

Université de Montréal

La lecture interactive offerte par une orthophoniste en classe de maternelle pour faciliter la participation des enfants et les changements de pratiques des enseignantes

Par

Paméla McMahon-Morin

École d'orthophonie et d'audiologie, Faculté de médecine

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de doctorat en

Sciences de l'orthophonie et de l'audiologie

Décembre 2023

© Paméla McMahon-Morin, 2023

Université de Montréal

École d'orthophonie et d'audiologie, Faculté de médecine

---

*Cette thèse intitulée*

La lecture interactive offerte par une orthophoniste en classe de maternelle pour faciliter la participation des enfants et les changements de pratiques des enseignantes

*Présentée par*

Paméla McMahon-Morin

*A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes*

Boutheina Jemel

Présidente-rapporteuse

Claire Croteau

Directrice de recherche

Christian Dumais

Membre du jury

Marie-Ève Caty

Examinatrice externe

# Résumé

## Contexte

L'orthophonie scolaire vise à favoriser l'éducation inclusive et la réussite éducative de tous les enfants. Pour ce faire, les orthophonistes peuvent travailler avec le personnel enseignant afin de favoriser la participation des enfants et de soutenir leur développement langagier, notamment par la lecture interactive en classe. Cependant, les recherches doivent documenter davantage les retombées de l'implication des orthophonistes dans les services universels. Pour soutenir le personnel enseignant, les orthophonistes peuvent leur offrir du développement professionnel. Les orthophonistes pourraient agir à titre de modèles en classe, ce qui pourrait être une modalité de développement professionnel adaptée à certains milieux de pratique, mais qui demeure peu étudiée.

## Objectifs

Cette thèse vise à documenter l'implication que les orthophonistes peuvent avoir dans les services universels, notamment en soutien à la pratique des enseignants et des enseignantes. Plus spécifiquement, elle vise à : 1) Comprendre les effets de la lecture interactive et d'un programme de développement professionnel, utilisant principalement la modalité du modèle en classe, sur la participation des enfants lors des activités de lecture; 2) Documenter les changements de pratiques enseignantes; et 3) Comprendre comment ce programme de développement professionnel utilisant principalement la modalité du modèle en classe a suscité des changements de pratiques.

## Méthodologie

Dans cette étude, qui s'est déroulée au Québec, 11 enseignantes de maternelle 5 ans ont participé à un programme de développement professionnel et 197 enfants de leur classe ont participé à une intervention consistant en des lectures interactives en classe animées par la doctorante. Une approche de méthodes mixtes avec un devis convergent a été utilisée. Pour le volet quantitatif, un devis quasi-expérimental a été utilisé avec six classes faisant partie d'un groupe expérimental et cinq classes faisant partie d'un groupe contrôle/expérimental en attente. Des analyses de vidéos des enseignantes lors de la lecture ont été réalisées sur les variables de la participation spontanée des enfants, les cibles travaillées par les enseignantes et leurs stratégies

d'étayage. Des tests statistiques non paramétriques ont été utilisés. Pour le volet qualitatif, un devis longitudinal a été utilisé. Les enseignantes et 78 enfants ont participé à 3 entrevues individuelles, et les enseignantes ont complété un journal de bord. Ces données ont été analysées avec une analyse thématique réflexive.

## Résultats

1) D'abord, l'intervention a permis d'augmenter la participation spontanée des enfants lors de la lecture et de changer certaines perceptions des enseignantes et des enfants quant à la participation des enfants lors de la lecture. 2) Ensuite, les enseignantes ont augmenté le nombre de cibles langagières sur lesquelles elles travaillent lors de la lecture, ainsi que leur utilisation de stratégies d'étayage. Leur perception de la lecture a changé, tout comme leur perception de ce que les enfants disent lors des interactions pendant la lecture. 3) Enfin, certains des mécanismes qui ont suscité les changements de pratiques sont distinctifs de la modalité de développement professionnel du modèle en classe et d'autres mécanismes peuvent être opérationnalisés de manière plus flexible dans une diversité de modalités de développement professionnel.

## Conclusion

Les orthophonistes scolaires sont invités à cibler le soutien à la participation des enfants et les stratégies d'étayage comme objectifs lors de leurs interventions en classe. De plus, elles et ils sont invités à considérer le modèle en classe comme modalité de développement professionnel pour les enseignants et enseignantes.

## Mots-clés

Orthophonie scolaire; Participation des enfants; Étayage; Développement professionnel; Modèle en classe; Changements de pratiques; Lecture interactive; Maternelle 5 ans; Services universels; Palier 1 d'intervention

# Abstract

## Context

School-based speech-language pathology aims to promote inclusive education and educational success in all children. To this end, speech-language pathologists (SLPs) can work with teachers to foster children's participation and support their language development, using approaches such as interactive book reading. However, further research is needed to document the impact of SLPs' involvement in universal services. SLPs can also provide teachers with professional development to support them. They could act as an in-class model, which may be a professional development modality suited to some practice settings; however, it remains understudied.

## Objectives

This thesis aims to document the involvement of SLPs in universal services, particularly to support teacher practice. Specifically, it aims to: 1) Understand the effects of interactive book reading and a professional development program that primarily used the in-class modeling modality on children's participation in book reading; 2) Document teachers' changes in practice; and 3) Understand how the professional development program, which primarily used in-class modeling as a modality, led to changes in practice.

## Methodology

This study took place in Quebec, in which 11 kindergarten for 5-year-olds teachers and 197 children from their classes participated in an intervention consisting of interactive book reading in the classroom, facilitated by the doctoral candidate, as well as a professional development program for teachers. A mixed-methods approach with a convergent was used. For the quantitative part, a quasi-experimental design was used, with six classes in the experimental group and five classes in the waiting control/delayed experimental group. Videos of teachers' book readings were analyzed for the variables of children's spontaneous participation, the target teachers worked on, and their scaffolding strategies. Nonparametric statistical tests were performed. For the qualitative part, a longitudinal design was used. The teachers and 78 children participated in three individual

interviews, and the teachers completed a logbook. These data were analyzed using a reflective thematic analysis.

## Results

1) First, the intervention increased the children's spontaneous participation in reading and changed some of the teachers' and children's perceptions of the children's participation in book reading; 2) Next, teachers increased the number of language targets they worked on during book reading and their use of scaffolding strategies. Their perception of reading has changed, as their perception of what children say in interactions during reading. 3) Finally, some of the mechanisms that have prompted changes in practice are distinctive of the in-class modeling professional development modality, and the other mechanisms can be operationalized more flexibly in a variety of professional development modalities.

## Conclusion

School-based SLPs are invited to consider supporting children's participation in classroom activities and scaffolding strategies as their classroom intervention goals. They are also invited to consider in-class modeling as a professional development modality for teachers.

## Keywords

School-based speech-language pathology; Children participation; Scaffolding; Professional development; In-class modeling; Change in practice; Interactive book reading; Kindergarten for 5-year-olds; Universal services; Tier-1 intervention

# Table des matières

Résumé .....	3
Abstract .....	5
Table des matières .....	7
Liste des tableaux .....	12
Liste des figures .....	13
Liste des sigles et abréviations .....	15
Remerciements .....	17
Avant-propos.....	19
Contribution des auteurs et collaboratrices .....	21
Écriture inclusive.....	22
Introduction.....	23
Chapitre 1 : État des connaissances .....	26
1.1 La pratique orthophonique en milieu scolaire : une pratique en changement.....	27
1.1.1 L'éducation inclusive.....	28
1.1.2 La pratique orthophonique au sein de l'éducation inclusive .....	29
1.1.3 Un tandem en manque de repère .....	30
1.1.4 Résumé de la section 1.1. ....	32
1.2 Le développement professionnel pour améliorer les pratiques universelles.....	33
1.2.1 Le coaching : entre efficacité et défi de mise en œuvre .....	33
1.2.2 La modalité du modèle en classe comme alternative au coaching .....	34
1.2.3 Résumé de la section 1.2 .....	36
1.3 Les pratiques langagières en classe.....	37
1.3.1 La lecture interactive .....	38
1.3.3 Résumé de la section 1.3 .....	39
1.4 L'enseignement explicite au cœur de la lecture interactive pour solliciter l'apprentissage implicite et explicite .....	40
1.4.1 L'enseignement explicite .....	40
1.4.2 L'apprentissage implicite et explicite .....	41
1.4.3 Résumé de la section 1.4 .....	43

1.5 La participation des enfants.....	44
1.6 Les interactions en classe .....	45
1.7 L'étayage au cœur de l'interaction adulte-enfants .....	47
1.8 Pertinence de la thèse et objectifs .....	49
Chapitre 2 : Méthodologie .....	53
2.1 Les méthodes mixtes .....	54
2.1.1 Déroulement de la collecte de données et des activités du projet de thèse .....	55
2.2 Volet quantitatif : l'analyse de vidéos lors de la lecture d'histoires .....	59
2.3 Volet qualitatif : l'analyse d'entrevues .....	61
2.3.1 Développement des guides d'entrevues .....	61
2.3.2 L'analyse thématique réflexive.....	63
2.3.3 Posture réflexive de la doctorante .....	63
2.3.4 Choix de la méthode de codage.....	65
2.3.5 Les questions de recherche au cœur du processus d'analyse .....	66
2.3.6 Les codes comme outils d'analyse pour développer les thèmes .....	66
2.3.7 L'implication de plusieurs analystes.....	67
2.4 Considérations éthiques.....	69
2.4.1 Le principe du respect des personnes .....	70
2.4.2 Le principe de la préoccupation pour le bien-être .....	72
2.4.3 Le principe de justice.....	74
Chapitre 3 : Children's participation in interactive book reading: A quantitative study on the effect of a SLP-delivered whole-group intervention and professional development program.....	76
Abstract .....	78
Introduction.....	79
Method .....	85
Results .....	94
Discussion .....	109
Conclusion.....	114
References .....	116
Supplemental material: Descriptive Examples of <i>Next Turn Procedure</i> for the Coding of Category of Participation Behaviours .....	124



Chapitre 4 : Children’s participation in interactive book reading: A qualitative study on teachers’ and kindergartners’ perceptions following a SLP-delivered whole-group intervention and professional development program.....	127
Abstract .....	129
Introduction .....	130
Method .....	134
Findings.....	140
Discussion .....	150
Conclusion.....	155
References .....	157
Supplemental material: Examples of Interview Techniques with Children to Enhance Reliability .....	163
Chapitre 5 : Kindergarten teachers’ changes in practice in interactive book reading following professional development primarily using in-class modeling: A mixed methods study .....	166
Abstract .....	168
Introduction .....	169
Method .....	173
Results .....	184
Discussion .....	202
Conclusion.....	205
References .....	206
Appendix A: Comparison of groups at pre-intervention.....	214
Chapitre 6 : Supporting teacher practice change in interactive book reading: Distinctive features of professional development delivered primarily through in-class modeling .....	215
Abstract .....	217
Introduction .....	218
Method .....	221
Results .....	224
Discussion .....	234
Conclusion.....	238
References .....	240

Chapitre 7 : Discussion .....	245
7.1 Résultats saillants des objectifs généraux de recherche .....	246
7.2 Apport de la thèse aux écrits scientifiques .....	252
7.2.1 La participation des enfants .....	252
7.2.1.1 Une classification pour les commentaires spontanés : une façon d'évaluer la participation .....	253
7.2.2 Épauler les enseignants et enseignantes dans leur pratiques langagières lors des interactions adulte-enfants .....	255
7.2.2.1 Le langage comme objet d'enseignement.....	255
7.2.2.2 L'allocation des tours de parole : désigner explicitement un enfant comme prochain interlocuteur .....	256
7.2.2.3 L'allocation des tours de parole : s'auto-sélectionner en tant que prochain interlocuteur .....	257
7.2.2.4 L'allocation des tours de parole : poursuivre son tour de parole .....	257
7.2.2.5 Proposition de classification pour les stratégies d'étayage.....	258
7.2.3 La structure des activités comme déterminant pour les interactions adulte-enfants ..	261
7.2.4 La compréhension du modèle en classe .....	264
7.3 Limites et perspectives de recherche.....	265
7.3.1 Limites et perspectives liées aux méthodes mixtes .....	265
7.3.1.1 Défi de rédaction de recherches avec une approche de méthodes mixtes .....	266
7.3.2 Limites et perspectives liées à la méthodologie quantitative .....	267
7.3.3 Limites et perspectives liées à la méthodologie qualitative .....	271
7.3.4 Perspectives de recherche en lien avec la participation des enfants.....	274
7.3.5 Perspectives de recherche en lien avec les stratégies d'étayage et le développement professionnel.....	276
7.4 Retombées pour la pratique clinique.....	278
Conclusion .....	281
Références .....	283
Annexe 1 : Guides d'entrevues .....	306
Annexe 2 : Traces de l'analyse qualitative.....	314
Annexe 3 : Comparaisons des commentaires spontanés avec la classification de Maloch et Beutel (2010).....	330
Annexe 4 : Comparaisons des stratégies de haut et bas niveau de soutien avec la littérature	334

Annexe 5 : Propositions de livres comparables pour des fins de recherche ..... 341

# Liste des tableaux

Chapitre 2 - Tableau 1 Résumé des données collectées associées à chaque objectif de la thèse .	56
Chapitre 3 - Tableau 1. Operational Definitions of Children’s Self-initiated Participation Behaviors .....	94
Chapitre 5 - Tableau 1, Operational Definitions of Intervention Targets and Scaffolding Strategies .....	178
Chapitre 5 - Tableau 2, Effects of the intervention in comparison to usual teaching.....	185
Chapitre 5 - Tableau 3, Effects of the intervention at follow-up .....	187
Chapitre 5 - Tableau 4, Comparison of the groups at pre-intervention .....	214
Annexe 2 - Tableau 1, Tableau des thèmes et sous-thèmes initiaux et finaux .....	319
Annexe 3 - Tableau 1, Proposition d’intégration de notre classification des commentaires spontanés des enfants à celle de Maloch et Beutel (2010).....	330
Annexe 4 - Tableau 1, Stratégies de haut et bas niveau de soutien classifiées selon les sous-catégories de Pentimonti et al. (2017).....	334
Annexe 4 - Tableau 2, Stratégies de haut et bas niveau de soutien classifiées selon les catégories de Deshmukh et al. (2022).....	335
Annexe 4 - Tableau 3, Classification des stratégies de haut et bas niveau de soutien classifiées selon qu’elles sollicitent l’apprentissage implicite ou explicite .....	339
Annexe 4 - Tableau 4, Classification des stratégies de haut et bas niveau de soutien classifiées selon le modèle de construction-intégration de Kintsch (1988) .....	340

## Liste des figures

Chapitre 2 - Figure 1, Déroulement de la collecte de données et des activités du projet de thèse	57
Chapitre 3 - Figure 1, Timeline of the project	86
Chapitre 3 - Figure 2, Types of spontaneous comments at pre- and post-intervention and 3-month follow-up	102
Chapitre 3 - Figure 3, Effect of the intervention on the number of spontaneous comments	104
Chapitre 3 - Figure 4, Effect of the intervention at follow-up on the number of spontaneous comments	105
Chapitre 3 - Figure 5, Effect of the intervention on the number of raised hands to make a spontaneous comment	106
Chapitre 3 - Figure 6, Effect of the intervention at follow-up on the number of raised hands to make a spontaneous comment	107
Chapitre 3 - Figure 7, Effect of the intervention on the number of child-initiated interaction sequences	108
Chapitre 3 - Figure 8, Effect of the intervention at follow-up on the number of child-initiated interaction sequences	109
Chapitre 4 - Figure 1, Timeline of the project	136
Chapitre 5 - Figure 1, Timeline of the project	175
Chapitre 5 - Figure 2, Effect of the intervention on teachers' use of low-support strategies	189
Chapitre 5 - Figure 3, Effect of the intervention at follow-up on teachers' use of low-support strategies	190
Chapitre 5 - Figure 4, Effect of the intervention on teachers' use of high-support strategies	191
Chapitre 5 - Figure 5, Effect of the intervention at follow-up on teachers' use of high-support strategies	192
Chapitre 5 - Figure 6, Types of scaffolding strategies at pre- and post-intervention and 3-month follow-up	193

Chapitre 6 - Figure 1, Timeline of the project .....	222
Chapitre 6 - Figure 2, Professional development program distinctive components and mechanisms within its implementation context.....	225
Chapitre 7 - Figure 1, Synthèse de la contribution de la thèse aux écrits scientifiques.....	251
Annexe 2 - Figure 1, Exemple de verbatim codé.....	314
Annexe 2 - Figure 2, Exemple d'une page de journal de bord d'enseignantes .....	315
Annexe 2 - Figure 3, Exemple du document Word aux phases d'analyse 2 et 3.....	316
Annexe 2 - Figure 4, Exemple du document Word aux phases d'analyse 4 et 5.....	317
Annexe 2 - Figure 5, Exemple du document Word à la phase d'analyse 6 .....	318
Annexe 2 - Figure 6, Exemple d'une page de notes lors de discussions pour structurer et définir les thèmes.....	327
Annexe 2 - Figure 7, Exemple de tableau récapitulatif de travail .....	328
Annexe 2 - Figure 8, Exemple de regroupements de codes sous des dimensions .....	329

## Liste des sigles et abréviations

CEREP	Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal.
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
DP	Développement professionnel
IBR	Interactive book reading
FIC	Formulaire d'information et de consentement
LIP	Loi sur l'Instruction publique
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport
OAC	Orthophonie Audiologie Canada
OOAQ	Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec
PD	Professional development
RàI	Réponse à l'intervention
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
SLP	Speech-language pathologist

*À tous les enfants, pour qu'on les invite à  
entrer dans le monde de la lecture*

*À Aïna et Flora, les deux fleurs de ma vie  
À Per, ma force tranquille*



# Remerciements

Mes premiers remerciements vont à ma famille. D'abord, à mon mari, Per : merci d'avoir été un pilier pour me soutenir et m'encourager. Ta force tranquille a été ma base de sécurité pour continuer à avancer. Tu m'as montré à maintes reprises à quel point les preuves d'amour résident dans de petits gestes du quotidien. Tack min älskade: tack för ditt stöd, din förståelse, din närvaro, din kärlek... Tack att du finns Per. Merci à mes filles, Aïna et Flora, qui ont été mon filet social, m'ancrant dans le quotidien. Merci mes filles chéries pour votre compréhension de mon besoin de concentration, vous avez été merveilleuses. Merci pour tous les moments doux, les bisous et les câlins qui me donnent ma force vitale au quotidien.

