

En-tête abrégée : VITESSE DE LECTURE ET EXPLORATION DU TEXTE

L'effet de la vitesse de présentation de la narration sur l'exploration du texte chez les  
préscolaires

Mélodie Serré

Université Laurentienne

### Résumé

La lecture conjointe fait référence à toute activité de lecture où un lecteur habile lit à un jeune enfant. De toutes les activités éducatives, elle est rapportée comme étant la préférée des enfants et des données empiriques soutiennent son rôle dans le développement des habiletés subséquentes en lecture. L'objectif de la présente étude est d'examiner l'effet de la manipulation de la vitesse de présentation de la narration et de la difficulté des livres sur l'attention portée au texte et la compréhension du discours chez les enfants préscolaires. Quatre livres (deux livres faciles et deux livres difficiles) sont présentés à 11 enfants âgés entre 34 et 71 mois alors que leurs mouvements oculaires sont enregistrés, ainsi un questionnaire portant sur la compréhension du discours est administré après la présentation de chaque livre. Les résultats révèlent que les enfants passent significativement plus de temps sur le texte d'un livre facile lorsqu'il est présenté à vitesse lente. Il n'y avait aucun effet entre la présentation de narration et la compréhension du discours chez les enfants préscolaires.

*Mots clés* : lecture conjointe, mouvements oculaires, vitesse de narration, compréhension du discours, exploration du texte.

## L'effet de la vitesse de présentation de la narration sur l'exploration du texte chez les préscolaires

La lecture conjointe est l'une des activités de littératie la plus communément pratiquée durant l'enfance. Cette activité s'exerce lorsqu'un lecteur compétent lit à voix haute à un ou plusieurs enfants (Roy-Charland, Perron, Turgeon, Hoffman, et Chamberland, 2016). Le lecteur peut être un parent, un enseignant, un membre de la famille ou un élève plus âgé (Roy-Charland, Saint-Aubin, et Evans, 2007). La lecture conjointe est aussi vue comme étant flexible, car elle peut se pratiquer dans plusieurs types d'environnements, tel que dans un cadre structuré (p.ex. à l'école) ou non structuré (p.ex. à la maison) (Bus, et al., 1995). Les enfants peuvent également facilement participer à cette activité puisqu'ils ne doivent qu'écouter l'histoire (Bus et al., 1995 ; Scarborough et Dobrich, 1994). La lecture conjointe est une activité appréciée par les enfants et elle apporte des gains liés au développement de la littératie chez les enfants, même à un niveau préscolaires (Piasta, Bus, VanIJsendoorn, et Pellegrini, 1995). À part être appréciée par les enfant, cette activité est empiriquement liée à de meilleurs résultats scolaires en grammaire, en familiarisation syntaxique, en enrichissement du vocabulaire et en compétences linguistiques orales (Brett, Rothlein, et Hurley, 1996 ; Bus et al., 1995 ; Evans, Roy-Charland, et Saint- Aubin, 2009 ; Evans et Saint- Aubin, 2013 ; Mol, Bus, et de Jong, 2009 ; Scarborough et Dobrich, 1994 ; Senechal, 1997). La présente étude examine l'effet de la vitesse de présentation de la narration sur l'exploration du texte et sur la compréhension du discours chez des enfants d'âge préscolaire.

Dans la pratique de la lecture conjointe, on observe des variations importantes en fonction de l'objectif ciblé. Par exemple, lorsqu'un parent lit pour le loisir, il ne tentera pas forcément d'attirer l'attention de l'enfant sur le texte. Toutefois, à des fins pédagogiques, l'adulte peut vouloir attirer l'attention de l'enfant sur le texte pour qu'il puisse en tirer des connaissances

(Roy-Charland et al., 2015 ; 2016). On peut recourir à de nombreuses stratégies pour attirer l'attention des enfants sur le texte, par exemple, il existe des stratégies de référence verbales (ralentir la vitesse) et non verbales (p.ex. pointer et surligner) (Piasta et al., 2012 ; Evans et al., 2008 ; Justice et al., 2008, Roy-Charland et al., 2015 ; Roy-Charland et al., 2016 ; McGuinty et al., 2010). Il peut y avoir aussi des changements dans les livres eux-mêmes comme la manipulation de la mise en page, l'encadrement d'images ou des mots souligner (Evans et Saint-Aubin, 2005 ; Roy-Charland et al., 2015). Par contre, très peu d'études ont empiriquement examiné les effets des manipulations sur diverses composantes du langage telles que la compréhension du discours, le lexique, la morphosyntaxe, etc.

Evans et Saint-Aubin (2005), en utilisant l'enregistrement des mouvements oculaires, ont examiné l'effet de la disposition du texte et de la qualité des illustrations sur l'attention que les enfants d'âge préscolaire portent au texte. Les livres utilisés diffèrent entre eux dans la mise en page. Les auteurs ont créé deux versions des livres qu'ils ont utilisés dans leur première étude, en apportant des petites modifications à l'histoire du livre et en modifiant les images. Ils ont ciblé différentes parties des images, dans une version, les petits détails (qui sont retrouvés dans l'histoire) ont été encadrés et dans la deuxième version, seulement les images représentant de l'information générale de l'histoire ont été encadrées. Les résultats ont révélé que les enfants regardent peu le texte, soit environ 7% du temps et ce, peu importe la qualité des illustrations ou la disposition du texte. Ces résultats suggèrent que les caractéristiques des livres eux-mêmes ne permettent pas d'attirer l'attention des enfants sur le texte. Par le fait même, si le but est d'attirer l'attention des enfants sur le texte, il faut possiblement avoir recouru à d'autres types de stratégies. De plus, l'étude ne mesure pas la possibilité d'un impact des manipulations sur certaines composantes du langage.

Plus récemment, des travaux ont examiné l'effet de stratégies dans la pratique de l'activité elle-même ayant pour but d'attirer l'attention des enfants sur le texte. Justice, McGuinty, Piasta, Kaderavek et Fan (2010), ont examiné l'efficacité des techniques verbales qui font renvoi au texte, à la disposition du texte (où se situe les lettres dans le livre), à les lettres minuscules et majuscules (identifie les lettres) et à le titre du livre (où se situe le titre dans le livre), pour des fins d'enseignement durant les lectures à voix haute en salle de classe avec un groupe d'âge préscolaires. Pendant 30 semaines, 85 salles de classe préscolaire ont pris part à un programme de lecture conjointe. Les enfants dans les classes expérimentales ont suivi des séances de lecture conjointe deux ou quatre fois par semaine pendant laquelle les enseignants faisaient des références verbales et non verbales au texte. Les enfants dans les groupes contrôles ont pris part à des séances typiques de lecture de livre par leurs enseignants quatre fois par semaine. Les groupes expérimentaux ont utilisé les techniques provenant du projet « Star, Sit Together And Read » pendant une année académique. Le programme STAR vise à développer et approfondir les connaissances du texte chez les jeunes enfants. Les consignes établies par le programme STAR sont organisées autour de livres d'enfant facilement accessibles aux enseignants et leurs élèves. Parmi les groupes expérimentaux, il y a deux groupes d'enseignants et d'élèves qui ont suivi le programme pendant trois ans. Les enseignants dans un groupe appliquaient le programme quatre fois par semaine (groupe élevé), et l'autre, deux fois par semaine. Les deux groupes d'enseignants reçoivent une formation spécialisée portant sur le bon usage de références au texte durant la lecture en salle de classe. Après la formation, les enseignants dans les deux groupes reçoivent des livres, une description des stratégies de références qu'ils doivent utiliser pour le programme, ainsi que la fréquence de lecture qu'ils doivent respecter. Durant la lecture des livres, l'enseignant doit utiliser les techniques verbales

