compte de ces caractéristiques, les interactions sont bidirectionnelles : si l'enfant initie plus d'interactions avec son professeur, son professeur en initiera également davantage avec lui ; par ailleurs, plus le professeur initie d'échanges avec l'enfant, moins ce dernier en initiera à son tour.

Lors de séances de lecture à voix haute, les interactions élèves-professeur concernent les épisodes de discussion initiés lorsqu'ils lisent ensemble, en grand groupe ou en groupe restreint (Pentimonti et al., 2012). La fréquence à laquelle les sessions de lecture sont proposées aux enfants est importante mais la qualité de ces séances semble encore plus pertinente (Scarborough & Dobrich's, 1994). Plusieurs auteurs (Dickinson, McCabe & Anastasopoulos, 2003 ; Girolametto & Weitzman, 2003 ; Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt & Gill, 2006) soulignent que l'activité de lecture fournit un contexte d'apprentissage approprié pour engager les enfants dans des conversations riches et complexes. La lecture d'histoires peut être vue comme un bon thermomètre de la qualité de la littérature en classe (Gettinger & Stoiber, 2016). La qualité des interactions lors de cette activité est considérée comme une mesure fiable et représentative de la stimulation du langage et de la littérature émergente menée au cours de la journée de la classe. C'est d'ailleurs l'une des activités d'apprentissage et de prévention les plus répandues (Mascareno, Deunk, Snow & Bosker, 2017). Les professeurs utilisent des méthodes très variées pour présenter des livres aux enfants (Massey, 2004) : certains utilisent des marionnettes, des images et/ou théâtralissent leurs lectures, d'autres posent des questions ou discutent du livre avant/pendant/après, d'autres encore lisent simplement le texte sans interruption. Dickinson et Tabor (2001) conseillent que les professeurs lisent plusieurs fois par jour aux enfants (45 minutes réparties en trois séances), de préférence en groupes restreints de 8 à 10 enfants pour optimiser les discussions. Dickinson et Tabors (2001, cités par Massey, 2004) suggèrent que les professeurs engagent des discussions avec les enfants au cours

de la lecture, en faisant des liens avec leurs expériences personnelles, en analysant le sens des mots, en réfléchissant aux motivations des personnages et en stimulant la compréhension des liens de cause à effet du récit. Les conversations entre élèves et professeurs lors de la lecture d'histoires ont été analysées par Hindman, Wasik et Bradley (2019). Les résultats montrent que ce sont les professeurs qui prennent majoritairement la parole, essentiellement en posant des questions fermées nécessitant de courtes réponses. Les réponses des enfants étant correctes la plupart du temps, les professeurs attendaient rarement plus d'une seconde pour accepter la réponse proposée. Plusieurs auteurs (Church, 2010 ; Higham, Tönsing & Alant, 2010 ; John, 2009), ont fait des observations similaires : lors de la lecture de livres, les professeurs mobilisaient peu les compétences de haut niveau des enfants (e.g., inférences), utilisaient des formulations peu complexes et les interactions étaient marquées essentiellement par des actes de demande. Manesi (2015) met d'ailleurs en évidence la dominance de pratiques orientées vers la performance, sans interruptions de la part des élèves. Les professeurs identifient les séances de lecture comme étant positives pour le développement langagier mais sont sceptiques quant à proposer aux enfants des échanges autour des conventions de lecture, des lettres ou à stimuler la compréhension des inférences du récit.

La qualité de l'outil-livre a également fait l'objet de nombreuses recherches (Ezell & Justice, 2000 ; Harvey, 2007 ; Justice & Ezell, 2000 ; Johnston, 2016 ; Lane & Wright, 2007). Afin que la séance de lecture soit bénéfique au niveau des interactions adulte-enfant ainsi qu'au niveau de la stimulation langagière plus générale de l'enfant, les livres doivent permettre l'implication active de l'enfant, être bien écrits (vocabulaire, syntaxe), contenir des intrigues attrayantes, et exposer les enfants à diverses polices et tailles de caractères. De la richesse du support dépendent la fréquence et la qualité des interactions entre l'adulte et les enfants, ainsi que les effets possibles sur les capacités langagières des enfants.

Les implications pratiques de ces études sont multiples : il semble primordial de développer chez les professeurs les stratégies qui suscitent les interactions (e.g., questions ouvertes versus fermées) et les stratégies centrées sur l'enfant (e.g., attendre et observer), et de les sensibiliser aux supports et moyens d'enseignement qui stimulent le langage oral et la littérature émergente en maternelle.

## Objectif de l'étude

En Belgique francophone, il n'existe actuellement pas de données concernant l'impact d'une sensibilisation à la LI sur les comportements des professeurs. La LI n'est pas (ou très peu) utilisée dans les classes de maternelle, malgré son efficacité évidente démontrée en Amérique du Nord. Il s'agit pourtant d'un outil simple, nécessitant peu de moyens. Il est facilement transposable à de multiples situations et permet de stimuler le langage dans des conditions naturelles et écologiques.

Cette étude fait partie d'une recherche plus large visant à évaluer l'impact d'une sensibilisation à la LI sur le langage des enfants et les interactions adulte-enfant (professeur ou parent). Nous avons choisi de sensibiliser des professeurs de troisième maternelle (grande section) à la LI, dans un but préventif, au sein de plusieurs classes du centre-ville de Bruxelles, caractérisées par une grande mixité ethnique et culturelle et un environnement socio-économique faible.