Merci à mes parents, Martine et Dominique, vous qui nous avez soutenus de tellement de façons : accueil dans le service « hôtel 5 étoiles » lors de vacances, semaines de relâche, journées pédagogiques, grèves... Merci pour le gardiennage, le ménage, le lavage, le raccomodage, les provisions de nourriture, le service de type « paniers de Noël » en temps de covid, tous les « cadeaux utiles » pour les enfants et les parents, le service de « chauffeur privé », etc... Merci pour tous vos encouragements et votre disponibilité. Votre soutien a fait toute la différence. Merci à ma sœur Laurie et son conjoint Éric, merci pour les encouragements, les services rendus, les rencontres, l'écoute et les moments partagés.

Mes prochains remerciements vont à ma directrice de recherche, Claire Croteau : te remercier seulement pour le doctorat serait bien réducteur considérant tout l'apport que tu as eu dans mon parcours. Merci pour toutes ces nombreuses années de mentorat, dont le doctorat est l'aboutissement. Merci pour tous les échanges et pour toute la formation reçue au cours de ces années qui m'ont donné tant d'opportunités d'apprendre, d'élargir mes horizons, de réfléchir sur différents enjeux de l'orthophonie et qui m'ont ouverte à une vision sociale et communautaire de ma profession. Je ne serais pas l'orthophoniste ni la chercheuse en devenir que je suis aujourd'hui si tu ne m'avais pas accompagnée pendant toutes ces années.

Je souhaite également remercier sincèrement mon comité de parrainage, Anne Lessard, Stefano Rezzonico et Ingrid Verduyckt, qui ont été de véritables alliés. Merci pour tout votre soutien tout au long mon parcours et le partage de vos expertises respectives qui ont enrichi mon bagage de connaissances. Merci pour votre bienveillance et vos conseils éclairants.

Merci à toutes les autres personnes qui m'ont soutenue dans mon parcours avec tant de bienveillance, d'écoute et de compréhension : Merci sincèrement.

Lors de ce doctorat, j'ai eu la chance d'avoir sur mon chemin des alliées précieuses qui sont devenues des amies : Paméla Filiatrault-Veilleux, Marie-Pier Gingras, Marie-Christine Hallé et Alexandra Tessier. Merci pour tous nos échanges inspirants qui m'ont tellement enrichie et le partage de vos expertises. Merci pour votre présence, votre soutien et votre écoute. Merci pour toutes les collaborations de recherche... qui ne sont que la prémisse de bien des collaborations dans le futur!

J'ai eu la chance d'avoir autour de moi plusieurs personnes qui, à différents moments dans mon parcours, m'ont donné du temps, de leur expertise, de leurs connaissances, de leur soutien, de leur aide. Pour cela, je tiens à remercier : Manon Beaudoin, Virginie Bessette, Laurence Brassard, Emmanuel Campeau, Tania Carpentier, Isabelle Cloutier, Catherine Dion-Lafont, Sandra Fortin, Marie-Claude Giroux, Marie Jeanroy, Éloïse Lacroix, Jade Marquis, Bouchra Nasri, Ariane Poulin, Jean-Daniel Rioux, Julie Robidoux, Pénélope Touchette et Shelly Whitford.

Je voudrais également remercier le Centre de Services Scolaire du Val-des-Cerfs d'avoir accueilli mon projet de recherche entre ses murs. J'aimerais remercier plus particulièrement Sylvie Corbeil et Lynda Bonneau, qui m'ont toujours appuyée dans mon souhait de faire de la recherche. Merci aux enseignantes qui ont participé à mon projet doctoral : avec une grande générosité, elles m'ont ouvert les portes de leur classe et se sont engagées dans mon projet avec beaucoup d'enthousiasme. Merci aux enfants qui m'ont accueillie dans leur classe et à ceux qui ont accepté d'aller parler dans un local avec une « madame » pour participer aux entrevues, avec la candeur et la sincérité qu'on leur connaît.

Finalement, merci aux organismes subventionnaires qui m'ont soutenue financièrement durant mon parcours, d'abord le Conseil de recherches en sciences humaine du Canada et les Fonds de recherches du Québec – Santé. Leur financement reçu pendant la majeure partie de mon doctorat m'a permis de réaliser mes études sans avoir de souci financier, ce qui en soit, n'a pas de prix. Merci également à l'École d'orthophonie et d'audiologie pour l'appui financier pour la réalisation de mon projet. Pour leur soutien financier en fin de parcours doctoral, merci au Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation du Montréal métropolitain, les Études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal, et finalement à la Fondation Talan.

## Avant-propos

Mon parcours en recherche a débuté dès la deuxième année de mes études en orthophonie, comme assistante de recherche dans l'équipe de ma directrice de doctorat, Claire Croteau, il y a de cela maintenant plus de 16 ans. Les projets principaux dans lesquels j'ai été impliquée touchaient l'entraînement des partenaires de conversation auprès des personnes aphasiques et de leurs familles. Au départ, la recherche était pour moi un travail étudiant fort intéressant et nourrissant intellectuellement, sans plus d'ambition ultérieure dans le domaine de la recherche. C'est lors de la réalisation de mon travail dirigé de maîtrise sur le sujet de l'entraînement des partenaires de conversation des personnes aphasiques, sous la direction de P<sup>re</sup> Croteau, où j'ai eu une véritable piqûre pour la recherche. En effet, au sortir de ma maîtrise professionnelle, je savais déjà que je reviendrais aux études supérieures après quelques années de pratique.

Par un concours de circonstances, une fois mes études complétées, je me retrouvai employée à la Commission Scolaire du Val-des-Cerfs, telle qu'elle était dénommée à l'époque. Moi qui avais toujours dit à mon père, qui a fait carrière dans l'enseignement, que je ne serais pas orthophoniste scolaire, je me suis finalement complètement enthousiasmée pour l'autonomie professionnelle que je pouvais exercer dans mon milieu de pratique, tout comme pour les nombreuses occasions de développement de services et de créativité professionnelle que j'y ai retrouvées. En parallèle, j'ai poursuivi mon implication dans l'équipe de P<sup>re</sup> Croteau comme assistante de recherche, et ce, toujours avec le soutien indéfectible de mes supérieures dans mon milieu de pratique, d'abord Mme Lynda Bonneau, puis Mme Sylvie Corbeil.

Mon implication en recherche et mon expérience clinique en milieu scolaire ont exercé une influence synergique l'une sur l'autre. D'abord, ma vision de mon rôle comme orthophoniste scolaire a été façonnée par cette expérience en recherche auprès des personnes aphasiques et leurs familles, où la prémisse est que le fardeau de la communication ne repose pas seulement sur les épaules de la personne aphasique qui doit s'améliorer, mais plutôt, qu'il est partagé entre les deux personnes qui communiquent. En effet, comme le dit l'expression anglaise : « *It takes two to tango!* » En scolaire, je concevais que mon rôle n'était pas seulement d'aider les enfants ayant des besoins sur le plan du langage et de la communication, mais également les personnes avec lesquelles ceux-ci communiquent, c'est-à-dire leurs pairs et le personnel enseignant. Ensuite, mes expériences m'ont amenée à avoir le souci que la recherche et la clinique s'inter-influencent, c'est-

à-dire que la recherche soit ancrée dans les milieux de pratique et que les milieux de pratique aient des pratiques ancrées dans la recherche.

Cette influence synergique a orienté mon regard le jour où, au retour d'un premier congé de maternité, ma supérieure Mme Sylvie Corbeil a offert à ma collègue Virginie Bessette et moi-même la possibilité de développer un nouveau service orthophonique auquel nous serions entièrement dédiées, devant être mis en œuvre dans les classes de maternelle 4 et 5 ans en milieux défavorisés. De là est né le développement et la mise en œuvre de notre première édition du projet de lecture interactive. Mme Corbeil ayant fait la demande d'inclure des mesures d'efficacité, ce fut pour moi le tremplin pour en conceptualiser le déroulement afin qu'il ait le potentiel de contribuer à son tour à la recherche et aux pratiques cliniques, avec une portée s'étendant au-delà de mon seul milieu de pratique. Pour ce faire, toute mon expérience en recherche a été mise à contribution, encore une fois, de façon synergique à ma réalité clinique. La subvention de recherche clinique du partenariat OOAQ-REPAR 2017, obtenue en collaboration avec Claire Croteau, Stefano Rezzonico et Natacha Trudeau, m'a permis d'explorer des questions de recherche qui sont devenues un fil conducteur, duquel ont découlé mes objectifs de recherche faisant l'objet de mon doctorat. En clinique, j'ai été attirée à ce projet jusqu'à mon entrée au doctorat en septembre 2020. Le doctorat a donc été une étape dans mon parcours où tout s'est cristallisé : mon expérience de recherche et mon expérience clinique de manière synergique et intégrée.

## Contribution des auteurs et collaboratrices

Je profite de cet avant-propos pour préciser la contribution des auteurs et collaboratrices pour l'ensemble des articles faisant l'objet des chapitres de résultats. Le projet de recherche est mon idée originale, prenant source dans le projet de lecture interactive réalisé dans mon milieu de travail clinique. Je suis celle qui en a fait la conception et ayant défini les questions de recherche. P<sup>re</sup> Claire Croteau m'a dirigée dans la conceptualisation de celui-ci. Les membres de mon comité de parrainage, composé de P<sup>re</sup> Anne Lessard de l'Université de Sherbrooke, P<sup>r</sup> Stefano Rezzonico et P<sup>re</sup> Ingrid Verduyck, tous deux de l'Université de Montréal, ont également participé à la réflexion quant à l'élaboration du protocole de recherche.

En ce qui a trait à la collecte des données, j'ai procédé à la majeure partie de celle-ci, soutenue par des étudiantes à la maîtrise en orthophonie pour la réalisation des entrevues post-

intervention et trois mois post-intervention auprès des enfants. Mme Marie-Pier Gingras a procédé à la passation des entrevues post-intervention et trois-mois post-intervention auprès des enseignantes.

Quant aux analyses, je les ai réalisées avec le soutien de différentes personnes. D’abord, j’ai réalisé l’analyse des données quantitatives. Mme Laurence Brassard a participé à la réalisation de la fidélité inter-juges et au raffinement des définitions des comportements codifiés. P<sup>re</sup> Bouchra Nasri m’a offert un mentorat soutenu pour ce qui est des analyses statistiques et P<sup>re</sup> Croteau a offert de la supervision. J’ai également analysé les données qualitatives. Mme Gingras a été partie prenante dans la réflexion et le développement des analyses qualitatives. Mme Ariane Poulin et Mme Pénélope Touchette ont participé au processus de développement et de raffinement de ces analyses. Mme Marie-Christine Hallé a offert une démarche de validation et d’approfondissement de l’interprétation des résultats qualitatifs. Mme Hallé ainsi que P<sup>re</sup> Croteau ont participé au raffinement de ceux-ci.

Finalement, je suis la personne ayant rédigé les manuscrits. Les co-auteurs de chacun d’entre eux ont offert une révision critique du contenu et de la rédaction.

## Écriture inclusive

Dans un but d’écriture inclusive, le doublet complet a été privilégié lorsqu’on parle des enseignants et enseignantes. Nous avons respecté les procédés syntaxiques suggérés dans le guide *Inclusivement, Guide d’écriture pour toutes et tous* produit par le Bureau de la valorisation de la langue française et de la Francophonie de l’Université de Montréal (2019). Le mot épïcène adulte sera également employé, ici dans le but spécifique de désigner la personne qui enseigne aux enfants de la classe. Par ailleurs, le projet de cette thèse se réalisant en classes de maternelle 5 ans et les enfants n’étant pas encore des élèves à cette étape de leur scolarité, nous avons choisi d’utiliser uniformément le mot « enfant ». Ainsi, dans le cadre de cette thèse, ce mot désigne à la fois spécifiquement les enfants de niveau préscolaire et plus largement l’ensemble des élèves de niveau primaire.

## Introduction

L'école se veut inclusive et rassembleuse, un lieu où chaque enfant peut apprendre et s'épanouir. Pour ce faire, les enfants doivent pouvoir participer pleinement aux activités de classe, tout en étant soutenus au besoin par leur enseignante ou enseignant. En classe, le langage peut être à la fois l'objet de l'enseignement, mais également le véhicule par lequel les enseignants et enseignantes transmettent les contenus d'apprentissage, tout comme le moyen par lequel les enfants réfléchissent et consolident leurs connaissances. C'est également un des principaux moyens par lesquels les enfants participent aux activités de classe, socialisent et démontrent leurs apprentissages, notamment en mobilisant des habiletés de langage oral « pour mettre en mots [leur] pensée » (Sénéchal et al., 2021, p.188). Les habiletés langagières à l'oral des enfants sous-tendent leur développement de la compréhension en lecture (Castles et al., 2018; Dickinson et al., 2010; Hjetland et al., 2020). Cette dernière favorise leur réussite scolaire tout au long de leur parcours, de l'école primaire jusqu'à l'université (Mol et Bus, 2011). De façon générale, cette thèse s'intéresse à l'implication que les orthophonistes scolaires peuvent avoir en classe pour, ultimement, favoriser le développement du langage et de la compréhension en lecture des enfants.

La lecture d'histoires est un contexte riche permettant de stimuler le langage des enfants. Cette thèse porte, d'une part, sur la participation des enfants lors de la lecture d'histoires. Particulièrement, la lecture interactive est une activité reconnue comme favorisant le développement langagier des enfants (Mol et al., 2009; Mol et Bus, 2011; National Early Literacy Panel [NELP], 2008). Ses bénéfices ont été étudiés notamment sur le plan du vocabulaire (Flack et al., 2018; Wasik et al., 2016), des inférences (Dawes et al., 2019; McMahon-Morin et al., 2021), des concepts de l'écrit (Piasta et al., 2012) et de la conscience phonologique (Lefebvre et al., 2011). Cependant, l'hétérogénéité de sa mise en œuvre peut mener à des bénéfices de différentes natures et de différents amplitudes (Dowdall et al., 2020; Noble et al., 2019). La participation étant vue comme la clé de l'apprentissage (Guthrie et al., 2012), cette thèse s'intéresse donc particulièrement à la participation des enfants lors de la lecture interactive.