établis par le programme STAR pour chaque livre lut en salle de classe. Donc, l'enseignant reçoit une liste de livre ainsi que des techniques verbales propre à chaque livre qu'il ou elle doit utiliser durant la lecture des livres. Les enfants qui ont été exposés aux références du texte durant les sessions de lecture ont démontré un plus haut niveau de connaissance du texte. Ces mesures ont été obtenu en analysant les résultats lors de l'observations des séances en utilisant CLASS (Classroom Assessment Scoring System – version préscolaire) et en analysant les données obtenues du CELF (Clinical Evaluation of Language Fundamentals) qui mesure les habiletés langagières des enfants. Les résultats longitudinaux ont montré que l'utilisation de références a des répercussions importantes sur les compétences en littératie des jeunes enfants (lecture, orthographe, compréhension...) deux ans suite à la conclusion initiale de l'étude. Les résultats longitudinaux de cette étude indiquent qu'il existe une relation entre des connaissances du texte précoce et le succès académique lors de la scolarisation. Ces résultats suggèrent aussi qu'une connaissance précoce du texte peut prévenir des difficultés de littératie chez l'enfant. Toutefois, pour pouvoir bien utiliser cette technique, il faut que l'adulte suive une formation spécialisée qui n'est pas accessible à tous. De plus, il y a plusieurs techniques qui sont utilisés en même temps durant ce programme et donc, il est difficile à savoir si premièrement quelle technique est la plus efficace (p. ex. question portant sur la disposition du texte, question portant sur les lettres majuscules et minuscules, questions sur le titre ainsi que l'auteur de texte etc.) et deuxièmement quelle composante de la littératie est impactée (p.ex. vocabulaire, compréhension, décodage, etc.), par une ou plusieurs des techniques mentionnés ci-dessus, lors de la lecture conjointe avec les enfants.

Afin de répondre à certaines limites de l'étude précédente, Roy-Charland et al., (2015) ont voulu isoler l'effet de certaines techniques ayant comme objectif d'augmenter l'attention sur

le texte chez les enfants. Les enfants sont d'âge préscolaire, de première et de deuxième année. Chaque participant est exposé à trois conditions : neutre, pointer et surligner. Dans la condition neutre, les participants ont écouté la narration du texte sans intervention. Pour la condition pointer, l'examineur pointe aux mots du texte en suivant la narration et dans la condition surligner, les mots ont été mis en évidence au fil de la narration. Pour la condition pointer, les enfants scolaires ont passé une plus haute proportion de temps et de fixations sur le texte des livres difficiles que facile. Pour la condition surligner, les enfants scolaires ont aussi passé plus de temps et ont fait plus de fixations sur le texte des livres difficiles que faciles. Les enfants en deuxièmes année ont passé plus de temps et ont fait plus de fixations sur le texte que les enfants en première année. Les enfants d'âge préscolaire ont passé moins de temps et ont fait moins de fixations sur le texte que les enfants en première année peu importe la condition et la difficulté du texte. Les résultats démontrent que les stratégies non verbales ont aucune influence sur l'attention porté au texte, ceci incite à voir l'effet des stratégies verbales, telle que la vitesse de narration sur l'attention portée au texte chez les préscolaires. De façon générale, avec le livre difficile, une plus grande quantité de temps et un plus grand nombre de fixations ont été observés lorsque le texte a été souligné comparativement à la condition pointer. Les résultats démontrent que les enfants de la première année ont passé 45% de leur temps sur le texte et 55% sur les illustrations. Les enfants de la deuxième année ont passé 58% de leur temps sur le texte et 42 % sur les illustrations. Ceci démontre que les stratégies augmentent l'attention portée au texte, mais les résultats ne sont pas significatifs. Par conséquent, les résultats devraient être interprétés avec prudence. Pour les deux stratégies, en moyenne, les enfants d'âge préscolaire ont passé 20% de leur temps sur le texte et 80% de leur temps sur les illustrations. De plus, la presque totalité des fixations observées chez ces enfants ne correspondait pas à la narration. Bien que ces enfants

passent plus de temps sur le texte lorsqu'une stratégie est utilisée, leur attention ne concorde pas avec la narration. Il est donc difficile de voir comment ces stratégies peuvent aider les enfants d'âge préscolaires à faire le lien entre les mots entendus et les mots écrits (Roy-Charland et al., 2015). Plus important encore, cette étude ne mesure pas les avantages ou les conséquences de l'attention supplémentaire sur le texte sur la littératie.

Bien que les deux techniques proposées précédemment ne se sont pas avérées efficaces pour attirer l'attention des enfants d'âge préscolaire sur le texte, il peut y avoir plusieurs autres facteurs qui peuvent contribuer positivement à attirer l'attention des enfants sur le texte qui ne furent pas encore explorés. Roy-Charland et al., (2016) ont examiné l'effet de la manipulation de la vitesse et la difficulté des livres sur l'attention portée sur le texte durant la lecture conjointe, par contre, chez les enfants d'âge scolaire. Ils ont utilisé quatre livres d'enfants, deux livres faciles et deux livres difficiles. Chaque livre a été enregistré à une vitesse lente (syllabe par syllabe) et normale (lecture adulte). Le texte et les illustrations sont présentés sur l'écran de l'ordinateur et les mouvements oculaires sont mesurés avec SR Research EyeLink 1000. Les résultats de l'étude ont démontré qu'il y a une interaction significative entre la difficulté des livres et la vitesse de présentation. Lorsque la vitesse est réduite, les auteurs ont observé que les enfants ont passé plus de temps et ils ont fait plus de fixation sur le texte que lorsque la vitesse est normale (adulte). À la vitesse normale, les enfants en première année ont passé 27% de leur temps sur le texte tandis que les enfants en deuxième année ont passé 39% de leur temps sur le texte. Toutefois, lorsqu'on présente les livres faciles à une vitesse normale, les enfants passaient plus de temps et faisaient plus de fixation sur le texte comparativement aux livres difficiles présentés à la même vitesse. L'étude a démontré que lorsqu'on réduit la vitesse de lecture du



narrateur, l'enfant porte plus d'attention sur le texte que si le lecteur lit à une vitesse normale (adulte).