Notre question de recherche est la suivante : *la sensibilisation des enseignants à la lecture interactive influence-t-elle leur comportement et, indirectement, leurs interactions avec les élèves ?* Notre hypothèse est qu'une sensibilisation à la LI va permettre aux professeurs du groupe expérimental : 1) d'utiliser un dispositif d'enseignement de meilleure qualité grâce à la structure des séances de LI et aux conseils formulés, 2) d'offrir un meilleur support émotionnel aux enfants suite aux interactions positives que ces derniers auront avec leur professeur lors de la séance de lecture.

## Méthode

Notre étude suit un design quasi-expérimental. Celui-ci comprend un groupe expérimental (professeurs ayant suivi le programme de sensibilisation en LI) et un groupe contrôle (professeurs n'ayant pas suivi le programme). Le recrutement a été réalisé par l'intermédiaire du conseiller pédagogique de la Ville de Bruxelles ; les écoles ayant répondu positivement à son appel ont participé à l'étude. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance. Les mesures sont basées sur l'analyse de vidéos prises avant et après le programme.

## Participants

### Écoles et classes

Nous avons travaillé avec les professeurs de troisième maternelle de neuf écoles du centre-ville de Bruxelles. Huit écoles bénéficient d'un encadrement différencié (indice socio-économique faible selon le décret 30 juin

1998<sup>1</sup>). Chaque école comprend une à trois classes par niveau. Les classes ont été distribuées entre groupe expérimental et groupe contrôle de façon à ce que l'ancienneté des professeurs soit similaire dans les deux groupes (expé :  $M = 17,1$  ans et  $DS = 5,1$  ans ; cont :  $M = 18,25$  ans et  $DS = 6,0$  ans). Toutes les classes de troisième maternelle d'une même école ont rejoint le même groupe (expé ou cont) afin d'éviter les échanges d'information concernant le programme de sensibilisation entre professeurs. Chaque groupe compte 11 classes.

### Professeurs

En pré-programme, les professeurs ( $N = 22$ ) ont complété un court questionnaire d'anamnèse comprenant 1) des questions personnelles (âge, ancienneté et parcours professionnel) et 2) des questions en lien avec la lecture de livres en classe demandant une réponse sous forme d'échelle de Lickert en 3 points (e.g., Lisez-vous le même livre plusieurs fois ? Faites-vous des pauses au cours de la lecture pour expliquer certains mots ? Au cours de la lecture, suivez-vous le texte du doigt ? Les enfants posent-ils des questions au cours de la lecture ?). Cinq professeurs n'ont jamais rendu leur questionnaire malgré plusieurs rappels. Des Tests-T pour échantillons indépendants ont permis de vérifier que les deux groupes ne différaient ni par l'âge ( $t(15) = 0.378$ ,  $p = .711$ ) ni par l'ancienneté ( $t(15) = 0.455$ ,  $p = .656$ ) des professeurs. En pré-programme, des Chi-carré de Pearson ont aussi été conduits pour comparer le groupe expérimental et le groupe contrôle sur la fréquence des sessions de lecture dans la classe ( $X^2 = 2.082$ ,  $p = .149$ ), l'intensité des sessions de lecture correspondant au nombre de lectures du même livre ( $X^2 = 0.084$ ,  $p = .772$ ), la fréquence des arrêts en cours de lecture pour poser des questions ( $X^2 = 1.633$ ,  $p = .201$ ), expliquer l'histoire ( $X^2 = 3.955$ ,  $p = .138$ ), faire des liens avec le vécu des enfants ( $X^2 = 0.777$ ,  $p = .678$ ), expliquer le vocabulaire ( $X^2 = 0.476$ ,  $p = .490$ ) et stimuler la connaissance des lettres ( $X^2 = 1.446$ ,  $p = .485$ ). Les deux groupes ne différaient pas significativement en pré-programme pour aucune de ces variables (voir [tableau 1](#)).

### Enfants

Tous les enfants de la classe ont participé à l'étude ( $N = 413$ ), et tous étaient nés en 2010. Il s'agit d'une population socio-économiquement désavantagée et multiculturelle : plus de 35 nationalités et plus de 30 langues/dialectes ont pu être identifiés. Sur base d'un questionnaire complété par leur enseignant, les comportements interactifs des enfants lors de la lecture d'une histoire ont été

<sup>1</sup> ● [http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi\\_loi/change\\_lg.pl?language=fr&la=F&table\\_name=loi&cn=1998063039](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&table_name=loi&cn=1998063039)

**Tableau 1.** Données descriptives (M = moyenne ; DS = déviation standard) des participants du groupe expérimental (EXPE ; N = 8) et du groupe contrôle (CONT ; N = 9) en pré-intervention, questionnaire complété par les professeurs : professeurs.

Variables	EXPE M (DS)	CONT M (DS)	p-valeur
Âge (année)	42.1 (7.1)	40.8 (7.8)	.711
Ancienneté (année)	17.8 (7.4)	16.1 (7.5)	.656
Session de lecture :			
Fréquence	2.4 (0.5)	2.1 (0.4)	.201
Intensité	1.6 (0.5)	1.6 (0.5)	.772
Questions	2.8 (0.5)	2.4 (0.5)	.201
Explications de l'histoire	2.4 (0.5)	1.8 (0.7)	.138
Liens avec le vécu	1.9 (0.8)	1.8 (0.7)	.678
Explications du vocabulaire	2.6 (0.5)	2.8 (0.4)	.490
Connaissance des lettres	1.6 (0.7)	1.6 (0.5)	.485

**Note.** Fréquence : 1 = une fois par semaine, 2 = plusieurs fois par semaine, 3 = très souvent ; autres variables : 1 = rarement, 2 = parfois, 3 = souvent

analysés et ne différaient pas d'un groupe à l'autre en pré-programme (tableau 2), que ce soit pour la capacité des enfants à écouter l'histoire jusqu'au bout ( $X^2 = 0.059$ ,  $p = .808$ ), les références qu'ils font aux images ( $X^2 = 3.238$ ,  $p = .072$ ), la fréquence des questions ( $X^2 = 0.084$ ,  $p = .772$ ), la fréquence de leurs réponses aux questions posées ( $X^2 = 0.944$ ,  $p = .331$ ), leur participation active ( $X^2 = 0.275$ ,  $p = .600$ ).