D'autre part, cette thèse porte sur les pratiques enseignantes soutenant la participation des enfants et donc, ultimement, leur développement langagier. En effet, celles-ci, utilisées au travers des interactions adulte-enfants en maternelle, peuvent soutenir le succès scolaire des enfants à plus long terme. D'abord, les interactions soutenant les enfants (« responsive » en anglais) en maternelle font en sorte que ceux-ci sont mieux préparés pour leur parcours scolaire, tant sur le



plan des habiletés socio-émotionnelles, des fonctions exécutives, que des connaissances de base en français et mathématiques, telles que l'identification de lettres, le vocabulaire réceptif et les concepts de nombre (Pianta et al., 2020). Ensuite, les interactions de qualité entre l'adulte et les enfants à la maternelle semblent prédire le succès scolaire des enfants quatre ans plus tard, notamment en ce qui a trait à la compréhension en lecture (Pakarinen et al., 2017). De façon similaire, le fait d'être dans un milieu préscolaire plus riche sur le plan langagier, c'est-à-dire où les enseignants et enseignantes utilisent un vocabulaire plus sophistiqué, fournissent des formes correctes de langage aux enfants et explorent les raisons des événements et des motivations des personnages lors de la lecture, prédit la compréhension en lecture des enfants en quatrième année ainsi que leur vocabulaire réceptif et leur habileté de reconnaissance de mots (Dickinson et Porche, 2011). Ainsi, vu l'importance des pratiques langagières enseignantes utilisées lors des interactions avec les enfants, cette thèse s'intéresse plus particulièrement au développement professionnel offert au personnel enseignant pour améliorer ces pratiques et à la façon dont des changements de pratiques peuvent survenir. Ceci permettra de mieux comprendre comment les orthophonistes peuvent s'impliquer en classe pour faciliter l'apprentissage de tous les enfants.

Cette thèse de forme hybride est divisée en sept chapitres. Le premier constitue une synthèse de l'état des connaissances permettant de contextualiser les objectifs de la thèse. Le second présente les orientations méthodologiques générales qui sous-tendent la thèse. Les résultats de la thèse sont présentés dans les chapitres 3 à 6 sous forme de manuscrits d'articles scientifiques. Finalement, le chapitre 7 présente une discussion de ces résultats et une conclusion de la thèse.

## Chapitre 1 : État des connaissances

Dans ce chapitre, nous décrirons d'abord la pratique orthophonique en milieu scolaire pour ensuite s'intéresser au développement professionnel pouvant être offert au personnel enseignant par les orthophonistes, dans le but d'améliorer les pratiques langagières utilisées en classe. Nous nous attarderons plus particulièrement au contexte de la lecture d'histoires. Enfin, nous nous concentrerons sur la participation des enfants. Nous décrirons comment celle-ci s'actualise dans les interactions avec l'adulte en classe et comment ce dernier peut soutenir la participation des enfants par le biais de l'étayage. Finalement, ce chapitre se conclura sur les objectifs de la thèse.

Au sein de ce chapitre, nous avons fait le choix délibéré de présenter de manière enchâssée l'état des connaissances issues de la littérature internationale et une contextualisation plus locale de la pratique orthophonique en milieu scolaire et de la pratique enseignante. Ce choix a été fait dans le but de mettre en lumière à la fois le contexte dans lequel le projet de thèse s'est réalisé, tout en intégrant ce contexte plus local à la littérature scientifique internationale. Ce chapitre se veut donc un éclairage complémentaire à ce qui sera retrouvé dans les sections de littérature des articles présentés dans les chapitres de résultats.

## 1.1 La pratique orthophonique en milieu scolaire : une pratique en changement

Tous les enfants ont droit de bénéficier des services d'orthophonie scolaire. En effet, la pratique orthophonique en milieu scolaire s'inscrit dans le cadre de la Loi sur l'instruction publique (LIP). Son article 1 stipule que « [Toute personne] a aussi droit, dans le cadre des programmes offerts par le centre de services scolaire, aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers, prévus par la présente loi » (Gouvernement du Québec, 2016, article 1). L'orthophonie faisant partie des services éducatifs complémentaires (MÉQ, 2002), c'est donc dire que tous les enfants doivent avoir accès aux services d'orthophonie. Ces services visent à remplir les trois missions de l'École québécoise, soit instruire, socialiser et qualifier, qui sont sous-tendues par un principe d'égalité des chances, tel qu'énoncé dans l'article 36 de la LIP.

L'orthophonie scolaire est en mouvance, partant d'un modèle de services dit médical, où les services sont majoritairement offerts de façon individualisée à des élèves identifiés comme rencontrant des difficultés de langage et de communication, vers des services qui promeuvent la participation et l'inclusion de tous les enfants (Anaby et al., 2019; Terreberry et al., 2021).

Notamment au Québec, en cohérence avec la LIP, le récent Guide de pratique en orthophonie scolaire de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ, 2023) met de l'avant le caractère universel que devraient avoir les services d'orthophonie. Le premier principe de pratique est que les orthophonistes doivent « favoriser l'éducation inclusive auprès d'une diversité d'élèves » (p.10) faisant ainsi écho à un énoncé de pratique publié par Orthophonie Audiologie Canada (OAC, 2020). Prenons d'abord le temps de définir ce à quoi réfère l'éducation inclusive pour ensuite décrire comment la pratique orthophonique peut s'actualiser dans ce paradigme.

### 1.1.1 L'éducation inclusive

Les principes d'éducation inclusive se basent sur la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), qui reconnaît que l'éducation est un droit fondamental, où les différences entre les enfants ne sont pas vues comme des « problèmes à résoudre mais comme des occasions de démocratiser et d'enrichir l'apprentissage » (UNESCO, 2017, p.13). L'école inclusive est portée par un principe de justice, où « l'éducation de tous les apprenants [est] considérée comme ayant la même importance » (UNESCO, 2017, p.13). Ceci en fait un paradigme cohérent avec le principe d'égalité des chances enchâssé dans la LIP. L'inclusion n'est pas qu'une finalité, mais bien également un processus, dans lequel on est à « la recherche perpétuelle de meilleurs moyens de répondre à la diversité » (UNESCO, 2006, p.15) et où on identifie et cherche « à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite des apprenants » (UNESCO, 2017, p.13). La notion d'obstacle à l'apprentissage se retrouve également dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation *Pour une école riche de tous ses élèves* (2017), où l'éducation inclusive y est décrite comme cherchant « à s'adapter a priori à la diversité des élèves » (p.5) dans le but d'un « apprentissage tout au long et au large de la vie » (p.5).

L'éducation inclusive poursuit un idéal qui dépasse le système d'éducation à lui seul. En effet, dans ses messages plaidoyers, l'UNESCO (2013) stipule que « sans une éducation inclusive, il ne saurait y avoir de société inclusive ou équitable » (p.6), l'exclusion étant vue comme « une occasion manquée pour l'ensemble de la société » (p.6). C'est donc dans cet idéal d'éducation et de sociétés inclusives que la mission des orthophonistes en milieu scolaire s'inscrit.

### 1.1.2 La pratique orthophonique au sein de l'éducation inclusive

Deux modèles sont à considérer pour favoriser une école plus inclusive, soit le modèle de la Réponse à l'intervention (RàI) (Murawski et Hughes, 2009), aussi appelé le Système de soutien à paliers multiples (Desrochers et Guay, 2020), et la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) (Bernacchio et Mullen, 2007). D'abord, dans le modèle de la RàI, les activités d'enseignement de qualité s'adressant à l'ensemble des enfants sont désignées comme des activités d'enseignement *universel* ou de *palier 1*. Les activités dites de *palier 2* sont des activités ciblées, offrant un soutien accru à certains enfants, souvent en sous-groupes. Enfin, les interventions spécialisées et individualisées, s'adressant à un nombre restreint d'enfants pour qui les activités universelles et ciblées ne sont pas suffisantes, sont des activités dites de *palier 3*. Dans le cadre de ce modèle, si on souhaite inscrire la pratique orthophonique dans le paradigme de l'école inclusive, alors les actions professionnelles des orthophonistes ne doivent pas être reléguées qu'aux activités de paliers 2 ou 3, mais bien être également présentes dans les activités de palier 1.

Pour sa part, la CUA vise à ce que l'enseignement soit accessible à tous les apprenants et que ceux-ci puissent y participer pleinement. Pour ce faire, on proposera des moyens diversifiés pour présenter l'information et pour que les enfants puissent exprimer leurs connaissances, ainsi que divers moyens d'engagement dans les apprentissages. Si l'on considère la différenciation pédagogique comme étant enchâssée dans la CUA (Griful-Freixenet et al., 2020), alors le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante s'avère être en phase avec la CUA de par sa compétence 7, *Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves*, où les enseignants et enseignantes doivent « mettre en place, dans le cadre d'un enseignement inclusif, des stratégies de différenciation pédagogique en vue de soutenir la pleine participation et la réussite de tous les élèves » (MÉQ, 2020, p.62). C'est également le cas pour la compétence 5, *Évaluer les apprentissages*, où le personnel enseignant doit « prévoir des modalités d'évaluation variées pour offrir à tous les élèves l'occasion de démontrer les apprentissages effectués » (MÉQ, 2020, p.59). Dans le cadre de ce modèle, les actions professionnelles des orthophonistes peuvent favoriser l'éducation inclusive en soutenant la pleine participation des enfants aux activités de classe rendues accessibles à tous, et ce, en appui au personnel enseignant, tant pour les activités d'enseignement que d'évaluation.

### 1.1.3 Un tandem en manque de repère

À la lumière des modèles de la RàI et de la CUA, il appert que la pratique orthophonique s'inscrivant dans le paradigme de l'école inclusive doit être située notamment dans les activités de classe, de manière à favoriser leur accessibilité à tous les enfants et afin de soutenir la pleine participation de ces derniers. Pour mettre en œuvre cette pratique de l'orthophonie scolaire dans une perspective d'inclusion, les orthophonistes doivent donc collaborer avec le personnel enseignant.

Le travail en collaboration est au cœur de la profession enseignante et de l'orthophonie scolaire. D'abord, la compétence 9, *S'impliquer activement au sein de l'équipe-école* du référentiel de compétences de la profession enseignante prévoit que diverses formes de collaboration peuvent être mises en place, notamment au sein même de la classe et avec le personnel des services éducatifs complémentaires (MÉQ, 2020). Il est attendu que cette compétence ne soit qu'en partie maîtrisée au terme de la formation initiale en enseignement et qu'elle se perfectionne dans le cadre de formations continues. De façon convergente, le guide de pratique en orthophonie scolaire met de l'avant que les orthophonistes doivent « [collaborer] avec les membres de l'équipe-école (...) dans un but commun » (OOAQ, 2023, p.14).

Le travail en collaboration peut prendre différentes formes. L'une de celle-ci est le co-enseignement, qui, tel que décrit par Heisler et Thousand (2021), peut être mis en œuvre de façon plus ou moins intégrée. D'abord, dans le co-enseignement de soutien, une personne du tandem assure l'animation de l'activité auprès des enfants alors que l'autre peut soutenir des enfants individuellement ou encore, observer leurs réactions. Celui-ci peut aussi être utilisé pour qu'une personne du tandem offre des modèles à l'autre, dans un but de partage d'expertise (Heisler et Thousand, 2021). À l'autre bout du spectre, dans le co-enseignement en équipe, l'orthophoniste et l'enseignant ou l'enseignante planifient l'activité ensemble et partagent l'animation de celle-ci auprès du groupe, de manière intégrée (Heisler et Thousand, 2021).

Cependant, le travail collaboratif entre les orthophonistes et le personnel enseignant fait face à de nombreux défis. Dans une étude américaine de Brimo et Huffman (2023), des enseignants et enseignantes et des orthophonistes ont complété un sondage sur leur perception du travail collaboratif en milieu scolaire. Les enseignants et enseignantes n'identifiaient pas les orthophonistes comme des partenaires potentiels. Le temps et la volonté de collaborer de part et

d'autre étaient les obstacles les plus fréquemment identifiés, tant par les orthophonistes que les enseignantes et enseignants. Par ailleurs, 30 % des orthophonistes déclaraient faire du co-enseignement, cela étant la modalité de services collaboratifs la moins utilisée. Aucun des enseignants et enseignantes n'a déclaré faire du co-enseignement avec les orthophonistes. De façon convergente, dans une étude qualitative par Terreberry et al. (2021), des orthophonistes scolaires ontariennes percevaient que le personnel enseignant et les gestionnaires s'attendaient davantage à ce qu'elles travaillent dans un modèle de services individualisés, offrant ces services plutôt hors de la classe, au lieu de prodiguer des services universels en classe. Par ailleurs, toujours dans des études canadiennes, des orthophonistes exprimaient se sentir peu outillées à développer des activités de classe s'adressant à l'ensemble des enfants du groupe (Campbell et al., 2016) et dépourvues de moyens pour évaluer les retombées de leur implication dans les activités de palier 1 (Cahill et al., 2023), constituant ainsi d'autres obstacles au travail collaboratif entre les orthophonistes et le personnel enseignant.

Les nombreux défis auxquels les orthophonistes scolaires et le personnel enseignant font face dans leur collaboration au sein des activités de classe se reflètent dans les études portant sur les retombées et l'efficacité de cette collaboration. D'abord, dans une étude faisant une synthèse de la littérature, Ebbels et al. (2019) ont examiné et résumé les rôles des orthophonistes ainsi que les effets des interventions à chacun des paliers du modèle RàI. Le rôle prédominant des orthophonistes au palier 1 est d'offrir de la formation pour promouvoir le développement du langage et de la communication. Cependant, vu la paucité des recherches s'étant attardées au palier 1, les chercheuses concluent qu'il est nécessaire de documenter davantage l'implication des orthophonistes scolaires à ce palier d'intervention. Elles exhortent les orthophonistes œuvrant au sein des services universels de colliger des données sur l'efficacité de leurs services, prévenant que des interventions inefficaces ne représentent qu'une perte de ressources, de temps et d'argent pour la collectivité. Dans la même veine, Archibald (2017) a mené une revue de littérature incluant 49 études portant sur la collaboration entre les orthophonistes et le personnel enseignant en classe afin d'offrir du soutien aux enfants rencontrant des difficultés de communication. Elle rapporte certaines évidences de l'efficacité de l'enseignement du vocabulaire et de la conscience phonologique réalisé en classe, lors d'une collaboration entre les orthophonistes et le personnel enseignant. En attendant d'avoir davantage d'études, Archibald (2017) suggère aux orthophonistes une approche basée sur le raisonnement (en anglais « reason-based approach »), c'est-à-dire une

approche basée sur les meilleures évidences disponibles en les adaptant au contexte de pratique. Finalement, Dobinson et Dockrell, (2021) ont réalisé une revue systématique de la littérature incluant 31 études portant sur les stratégies universelles en classe pour améliorer le langage oral. Ces études ont été réalisées sur un total de 5097 enfants âgés de 4 à 7 ans, fréquentant une classe ordinaire. Les deux cibles principales d'intervention rapportées étaient le vocabulaire et les habiletés narratives, dans différents contextes, le plus fréquent étant en groupe classe. Dans seulement deux des études incluses dans la revue systématique, l'intervention était offerte par une orthophoniste ou lors d'une collaboration entre l'orthophoniste et l'enseignante, ces deux études ayant mené à des gains significatifs sur le plan du vocabulaire des enfants. Sur la base de ces évidences « indicatives » (p.528), Dobinson et Dockrell (2021) concluent que des approches impliquant des orthophonistes sont efficaces, tout en faisant cette recommandation : « Larger randomised studies considering both the efficacy, as well as the viability, of such approaches would be beneficial in light of the focus on joint commissioning of services within the tiered framework<sup>1</sup> » (p.543). Elles soulignent par ailleurs le besoin que les études incluent des mesures de maintien, seulement quatre des études de la revue systématique l'ayant fait. Ainsi, les recherches sur l'implication des orthophonistes dans les services universels doivent se poursuivre.

#### 1.1.4 Résumé de la section 1.1.

Au terme de cette section, il apparaît que l'orthophonie scolaire est en mouvance pour s'inscrire de façon plus affirmée dans le paradigme de l'éducation inclusive. Pour ce faire, les orthophonistes sont invités à intervenir davantage en classe, en partenariat avec le personnel enseignant, afin d'améliorer les pratiques universelles qui favoriseront la participation de tous les enfants aux activités de classe, et ultimement, leur développement langagier. Cependant, le travail collaboratif entre les orthophonistes et le personnel enseignant fait face à plusieurs défis et la base de données de recherche sur laquelle s'appuyer pour développer des services orthophoniques inclusifs qui seront efficaces est bien mince. Ainsi, il est important d'étudier davantage cette implication des orthophonistes en classe. L'un des rôles des orthophonistes pour contribuer à l'amélioration des pratiques universelles étant d'offrir du développement professionnel (DP) (Anaby et al., 2019; Ebbels et al., 2019), celui-ci fera l'objet de la prochaine section.

---

<sup>1</sup> Tel que proposé dans le Guide des mémoires et des thèses (Études supérieures et postdoctorales, 2022), nous avons choisi de conserver les citations textuelles dans leur langue d'origine.