Roy-Charland et al., (2016) ont mesuré l'effet de la vitesse de présentation de la narration sur l'attention portée au texte lors de la lecture conjointe chez les enfants d'âge scolaire.

Toutefois, ils ne se sont pas intéressés à voir si réduire la vitesse de présentation de narration durant la lecture conjointe aurait le même impact chez les enfants préscolaires. La présente étude va examiner l'effet de la vitesse de présentation de narration chez les enfants préscolaires. De plus, cette étude va aussi mesurer s'il y a un effet de la vitesse de présentation sur la compréhension du discours. L'étude cherche à savoir si la vitesse de lecture influence négativement ou positivement la compréhension du discours des préscolaires durant la lecture conjointe.

Plusieurs études s'intéressent à la compréhension du discours chez les enfants après la présentation de la narration d'un livre (Sparks, 2011). La compréhension du discours consiste à interpréter un message écrit ou parlé en intégrant toutes les informations reçues et aussi utiliser les connaissances déjà acquises de l'encodeur (Sparks, 2011). Une bonne compréhension repose surtout sur l'inférence. Pour être en mesure de faire une inférence, le lecteur doit utiliser le contenu du discours, ainsi que des connaissances déjà acquises pour relier les idées du discours (Sparks, 2011). Une fois la compréhension du discours réussie, la représentation du discours peut être récupéré, restauré, manipulé et appliqué afin de répondre aux questions et résoudre les problèmes (Asberg, 2010 ; Sparks, 2011). La compréhension du discours dépend aussi des expériences linguistiques du lecteur. Les enfants qui ne sont pas habitués à la compréhension du discours peuvent avoir plus de difficulté à se souvenir des indices pour pouvoir répondre aux questions et résoudre les problèmes (Long et Lea, 2005). En outre, les personnes ayant plus

d'expériences de vie pourraient avoir moins d'idées erronées qui pourraient interférer avec la construction de la compréhension. Certains ne possèdent pas les connaissances pour traiter correctement le discours. Donc, la connaissance préalable est importante pour résoudre les ambiguïtés que peuvent présenter certains concepts. Toutefois, certaines études portant sur la compréhension du discours avec les enfants d'âge scolaires ont démontré que les enfants de cette population comprennent mieux et se souviennent mieux des informations explicites (Florit et al., 2011). Cependant, les enfants qui ont une mauvaise compréhension du texte diffèrent de ceux avec une bonne compréhension dans leur capacité à effectuer une analyse approfondie du texte et de déduire les informations implicites du texte (Florit et al., 2011). Il y a des preuves que les enfants scolaires et préscolaires sont en mesure de faire se décodage d'information implicites et explicites dans le texte (Florit et al., 2011). Cependant, les enfants préscolaires ainsi que scolaires sont moins enclins que les adultes et les enfants plus âgés à vouloir faire se décodage. Selon ceci, on pourrait déduire que la compréhension de l'information implicite du texte est facilitée lorsque l'information explicite est bien encodée (Florit et al., 2011). Par conséquent, la présente étude a comme objectif d'aussi examiner la capacité des enfants d'âge préscolaires à comprendre les informations explicites et implicites dans les textes. Selon la littérature on prétend voir des résultats similaires lorsqu'on examine les résultats des questions explicites et implicites durant la compréhension du discours chez les enfants préscolaires.

La littérature nous porte à supposer que la compréhension du discours pourrait être complexe pour des enfants d'âge préscolaires. Cependant, si on pourrait améliorer l'expérience linguistique en manipulant la vitesse de présentation de narration chez cette population, on pourrait possiblement améliorer la compréhension du discours des enfants préscolaires et aussi augmenter l'attention portée sur le texte chez cette population. On suppose que réduire la vitesse

de présentation de narration va soit augmenter l'attention portée sur le texte ou n'aura pas un effet sur l'attention portée sur le texte chez les enfants d'âges préscolaires. On suppose aussi que la vitesse de lecture réduite va soit aider ou nuire à la compréhension du discours chez les enfants préscolaires. Donc, le but de cette étude est d'obtenir des données empiriques sur l'efficacité de la manipulation de la vitesse et la difficulté des livres sur l'attention portée au texte et la compréhension du discours chez les enfants préscolaires durant la lecture conjointe.

### **Méthode**

#### **Participants**

Onze enfants : 7 filles (âge moyen : 52 mois) et 4 garçons (âge moyen : 60 mois) francophones provenant d'une communauté bilingue participent à cette étude. Les enfants sont âgés entre 34 et 71 mois avec une moyenne d'âge de 55 mois et sont soit à la garderie dans un groupe préscolaire (2 filles), à la maternelle (1 fille ; 2 garçons) ou au jardin d'enfants (5 filles ; 2 garçons). Une traduction en français de l'alphabetisation Accueil Experiences Questionnaire (Levy et al., 2006; Roy-Charland et al, 2007) est envoyé aux parents avant la session d'expérimentation. Ce questionnaire recueille des informations démographiques et des informations portant sur les activités de lecture de l'enfant à la maison ainsi que le matériel de lecture disponibles à la maison. Le parent le plus familier avec les activités de lecture de l'enfant est invité à remplir le questionnaire. Parmi les 10 questionnaires recueillis, 10 enfants proviennent de familles avec deux parents. 20% avaient un revenu annuel supérieur à 70 000 \$ (CAD) et 80% avaient un revenu annuel supérieur à 100 000 \$ (CAD). Aussi, toutes les parents, des participants avaient terminé leurs études secondaires, 10% des mères et 40% des pères avaient un diplôme d'études collégiales, 30% des mères et 50% des pères avaient un diplôme de baccalauréat alors que 50% des mères et 10% des pères avaient un degré de maîtrise ou de

doctorat. 40% des familles ont déclaré posséder moins que 100 livres d'enfants et 60% des familles ont déclaré posséder plus que 100 livres d'enfants. Seulement 10 % des parents ont indiqué qu'ils lisent avec leurs enfants deux jours par semaine toutefois 90% des parents ont indiqué qu'ils lisent plus que 4 jours par semaine. Enfin, 20% des parents ont indiqué qu'ils lisent au moins 10 minutes, 20% ont indiqué qu'ils lisent entre 10 à 20 minutes, 30% ont indiqué qu'ils lisent entre 20 à 30 minutes et 30% entre 30 à 40 minutes par jours à leurs enfants.

### **Matériel**

**Questionnaire.** Une traduction française du « *Home Literacy Experiences Questionnaires* » (Levy et al., 2006 ; Roy-Charland et al., 2007) est envoyée aux parents avant que les sessions expérimentales commencent. Ce questionnaire est utilisé pour recueillir des informations démographiques, des informations sur les activités de lecture à la maison ainsi que le matériel de lecture disponible à la maison. Le parent le plus familier avec les activités de lecture de l'enfant est celui invité à compléter le questionnaire.