**Tableau 2.** Données descriptives (M = moyenne ; DS = déviation standard) des participants du groupe expérimental (EXPE ; N = 8) et du groupe contrôle (CONT ; N = 9) en pré-programme, questionnaire complété par les professeurs : élèves.

Variables	EXPE M (DS)	CONT M (DS)	p-valeur
Session de lecture :			
Écoute	3.0 (0.0)	3.0 (0.0)	.808
Références aux images	3.0 (0.0)	2.7 (0.5)	.072
Questions	2.6 (0.5)	2.6 (0.5)	.772
Réponses	3.0 (0.0)	2.9 (0.3)	.331
Participation active	2.9 (0.4)	2.8 (0.4)	.600

**Note.** 1 = rarement, 2 = parfois, 3 = souvent.

## Programme

Le programme de sensibilisation est préventif et proposé à l'ensemble des enfants de la classe. Celui-ci est conduit par le professeur habituel des enfants, dans un contexte naturel, afin de permettre une généralisation et une utilisation systématique de la LI en classe. La durée du protocole expérimental fut de 24 semaines pour toutes les écoles. Celle-ci inclut les périodes d'évaluation des enfants (variables selon les écoles et le nombre d'enfants à évaluer en pré et post-programme), le temps du programme (10 semaines) et les

congés scolaires. L'évaluation des enfants consistait en un ensemble de tests en langage oral (vocabulaire, morphosyntaxe, phonologie, compétences narratives) et en littérature émergente (connaissance des lettres, conscience phonologique, connaissance des conventions de l'écrit) ; les résultats à ces tests font l'objet d'une autre publication.

Étant donné l'organisation des écoles et du système d'enseignement, une formation initiale commune n'a pas pu être organisée. Un support écrit, adapté au contexte belge, a été transmis aux enseignants. Le contenu de ce support d'enseignement a été élaboré à partir de divers programmes existants : *Parler Bimbin program* (Bloyet, Finot & Zorman, 2014), *Read it again!* (Parkes, 2000), *ABC and Beyond* (Weitzman & Greenberg, 2010), la lecture partagée enrichie (formation continue proposée par Pascal Lefèbvre, 2013) et *Scaffolding with Storybooks* (Justice, Pence, Beckman, Skibbe & Wiggins, 2005). Il comprenait un descriptif des objectifs et du contexte d'intervention, des instructions pour planifier une séance de LI et des exemples. Le support a été pré-testé auprès de six enseignantes de troisième maternelle issues de deux écoles différentes et quelques adaptations ont été implémentées suite à ce pré-test. Les enseignants du groupe expérimental devaient prendre connaissance de ce support écrit et préparer une séance complète de LI afin que nous puissions nous assurer de leur bonne compréhension des différents objectifs. Ils participaient ensuite à une séance questions-réponses d'1h à 1h30 au sein de leur école avec l'expérimentatrice principale et le ou les autres enseignants de troisième maternelle de leur école.

Dans l'optique d'être au plus proche du contexte réel de la classe et de respecter leur sensibilité et de transmettre le plaisir de lire, les professeurs du groupe expérimental choisissaient librement 10 livres (1 livre/semaine). Les Tests-T pour échantillons indépendants montrent que les livres choisis par les professeurs étaient de qualité équivalente dans les deux groupes en pré-programme (aspects physiques du livre, contenu, qualité du texte écrit ; voir détails concernant la grille utilisée ci-dessous) ( $t(17) = .147$ ,  $p = .885$ ). Les professeurs du groupe expérimental ( $M = 6.3$  ;  $SD = 0.8$ ) n'ont donc pas choisi des livres de qualité supérieure par rapport à ceux du groupe contrôle ( $M = 6.4$  ;  $SD = 2.1$ ).

Pour chaque livre, différentes cibles étaient travaillées : le vocabulaire littéraire, la compréhension du récit (inférences), les conventions de l'écrit et la conscience phonologique. Après vérification de la bonne compréhension des différents objectifs décrits dans le support d'enseignement, les livres étaient préparés et

planifiés par les professeurs eux-mêmes, selon la séquence proposée par Lefèbvre, Trudeau et Sutton (2011), à savoir : une première lecture durant laquelle le professeur explique les différents concepts, une seconde lecture où les enfants doivent repérer les erreurs commises par leur professeur lors de l'explication des concepts, et une troisième lecture lors de laquelle le professeur interroge certains enfants à propos des concepts travaillés les jours précédents.

Étant donné qu'il n'était pas possible d'assister aux séances, toutes les préparations ont été analysées par la chercheuse principale. Chaque objectif correctement préparé recevait 1 point (e.g., pour le vocabulaire où trois mots doivent être stimulés : chaque mot correct = 0.33 points). Tous les professeurs ont obtenu des scores supérieurs à 0.80 pour chaque objectif (vocabulaire, compréhension du récit, conventions de l'écrit, conscience phonologique) et le score global (tous les objectifs confondus) était supérieur à 0.90. Cinq enseignantes ont obtenu le score maximum.