## 1.2 Le développement professionnel pour améliorer les pratiques universelles

Egert et al. (2018) définissent le DP comme étant : «in-service training opportunities for teachers » (p.3). Sheridan et al. (2009) précisent que ces possibilités de formation regroupent un ensemble d'activités visant à augmenter les connaissances et les compétences du personnel enseignant, ainsi que leur disposition à utiliser ces connaissances et compétences dans la pratique. Les programmes de DP comportant plusieurs modalités sont plus efficaces que ceux n'en comportant qu'une seule pour susciter des changements de pratiques chez le personnel enseignant (Markussen-Brown et al., 2017). Ceci est possiblement dû au fait que ces programmes multimodaux offrent au personnel enseignant divers contextes pour réfléchir sur leurs pratiques (Markussen-Brown et al., 2017). Bien que le DP vise en premier lieu à améliorer les pratiques enseignantes, son but ultime est d'améliorer l'apprentissage des enfants (Diamond et Powell, 2011).

Le DP s'inscrit dans le concept plus large de l'accompagnement professionnel. L'étymologie du mot *accompagner* lui confère à la fois une dimension relationnelle et de cheminement : « ac (vers), cum (avec), pagnis (pain) [...] : être avec, aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (Paul, 2009, p.95). C'est dans cette perspective de partage d'expertise que le guide de pratique de l'OOAQ cadre les interventions des orthophonistes scolaires ayant pour but d'offrir du DP, permettant ainsi de contribuer « au développement des connaissances et compétences d'autres membres de l'équipe » (OOAQ, 2023, p.36). De façon convergente, le DP fait partie intégrante de la profession enseignante à tous les stades de carrière, le référentiel des compétences de la profession enseignante comportant une compétence spécifique à ce sujet, soit la compétence 11, *S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession* (MÉQ, 2020).

### 1.2.1 Le coaching : entre efficacité et défi de mise en œuvre<sup>2</sup>

Trois méta-analyses portant sur le DP du personnel enseignant concluent que la modalité la plus efficace pour susciter des changements de pratiques est le coaching (Egert et al., 2018; Kraft et al., 2018; Markussen-Brown et al., 2017). Bien que sa définition puisse varier d'une étude

---

<sup>2</sup> Nous utilisons ici « mise en œuvre » en tant que traduction française suggérée pour « implementation » en anglais.

à l'autre (Schachter, 2015), le coaching<sup>3</sup> réfère généralement à un expert qui observe l'enseignant ou l'enseignante et lui offre des rétroactions dans le but d'améliorer ses pratiques (Kraft et al., 2018). Bien que le coaching soit souhaitable considérant son efficacité à susciter des changements de pratiques, il comporte son lot de défis dans sa mise en œuvre (Cordingley et Buckler, 2012; Piasta et al., 2020). Certains enseignants et enseignantes peuvent avoir l'impression que le coach ne saisit pas entièrement leur contexte de classe et ressentir de la vulnérabilité à être observés, tel que relevé par Magnusson et al. (2023), dans une étude incluant une analyse d'entrevues. De surcroît, à l'aide de mesures incluant notamment des questionnaires aux enseignants et enseignantes, des rapports des coachs et des grilles d'observation, Jacobs et al. (2018) ont relevé que certains enseignants et enseignantes peuvent être résistants au coaching. La résistance pouvait consister à être réticent à prendre du temps pour communiquer avec le coach ou à suivre ses recommandations, ou encore, en n'adhérant ou ne valorisant pas le but du coaching.

Il serait donc utile d'explorer d'autres modalités de DP qui pourraient être plus adaptées à certains milieux de pratique (Schachter, 2015) ou à certains enseignants et enseignantes (Jacobs et al., 2018). En effet, le succès de la mise en œuvre d'une nouvelle pratique réside dans la capacité de choisir des modalités qui seront adaptées au milieu de pratique (Curran et al., 2022; Komesidou et al., 2022; Moir, 2018).

### 1.2.2 La modalité du modèle en classe comme alternative au coaching

Le modèle en classe pourrait être une modalité de DP à explorer comme alternative au coaching. Le modèle en soi est un moyen d'apprentissage qui rappelle l'apprentissage vicariant comme décrit par Bandura (1986), où les apprentissages sont réalisés en observant les comportements d'autrui et leurs conséquences : « The capacity to learn by observation enables people to acquire rules for generating and regulating behavioral patterns without having to form them gradually by tedious trial and error » (p.19). Le modèle fait également partie des étapes de l'enseignement direct ou explicite, tel que décrit par Hattie (2012) et Archer et Hugues (2011), où la personne présentant le contenu d'apprentissage réalise elle-même l'objet d'apprentissage. Plus spécifiquement en lien avec les changements de pratique dans le cadre de DP, Michie et al. (2011)

---

<sup>3</sup> Nous conservons le mot « coaching », étant utilisé dans les recherches sur le développement professionnel décrites dans le texte. En français, ce mot est parfois traduit par le mot « accompagnement », mais ce dernier ayant une signification plus large, englobant par exemple le tutorat et le mentorat (Paul, 2002), nous avons préféré garder le mot coaching dans le cadre de cette thèse.

ont développé, suite à une revue de littérature, le système COM-B, soit l'acronyme de « capability, opportunity, motivation – behaviour » (p.4), où les trois premières composantes influencent la mise en place de nouveaux comportements. Ce système vise donc à améliorer la conception de la mise en œuvre de nouvelles pratiques dans le but de maximiser les changements de comportements, ces derniers étant à la base des changements de pratique. La modalité du modèle est décrite par Michie et al. (2011) comme étant « Providing an example for people to aspire to or imitate » (p.7). Dans le système COM-B, cette modalité est considérée comme agissant sur la composante *motivation* du système. Michie et al. (2005) ont identifié 12 domaines servant de guide pour expliquer ce qui peut susciter un changement de comportement dans le cadre de la mise en œuvre de nouvelles pratiques. L'un d'eux réfère aux croyances quant aux conséquences des résultats anticipés, ce qui fait écho à la description de Bandura (1986). Ainsi, il est possible que la modalité du modèle influence la motivation de l'apprenant à adopter certains comportements en lui permettant d'ajuster ses croyances à propos des résultats attendus d'une certaine pratique. Dans le système COM-B, Michie et al. (2011) soulignent l'importance du contexte dans un processus de changement de comportement : « (...) behaviour can only be understood in relation to context. Behaviour in context is thus the starting point of intervention design » (p.8). S'appuyant sur cette importance du contexte, nous proposons dans le cadre de cette thèse une définition spécifique à la modalité de DP du modèle *en classe*, soit : l'action d'un enseignant ou d'une enseignante d'observer un mentor réalisant un modèle des pratiques cibles dans sa classe, avec les enfants de son groupe.

Cette modalité du modèle en classe pourrait s'avérer plus adaptée à certains milieux de pratique, car elle s'apparente au co-enseignement de soutien, où l'un des partenaires assure l'enseignement auprès du groupe tandis que l'autre observe (Heisler et Thousand, 2021). Le modèle en classe pourrait s'avérer moins menaçant pour certains enseignants et enseignantes qui ne seraient pas à l'aise d'être observés. Également, l'orthophoniste s'exposant aux mêmes conditions que l'enseignant ou l'enseignante, cette modalité pourrait favoriser des échanges égalitaires entre les deux partenaires, soutenant ainsi leur collaboration.

Les effets du modèle en classe sont très peu documentés comme modalité de DP, que ce soit en général auprès des enseignants et enseignantes au préscolaire (Schachter, 2015; Walker et al., 2020) ou plus spécifiquement, quant aux changements de pratiques qu'il peut susciter en

lecture interactive, une activité qui sera décrite plus en détails ultérieurement dans ce chapitre. Korth et al. (2010) ont réalisé des entrevues avec trois enseignantes ayant participé à un programme de DP où des orthophonistes donnaient des modèles en classe en lien avec la compréhension d’histoires et la conscience phonologique. Certains changements de pratiques étaient rapportés, bien que de façon variable entre les enseignantes. Wasik et Bond (2001) ont utilisé le modèle en classe pour offrir du DP sur la stimulation du vocabulaire au travers de la lecture interactive. Des effets sur le vocabulaire des enfants étaient mesurés, mais cette recherche ne rapportait pas de résultats en lien avec les changements de pratiques des enseignantes, ni sur leur perception de leur expérience de DP. Nous avons également réalisé une étude portant sur la perception de 28 enseignantes quant à un programme de DP utilisant principalement le modèle en classe, par l’entremise d’un questionnaire (McMahon-Morin et al., 2023). Les enseignantes ont exprimé en majorité que le modèle en classe avait été déterminant pour s’approprier le contenu de l’intervention et c’était la modalité qui obtenait le plus haut taux de satisfaction. De plus, elles déclaraient avoir adopté divers changements de pratiques ou avoir l’intention d’en faire l’année suivante. Ainsi, des recherches portant sur les changements de pratiques *effectifs* – et non seulement déclarés – d’enseignants et enseignantes doivent être poursuivies pour mieux comprendre comment le modèle en classe pourrait être utilisé dans le DP offert au personnel enseignant, notamment en lecture interactive.

### 1.2.3 Résumé de la section 1.2

Les orthophonistes scolaires peuvent participer à l’amélioration des services universels en offrant du DP au personnel enseignant, permettant ainsi de partager leur expertise. Bien qu’un fort consensus se dégage dans les écrits scientifiques à l’effet que le coaching soit la modalité qui serait la plus efficace pour susciter des changements de pratiques, celui-ci n’est toutefois pas exempt de défis de mise en œuvre. Le modèle en classe apparaît comme étant une modalité prometteuse de DP, possiblement utile pour certains milieux de pratique. Mieux comprendre si et comment le modèle en classe mène à des changements de pratiques permettrait aux orthophonistes de conceptualiser leurs activités de DP en choisissant les modalités qui sont les plus adaptées à leur milieu de pratique, et ainsi augmenter leurs chances de succès dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques.

Dans la prochaine section, le contexte de classe du personnel enseignant et leurs pratiques langagières seront abordés. Les orthophonistes doivent s’y s’intéresser pour mieux comprendre comment s’y intégrer, à travers des services visant le DP du personnel enseignant.

### 1.3 Les pratiques langagières en classe

Grossman et al. (2009) ont défini les pratiques enseignantes comme suit : « Practice in complex domains involves the orchestration of understanding, skill, relation, and identity to accomplish particular activities with others in specific environments » (p.2059). Plus spécifiquement, Hadley et al. (2023) ont proposé cette définition pour les pratiques langagières : « Early childhood teacher language practices can be defined most simply as the kind of language teachers use in a classroom setting » (p.863). En intégrant ces deux définitions, nous proposons que les pratiques langagières soient définies ainsi dans le cadre de cette thèse :

Les pratiques langagières en enseignement réfèrent au langage que les enseignantes et enseignants utilisent dans le contexte de la classe, en interaction avec les enfants. Par celles-ci, les enseignantes et enseignants intègrent leur compréhension du langage et de la communication avec leurs habiletés de communication, de façon cohérente avec leur identité en tant que personne enseignante. Ces pratiques peuvent être spécifiques aux contextes d’activité dans lesquels elles sont utilisées.

Quatre types de pratiques langagières ont été identifiés par Hadley et al. (2023) dans une revue systématique de 54 études portant sur les pratiques langagières en enseignement: 1) le langage conceptuel, soit le langage utilisé pour discuter a) de sujets abstraits, tels que les motivations d’un personnage et les inférences et b) du vocabulaire et expliquer le sens des mots; 2) le langage interactif, visant à ce que a) les enfants prennent part aux interactions verbales et b) qui est adapté aux contributions des enfants (« responsive » en anglais); 3) les aspects linguistiques du langage – par exemple la diversité lexicale et syntaxique, aussi appelé le langage scolaire (« academic language », en anglais) (Schleppegrell, 2010; van Kleeck, 2014) – ceux-ci n’étant habituellement pas choisis consciemment par l’adulte, mais étant plutôt la résultante de l’utilisation du langage dans un but particulier et dans un contexte particulier; et finalement 4) le langage utilisé pour parler de sujets concrets dans l’environnement ainsi que pour diriger le déroulement des activités. Les trois premiers types de pratiques langagières étaient associés à des gains langagiers pour les enfants, au contraire du dernier type, où aucune association avec le développement du langage n’était rapportée par les auteures.

Le langage conceptuel soutient le développement du langage des enfants lorsqu'il est utilisé en contexte naturel, signifiant et authentique, pour réfléchir et discuter d'idées abstraites, comme la lecture d'histoires (Hadley et al., 2023; Justice et Kaderavek, 2004). Ce contexte est celui qui suscite le plus l'utilisation d'aspects linguistiques variés – notamment une syntaxe complexe et un vocabulaire sophistiqué et diversifié qui sont retrouvés dans le langage scolaire – lorsque comparé à d'autres contextes de classe en maternelle, soit l'enseignement en grand groupe et en petits groupes (Dickinson et al., 2014) ainsi que le jeu libre et la collation (Gest et al., 2006). Dans la revue systématique de Dobinson et Dockrell (2021), 11 études utilisaient la lecture interactive, révélant notamment des effets sur le vocabulaire des enfants en groupe classe comme en sous-groupes.

Cependant, l'utilisation d'un langage conceptuel peut seulement soutenir le développement langagier de façon optimale si les enseignants et enseignantes utilisent également du langage interactif de manière contingente à la production de l'enfant : « These results suggest that conceptual talk is most effective when teachers are attuned to children's language abilities and children have opportunities to use this language themselves » (Hadley et al., 2023, p.876). Ainsi, les pratiques langagières conceptuelles et interactives sont particulièrement importantes à promouvoir en contexte de classe, et ce, de manière concertée. Ceci place la lecture interactive comme une activité de choix pour stimuler les habiletés langagières des enfants en classe (Dobinson et Dockrell, 2021; Mol et Bus, 2011; Murphy et al., 2023).

### 1.3.1 La lecture interactive

La lecture interactive réfère à une lecture d'histoires où l'adulte invite les enfants à participer activement à des discussions autour de l'histoire (Girolametto et al., 2007; Lonigan et Whitehurst, 1998; Wasik et al., 2016). Des méta-analyses ont montré que c'est le caractère interactif qui permet à la lecture d'histoires de soutenir le développement du langage des enfants (Flack et al., 2018; Mol et al., 2008). C'est également ce qu'ont conclu Boerma et al. (2022), après avoir comparé trois types de lecture interactive. Le premier était seulement la lecture interactive, soit des discussions autour de l'histoire, le deuxième mettait l'accent en plus sur des éléments spécifiques de l'histoire auxquels les enfants devaient porter attention, et le troisième ajoutait au second la création d'une carte conceptuelle des réponses des enfants à la suite de la lecture. À la fin des huit semaines d'intervention, les trois types de lecture interactive ont tous augmenté les

habiletés langagières des enfants, soit leur vocabulaire, leurs habiletés narratives et leur compréhension à l'oral, aucun type n'étant supérieur aux autres. Constatant que les particularités des deuxième et troisième types n'ont pas ajouté de bénéfices supplémentaires pour les habiletés langagières des enfants, les auteurs sont d'avis que les gains mesurés sont en grande partie attribuables aux interactions avec les enfants lors de la lecture d'histoires.

Dans la même veine, spécifiquement en lien avec le vocabulaire, Coyne et al. (2009) ont comparé deux façons d'enseigner le vocabulaire dans la lecture d'histoires. La première, dite « enchâssée », suscitait peu d'interaction : l'adulte attirait l'attention des enfants sur un mot cible et en fournissait sa définition. La seconde, dite « étendue », suscitait de multiples interactions entre l'adulte et les enfants, par exemple en mettant le mot dans différents contextes. Ces deux conditions étaient comparées à une condition contrôle, dite « fortuite », où les enfants entendaient seulement les mots cibles dans la lecture. Les enfants de la condition « étendue » avaient des scores significativement plus élevés pour leur connaissance du vocabulaire que ceux des enfants des deux autres conditions. La condition « enchâssée » permettait tout de même d'améliorer significativement la connaissance du vocabulaire au-delà de la condition « fortuite ». La condition « étendue » présentait également un autre avantage notable, soit de permettre une connaissance en profondeur des mots cibles, alors que la connaissance demeurait plutôt partielle dans la condition « enchâssée ». Ainsi, la lecture interactive représente un plus grand avantage pour le développement langagier des enfants qu'une lecture peu ou pas interactive.