**Livres.** Les quatre livres utilisés pour cette étude sont les mêmes que ceux utilisés dans l'étude de Roy-Charland et al., (2016). Deux livres sont écrits en français et les deux autres livres sont des traductions de l'anglais publiées en français. Les livres sont évalués à l'aide du programme SATO calibrage (Daoust, Laroche et Ouellet, 1996) qui permet d'obtenir un niveau d'équivalence au niveau scolaire en utilisant différentes propriétés du langage écrit (par ex., fréquence des mots, le nombre moyen de lettres par mot, le nombre moyen de mots par phrase, etc.). Les livres sont légèrement modifiés pour obtenir un niveau équivalent à 1.0 (soit le début de la première année) pour deux des livres qui seront considérés comme « faciles » et un niveau de 3.7 (soit la deuxième portion de la troisième année) pour deux livres qui seront considérés comme « difficile ». Une brève description de chacun des livres est présentée ci-dessous.

Quinze pages incluant la page titre sont présentées pour les deux livres faciles. La police de caractère est en Times New Roman taille 26. *Je veux aider !* (Wilhelm, 2003a) est l'histoire d'un chien qui veut aider à la maison, mais qui se met dans le pétrin. Les pages présentées contiennent 86 mots, une moyenne de 6.1 mots par page et une moyenne de 3.9 lettres par mot. De plus, elles incluent un total de 18 phrases avec une moyenne de 4.8 mots. *Je n'ai pas peur !* (Wilhelm, 2003b) est l'histoire du même chien qui veut se déguiser pour l'Halloween. Les pages présentées contiennent 85 mots, une moyenne de 6.1 mots par page et une moyenne de 4.1 lettres par mots ainsi que 16 phrases avec une moyenne de 5.3 mots.

Pour les livres difficiles, sept pages sont présentées incluant la page titre. La police de caractère est en Times New Roman taille 14. *Alex et son chien Touli* (Tibo et Germain, 2000) est l'histoire d'un garçon et son chien qui jouent au hockey. Le chien se casse la patte durant une partie de hockey. Les pages sélectionnées comprennent 374 mots, une moyenne de 74.8 mots par page et une moyenne de 4.9 lettres par mot. Elle contient 70 phrases avec une moyenne de 5.3 mots. *Alex et le mystérieux Numéro Sept !* (Tibo et Germain, 2008) est l'histoire du même garçon qui n'est plus le meilleur joueur de hockey, à cause du mystérieux Numéro Sept. Les pages présentées sont composées de 547 mots, une moyenne de 109.4 mots par page et une moyenne de 4.0 lettres par mots et contiennent 75 phrases avec une moyenne de 7.3 mots.

**Pistes audios.** Les pistes audios proviennent de Roy-Charland et al., (2016). Celles-ci sont enregistrées par un animateur radio professionnel. L'expression et le ton de la voix sont semblables pour tous les livres. Les pistes audios de chaque livre sont enregistrées en deux vitesses : la première correspond à une vitesse moyenne pour un adulte et l'autre correspond à un lecteur débutant, soit syllabe par syllabe (Topping, 1987). Les termes *vitesse normale* et *vitesse lente* seront utilisés subséquentment pour référer, respectivement, aux deux vitesses décrites.

**Mesures de compréhension du discours.** Après chaque livre, des questions de compréhension sont administrées. Ces questions sont créées pour les fins de cette étude et suit la procédure de Åsberg (2010). Huit questions par livres sont créées : quatre questions explicites et quatre implicites. De plus, la moitié des questions comprennent des idées principales et l'autre des détails retrouvés dans le livre (Åsberg, 2010). Une question explicite avec idée principale est l'idée ou le thème qui est présenté toute au long de l'histoire, une question explicite comprenant un détail est une idée qui est présentée à un point durant l'histoire (Åsberg, 2010). Des questions implicites ne sont pas explicitement mentionnées dans le discours oral ou écrit (Van den Broek, 1994; McKoon et Ratcliff, 1992) et nécessitent un traitement d'inférence (Asberg, 2010; Lefebvre et al., 2012). Les questions nécessitent tous une réponse oui ou non. Lorsque les enfants répondent non, les enfants doivent justifier leur réponse. L'étude actuelle a utilisé la méthode de notation utilisée par Åsberg (2010) pour corriger les questions. Si le participant répond correctement non à une question, ont, leur demande, de justifier leur réponse (Åsberg, 2010). Par exemple, lorsque l'enfant a correctement répondu non à la question : "Est-ce que le chien a essayé plusieurs costumes ? » Ils sont invités à expliquer pourquoi ils ont dit non. Si l'enfant a répondu correctement, ils sont attribués 2 points (Asberg, 2010). Le participant reçoit un point pour une réponse correcte, et un point supplémentaire s'ils sont en mesure de donner une bonne explication pour une réponse non (Åsberg, 2010).

**Mesures supplémentaires.** L'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993) est administrée pour évaluer le vocabulaire réceptif des participants. L'administration standard est suivie. Les enfants sont exposés à un mot à voix haute par l'expérimentatrice et doivent choisir une image parmi les quatre présentées qui correspond au mot présenté. La tâche est interrompue lorsque le participant commet six erreurs sur huit mots

consécutifs. Ensuite, la partie connaissance des lettres du test *Échelle de compétence en lecture* (Desrochers, 2008) est administrée aux participants pour évaluer leurs connaissances des lettres de l'alphabet. Seule cette tâche est utilisée pour cette étude, car les autres sous-échelles du test ont un niveau difficulté trop élevée pour les enfants préscolaires. Les enfants doivent nommer les 26 lettres majuscules de l'alphabet présentées au hasard avec 3 ou 4 lettres par page.

### **Appareil d'enregistrement des mouvements oculaires.**

Les mouvements oculaires du participant sont enregistrés à l'aide du Eyelink 1000. Cet appareil comprend une caméra avec un capteur infrarouge. La caméra est placée directement devant le participant sous le moniteur de l'ordinateur. Les mouvements de l'œil droit sont enregistrés. Le Eyelink 1000 utilise une connexion Ethernet entre le moniteur du participant et celui de l'expérimentatrice. Les stimuli sont présentés sur le moniteur de l'expérimentatrice, ce qui lui permet d'observer les mouvements des yeux en temps réel et de reprendre la calibration de l'appareil si nécessaire (Roy-Charland et al., 2007, 2015, 2016). Un haut-parleur branché à l'ordinateur permet à l'enfant d'écouter la présentation de la narration.