Le groupe contrôle propose quant à lui des lectures traditionnelles régulières, à partir de livres choisis par les professeurs eux-mêmes, mais il n'a pas reçu du support écrit de sensibilisation à la LI ; ce support leur était transmis une fois le programme terminé.

## Mesures

Les mesures sont calculées à partir des vidéos des 22 enseignantes prises avant la distribution du support d'enseignement et de la séance questions/réponses et au terme des 10 semaines de lecture en classe. Les vidéos concernent une séance de lecture en classe, le choix du livre étant laissé au professeur. Les séquences vidéo sont toutes complètes.

### Choix des livres

La pertinence et la qualité du livre choisi pour une séance de lecture en classe a été évaluée par l'expérimentatrice principale à partir d'une grille comprenant 10 items adaptés de Ezell et Justice (2000), Justice et Ezell (2000), Justice et Kaderavek (2002), Justice, Skibbe, Canning et Lankford (2005), et Lefèbvre et al. (2011). Ils sont répartis en trois catégories : *contenu narratif* (adapté à l'âge, nombre de pages limité à 15 pages doubles, répartition image/texte équilibrée, structure narrative répétitive ou plausible, personnages attachants et/ou thème universel), *caractères imprimés* (présence de grands caractères, caractères présents dans des bulles/images, polices variées), *caractéristiques physiques* (grand format ou format non conventionnel, illustrations proches de la réalité). Les livres en pré et post-programme sont différents étant

donné que nous souhaitons observer si les enseignantes adaptent leur choix suite à la sensibilisation à la LI.

### Comportements des professeurs lors de la lecture

L'outil *Systematic Assessment of Book Reading (SABR)* (Justice, Zucker & Safka, 2010 ; Pentimonti et al., 2012) permet d'observer les comportements des professeurs lors d'une séance de lecture en petit ou grand groupe-classe, en maternelle. Son objectif est aussi de fournir aux chercheurs un outil fiable, valide et gratuit, afin d'observer les effets d'une sensibilisation à la LI et de donner un *feed-back* aux professeurs sur leur comportement lors d'une séance de lecture avec leur classe. Les domaines *dispositifs d'enseignement* (langage et vocabulaire, compréhension et inférences, compréhension et élaborations, conscience phonologique, connaissance des lettres et conventions de lecture) et *climat de lecture* (*feed-back* positif, remarques respectueuses/polies, encouragements à manipuler/toucher le livre) permettent deux codages distincts (voir annexe). Plus précisément, les dispositifs d'enseignement concernent la *manière* dont les enseignants proposent différents contenus d'apprentissage (e.g., techniques explicites, élaborations, liens). Le climat de lecture renvoie aux *attitudes* de l'enseignant pour impliquer activement les élèves (e.g., types de questions/commentaires, *feed-back*).

L'analyse est effectuée suivant des intervalles de 15 secondes, elle est exclusivement quantitative. Les comportements observés sont identifiés par « / », ils sont ensuite additionnés par catégorie. La durée maximale de codage est de 30 minutes. Les comportements observés durant les minutes excédentaires ou les interruptions non liées à la lecture du livre ne sont pas comptabilisés. Les auteures de la grille, Laura Justice et Tricia Zucker, nous ont donné leur accord pour une traduction en français de l'outil.

## Résultats

Compte-tenu de la taille de notre échantillon, et du fait que nous ne pouvons pas faire l'hypothèse d'homogénéité des variances pour toutes les variables selon le test de Levene, nous avons choisi le test non-paramétrique de Kruskal-Wallis pour comparer nos groupes en pré et post-programme. Le niveau de significativité retenu est  $<.05$ . Les analyses statistiques, effectuées avec le logiciel JASP® version 0.9.2., sont décrites ci-dessous en deux sections : le *choix du livre* (grille critériée) et les *comportements des professeurs lors de la lecture* (échelle SABR, Justice et al., 2010) (tableau 3).

**Tableau 3.** Données descriptives (M = moyenne ; DS = déviation standard) du temps, du choix du livre et des comportements des professeurs pour les groupes EXPE (expérimental ; N = 11) et CONT (contrôle ; N = 11) en pré et post-programme.

Variables	EXPE M (DS)		CONT M (DS)		p-valeur
	Pré	Post	Pré	Post	
Temps*	13.6 (4.8)	11.7 (5.6)	11.5 (4.0)	15.2 (4.5)	.057
Choix du livre**	6.3 (0.8)	7.5 (2.2)	6.5 (1.8)	6.1 (0.7)	.004
Comportements des professeurs (SABR)***					
Supports d'enseignement (total)	97.9 (58.2)	109.2 (56.6)	80.1 (65.8)	86.1 (48.2)	.490
Vocabulaire	51.9 (36.8)	63.2 (49.3)	50.4 (56.1)	52.7 (30.7)	.818
Compréhension/inférences	32.4 (20.7)	19.7 (11.4)	23.4 (28.9)	24.1 (21.1)	.574
Compréhension/élaborations	11.4 (15.2)	16.3 (12.9)	6.3 (15.7)	9.4 (15.5)	.143
Conscience phono/lettres/conventions	2.1 (3.8)	10.1 (13.7)	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)	.014
Climat	109.4 (58.1)	121.5 (59.9)	77.3 (58.3)	83.4 (37.8)	.041

Note. \*en minutes ; \*\*score /10 ; \*\*\*score/temps x 100.