### 1.3.3 Résumé de la section 1.3

La lecture d'histoires est un contexte qui suscite l'utilisation d'un langage plus complexe, dont un vocabulaire plus sophistiqué. Le bénéfice de la lecture d'histoires sur le langage sera plus grand si l'adulte suscite des interactions avec les enfants lors de celle-ci. La lecture interactive représente donc un contexte de choix pour les orthophonistes afin de soutenir les enseignants et les enseignantes à discuter de sujets abstraits et de la signification du vocabulaire, tout en suscitant de nombreux échanges avec les enfants.

## 1.4 L'enseignement explicite au cœur de la lecture interactive pour solliciter l'apprentissage implicite et explicite

La prochaine section aura davantage une portée théorique, afin d'exposer les assises de l'intervention de lecture interactive qui sera utilisée dans la thèse.

### 1.4.1 L'enseignement explicite

Le vocabulaire et les inférences sont deux habiletés langagières essentielles pour le développement du langage et de la compréhension en lecture, tel que montré dans la revue systématique méta-analytique de Hjetland et al. (2020) ainsi que dans la revue de littérature de Castles et al. (2018). Ces cibles langagières devraient donc être stimulées lors de la lecture interactive, et ce, avec des méthodes d'enseignement explicite (Beck et McKeown, 2007; Bianco et al., 2010; Coyne et al., 2009; Elleman, 2017). Par exemple, Bianco et al. (2010) ont mené une étude quasi-expérimentale auprès de 1273 enfants de l'éducation préscolaire, dont l'une des conditions expérimentales consistait en des activités stimulant la compréhension langagière en utilisant un enseignement explicite. Ces chercheurs et chercheuses ont mesuré la compréhension langagière des enfants à l'oral en utilisant diverses mesures portant, entre autres, sur la compréhension syntaxique, la compréhension inférentielle et le raisonnement verbal. Les enfants ayant participé à ces activités ont obtenu des scores significativement plus élevés que les enfants du groupe contrôle, et cet effet était toujours présent neuf mois après la fin de l'intervention. À l'opposé, aucun bénéfice n'a été rapporté sur la compréhension langagière d'une autre condition expérimentale, soit celle de la lecture d'histoires adoptant un enseignement implicite, où l'adulte lisait l'histoire et posait des questions aux enfants sur ce qui a été lu. En effet, les enfants ayant pris part à cette condition expérimentale n'ont pas obtenu des scores significativement différents de ceux des enfants du groupe contrôle. Bianco et al. (2010) soulignent que des activités implicites ne sont pas suffisantes pour soutenir le développement de la compréhension langagière des enfants. Elles doivent plutôt être explicites et ciblées sur la compréhension langagière, en plus de s'étendre sur une certaine durée dans le temps.

L'enseignement explicite est parfois – à tort – décrit comme un enseignement de transmission (Hattie, 2012). En effet, il peut être perçu comme privilégiant l'utilisation de tâches de type « papier-crayon », dirigées par l'adulte et laissant peu de place aux initiatives des enfants



(Marinova et Drainville, 2019), alors que ces dernières sont au centre du programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2020). Cependant, l'enseignement explicite peut aussi être conceptualisé dans des environnements langagiers naturels, authentiques et signifiants pour les enfants, où leur participation sera suscitée et valorisée par l'adulte. En effet, Justice et Kaderavek (2004) ont proposé un modèle appelé *enchâssé-explicite*, où l'adulte offre intentionnellement aux enfants des modèles sur des cibles langagières sous-jacentes au développement de la compréhension en lecture, ainsi que des opportunités de participer à des interactions signifiantes dans des contextes authentiques et naturels, tels que la lecture d'histoires. Ainsi, au sein de ce modèle, il est possible de combiner des activités explicites ciblées sur la compréhension langagière, tout en s'inscrivant dans un contexte naturel et authentique. Pour leur part, Archer et Hughes (2011) ont proposé une démarche d'enseignement explicite en trois temps, où l'adulte offre d'abord aux enfants un modèle riche et élaboré sur l'objet d'enseignement. Dans un deuxième temps, il offre des occasions de pratiques guidées, où il est attendu que les enfants réalisent partiellement la tâche et qu'ils reçoivent de la part de l'adulte un soutien adapté à leur niveau de réalisation. Dans un troisième temps, l'adulte offre des occasions de pratiques autonomes, où il est attendu que les enfants puissent réaliser la tâche au complet ou en majeure partie. Il est possible d'utiliser cette démarche d'enseignement explicite au sein de la lecture interactive pour stimuler des habiletés langagières.

#### 1.4.2 L'apprentissage implicite et explicite

Il n'y a pas que l'enseignement, notamment celui offert dans le cadre d'une lecture interactive, qui peut revêtir un caractère implicite ou explicite. En effet, il en va de même pour le type d'apprentissage qui est sollicité chez les enfants par cet enseignement. Baron et Arbel (2022) positionnent cet aspect sur un continuum : « It may be useful to conceptualize the continuum between implicit and explicit learning in terms of the learner's intentionality, awareness, or role in the intervention » (p.1560). Du côté implicite de ce continuum, l'enfant est un apprenant passif où l'apprentissage survient alors qu'il est exposé, voire baigné, dans un environnement naturel, riche et stimulant. À l'opposé, l'apprentissage explicite survient alors que l'enfant reçoit des consignes claires sur ce qu'il doit faire dans la situation d'apprentissage. En pratique, l'enseignement active toujours un peu à la fois les deux types d'apprentissage : « Even a very minor boost of the child's awareness of intentionality can trigger the engagement of the learning explicit system (...) and minimized the role of implicit learning » (Baron et Arbel, 2022, p.1562). Bianco (2016) souligne

à cet effet « que tout apprentissage procède d'une combinaison complexe d'apprentissages implicites et explicites, d'automatisation et de contrôle métacognitif » (p.205). Elle poursuit en soulignant leur complémentarité : « Les apprentissages implicites peuvent servir d'ancrage aux apprentissages explicites (...) et les apprentissages explicites sont susceptibles de renforcer l'exercice des premiers » (p.205).

Baron et Arbel (2022) présentent des paramètres pour juger du caractère implicite ou explicite des activités d'apprentissage, particulièrement celles portant sur le langage. Un premier paramètre est la présence de consignes, de descriptions ou de démonstrations d'étapes que les enfants doivent reproduire, de sorte que ceux-ci deviennent conscients de leur rôle dans l'apprentissage, sollicitant donc l'apprentissage explicite. Au contraire, une stimulation dont les règles sous-jacentes ne peuvent être facilement déduites par les enfants fait en sorte qu'ils apprennent plutôt implicitement. Deuxièmement, les techniques d'élicitation employées par l'adulte, afin que les enfants produisent une certaine cible, les conscientisent sur leur rôle dans l'apprentissage, et donc suscite plutôt l'apprentissage explicite. Au contraire, de la stimulation indirecte dans un environnement naturel ne conscientise pas nécessairement les enfants à leur rôle d'apprenant et représente donc davantage un apprentissage implicite. Par exemple, le bombardement d'une cible, c'est-à-dire lorsque l'adulte donne un modèle d'une cible, dans des présentations très rapprochées temporellement au sein de phrases courtes et variées, est une forme de stimulation indirecte (Baron et Arbel, 2022). En lecture interactive, l'adulte peut utiliser un mot de vocabulaire dans de multiples phrases courtes, illustrant divers contextes d'utilisation (Beck et McKeown, 2007), créant ainsi un bombardement de la cible. Le modèle est également une forme de stimulation indirecte, exposant l'enfant à une cible langagière particulière, sans qu'une action spécifique de l'enfant ne soit subséquemment attendue (Baron et Arbel, 2022). En lecture interactive, le modèle est en phase avec la « pensée à voix haute » telle que décrite par van Kleeck (2008), c'est-à-dire où l'adulte donne accès aux enfants à sa pensée et ses réflexions comme lecteur expert. Aussi, la reformulation de ce que l'enfant a dit dans une forme plus correcte ou plus élaborée, tout en maintenant une partie de son énoncé original, sollicite l'apprentissage implicite, dans la mesure où elle n'est pas conjointe à une incitation pour l'enfant de produire à nouveau la cible (Baron et Arbel, 2022). En lecture interactive, l'adulte peut simplement reformuler la réponse de l'enfant sans attendre de participation subséquente de sa part. Dans le pôle explicite, Baron et Arbel (2022) donnent en exemple l'intervention de « shape coding » d'Ebbels (2007) où des

fonctions morphosyntaxiques seront visuellement mises en évidence par des couleurs et des formes. En lecture interactive, demander à l'enfant de trouver un exemple tiré de son vécu en lien avec un mot de vocabulaire serait un exemple sollicitant l'apprentissage explicite.

Le caractère implicite ou explicite de l'apprentissage sollicité devrait être en concordance avec l'objectif d'enseignement (Baron et Arbel, 2022). Des règles systématiques se prêtent particulièrement à un apprentissage explicite tandis que des objets d'enseignement qui reposent sur des informations complexes, enchâssées dans un contexte social, pourraient davantage se prêter à de l'apprentissage implicite. En fait, si ceux-ci étaient simplifiés pour être appris uniquement explicitement, il y aurait un risque que les apprenants ne puissent généraliser leurs apprentissages à d'autres contextes. En examinant la démarche d'enseignement explicite d'Archer et Hughes (2011) sous l'angle de l'apprentissage, on voit qu'elle active tantôt l'apprentissage implicite, tantôt l'apprentissage explicite. Le fait d'offrir des modèles riches et élaborés sur des cibles langagières en « pensant à voix haute », lors de la première étape, active ce faisant l'apprentissage implicite. Ceci est en cohérence avec le but d'amener les enfants à réfléchir sur les cibles langagières dans une diversité d'ouvrages littéraires. Par exemple, pour faire une inférence causale, il est nécessaire de mettre en relation des éléments du livre en y conjuguant des connaissances antérieures. Cependant, la nature des informations à mettre en lien, leur nombre, leur nature, leur éloignement dans le texte, leur cohérence ou divergence avec les connaissances antérieures et le genre littéraire de l'ouvrage teinteront la réalisation des inférences. Les étapes de la pratique guidée et de la pratique autonome font plutôt appel à l'apprentissage explicite, avec des rôles d'apprenant déterminés à chaque étape. Ces rôles guideront donc la participation des enfants, suscitant chez eux diverses occasions de prendre part aux interactions autour de l'histoire. Ainsi offrir

#### 1.4.3 Résumé de la section 1.4

Pour soutenir efficacement le développement du langage au travers de la lecture interactive, il convient d'utiliser un enseignement explicite. Une démarche d'enseignement explicite pourra être utilisée de manière enchâssée à la lecture d'histoires, sollicitant à la fois l'apprentissage implicite et explicite chez les enfants. Ceci influencera la participation que les enfants exerceront, puisqu'ils auront à certains moments à répondre à des consignes claires de l'adulte quant à ce qu'ils doivent faire dans leur rôle d'apprenant. La participation des enfants fera donc l'objet de la prochaine section.

## 1.5 La participation des enfants

La participation est la clé de l'apprentissage (Guthrie et al., 2012). En effet, ces occasions de participer aux interactions sont cruciales, puisque c'est la participation verbale des enfants d'âge préscolaire, lors de la lecture, qui influence directement le développement de leur compréhension du langage à l'oral (Lepola et al., 2023) et de leur vocabulaire expressif (Hindman et al., 2019). Pour les enfants d'âge scolaire, c'est leur compréhension en lecture qui est directement influencée par leur participation verbale lors de la lecture en classe (Connor et al., 2020). La participation est une composante incluse dans le concept plus global de l'engagement (Finn et Zimmer, 2012). Dans ce paradigme, Son et al. (2023) ont distingué au sein d'une grille d'observation l'engagement actif – où l'enfant démontre de l'attention et de l'intérêt à l'histoire – de l'engagement interactif – où l'enfant interagit socialement, verbalement et cognitivement avec l'adulte et les pairs. Dans le contexte de la lecture interactive auprès d'enfants d'âge préscolaire, l'engagement interactif prédisait significativement les habiletés langagières et de littératie émergente des enfants, alors que ce n'était pas le cas pour l'engagement actif (Son et al., 2023).

La participation des enfants lors des activités d'apprentissage est rendue possible par les interactions entre l'adulte et les enfants, leur fournissant de multiples occasions d'utiliser eux-mêmes le langage auquel ils sont exposés (Phillips, 2023). À cet effet, Bianco (2016) souligne que « l'enseignement de la compréhension passe par la manipulation de l'oral, la discussion et la verbalisation des procédures et des raisonnements » (p.214). En effet, les pratiques langagières utilisées par les enseignants et enseignantes exercent une influence indirecte sur la compréhension des enfants, à l'oral ou en lecture, en favorisant leur participation verbale, notamment en leur posant des questions ouvertes (Connor et al., 2020; Lepola et al., 2023). Néanmoins, ces échanges prolongés entre l'adulte et les enfants qui permettraient d'offrir plusieurs occasions de participation aux enfants sont rares (Cabell et al., 2015; Weadman et al., 2023).

En résumé, la lecture interactive est une activité qui soutient le développement du langage des enfants (Dowdall et al., 2020; Mol et al., 2009) et nous savons que c'est leur participation aux interactions lors de la lecture qui permettra ces gains langagiers (Connor et al., 2020; Lepola et al., 2023). Or, la contribution des enfants à ces interactions adultes-enfants lors de la lecture est généralement peu documentée (Deshmukh et al., 2022; Hadley et al., 2023; Hindman et al., 2019). Des recherches doivent donc être poursuivies pour mieux comprendre comment la lecture

interactive influence la participation verbale des enfants et comment cette participation peut nous renseigner sur leur processus d'apprentissage. Cela permettrait aux orthophonistes qui s'impliquent dans les activités d'enseignement universel de mieux comprendre comment faciliter la participation des enfants – du type engagement interactif – et comment celle-ci, ultimement, contribue à leur développement langagier.

Dans la prochaine section à portée théorique, nous poserons notre regard sur les interactions adulte-enfants en contexte de classe, de manière à mieux saisir comment la participation des enfants peut prendre place dans ces interactions.

## 1.6 Les interactions en classe

Les recherches utilisant l'analyse conversationnelle (Sacks et al., 1974) nous permettent de conceptualiser et d'apprécier le caractère distinctif des interactions en classe, où la participation des enfants s'exerce (Seedhouse, 1996). D'une part, en classe, le langage est autant le véhicule que l'objet d'enseignement, et conséquemment, il est intrinsèquement lié à l'intention pédagogique de l'enseignant ou l'enseignante (Seedhouse, 1996). En effet, alors que généralement la conversation vise à maintenir et, au besoin, rétablir l'intersubjectivité entre les interlocuteurs – c'est-à-dire cette compréhension commune du monde partagée par les membres d'une même culture (Schegloff, 1992) – dans un contexte scolaire, l'intersubjectivité est plutôt la finalité de l'activité (Seedhouse, 1999). En effet, lors de la lecture, il est attendu que les enfants n'aient pas, au départ, la même compréhension de l'histoire que l'adulte, les interactions visant donc à les faire progresser dans leur compréhension. D'autre part, l'enseignant ou l'enseignante est un interlocuteur au statut privilégié, du fait que c'est la personne qui attribue les tours de parole aux enfants et détermine (le plus souvent, du moins) le contenu et le but des échanges (Seedhouse, 1996).

La participation s'exerce lorsqu'on donne son évaluation d'un événement dans une interaction (Pomerantz, 1984). Pour les enfants, dans la lecture d'histoires, cela se traduit par le fait de donner une réponse à une question, d'exprimer son opinion ou sa réflexion sur l'histoire. Ceci sera donc dépendant des mécanismes d'allocation des tours de parole (Sacks et al., 1974). À chaque moment de prise de parole potentielle (« transition relevance place » en anglais), soit là où un transfert de tour de parole peut se faire d'un locuteur à l'autre, le locuteur possédant le tour de parole peut désigner explicitement le prochain locuteur. Ceci peut survenir lorsque l'adulte désigne

quel enfant répondra à une question, donne le tour de parole à un enfant qui lève la main, ou encore, pose une question à un enfant qui vient de parler afin que ce dernier prenne à nouveau un tour de parole. Également, un locuteur n'ayant pas le tour de parole peut s'auto-sélectionner et prendre un tour de parole au prochain moment de prise de parole potentielle, comme lorsqu'un enfant fait un commentaire spontané alors que l'adulte parle, ou encore, lorsque l'adulte reprend le tour de parole alors qu'un enfant parle. Finalement, si aucun locuteur n'est désigné ou ne se sélectionne lui-même, alors le locuteur actuel peut simplement poursuivre son tour de parole jusqu'au prochain moment de prise de parole potentielle. Dans la lecture d'histoires, cela arrive lorsque l'adulte continue de parler, ou encore, dans le cas où l'adulte s'abstient de reprendre un tour de parole et permet ainsi à l'enfant de continuer à développer sa pensée.