### **Procédure**

Chaque enfant participe à une session d'environ une heure. Les premières dix minutes de la session sont utilisées pour familiariser le participant avec l'appareil d'enregistrement des mouvements oculaires. Durant cette période, l'enfant joue à un jeu qui consiste à suivre le doigt de l'expérimentatrice avec ses yeux sans bouger sa tête. Cette tâche sert de pratique pour la procédure de calibration de l'appareil d'enregistrement des mouvements oculaires (Evans et al., 2009). Suite à la familiarisation, l'enfant s'assoit devant l'ordinateur à une distance de 60cm. Une calibration en 5 points est utilisée (Evans et al., 2009 ; Roy-Charland et al., 2007, 2015, 2016). Pour ceci, l'enfant doit fixer le visage d'un personnage de dessin animé (Caillou) se

déplaçant au centre de l'écran, en haut, en bas, à gauche et à droite. Cette procédure est complétée deux fois et la déviation entre les deux mesures doit être  $1^0$  ou moins en l'angle visuel pour que la calibration soit considérée adéquate. Suite à la calibration, l'expérimentateur explique aux enfants que quatre livres accompagnés de pistes audios leur sera présentés (voir Roy-Charland et al., 2016, pour une procédure identique). Pour chaque niveau de difficulté de livre (facile et difficile), l'enfant est exposé aux deux vitesses. L'ordre de ces conditions est sélectionné au hasard. La calibration en 5 points est reprise entre la présentation et chacun des livres et, entre chaque page, le visage du personnage (Caillou) est présenté au centre de l'écran pour réajuster la calibration. L'expérimentatrice fait passer les questions de compréhension à la fin de la présentation de chaque livre. Ensuite, après la présentation du dernier livre et les questions de compréhensions du discours, l'examineur administre le test EVIP et la tâche de connaissance des lettres de l'alphabet. Une fois la session complétée, l'enfant reçoit une récompense pour sa participation.

### **Résultats**

Les mesures de mouvements oculaires ont été codifiées en utilisant le logiciel de Eyelink Data Viewer. Ce programme présente les pages du livre et superpose la position de toutes les fixations. Les mesures de mouvement oculaires d'intérêt pour la présente étude sont la proportion de temps passé sur le texte (Roy-Charland et al., 2007 ; Roy-Charland et al., 2015 ; Roy-Charland et al., 2016). Pour chaque livre et chaque enfant, la proportion de temps passé sur le texte a été calculée en divisant la somme de toutes les durées de fixations sur le texte par la somme de toutes les durées de fixations sur l'écran (illustration et le texte).

Le tableau 1 présente les moyennes et les écarts-types de la proportion de temps sur le texte en fonction de la difficulté de lecture (facile et difficile) et de la vitesse de présentation



(lente et normale). Une ANOVA à mesures répétées avec la vitesse (normale et lente) et la difficulté du livre (facile et difficile) comme facteurs et la proportion de temps sur le texte comme variable dépendante révèlent un effet marginalement significatif de la vitesse,  $F(1,10) = 4.64$ ,  $p = .057$ ,  $\eta^2_p = .30$ , de la difficulté,  $F(1,10) = 4.21$ ,  $p = .067$ ,  $\eta^2_p = .30$ , mais aucune interaction,  $F(1,10) = 1.96$ ,  $p = .19$ ,  $\eta^2_p = .16$ .

Deuxièmement, le tableau 2 présente les moyennes et les écarts-types des questions de compréhension du discours (explicites et implicites) en fonction de la difficulté de lecture (facile et difficile) et de la présentation de narration (normale et lente). Une ANOVA à mesures répétées avec la vitesse et la difficulté du livre comme facteurs sur les réponses aux questions de compréhension est calculée. Pour les questions implicites, les résultats révèlent un effet de la difficulté,  $F = (1,10) = 21.36$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2_p = .68$ , mais pas de la vitesse, ni d'interaction,  $F_s < 1$ . Pour les questions explicites, aucun effet significatif n'est observé,  $F_s < 1.79$ ,  $p > .21$ .

Des corrélations ont été également calculées entre la proportion de temps en fonction de la difficulté (facile et difficile) et la présentation de narration (lente et normale) et la proportion de réponses exactes pour la tâche de reconnaissance des lettres, les scores bruts pour l'EVIP et les scores normalisés pour l'EVIP. La matrice de corrélation ainsi que les moyennes et les écarts-types sont présentés dans le tableau 3. Les résultats ont révélé une corrélation entre la tâche de reconnaissance des lettres de l'alphabet, le score brut et le score normalisé de l'ÉVIP pour les questions explicites lorsque les livres faciles et difficiles sont présentés à la vitesse lente. De plus, il y a aussi une corrélation observée entre la tâche de reconnaissance des lettres de l'alphabet, le score brut et le score normalisé de l'ÉVIP pour les questions implicites pour les livres faciles présentés à vitesse lente et normale. Il y a aussi une corrélation observée entre les mesures supplémentaires (l'EVIP et la connaissance des lettres de l'alphabet) et les proportions

de temps pour les livres faciles à une vitesse normale pour les questions implicites. Il y avait aucune corrélation significative entre les mesures supplémentaires (l'ÉVIP et la connaissance des lettres de l'alphabet) et les questions explicites lorsque les livres facile et difficile sont présentés à la vitesse normale. Finalement, il n'y avait aucune corrélation entre les mesures supplémentaires et les proportions de temps pour les livres faciles à vitesse lente, les livres difficiles à vitesse lente et normale pour les questions implicites et aussi aucune corrélation entre les mesures supplémentaires et les proportions de temps peu importe la vitesse ou la difficulté du livre pour les questions explicites.

### **Discussion**

Le but de l'étude était d'examiner l'impact de la vitesse de présentation de narration et la difficulté des livres sur l'attention porter et par conséquent la compréhension du discours chez les enfants préscolaires lors de la lecture conjointe. Plus précisément, l'attention portée sur le texte a été explorée à l'aide du suivi des mouvements oculaires pendant que les enfants ont été exposés à un livre facile et un livre difficile à un débit lent et un débit normal. Les études portant sur la lecture conjointe ont émis l'hypothèse que la réduction de la vitesse de lecture, ressemblant à celle d'un enfant qui apprend à lire syllabe par syllabe, permettrait aux enfants de prêter plus d'attention au texte (Roy-Charland et al., 2016). Autres études ont aussi supposé que l'emploi de différentes stratégies verbales et non verbales aideraient l'enfant à mieux encoder les informations explicites du texte pour pouvoir aussi faire des inférences par rapport au texte lors de la compréhension du discours. Les résultats seront d'abord discutés en fonction des effets simples dans la littérature portant sur la lecture conjointe, suivis par les résultats spécifiques à l'objectif de la thèse.