### Choix du livre

En pré-programme, le choix du livre (max = 10) ne diffère pas significativement entre les groupes ( $X^2 = 1.152$ ,  $p = .283$ ). En post-programme, nous observons une amélioration significative du groupe expérimental, en comparaison au groupe contrôle ( $X^2 = 8.169$ ,  $p = .004$ ). Les conseils formulés dans le manuel et transmis aux professeurs du groupe expérimental leur permettent, en post-programme, de sélectionner des livres qui sont plus adaptés au niveau des enfants et qui suscitent davantage les interactions.

### Comportements des professeurs lors de la lecture

Les temps de lecture ne sont pas significativement différents entre les deux groupes, ni en pré-programme ( $X^2 = 1.265$ ,  $p = .261$ ), ni en post-programme ( $X^2 = 3.625$ ,  $p = .057$ ). Les données descriptives montrent cependant une variabilité interindividuelle très importante (pré : *Med* = 11.5, min = 6, max = 23 ; post : *Med* = 12, min = 4, max = 26). Afin d'en tenir compte, les scores obtenus avec l'outil *Systematic Assessment of Book Reading (SABR)* (Justice et al., 2010) ont été divisés par le temps et multipliés par 100 pour obtenir un pourcentage (e.g., score climat/temps\*100).

En pré-programme, le groupe expérimental a obtenu des scores bruts plus élevés que ceux du groupe contrôle. Cependant, le test de Kruskal-Wallis ne montre pas de différence significative entre les deux groupes, que ce soit pour le climat ( $X^2 = .1818$ ,  $p = .178$ ) ou

les dispositifs d'enseignement (score total :  $X^2 = .476$ ,  $p = .490$  ; vocabulaire :  $X^2 = .315$ ,  $p = .574$  ; compréhension/inférences :  $X^2 = 1.425$ ,  $p = .233$  ; compréhension/élaborations :  $X^2 = 1.304$ ,  $p = .253$  ; conscience phonologique, connaissance des lettres, conventions de lecture :  $X^2 = 3.295$ ,  $p = .070$ ).

En post-programme, nous observons une évolution positive significative du groupe expérimental, par rapport au groupe contrôle, pour la variable *climat* ( $X^2 = 4.196$ ,  $p = .041$ ). La variable *dispositifs d'enseignement* (score global) n'atteint pas le niveau de significativité ( $X^2 = .476$ ,  $p = .490$ ) ; il en est de même pour les sous-catégories vocabulaire ( $X^2 = .053$ ,  $p = .818$ ), compréhension/inférences ( $X^2 = .316$ ,  $p = .574$ ), compréhension/élaborations ( $X^2 = 2.141$ ,  $p = .143$ ). Cependant, nous observons une progression significativement meilleure et spécifique en faveur du groupe expérimental concernant la variable *conscience phonologique, connaissance des lettres, conventions de lecture* ( $X^2 = 6.047$ ,  $p = .014$ ). D'un point de vue descriptif, le groupe contrôle ne montre aucune utilisation de ce type d'objectif d'apprentissage, ni en pré ni en post-programme.

Nous pouvons donc conclure à un effet du programme sur les variables *climat* et le dispositif d'enseignement spécifique à la *conscience phonologique, à la connaissance des lettres et aux conventions de lecture*, à l'avantage du groupe expérimental.

## Discussion

Notre étude avait pour objectif d'étudier l'impact d'un programme de sensibilisation en LI sur les comportements des professeurs : d'une part en ce qui concerne la qualité des dispositifs d'enseignement utilisés et d'autre part en ce qui concerne le climat d'apprentissage. Le design choisi était exploratoire et quasi-expérimental. Nous avons travaillé avec un groupe expérimental ayant bénéficié d'une sensibilisation à la LI et un groupe contrôle ne bénéficiant pas du programme (lecture traditionnelle). Le questionnaire complété par les professeurs en pré-programme ne mettait pas en évidence de différences significatives entre les participants des deux groupes, ni en ce qui concerne le comportement des professeurs, ni en ce qui concerne celui des élèves.

Nous discutons ci-dessous notre question de recherche, en trois sous-sections : 1) le choix du livre, 2) les dispositifs d'enseignement et 3) le climat d'apprentissage. Concernant le choix d'un livre adapté à la LI, il ne semble pas d'emblée évident pour nos professeurs. En effet, en pré-programme, les scores atteignent, dans les deux groupes, une moyenne géné-

rale de 6.3 à 6.5 sur 10 critères (voir *tableau 3*). Or, les livres qui respectent certains critères (e.g., bien écrits, comprenant des caractères différents, permettant les inférences), offrent la possibilité à l'enseignant d'interagir davantage avec ses élèves et maximisent les effets de la LI (Johnston, 2016 ; Justice & Ezell, 2000 ; Lane & Wright, 2007). Nous constatons qu'avec un nombre limité d'indications, les professeurs du groupe expérimental peuvent réfléchir au support de lecture choisi (Beauchat, Blamey & Walpole, 2009) et proposer des livres plus adaptés. Dans notre étude, ces professeurs obtiennent une moyenne générale de 7.5 sur 10 critères en post-programme, contrairement au groupe contrôle qui ne montre aucune évolution. Des recommandations simples pour la pratique devraient être transmises aux professeurs afin d'améliorer le choix des livres lus en classe et augmenter les interactions entre élèves et professeur.