Sachant que les enseignantes et enseignants ont déjà un statut d'interlocuteur privilégié dans les interactions en classe (Seedhouse, 1996), nous proposons que le contexte de lecture d'histoires leur confère un double privilège. Dans ce contexte, ceux-ci assument non seulement leur propre rôle d'interlocuteur privilégié en tant qu'enseignant ou enseignante, mais également le rôle de l'auteur ou de l'auteurice lorsqu'ils lisent l'histoire. Le récit étant le point focal de l'activité, ceci confère également à la personne qui lit le texte de l'auteur ou l'auteurice un statut privilégié dans l'interaction. Pour illustrer notre propos, prenons pour exemple cet échange de rôles de l'adulte qui pourrait survenir pendant la lecture : 1) L'adulte lit l'histoire assumant ainsi le rôle de l'auteur ou l'auteurice; 2) Puis, en endossant son rôle d'enseignante ou enseignant, il peut s'auto-sélectionner comme prochain interlocuteur en mettant la lecture en pause afin de, par exemple, commenter l'action de l'histoire : « Moi je pense que... »; 3) Une fois ce commentaire terminé, l'adulte peut se désigner explicitement comme prochain interlocuteur, cette fois dans le rôle de l'auteur ou l'auteurice, en disant par exemple : « Ok, on va aller voir ce qui se passe dans la suite de l'histoire maintenant »; 4) Puis en reprenant la lecture du livre, l'adulte assume à nouveau le rôle de l'auteur ou l'auteurice. Ainsi, l'adulte peut parler de façon ininterrompue durant l'histoire, alors que dans les faits, il aurait alterné entre son rôle de locuteur au nom de l'auteur ou l'auteurice, et son rôle de locuteur en son nom personnel.

Dans cette thèse, nous soutenons que les enseignantes et enseignants doivent prendre conscience de ce statut de double privilège dans les interactions lors de la lecture d'histoires. Nous affirmons ainsi qu'ils et elles doivent prendre conscience de leur responsabilité d'adopter des

pratiques langagières qui soutiennent la participation des enfants. Cela peut se traduire par le fait de leur allouer explicitement des tours de parole, de démontrer de l'ouverture à ce que les enfants s'auto-sélectionnent ou de laisser de l'espace à un enfant afin qu'il développe sa pensée dans une succession de tours de parole, sans y mettre fin en reprenant soi-même un tour de parole. Or, les écrits scientifiques soulignent que les interactions lors de la lecture d'histoires seraient davantage contrôlées par les adultes (Hindman et al., 2019; Rodriguez Leon et Payler, 2021) et que ceux-ci seraient hésitants à accorder plus de temps de parole aux enfants, de peur de perdre le contrôle du groupe ou que ce dernier se désorganise (Sénéchal et al., 2021; Wasik et Hindman, 2013). Ainsi des recherches doivent être poursuivies pour mieux comprendre comment laisser davantage de place aux enfants dans les interactions lors de la lecture interactive, leur permettant ainsi d'augmenter leur participation.

Pour soutenir le développement langagier des enfants, les pratiques langagières utilisées par les enseignants et enseignantes lors des interactions de classe doivent non seulement laisser plus de place à la participation des enfants, mais en plus, ils et elles doivent fournir de l'étayage, soit un soutien ajusté et contingent à ce que les enfants disent dans leur tour de parole (van de Pol et al., 2010; Wood et al., 1976). L'étayage est inclus dans le langage interactif, tel que décrit dans la revue systématique de Hadley et al. (2023) sur les pratiques langagières du personnel enseignant. Les stratégies d'étayage permettent de modifier le niveau de difficulté d'une tâche en relation avec les habiletés démontrées par l'enfant (Pentimonti et al., 2017). Ce faisant, l'étayage soutient, d'une part, le développement du langage des enfants, et d'autre part, il constitue un renforçateur social où les enfants perçoivent que l'adulte valorise leurs idées et leurs réflexions (Hadley et al., 2023). Ainsi, ceci les motive à poursuivre leur engagement dans les interactions (Blewitt et Langan, 2016). Étant donné le rôle clé que peut jouer l'étayage dans le développement langagier et la participation des enfants en interaction, il constitue le dernier sujet abordé dans ce chapitre avant de se conclure sur les objectifs.

## 1.7 L'étayage au cœur de l'interaction adulte-enfants

Dans le référentiel de compétences de la profession enseignante, la compétence 7, *Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves*, vise à « mettre en place, dans le cadre d'un enseignement inclusif, des stratégies de différenciation pédagogique en vue de soutenir la pleine participation et la réussite de tous les élèves » (MÉQ, 2020, p.62). Il est prévu que cette compétence soit

partiellement maîtrisée au terme de la formation initiale en enseignement, et donc que les enseignants et les enseignantes en exercice doivent en poursuivre le perfectionnement dans le cadre de formations continues. L'une des dimensions de cette compétence est de « moduler les situations d'enseignement et d'apprentissage et le soutien offert aux élèves en fonction de leurs besoins, de leurs défis et de leurs capacités » (MÉQ, 2020, p.63). Les stratégies d'étayage constituent ainsi des outils dont dispose le personnel enseignant pour différencier leurs pratiques enseignantes sur le plan du langage et de la communication.

D'une part, l'étayage peut être utilisé pour offrir un niveau de défi supplémentaire à l'enfant qui répond déjà de manière assez satisfaisante à la question de l'adulte, en l'incitant à développer ses idées. Ceci est désigné par Deshmukh et al. (2022) comme de l'étayage ascendant et par McElhone (2012, 2013) comme le fait de soutenir la pression dans l'interaction. Pour leur part, Pentimonti et al., (2017) désignent ce type d'étayage comme des stratégies de bas niveau de soutien, déclinées en trois sous-catégories, soit 1) la généralisation de la situation discutée, possiblement en la rattachant à une situation personnelle; 2) le raisonnement sur les caractéristiques d'un événement ou pourquoi il est survenu et 3) la prédiction de l'issue d'un événement. D'autre part, l'étayage peut offrir un soutien accru à l'enfant pour qui la tâche est plus difficile, ce que Deshmukh et al. (2022) désignent comme de l'étayage descendant et que McElhone (2012, 2013) conceptualise comme le fait de réduire la pression dans l'interaction. Pentimonti et al., (2017) désignent ce type d'étayage comme des stratégies de haut niveau de soutien, également réparties en trois sous-catégories, soit 1) la co-participation, où l'enfant complète une partie de la tâche avec l'adulte ou un pair 2) la réduction des choix et 3) l'élicitation, afin que l'enfant produise la réponse attendue. Les stratégies des deux types d'étayage ne sont pas utilisées en silo, mais bien de façon intégrée. L'adulte peut utiliser d'abord une stratégie offrant moins de soutien pour choisir par la suite une stratégie qui en offre davantage ou, au contraire, l'adulte peut utiliser une stratégie offrant davantage de soutien, tel un tremplin, pour revenir par la suite à une stratégie qui offre moins de soutien (Hale et Kim, 2020; McElhone, 2013; Troyer, 2023).

Lors de la lecture d'histoires à l'éducation préscolaire, il semble cependant que les enseignants et enseignantes utilisent de façon prépondérante les stratégies offrant moins de soutien – ou offrant un défi supplémentaire aux enfants qui répondent d'emblée de façon plutôt



satisfaisante – plutôt que les stratégies offrant davantage de soutien (Deshmukh et al., 2022), et ce, même dans le cas où les enseignants et enseignantes reçoivent du DP portant sur les stratégies d'étayage (Pentimonti et al., 2017; Pentimonti et Justice, 2010). En effet, dans l'étude de Pentimonti et Justice (2010), 96 % des stratégies utilisées en lecture interactive par les cinq enseignantes participantes étaient des stratégies de bas niveau de soutien et seulement les 4% restantes étaient des stratégies de haut niveau de soutien. Ces résultats convergent avec l'étude de Pentimonti et al. (2017) réalisée auprès de 37 enseignantes. Celles-ci utilisaient également davantage de stratégies de bas niveau de soutien en comparaison avec les stratégies de haut niveau de soutien. Par ailleurs, le niveau de soutien des stratégies utilisées n'était pas corrélé avec les habiletés langagières des enfants, c'est-à-dire que les enseignantes n'utilisaient pas davantage de stratégies de haut niveau de soutien avec les enfants ayant de plus faibles habiletés langagières. Dans la même veine, Barnes et al. (2017) ont trouvé la présence d'un effet Mattieu, c'est-à-dire que les enfants ayant de meilleures habiletés langagières au départ bénéficiaient davantage de commentaires de l'adulte, et ainsi développaient davantage leurs habiletés langagières en comparaison avec ceux dont les habiletés langagières étaient moins développées. Il semble donc difficile pour les enseignants et enseignantes d'utiliser l'étayage pour s'ajuster aux enfants ayant un plus faible niveau de langage (Johanson et al., 2016). Cependant, cela a pour conséquence que l'exposition au langage varie à l'intérieur d'une même classe de préscolaire, c'est-à-dire que certains enfants reçoivent une exposition davantage prolongée et de meilleure qualité que d'autres (Pelatti et al., 2014). Il apparaît alors que les recherches doivent se pencher sur comment mieux épauler les enseignantes et enseignants sur le plan de leurs pratiques langagières afin que l'utilisation de stratégies d'étayage soutienne davantage la participation et le développement langagier de tous les enfants.

## 1.8 Pertinence de la thèse et objectifs

La pratique orthophonique en milieu scolaire doit promouvoir l'inclusion de tous les enfants, notamment dans des activités universelles d'apprentissage. Un contexte privilégié où les orthophonistes peuvent s'impliquer et offrir du DP pour promouvoir des pratiques langagières en classe soutenant le développement du langage de tous les enfants est la lecture interactive. Lors de cette activité, les orthophonistes peuvent travailler de concert avec les enseignantes et enseignants pour améliorer leurs pratiques langagières, tant sur le plan des cibles langagières stimulées dans la

lecture que du soutien à la participation des enfants lors des interactions par l'entremise de l'étyage.

Cependant, l'implication des orthophonistes dans les activités de palier 1 doit être davantage documentée (Archibald, 2017; Dobinson et Dockrell, 2021; Ebbels et al., 2019). De plus, les recherches doivent se pencher sur comment mieux outiller les enseignantes et enseignants à utiliser des stratégies d'étyage plus variées quant au niveau de soutien qu'elles offrent aux enfants (Pentimonti et al., 2017; Pentimonti et Justice, 2010). Par ailleurs, des auteurs remettent en question la capacité de mesures plus globales d'être suffisamment sensibles à la qualité des pratiques langagières enseignantes et suggèrent plutôt de mesurer plus finement ces pratiques (Justice et al., 2018; Levickis et al., 2023; McDoniel et al., 2022). Finalement, les recherches doivent s'intéresser à comment favoriser davantage la participation des enfants lors de la lecture (Hindman et al., 2019). Le but général de cette thèse est donc d'éclairer la pratique orthophonique en milieu scolaire quant à l'implication possible des orthophonistes en classe pour épauler les enseignants et les enseignantes dans leurs pratiques langagières, afin de soutenir la participation des enfants lors des activités de lecture. La thèse vise donc à répondre à la question suivante :

*Comment les orthophonistes scolaires peuvent-ils ou elles s'impliquer en classe pour épauler les enseignants et enseignantes dans leurs pratiques langagières, afin de soutenir la participation des enfants lors des activités de lectures?*

Dans la poursuite de ce but, cette thèse s'inscrit en continuité avec des travaux de recherche précédents que nous avons menés, desquels ont découlé les objectifs qui en constituent les assises. Ces travaux seront sommairement décrits de manière à contextualiser les objectifs.

D'abord, le premier objectif fait suite à une étude que nous avons réalisée auprès 249 enfants scolarisés dans 36 classes de maternelle 4 ou 5 ans, où nous avons mesuré l'effet d'une intervention de lecture interactive en classe et d'un programme de DP offert aux enseignantes sur la compréhension inférentielle des enfants (McMahon-Morin et al., 2021). Cette étude suggérait que d'offrir de la lecture interactive en groupe classe pouvait améliorer la compréhension inférentielle des enfants de maternelle et que le DP offert aux enseignantes pouvait ajouter un gain supplémentaire. À la suite de cette recherche, nous souhaitons répondre à une priorité de recherche proposée par Markussen-Brown et al. (2017) : « (...) further research is warranted to examine the effects of professional development on additional educator and child outcomes of interest to better

explicate the mechanisms by which such effects are achieved » (p.114). Nous souhaitons donc réutiliser l'intervention de lecture interactive en classe et le programme de DP afin de mieux comprendre *comment* la compréhension inférentielle des enfants avait pu s'améliorer lors de notre intervention. Étant donné que la participation des enfants lors de la lecture d'histoires influence leur développement langagier, nous avons choisi d'étudier à nouveau l'intervention de lecture interactive et le programme de DP, cette fois sous l'angle de la participation des enfants. De plus, nous souhaitons étudier comment cette participation est soutenue par les enseignantes et les enseignants.

Nous souhaitons également ainsi contribuer à une priorité de recherche identifiée par Hadley et al., (2023), soit de documenter plus spécifiquement les contributions des enfants aux interactions adulte-enfants lors de la lecture. En particulier, la participation spontanée des enfants est rarement documentée, leurs réponses aux questions de l'adulte étant ce qui est le plus souvent étudié (Hindman et al., 2019). À notre connaissance, seules Maloch et Beutel (2010) ont proposé une classification de commentaires spontanés des enfants en lecture, développée à partir d'une analyse qualitative réalisée auprès d'une classe de deuxième année, permettant de mieux saisir ce dont les enfants parlent lorsqu'ils participent spontanément lors d'une lecture. Il nous semblait donc pertinent de s'intéresser à la participation, notamment spontanée, auprès d'un plus grand nombre d'enfants, à l'aide de méthodes tant quantitatives que qualitatives.

Le premier objectif de la thèse est :

1. *Comprendre les effets de la lecture interactive et d'un programme de développement professionnel, utilisant principalement le modèle en classe, sur la participation des enfants lors de la lecture.*

À la suite de l'étude sur la compréhension inférentielle des enfants (McMahon-Morin et al., 2021), nous souhaitons étudier davantage le programme de DP utilisant principalement le modèle en classe, pour mieux comprendre comment cette modalité pourrait s'avérer une alternative au coaching, et possiblement être mieux adaptée pour certains milieux de pratique. Toujours dans le cadre des précédents travaux de recherche, nous avons alors mené une étude où des enseignantes déclaraient avoir réalisé, ou avoir l'intention de réaliser, certains changements de pratiques après avoir participé à ce programme (McMahon-Morin et al., 2023). Ainsi, dans le cadre de cette thèse, nous voulions maintenant étudier les effets du programme de DP en lien avec les

changements de pratiques effectifs d'enseignants ou d'enseignantes, tant sur le plan des cibles travaillées lors de la lecture que des stratégies d'étayage utilisées. Nous voulions également étudier ses effets plus larges sur les perceptions des enseignants et enseignantes, comme le suggèrent Anaby et al. (2019) et Walker et al. (2020), afin d'avoir une compréhension plus complète des changements qu'il peut susciter. Nous formulons cet objectif de thèse en utilisant l'expression « lecture d'histoires » de manière à ne pas présupposer que les enseignants et enseignantes réutiliseraient l'approche de lecture interactive proposée.

Le deuxième objectif de la thèse est :

2. *Documenter les changements de pratiques d'enseignants ou d'enseignantes lors de la lecture d'histoires, à la suite de leur participation à un programme de développement professionnel utilisant le modèle en classe comme modalité principale.*

En plus de documenter les changements de pratique effectifs, nous voulions également étudier ici *comment* un programme de DP utilisant principalement le modèle en classe peut susciter d'éventuels changements de pratiques. Ceci pourrait apporter des informations quant aux mécanismes qui expliquent les effets du DP pour le personnel enseignant, une priorité de recherche identifiée par Markussen-Brown et al. (2017) et Piasta et al. (2020). À notre connaissance, les études ayant utilisé le modèle en classe comme principale modalité de DP en lecture interactive n'ont pas examiné les mécanismes pouvant expliquer *comment* des changements de pratique auraient pu être suscités (Korth et al., 2010; McMahon-Morin et al., 2023; Wasik et Bond, 2001). Il est important de mieux connaître ces mécanismes de changements de pratique afin que les orthophonistes scolaires puissent évaluer si le modèle en classe est adapté à leur milieu de pratique lorsqu'ils et elles conceptualisent des activités de DP, tel que le soulignent Michie et al. (2005): « Enhancing the understanding of underlying processes [of behaviour changes] will give guidance for developing effective interventions » (p.32).