Les résultats pour la proportion du temps sur le texte pour la vitesse normale concordent avec les résultats de la littérature dans le domaine de la lecture conjointe (Roy-Charland et al., 2016). Plus précisément, les enfants passent plus de temps sur les illustrations que sur le texte. En effet, ils passent la majorité de leur temps à regarder les illustrations. Ces résultats appuient l'idée que la pratique typique de la lecture conjointe où un adulte lit simplement à sa vitesse normale, sans une autre intervention est plutôt une activité du langage oral (Evans et Saint-Aubin, 2005 ; Justice et al., 2005 ; Roy-Charland et al., 2007 ; 2015). La littérature nous indique aussi que l'apprentissage des lettres et des mots dans le texte que fait l'enfant durant l'activité de la lecture conjointe lui aide à avoir une meilleure connaissance de l'écrit. Ceci contribuerait à des gains importants en littératie dans non seulement le domaine de la lecture mais aussi l'écriture (Evans et Saint-Aubin, 2005; Justice et al., 2005; Roy-Charland et al., 2007; 2015). Les résultats nous portent aussi à supposer que lorsque l'enfant écoute un livre d'un niveau de compréhension facile avec une vitesse ralentie qu'il peut faire plus facilement des inférences par rapport au contenu implicite du texte. Ces résultats nous démontrent des gains très importants sur non seulement l'utilité de cette activité mais aussi des avantages relatifs à la pratique de la lecture conjointe.

Comme mentionné précédemment, l'objectif de l'étude était d'étudier l'effet simultané de la difficulté de lecture et la présentation de narration sur l'attention portée au texte chez les enfants préscolaires. Les résultats indiquent que les enfants passent significativement plus de temps sur le texte d'un livre facile peu importe la vitesse de présentation de narration. Les résultats indiquent aussi que les enfants passent plus de temps sur le texte des livres difficiles à une vitesse lente mais pas de façon significative. Ces résultats suggèrent que, pour augmenter l'attention sur le texte et améliorer la compréhension du discours, l'adulte peut réduire sa vitesse

de lecture pour pouvoir accommoder l'enfant qui n'a pas encore développé ces compétences en littératie. Les résultats démontrent aussi que le niveau de difficulté par rapport au livre peu jouer aussi un rôle dans l'attention portée sur le texte ainsi que lorsqu'on examine la compréhension du discours chez cette population. Donc, nous pouvons supposer d'après les résultats que l'adulte devrait utiliser des livres qui se trouvent à un niveau de difficulté moins élevé pour les enfants préscolaires pour faciliter non seulement la compréhension du discours mais d' aussi faciliter l'exploration du texte chez l'enfant préscolaire lors de la lecture conjointe. Nous pouvons supposer que lorsque le texte est retrouvé à un niveau de difficulté approprié pour l'enfant que l'enfant pourrait mieux comprendre la narration et sera plus porté à regarder le texte lors de la narration. Ces résultats peuvent ajouter du support empirique indirect à la recommandation des auteurs de la technique de lecture conjointe (Topping 1987 ; 2006). Donc, les résultats supportent l'usage de techniques verbales pour améliorer non seulement la pratique de la lecture conjointe mais aussi supporte l'idée qu'il y a possiblement des gains rattachés à l'amélioration de cette activité surtout lorsque nous examinons la compréhension du discours implicite dans les textes lus à une vitesse ralentit. Les résultats nous démontrent que l'emploi de stratégies verbales serait utile chez les enfants préscolaires et améliorerait l'acquisition de certaine composante en littératie. En outre, les résultats ont des implications importantes pour la pratique de la lecture conjointe des livres. Le narrateur devrait adapter sa vitesse de lecture et la difficulté du texte pour accueillir les besoins et les capacités de l'enfant.

Par contre, c'est plutôt le niveau de difficulté du texte qui semble vraiment influencer la compréhension du discours. En fait, les enfants préscolaires répondent mieux aux questions implicites pour les livres faciles que difficiles peu importe la vitesse de narration. Ceci nous pose à supposer que le contenu des livres difficiles est à un niveau trop élevé pour les enfants

préscolaires et donc les enfants n'ont pas pu faire l'inférence de ces textes. Le contenu implicite comme mentionné dans les paragraphes ci-dessus nécessite un processus plutôt complexe avec plusieurs composantes qui viennent en jeu (Florit et al., 2011). Par exemple, il se peut que l'enfant préscolaires n'a pas acquis assez d'expériences de vie pour pouvoir faire les inférences qui sont nécessaires dans l'interprétation des informations implicites retrouvées dans les livres difficiles présentés dans cette étude. Cependant, lorsque nous examinons les résultats par rapport au contenu explicite des livres faciles et difficiles les résultats démontrent que la vitesse et la difficulté de lecture n'ont pas influencer à la réussite des questions explicites. Ces résultats supportent l'idée aussi que l'enfant préscolaires a toutes les capacités de pouvoir bien encoder les informations retrouvées explicitement dans un texte même si le texte est présenté à un niveau de difficulté élevé (Florit et al., 2011). Toutefois, lorsque nous regardons les réponses aux questions implicites seulement, celles-ci sont meilleures lorsqu'on présente les livres faciles, et donc le niveau de difficulté devrait être considéré comme un facteur important lors de la compréhension du contenu implicite chez les enfants préscolaires.

Les résultats ont révélé aussi une corrélation entre la tâche de reconnaissance des lettres de l'alphabet pour les questions explicites lorsque le texte a été lu à une vitesse lente. Il semble avoir un rapport réciproque entre la connaissance des lettres des enfants préscolaires et les réponses aux questions explicites lorsque le livre est à une vitesse lente. Donc, ceci suppose que ralentir la vitesse de lecture va apporter des gains en littératie, notamment lorsque nous examinons la reconnaissance des lettres de l'alphabet. Il y a eu aussi une corrélation avec le score brut et le score normalisé de l'ÉVIP et les questions explicites lorsque le texte a été lu à une vitesse lente. Ceci encore nous indique que la vitesse a une corrélation avec d'autre composante en langage notamment le vocabulaire réceptif de l'enfant. De plus, il y a une

corrélation entre la tâche de reconnaissance de l'alphabet et les questions implicites toutefois, seulement lors de la présentation des livres faciles. Ceci nous porte à supposer qu'il existe peut-être une relation entre la connaissance des lettres et l'habileté de répondre correctement aux questions implicites des livres faciles. Ainsi, on remarque qu'il y a aussi une corrélation entre le score brut et le score normalisé de l'ÉVIP pour les questions implicites mais avec encore seulement les livres faciles. Donc, il semble avoir un rapport réciproque entre la compréhension du contenu implicite facilité par la présentation des livres faciles avec certaines composantes langagières comme le vocabulaire réceptif examiner par l'ÉVIP. Donc, les résultats démontrent que la présentation de narration ne semble pas avoir un effet sur les mesures supplémentaires lorsque nous examinons seulement les résultats des questions implicites. Il y a aussi une corrélation entre les mesures supplémentaires et les proportions de temps pour le livre facile à vitesse lente et les questions implicites. Donc, ces résultats révèlent qu'il y a une corrélation entre les mesures supplémentaires et les questions explicites lorsque la vitesse est lente.