Concernant les *dispositifs* d'apprentissage, évalués à l'aide du *Systematic Assessment of Book Reading (SABR)* (Justice et al., 2010), bien que les scores du groupe expérimental soient meilleurs en post-programme pour les variables *vocabulaire* et *compréhension*, ils n'atteignent pas les seuils statistiques de significativité. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Gettinger et Stoiber en 2016. Selon ces auteurs, le fait que les scores (*vocabulaire* et *compréhension*) n'augmentent pas de façon significative en post-programme serait dû à la nature de l'activité elle-même. En effet, la lecture d'histoires proposerait un contexte naturel d'apprentissage pour le vocabulaire et la compréhension du récit, grâce aux interactions que l'activité suscite (e.g., description des illustrations, discussion des nouveaux mots, lien avec le vécu de l'enfant). Même sans sensibilisation spécifique, les professeurs stimulent naturellement davantage le vocabulaire et la compréhension du récit lors de la lecture d'histoires. Dans notre étude, 80 % des interruptions observées en pré-programme sont liées au vocabulaire ou à la compréhension, quel que soit le groupe. Les discussions en lien avec la compréhension du récit (variable compréhension/élaboration) sont cependant moins représentées (6 à 11 %) et pourraient faire l'objet d'une sensibilisation plus spécifique, notamment concernant l'étayage (e.g., inviter les professeurs à raisonner/réfléchir à voix haute, donner un *feed-back* précis, enrichir les connaissances générales) (Blaxley, Kyte, Leggett, McWhirter & Minor-Corriveau, 2014).

Concernant la variable *conscience phonologique, connaissance des lettres et conventions de l'écrit*, les résultats montrent une augmentation significative de ce type d'interruption au sein du groupe expérimental,

comparativement au groupe contrôle, même si celle-ci reste minoritaire par rapport aux autres variables. Les stratégies permettant de stimuler la conscience phonologique, la connaissance des lettres et les conventions de l'écrit sont totalement absentes au sein du groupe contrôle. Cette dernière observation rejoint celle de Justice, Mashburn, Hamre et Pianta (2008) : peu de professeurs enseignant aux élèves de milieux fragilisés intègrent des instructions explicites concernant le code écrit (connaissance des lettres et conventions de lecture) et la conscience phonologique lors de la lecture d'histoires. La littérature est pourtant vaste concernant les bienfaits de la connaissance du code écrit et de la conscience phonologique sur l'acquisition de l'écrit (e.g., Justice & Ezell, 2002 ; Justice, 2006 ; Lefebvre et al., 2011 ; McCardle, Scarborough & Catts, 2001). L'implémentation d'une sensibilisation à la LI permet de développer les dispositifs d'apprentissage des professeurs et de les sensibiliser à l'importance d'enseigner explicitement le code écrit, pour lequel les explications sont quasi-inexistantes en pré-programme.

Le *climat* d'apprentissage a également été mesuré grâce au SABR. Celui-ci englobe les marques de respect et de politesse du professeur envers les enfants, la rétroaction positive (verbale et non-verbale) et les contacts directs des enfants avec le livre (toucher, manipuler). Bien que les contacts directs avec le livre soient peu observés, les professeurs du groupe expérimental montrent une amélioration significative du climat d'apprentissage suite au programme.

Pour conclure, la sensibilité de l'adulte, lors des séances de lecture, influence le parcours scolaire des enfants (motivation à lire et à apprendre) et la régulation de leur comportement (Cadima et al., 2016 ; Pentimonti et al., 2012 ; Pianta & Stuhlman, 2004 ; Sabol & Pianta, 2012). Il est donc particulièrement intéressant pour la pratique d'observer les répercussions positives d'une sensibilisation à la LI sur le comportement des professeurs. En contrôlant davantage leur dispositif d'apprentissage lors de la lecture et en utilisant des stratégies qui favorisent les interactions, les enseignants peuvent s'écarter de la lecture passive, laisser davantage de place aux échanges valorisant les enfants, et développer un discours collaboratif (Girolametto et al., 2003 ; John, 2009 ; Kindle, 2013 ; Weitzman, 1994).

Certaines limites peuvent cependant être pointées. Tout d'abord, le caractère exploratoire et écologique de l'étude va de pair avec un certain nombre de biais méthodologiques, notamment la liberté laissée aux professeurs de choisir leurs propres livres et la formation limitée reçue en pré-programme. Si nos résultats semblent démontrer les effets positifs de

ce type de programme et bien que les deux groupes ne présentent pas de différence significative au départ, certaines variables peuvent difficilement être contrôlées (e.g., engagement des professeurs et des enfants dans l'étude). L'impact de ces variables médiatrices ne doit pas être négligé. Rappelons également que nous travaillons avec un échantillon restreint de professeurs, dans un contexte spécifique de multiculturalité et de précarité. La généralisation de nos résultats doit donc se faire avec prudence.

## Conclusion

Implémenter la pratique de la lecture interactive dans des classes de maternelle de niveau socio-économique faible et multiculturelle permet aux professeurs de proposer aux enfants des séances de lecture soutenues par de meilleurs supports : la qualité des livres choisis est meilleure en post-programme et les professeurs font des références explicites au code écrit, prérequis nécessaire à l'acquisition du langage écrit. Nous observons également une évolution positive et significative du climat d'apprentissage dans les classes du groupe expérimental : les enseignants se montrent plus sensibles et les interactions avec les élèves sont caractérisées par davantage de marques de respect et de rétroactions valorisantes. Cependant, compte-tenu de certaines limites méthodologiques, les résultats de cette étude doivent être interprétés avec prudence avant une généralisation à d'autres contextes.

## RÉFÉRENCES

Beauchat, K. A., Blamey, K. L. & Walpole, S. (2009). Building preschool children's language and literacy one storybook at a time. *The Reading Teacher*, 63(1), 26-39. doi:10.1598/RT.63.1.3

Blaxley, L., Kyte, Ch., Leggett, J., McWhirter, Sh., Minor-Corriveau, M. (2014). *Le Langage oral à portée de la main (de la maternelle au cycle primaire)*. Ontario, Canada : Association ontarienne des orthophonistes et audiologistes (AOOA).