Le troisième objectif de la thèse est :

3. *Comprendre comment un programme de développement professionnel utilisant principalement le modèle en classe peut susciter des changements de pratiques.*

## Chapitre 2 : Méthodologie

Ce chapitre vise à présenter les orientations méthodologiques générales qui sous-tendent la thèse. La méthodologie spécifique de chaque étude sera décrite dans les articles des chapitres 3 à 6. Dans ce chapitre, l'approche de méthodes mixtes sera d'abord abordée ainsi que le déroulement des différentes activités et collectes de données du projet de thèse. Ensuite, les méthodologies utilisées dans le volet quantitatif puis qualitatif seront décrites. Finalement, ce chapitre se conclura sur les considérations éthiques associées au développement et à la mise en œuvre du projet de thèse.

## 2.1 Les méthodes mixtes

Pour cette thèse, une approche de méthodes mixtes a été adoptée puisqu'elles permettent une compréhension approfondie du sujet à l'étude que ne peuvent offrir à elles seules les méthodes quantitatives ou les méthodes qualitatives (Creswell et Plano Clark, 2017). Pour répondre au besoin de données fines sur la participation des enfants et sur les changements de pratiques des enseignantes, les effets de la lecture interactive et des activités de DP ont été documentés, d'une part, avec une approche quantitative portant sur des comportements observés dans des vidéos. D'autre part, leurs effets plus larges sur les perceptions des enseignantes et des enfants ont été documentés avec une approche qualitative portant sur des entrevues.

Nous avons utilisé un devis convergent, dont l'intention est de faire converger et de comparer les résultats quantitatifs et qualitatifs afin d'obtenir une compréhension approfondie des sujets à l'étude (Creswell et Plano Clark, 2017). Dans ce type de devis, les données quantitatives et qualitatives sont collectées aux mêmes moments de mesure, avec leur méthodologie respective. Leurs analyses se réalisent en parallèle, puis les résultats sont fusionnés et comparés. Dans le cadre de ce projet de doctorat, toutes les analyses de vidéos et d'entrevues se sont déroulées sur la même période, pour tous les objectifs de recherche. L'intégration convergente des résultats s'est également réalisée dans une même étape. Cette étape d'intégration est décrite par Creswell et Plano Clark (2017) comme la pièce maîtresse des méthodes mixtes, ce qui en constitue leur vraie valeur : « which arises when additional insight emerges beyond that gleaned from the separate quantitative and qualitative results » (p.220).

Dans le projet de thèse, la procédure pour l'intégration des données a été amorcée par le repérage des concepts communs au travers des résultats quantitatifs et qualitatifs, afin de

déterminer si ceux-ci sont convergents, divergents ou s'ils se complètent mutuellement (Creswell et Plano Clark, 2017). Cette comparaison a été menée de façon narrative pour chacun des concepts. N'ayant pas relevé de concepts communs divergents, nous n'avons pas eu besoin d'utiliser des stratégies d'analyse additionnelles pour résoudre des divergences.

La représentation intégrée des résultats de recherche et leur interprétation (Creswell et Plano Clark, 2017) ont été réalisées au moyen d'une comparaison narrative dans les sections « discussion » des manuscrits d'articles scientifiques du chapitre 4 et 5. Nous avons décrit de manière concomitante les concepts communs issus des résultats quantitatifs et qualitatifs afin de rendre saillant comment ceux-ci étaient convergents, ou encore, comment ils s'enrichissaient mutuellement. Les inférences tirées de cette intégration et leur apport pour remplir les objectifs de recherche étaient également présentés à même cette représentation intégrée des résultats.

### 2.1.1 Déroulement de la collecte de données et des activités du projet de thèse

Pour faciliter la lecture de ce chapitre, le tableau 1 associe les objectifs de recherche au type de données recueillies pour chacun d'eux. La figure 1 présente quant à elle le déroulement de la recherche, c'est-à-dire à quel moment chacun de ces types de données a été collecté, de façon intégrée aux activités du projet de thèse.

Chapitre 2 - Tableau 1

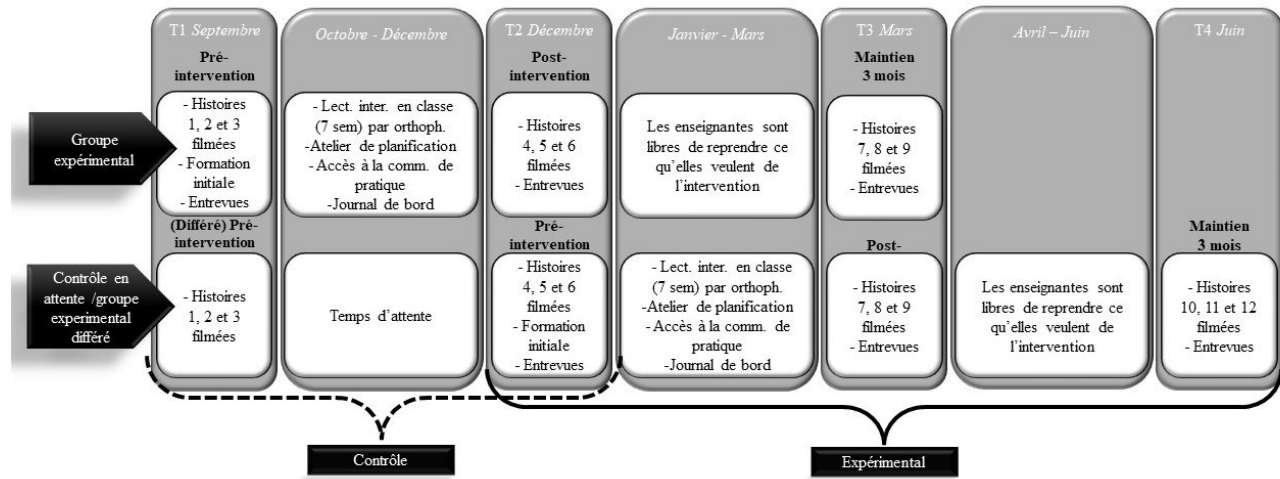
*Résumé des données collectées associées à chaque objectif de la thèse*

Objectif	Chapitre de la thèse	Données quantitatives	Données qualitatives
1. Comprendre les effets de la lecture interactive et d'un programme de développement professionnel, utilisant principalement le modèle en classe, sur la participation des enfants lors de la lecture	3     4	Vidéos des enseignantes lors de la lecture d'histoires.	Entrevues avec les enseignantes Entrevues avec des enfants de leur classe Journaux de bord complétés par les enseignantes
2. Documenter les changements de pratiques d'enseignants ou d'enseignantes lors de la lecture d'histoires, à la suite de leur participation à un programme de développement professionnel utilisant le modèle en classe comme modalité principale.	5	Vidéos des enseignantes lors de la lecture d'histoires	Entrevues avec les enseignantes Journaux de bord complétés par les enseignantes
3. Comprendre comment un programme de développement professionnel utilisant principalement le modèle en classe peut susciter des changements de pratiques.	6		Entrevues avec les enseignantes Journaux de bord complétés par les enseignantes



## Chapitre 2 - Figure 1

### Déroulement de la collecte de données et des activités du projet de thèse



Note : Lect. inter. en classe (7 sem) par orthoph. : Lecture interactive en classe (7 semaines) par l'orthophoniste; Accès à la comm. de pratique : Accès à la communauté de pratique.

En septembre 2021, la collecte de données a commencé par l'enregistrement vidéo des enseignantes lors de la lecture d'histoires, à trois reprises dans une même semaine (histoires 1, 2 et 3), et ce, pour les enseignantes des deux groupes. Les entrevues en pré-intervention avaient lieu pour les enseignantes du groupe expérimental ainsi que pour les enfants de leur classe, sélectionnés au hasard pour cette partie de l'étude. Pour ces mêmes enseignantes, la formation initiale avait lieu après que les données pré-intervention soient collectées, ce qui constitue la première modalité du programme de DP (McMahon-Morin et al., 2023). Cette formation de 3h était axée sur les fondements théoriques qui sous-tendent l'approche de lecture interactive en classe, par ex. : le lien entre le langage oral et écrit ainsi que l'étayage des réponses des enfants. Ces concepts étaient illustrés à l'aide d'extraits vidéo. Pour les enseignantes du groupe contrôle/expérimental en attente, une période d'attente avait lieu.

Lors des 7 semaines suivantes, à raison de 3 séances d'environ 30 minutes par semaine, nous animions des lectures interactives dans les classes des enseignantes du groupe expérimental (McMahon-Morin et al., 2021). Dans cette approche adaptée de la proposition de Lefebvre et al. (2011), un même livre est lu à trois reprises en s'appuyant sur une démarche d'enseignement explicite (Archer et Hughes, 2011) de manière enchâssée à l'activité naturelle, signifiante et authentique qu'est la lecture d'histoires (Justice et Kaderavek, 2004). Lors de ces lectures nous

encourageons la participation des enfants en suscitant des discussions avec eux, en accueillant leurs commentaires spontanés, en étayant leurs réponses et leurs commentaires, en sollicitant leurs exemples personnels et en leur faisant faire des gestes porteurs de sens. Lors de la première séance, nous offrons des explications riches et élaborées pour trois inférences causales, une inférence anaphorique, trois mots de vocabulaire ainsi qu'un concept de l'écrit. La seconde lecture du livre visait à offrir de la pratique guidée aux enfants. Lors de celle-ci, appelée le jeu du « mini-détective », nous prévenions les enfants que nous allons faire des erreurs sur les cibles – c'est-à-dire qu'il y aurait des bris de sens – et nous leur demandions de lever leur main s'ils croyaient que nous nous étions trompée dans la lecture – donc, de réagir lorsqu'ils remarquaient un bris de sens. Finalement, la troisième lecture visait à offrir de la pratique (plus) autonome aux enfants, où chacun venait raconter une page du livre, personnifiant ici un « mini-professeur ». En tout temps, nous offrons de l'étayage selon les besoins des enfants.

Ces lectures en classe constituaient la deuxième et principale modalité du programme de DP, soit le modèle en classe (McMahon-Morin et al., 2023). Les enseignantes nous observaient lors de nos animations, souvent assises derrière leur groupe. Nous avons souvent d'une période d'échanges informels, à notre arrivée ou avant que nous quittions la classe, selon notre horaire et celui de l'enseignante. À la quatrième semaine d'intervention, les enseignantes du groupe expérimental étaient réunies dans un atelier de planification d'une durée de 3 heures, constituant la troisième modalité du programme de DP (McMahon-Morin et al., 2023). Lors de celui-ci, nous animions une période d'échanges entre les enseignantes pour qu'elles puissent partager leurs expériences jusqu'à maintenant. Une portion de cet atelier était dédiée à la planification de lectures interactives avec des livres de leur choix et où nous étions disponible pour leur offrir le soutien nécessaire. Finalement, la quatrième et dernière modalité du programme de DP était l'accès à la communauté de pratique en ligne du milieu de pratique, où sont partagées toutes les planifications de lectures interactives préparées par les enseignants et enseignantes depuis le début du projet dans le milieu de pratique en 2016, classées par niveaux scolaires (McMahon-Morin et al., 2023).

Un type de données qualitatives était collecté lors de la période du modèle en classe, soit la complétion d'un journal de bord par les enseignantes. Ce journal de bord leur avait été remis lors de la formation initiale, et nous leur avons simplement demandé d'y consigner les observations qui leur semblaient en lien avec les lectures interactives que nous animions dans leur

classe. Ce pouvait être des observations qui étaient faites lors de l’animation des lectures interactives ou entre celles-ci.

En décembre 2021, la collecte de données s’est poursuivie avec l’enregistrement vidéo des enseignantes lors de la lecture d’histoires, à trois reprises dans une même semaine (histoires 4, 5 et 6), et ce, pour les enseignantes des deux groupes. Les entrevues post-intervention ont eu lieu pour les enseignantes et les enfants du groupe expérimental, et les entrevues pré-intervention ont eu lieu avec les enseignantes et les enfants du groupe contrôle/expérimental en attente. Les enseignantes de ce dernier groupe ont par la suite suivi la formation initiale. En janvier et février 2022, les lectures interactives – constituant la modalité de DP du modèle en classe – ont eu lieu dans les classes du groupe contrôle/expérimental en attente, ainsi que les modalités de DP de l’atelier de planification et de l’accès à la communauté de pratique. Les enseignantes étaient invitées à leur tour à compléter le journal de bord. Lors de cette période, les enseignantes du groupe expérimental étaient libres d’utiliser ou non l’approche proposée avec les enfants de leur classe. Nous ne faisons aucune prescription quant au réinvestissement attendu : nous leur disions simplement qu’elles étaient libres de reprendre ce qu’elles voulaient de l’approche proposée, comme elles le voulaient, si elles le voulaient. Ceci est également cohérent avec nos études antérieures (McMahon-Morin et al., 2021; 2023).

En mars 2022, les enregistrements vidéo des histoires 7, 8 et 9 ont eu lieu ainsi que les entrevues avec les enseignantes et les enfants des deux groupes. Lors des mois d’avril et de mai 2022, c’était au tour des enseignantes du groupe contrôle/expérimental en attente d’être libres d’utiliser en tout ou en partie, si elles le souhaitaient, l’approche de lecture interactive proposée avec les enfants de leur classe. En juin 2022, les derniers enregistrements vidéo des histoires 10, 11 et 12 ont eu lieu ainsi que les entrevues avec les enseignantes et les enfants du groupe contrôle/expérimental en attente.

La prochaine section décrit l’orientation méthodologique pour le volet quantitatif des analyses des données collectées, et la suivante porte sur le volet qualitatif.

## 2.2 Volet quantitatif : l’analyse de vidéos lors de la lecture d’histoires

Les analyses de l’interaction peuvent adopter deux perspectives : 1) la perspective étique, soit la perspective d’une personne externe à l’interaction ou 2) la perspective émique, soit la

perspective des personnes qui prennent part à l'interaction (Seedhouse, 1999). Lors de la réalisation d'analyses quantitatives portant sur les interactions entre l'adulte et les enfants durant la lecture d'histoires, les chercheuses et chercheurs semblent davantage adopter la perspective étiqque, sans qu'elle ne soit clairement nommée (par ex. Cabell et al., 2015; Deshmukh et al., 2022; Hindman et al., 2019). Par exemple, Deshmukh et al. (2022) ont codé les réponses des enfants comme étant correctes ou incorrectes. Sur la base des informations disponibles dans l'article, on infère que cela a été fait selon la perspective de l'analyste. Quant à elle, la perspective émiqque peut être étudiée a posteriori, par l'entremise des entrevues, ou encore, au moment où l'interaction se déroule, par l'entremise de l'analyse conversationnelle (Seedhouse, 1999). C'est la perspective adoptée par Burke (2017), McElhone (2013) et Troyer (2023), parfois de manière complémentaire à d'autres analyses basées sur la perspective étiqque. Dans ces études, les analyses sont qualitatives et généralement réalisées sur un nombre réduit de participantes, soit une ou deux enseignantes en interaction avec leur classe.

Voulant réaliser des analyses quantitatives sur une grande quantité de vidéos tout en adoptant la perspective émiqque des participants, la méthode choisie est celle de Croteau et al. (2018). Dans cette méthode, des comportements d'intérêt sont identifiés puis définis dans des définitions opérationnelles. Ils sont ensuite comptabilisés à l'aide d'un logiciel d'annotation vidéo, permettant alors de comparer des situations filmées entre elles.

Lorsque les questions posées sont davantage littérales (par exemple : « Qu'est-ce que c'est? » en pointant sur l'image), comme dans l'étude de Deshmukh et al. (2022), on pourrait davantage tenir pour acquis que notre jugement de l'exactitude de la réponse est en concordance avec celle de l'enseignante ou l'enseignant. Néanmoins, il en est tout autrement pour des questions portant sur des inférences et du vocabulaire. En effet, la réponse pourrait être jugée par l'enseignante ou l'enseignant comme étant inadéquate, adéquate mais incomplète, suffisante, complète ou très développée. Ce jugement de l'enseignant ou de l'enseignante orientera la suite de l'interaction avec l'enfant. De plus, les attentes de l'adulte quant à la « bonne » réponse pourraient varier en lien avec ce qu'il connaît des habiletés langagières de l'enfant qui répond. C'est également le cas lorsqu'un enfant participe à la conversation de manière spontanée et que son commentaire doit être catégorisé. L'interprétation que l'analyste fait de ce commentaire pourrait différer de celle de l'enseignante ou l'enseignant. Ainsi, nos analyses ont été réalisées en

adoptant cette posture émique, où les comportements ont été codés en s'appuyant sur les réactions des participants les uns aux autres dans l'interaction. Tous les comportements ont été codés dans une même phase d'analyse, c'est-à-dire que les comportements associés aux variables des études présentées aux chapitres 3 et 5 ont tous été codés lors du même visionnement d'une vidéo.