Toutefois, pour les questions implicites la corrélation démontre aucun lien avec la présentation de narration mais un lien avec la difficulté des livres. Ces résultats suggèrent que l'attention sur le texte imprimé ne fut pas seulement en fonction des caractéristiques ou des stratégies du lecteur, mais peut aussi être modulée par les habiletés langagières de l'enfant. Les recherches futures devraient explorer ces liens plus précisément.

### **Limites de l'étude et pistes futures**

Cette étude a observé l'effet de la vitesse de narration et de la difficulté de lecture sur l'attention porté au texte, ainsi que la compréhension du discours chez les enfants préscolaires suite une tâche de lecture conjointe. Cependant, le nombre de participants n'est pas très élevé et donc les données devraient être interpréter de façon prudente. Toutefois, l'échantillons recueillit

pour ce projet de recherche est similaire aux autres échantillons utilisées dans d'autres études dans ce domaine. Par exemple, l'étude de Roy-Charland 2015 qui avait un échantillon de dix enfants préscolaires ainsi que l'étude de Saint-Aubin 2005 qui avait un échantillon de cinq enfants préscolaires. Donc, les échantillons sont comparables aux autres études dans le domaine de la lecture conjointe. Les livres utilisés dans cette étude sont les mêmes livres utilisés dans l'étude Roy-Charland et al., (2016). Étant donné que nous avons seulement observés un effet marginalement significatif avec les livres faciles et aucun effet significatif avec les livres difficiles. Il se peut que les livres utilisés sont à un niveau de difficulté trop élevé pour les enfants préscolaires. Nous pouvons présumer que le contenu dans les livres difficiles était à un niveau de compréhension trop élevé pour les enfants préscolaires. Ils ont eu une difficulté à faire des inférences lorsqu'ils ont été demandés des questions par rapport au contenu implicite des livres difficiles ainsi, des recherches futures devraient utiliser des livres qui se retrouvent à un niveau de difficulté proche de la population examiner. Il est aussi recommandé que d'autre étude dans ce domaine examine l'impact de la présentation de narration et de la difficulté du texte sur d'autres composantes en langage (p.ex. morphosyntaxe, vocabulaire, sémantique etc.). Il est aussi recommandé que d'autre étude examine plus profondément l'impact des stratégies non verbales sur la compréhension du discours pour pouvoir retrouver laquelle des stratégies est la plus efficace chez les enfants préscolaires. Il faudrait aussi examiner l'impact des stratégies verbales (p.ex. accentuation, questionnement, etc.) sur la compréhension du discours. Finalement, les prochaines études devraient examiner plus profondément le lien entre la présentation de narration et l'attention porter sur le texte pour examiner si l'augmentation de l'attention apporte des gains en littératie ou nuit à certaine composante en littératie. Aussi, les prochaines études devraient examiner le lien entre la compréhension du discours et les stratégies

verbales et non verbales employés pour améliorer la compréhension chez les enfants préscolaires. En outre il serait important que d'autres études viennent confirmer les résultats obtenues dans la présente étude.

### **Conclusion**

L'étude a examiné le rôle de la vitesse de présentation de la narration et l'attention portée sur le texte dans la lecture conjointe. Il a été supposé que réduire la vitesse de présentation de narration lors de la lecture conjointe va soit augmenter ou n'aura pas un effet sur l'attention portée sur le texte chez les enfants préscolaires (Roy-Charland et al., 2016). Les résultats ont démontré que la réduction de la vitesse a permis aux enfants d'accorder plus d'attention au texte notamment pour les textes faciles. En ce qui concerne la compréhension du discours, la vitesse de lecture réduite n'a ni aidé ou nui à la compréhension chez les enfants préscolaires. Toutefois, les résultats nous ont démontrés que la difficulté du texte a eu un impact sur la compréhension du contenu implicite seulement. Ceci prétend que la difficulté du texte a une influence sur la capacité de faire des inférences dans le texte et non sur le contenu explicite du texte. Néanmoins, des recherches futures devrait examiner l'impact de la présentation de narration sur l'attention porter au texte et la compréhension du discours ainsi que d'autre gains reliés au développement de la littératie lors de la lecture



### Références

- Asberg, J. (2010). Patterns of language and discourse comprehension skills in school-aged children with autism spectrum disorders. *Scandinavian Journal of Psychology* 51, 534–539.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., et Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21. Doi:10.3102/00346543065001001
- Bus, A., et Neuman, S. (2009). *Multimedia and literacy development: Improving achievement for young learners*. New York, NY: Routledge.
- Daoust, F., Laroche, L., et Ouellet, L. (1996). SATO-CALIBRAGE : Présentation d'un outil d'assistance au choix et à la rédaction de textes pour l'enseignement. *Revue Québécoise de Linguistique*, 25, 205-234.
- de Jong, M. T., et Bus, A. G. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Educational Psychology*, 94, 145-155. doi:10.1037//002-0663.94.1.145
- de Jong, M. T., et Bus, A. G. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 147-163.  
doi:10.1177/14687984030032002
- Desrochers, A., Carson, R., et Daigle, D. (2012) Une analyse des facteurs de risqué dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. *Enfance en difficulté*, 1, 47-83.
- Evans, M. A., Roy-Charland, A., et Saint-Aubin (2009). A new look at an old format. Eye tracking studies of shared book reading and the implications for eBooks and eBook

- research. In A. G. Bus et S. B. Neuman (EDS.), *Multimedia and literacy development: Improving achievement for young learners* (pp. 77-88). New York, NY:Routledge.
- Evans, M. A., et Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: Evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science*, 16, 913-920. doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01636.x
- Evans, M. A., et Saint-Aubin, J. (2013). Vocabulary acquisition without adult explanations in repeated shared book reading: An eye movement study. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 596-608. doi:10.1037/a0032465
- Evans, M. E., Williamson, J., et Pursoo, T. (2008) Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, 12, 106-129. doi:10.1080/10888430701773884
- Florit, E., Roch, M., et Levorato, C. (2011) Listening Text Comprehension of Explicit and Implicit Information in Preschoolers: The Role of Verbal and Inferential Skills. *Discourse Processes*, 48:2, 119-138. Doi:10.1080/0163853X.2010.494244
- Gauthier, Y. (2012). *Enfance en difficulté* (Vol. 1, p. 166). Sudbury, Ontario: Université Laurentienne.
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative words*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Gerrig, R. J. et Mckoon, G. (1998). The readiness is all: The functionality of memory-based text processing. *Discourse Process*, 26, 67-86.
- Graesser, A. C., Singer, M. et Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Graesser, A. C., Millis, K. K., Zwaan, R. A. (1997). Discourse Comprehension. *Psychological Review*, 48, 163-189. DOI: 10.1146/annurev.psych.48.1.163