Bloyet, J., Finot, M. & Zorman, M. (2014). *Parler bambin - Guide pratique*. Grenoble, France : Les Éditions de la Cigale.

Cadima, J., Verschuere, K., Leal, T. & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of abnormal child psychology*, 44(1), 7-17. doi:10.1007/s10802-015-0060-5

Church, A. (2010). Opportunities for learning during storybook reading at preschool. *Applied Linguistics Review*, 1(1), 225-251. Retrieved from [https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=50hrdMLWZ\\_gC&oi=fnd&pg=PA221&ots=OSksYZtu9&sig=Xl1qabiZh9q4QnzWhxB-khD6U9js#v=onepage&q&f=false](https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=50hrdMLWZ_gC&oi=fnd&pg=PA221&ots=OSksYZtu9&sig=Xl1qabiZh9q4QnzWhxB-khD6U9js#v=onepage&q&f=false)

De Kruijff, R. E., McWilliam, R. A., Ridley, S. M. & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247-268. doi:10.1016/S0885-2006(00)00051-X

Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Dickinson, D. K., McCabe, A. & Anastasopoulos, L. (2003). A framework for examining book reading in early childhood classrooms. *On reading books to children: Parents and teachers*, 95-113. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ezell, H. K. & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(1), 36-47. doi:10.1044/1058-0360.0901.36

Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L. & Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development*, 17(2), 293-315. doi:10.1207/s15566935eed1702\_5

Gettinger, M. & Stoiber, K. C. (2016). Coaching and demonstration of evidence-based book-reading practices: Effects on Head Start teachers' literacy-related behaviors and classroom environment. *Journal of early childhood teacher education*, 37(2), 117-141. doi:10.1080/10901027.2016.1168329

Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*. doi:10.1044/1058-0360(2003)076

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... & Brackett, M. A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. doi:10.1086/669616

Harvey, S. & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Stenhouse Publishers.

Higham, S., Tönsing, K. M. & Alant, E. (2010). Teachers' interactions during storybook reading: A rural African perspective. *Early Education and Development*, 21(3), 392-411. doi:10.1080/10409281003668052

Hindman, A. H., Wasik, B. A. & Bradley, D. E. (2019). How Classroom Conversations Unfold: Exploring Teacher-Child Exchanges During Shared Book Reading. *Early Education and Development*, 1-18. doi:10.1080/10409289.2018.1556009

Hollingsworth, J., Ybarra, S. & Demers, D. D. (2013). *L'Enseignement explicite : une pratique efficace*. Chenelière éducation.

Hu, B. Y., Wu, H., Curby, T. W., Wu, Z. & Zhang, X. (2018). Teacher-child interaction quality, attitudes toward reading, and literacy achievement of Chinese preschool children: Mediation and moderation analysis. *Learning and Individual Differences*, 68, 1-11. doi:10.1016/j.lindif.2018.09.004

John, C. (2009). Reading lessons: teacher-pupil interactions with text during three KS1 shared reading sessions. *Literacy*, 43(3), 123-133. doi:10.1111/j.1741-4369.2009.00537.x

Johnston, V. (2016). Successful read-alouds in today's classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 52(1), 39-42. doi:10.1080/00228958.2016.1123051

Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269. doi:10.1044/1058-0360.0903.257

Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*. doi:10.1044/1058-0360(2002)003

Justice, L. M. & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13. doi:10.1177/004005990203400401

Justice, L. M., Pence, K. L., Beckman, A. R., Skibbe, L. E. & Wiggins, A. K. (2005). *Scaffolding with Storybooks: A Guide for Enhancing Young Children's Language and Literacy Achievement*. International Reading Association. 800 Barksdale Rd., PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.

Justice, L. M., Skibbe, L., Canning, A. & Lankford, C. (2005). Pre-schoolers, print and storybooks: An observational study using eye movement analysis. *Journal of Research in Reading*, 28(3), 229-243. doi:10.1111/j.1467-9817.2005.00267.x

Justice, L. M. (2006). Evidence-based practice, response to intervention, and the prevention of reading difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. doi:10.1044/0161-1461(2006)033

Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 51-68. doi:10.1016/j.ecresq.2007.09.004

Justice, L. M., Zucker, T. A. & Sofka, A. E. (2010). *Systematic assessment of book reading: SABR manual*. Columbus, OH: The Ohio State University College of Education and Human Ecology.

Kindle, K. (2013). Interactive reading in preschool: Improving practice through professional development. *Reading Improvement*, 50(4), 175-188. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=93742121&site=ehost-live>

Lane, H. B. & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675. doi:10.1598/RT.60.7.7

Lefebvre, P., Trudeau, N. & 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. doi:10.1177/1468798411416581

Manesi, S. (2015). Exploring Early Years Teachers' Beliefs and Practices About Shared Reading: A Mixed Methods Approach. *Action Research in Education*, 6, 128-147. doi: Retrieved from [http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol6/6p7.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol6/6p7.pdf)

Mascareño, M., Deunk, M. I., Snow, C. E. & Bosker, R. J. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms: a moment-by-moment approach to analyzing teacher-child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 136-152. doi:10.1080/1350293X.2016.1266226

Massey, S. L. (2004). Teacher-child conversation in the preschool classroom. *Early childhood education journal*, 31(4), 227-231. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=12855112&site=ehost-live>

McCardle, P., Scarborough, H. S. & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230-239. doi:10.1111/0938-8982.00023

McWilliam, R. A. (2000). Scale for teacher's assessment of routines engagement. In R. A. McWilliam & A. M. Casey (Eds.), *Engagement of every child in the preschool classroom* (pp. 168-170). Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing.