- Justice, L. M., McGuinty, A. S., Piasta, S. B., Kaderavek, J. N., Fan, X. (2010). Print-Focused Read-Alouds in Preschool Classrooms: Intervention Effectiveness and Moderators of Child Outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 504-520.
- Justice, L. M., Skibbe, L., Canning, A., et Lankford, C. (2005). Pre-schoolers, print and storybooks: An observational study using eye movement analysis. *Journal of Research in Reading*, 28, 229-243. doi:10.1111/j.1467-9817.2005.00267.x
- Justice, L. M., Pullen, P. C., et Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44(3), 855-866. doi:10.1037/0012-1649.44.3.855
- Levey, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., et Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 63-93. doi:10.1016/j.jecp.2005.07.003
- Long, D. et Lea, R. B. (2005). Have we been searching for meaning in all the wrong places? *Discourse processes*, 39 (2-3), 270-298.
- Neuman, S., et Dickinson, D. (2011). *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3). New York: Guilford Publications.
- Pianta, R. (2012). *Handbook of early childhood education*. New York: Guilford Press.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGuinty, A. S., et Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x
- Rossi, J. (2009). *Psychologie de la compréhension du langage* (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Roy-Charland, A., Saint-Aubin, J., et Evans, M. A. (2007). Eye movements in shared book

- reading with children from kindergarten to grade 4. *Reading and Writing*, 20, 909-931.  
doi: 10.1007/s11145-007-9059-9
- Roy-Charland, A., Perron, M., Boulard, J., Chamberland, J. A., et Hoffman, N. (2015). "If I point, to they look?": The impact of attention-orientation strategies on text exploration during shared book reading. *Reading and Writing*.
- Roy-Charland, A., Perron, M., Turgeon, K., Hoffman, N., et Chamberland, J. (2016). The link between text difficulty, reading speed and exploration of printed text during shared book reading. *Reading and Writing*.
- Scarborough, H. S., et Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Bulletin*, 124- 372-422. doi: 10.1006/drev.1994.1010
- Spark, J. (2011). *Language/Discourse Comprehension and Understanding*. Language Acquisition.
- Tibo, G., et Germain, P. (2000). *Alex et son chien Touli*. Saint-Lambert, Qc : Dominique et Compagnie
- Tibo, G., et Germain, P. (2009b). *Alex et le mystérieux Numéro Sept*. Saint-Lambert, Qc : Dominique et Compagnie.
- Topping, K. J. (1987). Paired reading: A powerful technique for parent use. *Reading Teacher*, 40(7), 608-614.
- Topping, K., et Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Topping, K. J. (2006). Building reading fluency: Cognitive, behavioral, and socioemotional factors and the role of peer-mediated learning. In S. J. Samuels et A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp.106-129). Newark, DE: International Reading Association.

Traxler, M. J. et Gernshacher, M. A. (2006). *Handbook of psycholinguistics* (2<sup>nd</sup> ed). San Diego. California : Academic Press.

Samuels, S., et Farstrup, A. (2006). *What research has to say about fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

Verhallen , M. J. A. J., Bus, A. G., et de Jong, M. T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 410-419.  
doi:10.1037/0022-0663.98.2.410

Wilhelm, H. (2003a). *Je veux aider!* Merkhams, On: Les Éditions Scholastic.

Wilhelm, H. (2003b). *Je n'ai pas peur!* Merkhams, On: Les Éditions Scholastic.

*Tableau 1.* Moyenne et l'écart-type pour les proportions de temps sur le texte en fonction de la difficulté de lecture et la présentation de narration.

	Rapide	Lent
<i>Proportion de temps</i>		
Facile	0.03(0.012)	0.12(1.182)
Difficile	0.00(0.004)	0.03(0.04)

*Tableau 2.* Moyenne et l'écart-type pour les questions de compréhension du discours (explicite et implicite) en fonction de la difficulté de lecture et la présentation de narration.

	Rapide	Lent
<i>Question Explicite</i>		
Facile	3.72(1.61)	3.45(1.50)
Difficile	4.18(1.40)	3.54(1.57)
<i>Question Implicite</i>		
Facile	4.54(1.57)	4.36(1.36)
Difficile	3.00(1.67)	2.36(1.56)

Tableau 3. La corrélation entre la proportions de temps sur l'impression (PT) en fonction de la présentation de narration et de la difficulté des livres [lent et facile (LF); lent et difficile (LD); normale et facile (NF); normale et difficile (ND)], les réponses correctes [explicites (E) et implicites (I)] ainsi que la proportion de bonnes réponses pour la tâche de reconnaissance des lettres de l'alphabet (lettres) et des scores brut et des scores normalisés (Norme) de l'ÉVIP. Les moyennes (M) et les écart-types (ET) sont aussi présentés.

	LF-E	NF-E	LD-E	ND-E	LF-I	NF-I	LD-I	ND-I	PT-NF	PT-ND	PT-LF	PT-LD	Brut	Norme	Lettres
	M =3.45	M =3.73	M =3.55	M =4.18	M =4.36	M =4.55	M =2.36	M =3.00	M =.04	M =.00	M =.12	M =.04	M =	M =	M =
	ET =1.51	ET =1.62	ET =1.57	ET =1.40	ET =1.36	ET =1.57	ET =1.57	ET =1.67	ET =.04	ET =.00	ET =.18	ET =.04	45.55	105.82	16.64
													ET =	ET =	ET =
													19.05	10.23	10.23
LF-E	1.00	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
NF-E	.671*	1.00	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
LD-E	.771**	.457	1.00	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
ND-E	.525	.465	.495	1.00	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
LF-I	.739**	.549	.832**	.224	1.00	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
NF-I	.771**	.772**	.717*	.586	.832**	1.00	–	–	–	–	–	–	–	–	–
LD-I	-.077	-.351	.317	-.170	.072	-.292	1.00	–	–	–	–	–	–	–	–
ND-I	.714*	.923**	.380	.469	.439	.684*	-.420	1.00	–	–	–	–	–	–	–
PT-NF	.678*	.409	.575	.378	.627*	.737**	.006	.388	1.00	–	–	–	–	–	–
PT-ND	.214	.158	.468	.363	.485	.629*	.013	.003	.673*	1.00	–	–	–	–	–
PT-LF	.595	.557	.200	.307	.350	.574	-.316	.631*	.762**	.171	1.00	–	–	–	–
PT-LD	.449	.426	.290	.163	.465	.588	-.026	.411	.869**	.484	.871**	1.00	–	–	–
Brut	.851**	.570	.867**	.558	.805**	.837**	.180	.524	.872**	.583	.599	.687*	1.00	–	–
Norma- lisé	.774**	.694*	.836**	.489	.656*	.669*	.123	.570	.422	.277	.222	.204	.733*	1.00	–
Lettres	.615*	.289	.728*	.584	.635*	.679*	.196	.345	.756**	.549	.536	.636*	.852**	.389	1.00