Parkes, B. (2000). *Read It Again!: Revisiting Shared Reading*. Portsmouth, UK: Stenhouse Publishers.

Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M., Petscher, Y., Pianta, S. B. & Kaderavek, J. N. (2012). A standardized tool for assessing the quality of classroom-based shared reading: Systematic Assessment of Book Reading (SABR). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 512-528. doi:10.1016/j.ecresq.2011.12.007

Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.

Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™(CLASS)*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.

Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=14694590&site=ehost-live>

Rémy, P., Leroy P.-M. (2016). *Comment explorer l'album jeunesse ?* Floreffle, Belgique : Éditions Atzeo.

Rudasill, K. M. & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120. doi:10.1016/j.ecresq.2008.12.003

Sabol, T.J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231. doi:10.1080/14616734.2012.672262

Scarborough, H. S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental review*, 14(3), 245-302. doi:10.1006/drev.1994.1010

Towson, J. A., Fetting, A., Fleury, V. P. & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132-146. doi: 10.1177/0271121417724875

Weitzman, E. (1994). *Apprendre à parler avec plaisir*. Henson Productions.

Weitzman, E. & Greenberg, J. (2010). *ABC and beyond: Building emergent literacy in early childhood settings*. Toronto, Canada : Hanen Centre.

Annexe. Extrait de la traduction française du *Systematic Assessment of Book Reading (SABR)* (Pentimonti et al., 2012) : feuille de codage.

SABR : Systematic Assessment of Book Reading Version francophone (traduction libre)		Vidéo # _____ Pré - Post	Titre du livre :																																
		Codeur :	Auteur :																																
		Date du codage vidéo : ____/____/____	Taille du groupe : individuel / <3 / 5 à 10 / 10 à 20 / >20																																
		Début de la discussion liée au livre : ____/____/____ (min:sec)	Type de livre : histoire - documentaire - imagier/inventaire - fable - conte - autre :																																
Dispositifs d'enseignement	Structures sables	Catégories de codage	00:15	00:30	00:45	01:00	01:15	01:30	01:45	02:00	02:15	02:30	02:45	03:00	03:15	03:30	03:45	04:00	04:15	04:30	04:45	05:00	05:15	05:30	05:45	06:00	06:15	06:30	07:00	07:15	07:30	Tot.	Gen.		
	Langage	1a. [L] Nomme, décrit des <b>verbes d'actions</b> (présents dans le texte)																																	
		1b. [L] Demande, nomme un <b>objet/personnage/lieu</b> et/ou <b>comptage</b> d'éléments																																	
	Vocabulaire	1c. [L] Demande, nomme un <b>adjectif/adverbe</b> lié à un nom																																	
		1d. [L] Demande, donne la <b>définition</b> d'un nom																																	
		1e. Propose une <b>extension/expansion</b> de la phrase de l'E																																	
	Compréhension	2a. [I] Explique, demande de <b>comparer/constater</b> (ressemblances et différences)																																	
		2b. [I] Explique, demande de <b>juger/évaluer/inférer</b> le <b>point de vue du personnage</b>																																	
		2c. [I] Explique, demande de faire des <b>prédictions</b> ou <b>modifie/confirme</b> une prédiction																																	
		2d. [I] Explique, demande d' <b>expliquer/analyser</b> (liens cause-effet, pourquoi? comment?,...)																																	
Compréhension	3a. Demande, propose de <b>développer un mot</b> (discussion, contextualiser, faire semblant)																																		
	3b. Fait un <b>lien avec le vécu</b> (de l'adulte/E ou avec un autre texte)																																		
	3c. Encourage l'E à " <b>faire semblant</b> "																																		
	3d. <b>Suit l'initiative</b> de l'E avec une réponse contingente qui permet la <b>poursuite</b> de la conversation																																		
Elaborations	3e. Discute des <b>émotions</b> des personnages, des mots relatifs aux émotions dans le texte, de ses propres émotions																																		
	4a. Discute des <b>conventions de lectures</b>																																		
	4b. Discute du <b>son des lettres</b> dans le texte																																		
	4c. Discute des <b>lettres</b> et des <b>mots</b> (taille, police,...)																																		
Cse phono Conv. de lecture Conn. des lettres	4d. Discute du <b>son des mots</b> (rimes, identification des syllabes/phonèmes,...)																																		
	5a. Les questions/demandes/commentaires du P sont <b>respectueuses et polies</b> envers l'E																																		
	5b. <b>Feed-back positif</b> (comportements verbaux/non-verbaux, exprimé en mots/phrases)																																		
	5c. Le P encourage les E à <b>toucher/manipuler</b> le livre																																		
Contexte	Structures sables	Catégories de codage	00:15	00:30	00:45	01:00	01:15	01:30	01:45	02:00	02:15	02:30	02:45	03:00	03:15	03:30	03:45	04:00	04:15	04:30	04:45	05:00	05:15	05:30	05:45	06:00	06:15	06:30	07:00	07:15	07:30	Tot.	Gen.		
	Climat	5a. Les questions/demandes/commentaires du P sont <b>respectueuses et polies</b> envers l'E																																	
		5b. <b>Feed-back positif</b> (comportements verbaux/non-verbaux, exprimé en mots/phrases)																																	
		5c. Le P encourage les E à <b>toucher/manipuler</b> le livre																																	