Dans cette thèse, nous avons choisi d'étudier la situation de lecture d'histoires en laissant le choix aux enseignantes de déterminer le livre lu à la classe. Ce choix a été fait, d'une part, pour ne pas imposer aux enseignantes un livre qu'elles n'aimeraient pas ou jugeraient non adapté à leur groupe. D'autre part, nous ne souhaitons pas influencer leur choix de reprendre ou non l'approche de lecture interactive lors de leurs propres lectures, une fois les lectures en classe et les activités de DP terminées. En effet, les enseignantes étaient libres de choisir de lire et relire un seul livre pendant les trois lectures filmées, comme elles pouvaient choisir de lire trois livres différents. Par conséquent, les situations analysées dans cette thèse diffèrent de celles rapportées dans Croteau et al. (2018), où les situations conversationnelles développées étaient comparables quant à leur longueur, leur complexité syntaxique et leur présentation visuelle.

## 2.3 Volet qualitatif : l'analyse d'entrevues

### 2.3.1 Développement des guides d'entrevues

Nous avons développé les guides d'entrevue avec les enseignantes et les enfants en collaboration avec P<sup>re</sup> Croteau. Trois guides d'entrevue différents ont été développés pour les entrevues avec les enseignantes pour chacun des moments de mesure, en s'appuyant sur notre expérience clinique et de recherche en lien avec la lecture interactive et le soutien au personnel enseignant en classe. Les questions portaient sur plusieurs thèmes, notamment la participation des enfants et les pratiques langagières des enseignantes lors de la lecture. Certaines questions étaient posées à chacune des trois entrevues, comme la question : « Comment ça se passe quand vous racontez une histoire aux enfants? » et la question : « Pourquoi selon vous certains enfants participent plus et d'autres moins? » D'autres questions étaient posées lors d'une seule des entrevues. Par exemple, la question : « Avec le recul, comment décrivez-vous votre expérience dans ce projet? » était posée seulement à la troisième entrevue. En outre, les questions portant plus précisément sur les modalités d'accompagnement professionnel étaient posées seulement à la deuxième entrevue. Les questions étaient formulées le plus possible sous forme de questions

ouvertes et des questions de relance étaient prévues. Nous avons réalisé les premières entrevues avec les enseignantes dans leur classe avant le début du projet et Mme Marie-Pier Gingras, orthophoniste et candidate au doctorat, a réalisé les deuxièmes et troisièmes entrevues en ligne. Elle indiquait aux participantes au début de l'entrevue qu'elle n'était pas liée au développement et à la mise en œuvre du projet de doctorat, dans le but de favoriser l'aisance des participantes à répondre le plus librement possible aux questions.

Un guide d'entrevue unique, développé pour les entrevues avec enfants, fut repris lors des trois entrevues. Ce guide fut conçu dans le but de comprendre les expériences et les perceptions des enfants (Tangen, 2008). Il a été développé en s'appuyant sur notre expérience des activités quotidiennes retrouvées en maternelle. Il combinait à la fois des questions ouvertes et fermées, dont certaines étaient appuyées d'un soutien visuel. Plusieurs questions de relance étaient prévues pour les questions ouvertes, de manière à attirer l'attention des enfants sur différents aspects de leur participation. Une marionnette était utilisée pour poser les questions aux enfants. Le guide d'entrevue a été testé dans une étude pilote de faisabilité réalisée auprès de 6 enfants de maternelle 5 ans (McMahon-Morin, 2023). Il a été constaté, à la suite de celle-ci, que le guide d'entrevue arrivait à générer des réponses suffisamment développées de la part des enfants pour permettre une analyse qualitative. Dans le cadre du projet de doctorat, les enfants étaient pigés au hasard parmi ceux dont les parents avaient donné leur consentement à ce que leur enfant participe à cette portion spécifique de l'étude. L'intervieweuse s'approchait de l'enfant dans la classe, avec la marionnette, pour d'abord lui demander son assentiment à participer à l'entrevue : elle lui demandait s'il ou elle acceptait d'aller répondre aux questions de la marionnette dans un petit local près de sa classe. Elle expliquait que les questions de la marionnette allaient porter sur les activités qu'il ou elle fait dans sa classe de maternelle. Elle lui spécifiait qu'il ou elle allait revenir dans son local après l'entrevue. Nous avons réalisé les premières entrevues avec les enfants. Des étudiantes à la maîtrise en orthophonie, non-familières avec les enfants, ont réalisé les deuxièmes et troisièmes entrevues avec ces derniers. En raison de contraintes d'horaires, nous avons dû procéder nous-même à la passation de certaines des troisièmes entrevues avec les enfants.

Les guides d'entrevues pour les [enseignantes](#) et les [enfants](#) sont disponibles à l'Annexe 1. À noter que certaines questions portaient sur d'autres objectifs initialement prévus dans le projet de thèse et qui n'ont finalement pas été inclus dans les objectifs finaux de la thèse, tels que les

activités lors des jeux libres pour les enfants et les enseignantes, ainsi que l'inclusion des enfants rencontrant des difficultés de langage et de communication pour les enseignantes.

### 2.3.2 L'analyse thématique réflexive

L'analyse thématique réflexive telle que proposée par Braun et Clarke (2022) est l'approche utilisée pour les analyses qualitatives à la suite d'entrevues. De façon sommaire, elle se compose de six phases pouvant être réalisées de manière parfois linéaire, parfois itérative, ou en se chevauchant. Ces six phases sont : 1) se familiariser avec les données; 2) coder les données; 3) générer les thèmes initiaux; 4) développer et réviser les thèmes; 5) raffiner, définir et nommer les thèmes; 6) rédiger les résultats. Dans leur plus récent ouvrage, les deux chercheuses ont ajouté l'adjectif *réflexive* à leur proposition d'analyse thématique afin de mettre l'accent sur le travail d'interprétation du chercheur ou de la chercheuse dans le processus d'analyse : « to recognise that valuing a subjective, situated, aware and questioning researcher, a *reflexive* researcher, is a fundamental characteristic of thematic analysis » (Braun et Clarke, 2022, p.5). Dans cette proposition, la subjectivité de l'analyste est vue comme une ressource essentielle qui lui permet de s'engager de manière réflexive avec les données. Le rôle du chercheur ou la chercheuse est donc d'interpréter la signification des données et d'être un « subjective storyteller » (Braun et Clarke, 2022, p.6). Le reste du chapitre sera donc rédigé au « je », me permettant ainsi de me positionner comme chercheuse assumant sa subjectivité.

### 2.3.3 Posture réflexive de la doctorante

Cette section me permet de détailler davantage ma subjectivité et comment je l'ai utilisée dans mon processus d'analyse. J'ai non seulement animé les lectures interactives en classe et les activités de DP dans le cadre de ma thèse, mais j'ai également mené ces activités dans plusieurs classes de l'éducation préscolaire et du premier cycle dans ma pratique orthophonique de 2016 à 2020, où j'étais attitrée à un mandat d'accompagnement professionnel à temps plein auprès du personnel enseignant. Sur le plan théorique, j'ai des connaissances liées à ma formation d'orthophoniste quant à l'importance de la stimulation langagière en prévision de l'apprentissage de la lecture et à celui d'offrir un étayage qui accompagnera l'enfant jusqu'à la réponse, et cela avec la perspective que la lecture d'histoires est une situation d'apprentissage et non d'évaluation. Je conceptualise l'étayage comme un moyen de favoriser l'accessibilité aux contenus d'apprentissage pour tous les enfants. De plus, j'ai des connaissances sur le lien entre la

participation verbale et l'apprentissage. Sur le plan de l'expérience, j'ai pu observer dans ma pratique des effets chez les enfants durant mes animations de lecture interactive en classe, où il m'a semblé que les enfants participaient davantage et développaient leurs habiletés langagières. J'ai pu également observer des changements de perception chez des enseignantes et enseignants, ceux-ci m'ayant partagé leurs visions de la participation des enfants et de la lecture d'histoires en classe au travers des différentes activités de DP que j'ai pu animer dans ma pratique. Par ailleurs, j'ai mon propre vécu quant à l'animation elle-même, notamment en ce qui a trait à susciter la participation de tous les enfants, avec tout ce que cela comporte de gestion de classe. Aussi, j'ai mon propre vécu quant au soutien aux apprentissages des enfants lors de la lecture, en particulier le fait d'avoir en tête chaque enfant avec une connaissance fine de son niveau actuel pour lui proposer un défi adéquat. Finalement, j'ai l'expérience de ce que c'est d'ajuster en temps réel le niveau de soutien offert à l'enfant selon ses réponses et ses contributions.

Un outil pour m'accompagner dans ma réflexivité tout au long de mon processus d'analyse fut de tenir un journal réflexif tel que suggéré par Braun et Clarke (2022). J'y notais non seulement des liens que je pouvais faire entre différentes parties des données, mais j'y consignais également mes propres réactions, voire mes propres surprises, face aux verbatims. Le fait de noter mes questionnements m'aidait à décortiquer mes réactions. Cet outil m'a donc aidée à mieux utiliser ma subjectivité dans mon processus d'analyse. Également suggérée par Braun et Clarke (2022), une autre démarche fut d'avoir des échanges fréquents, sur une base hebdomadaire dans le cas de cette thèse, tout au long du processus d'analyse, avec ma collègue Mme Marie-Pier Gingras, orthophoniste et candidate au doctorat, ayant une expertise dans le développement du langage en petite enfance. Mme Gingras a réalisé les entrevues avec les enseignantes en post-intervention et trois mois post-intervention. Sa connaissance des données conjuguée à sa perspective extérieure à la conception du projet et à sa réalisation dans les écoles lui permettaient de me refléter certaines de mes réactions et de me soutenir dans l'approfondissement et la nuance de mes réflexions. Lors de ces échanges, nous discutons principalement de mes notes prises dans mon journal réflexif et d'extraits de verbatims. Lors de la phase 1 de familiarisation avec les données, ces échanges avaient pour but de m'aider à élaborer des idées préliminaires de patrons récurrents. Lors des phases 2 et 3, soit le codage et de générer les thèmes initiaux, ces échanges m'aidaient à réfléchir sur les codes, leur évolution et leur organisation au sein de thèmes initiaux.



### 2.3.4 Choix de la méthode de codage

Ce caractère central de la réflexivité de l'analyste est aussi ce qui guide le moyen par lequel le codage est réalisé. Ce moyen devrait être celui permettant à l'analyste d'être le plus engagé avec les données, tout en étant conscient des possibilités et des limites du moyen choisi (Braun et Clarke, 2022). J'ai personnellement opté pour faire mon codage sur des copies papiers, ce qui m'a procuré liberté et créativité, tant pour la prise de notes que la disposition physique de ces notes en relation avec le verbatim imprimé (voir la [figure 1](#) et la [figure 2](#), présentées à l'Annexe 2). Une fois l'ensemble du matériel d'un participant codé, je relisais le tout, en tant que deuxième cycle de codage et ensuite, je structurais les notes et les extraits de verbatims correspondants dans un document Word, formant différents documents de travail.

D'abord, durant les phases d'analyse 2 et 3 réalisées de manière itérative, les codes étaient rapportés et regroupés autour d'idées centrales qui s'en dégagent, générant ainsi divers thèmes initiaux. J'y inscrivais une note personnelle sur le code et/ou une portion de l'extrait du verbatim. L'extrait complet était mis en commentaire. Les codes et thèmes initiaux étaient périodiquement réorganisés, où des thèmes pouvaient être scindés en deux, ou regroupés sous un même thème, devenant parfois plutôt un sous-thème, toujours notant les réflexions derrière ces prises de décision. Différentes manières de les nommer pouvaient aussi être explorées pour bien représenter l'idée centrale des thèmes initiaux. Un exemple est présenté à la [figure 3](#) de l'Annexe 2.

Lors des étapes d'analyses 4 et 5 également réalisées de manière itérative, les thèmes étaient développés et consolidés au sein du document Word. Les extraits de verbatims complets étaient mis directement dans le corps de texte, représentant ainsi une collection de verbatims associés à chaque code compris dans chaque thème, et ce, pour chaque objectif de recherche. Cette manière d'organiser les extraits en collection de verbatim rappelle des fonctions présentes dans des logiciels d'analyse qualitative qui permettant de dresser une liste de tous les verbatims associés à un code. Les notes sur les codes étaient également résumées plus succinctement. Un exemple est présenté à la [figure 4](#) de l'Annexe 2. Finalement, ce document Word était imprimé pour les fins de la rédaction des manuscrits d'articles, soit la phase d'analyse 6. De succinctes notes manuscrites pouvaient être ajoutées pour signifier les derniers ajustements à l'analyse et soutenir le processus de rédaction. Un exemple est présenté à la [figure 5](#) de l'Annexe 2.

### 2.3.5 Les questions de recherche au cœur du processus d'analyse

Mon processus d'analyse fut centré autour des objectifs de recherche, formulés de manière générale sous forme de questions, comme le proposent Braun et Clarke (2022). Pour le premier objectif, la formulation sous forme de question générale de recherche était : « Est-ce que la lecture interactive et le programme de DP, utilisant principalement le modèle en classe, ont des effets sur la participation des enfants lors de la lecture et si oui, lesquels et comment sont-ils perçus? » Pour le deuxième objectif, cette question générale était énoncée ainsi : « Est-ce que les enseignantes effectuent des changements de pratique lors de la lecture d'histoires, à la suite de leur participation au programme de PD utilisant le modèle en classe comme modalité principale et si oui, lesquels et comment sont-ils perçus? » Finalement, le troisième objectif de recherche était formulé dans la question générale de recherche suivante : « Comment le programme de DP utilisant principalement le modèle en classe suscite des changements de pratiques selon la perception des enseignantes? »

Dès la première phase d'analyse, soit celle de la familiarisation avec les données, Braun et Clarke (2022) soulignent que l'immersion est guidée par les questions de recherche, où l'analyste est un lecteur actif qui prendra note des éléments qui captent son attention. Les questions de recherche guident également la phase du codage où son caractère systématique la différencie de la phase de familiarisation : « Where familiarisation is engage-but-not-yet-systematic, coding is engage-*and*-systematic » (Braun et Clarke, 2022, p.53). L'étape du codage est donc une étape où l'analyste parcourt de façon systématique et rigoureuse l'entière base de données, où les segments de verbatims sont tous considérés. Les segments de verbatims sont, au travers de ce processus systématique, codés selon leur pertinence pour comprendre la ou les questions de recherche. Conséquemment, dans les entrevues, certains segments de verbatims ne sont pas codés, alors que d'autres ont un ou plusieurs codes. L'analyse des entrevues s'est réalisée avec les trois questions de recherche en tête, en même temps. Certains segments de verbatims pouvaient donc être codés avec des codes relatifs à différentes questions de recherche.

### 2.3.6 Les codes comme outils d'analyse pour développer les thèmes

La phase du codage est vue par Braun et Clarke (2022) comme un processus d'interprétation alimenté par la subjectivité de l'analyste. Les codes sont des outils d'analyse qui représentent une idée, un concept, une signification. Le codage est un processus organique, qui évolue au travers de celui-ci et qui est subjectif. Braun et Clarke (2022) décrivent les codes en ces

termes: « Codes are heuristic devices we use, to foster our engagement, to enrich understanding, and push ourselves into interrogating the dataset and our meaning-making with it » (p.59). Pour ma part, j'ai eu tendance à produire d'abord de courts paragraphes ou de longues phrases pour décrire le sens que j'attribuais aux passages codés. Au fil du codage, les éléments récurrents et saillants se sont libellés dans de plus courtes phrases, faisant office de codes dans une forme plus constante. Le codage a donc été très évolutif. À titre d'illustration de ce caractère évolutif, l'annotation « *Enf. lèvent la main pour parler de l'hist., de ce qu'ils comprennent* », visible dans l'extrait de verbatim codé de la figure 1 à l'Annexe 2, a contribué au développement d'un code plus constant, libellé comme suit : « Participation spontanée en lecture permet de voir les apprentissages réalisés ». Quant à elle, l'annotation « *Changement dans le fait de croire que les mains vont être une contribution pertinente et que ça va aider la compréhension/ Mot curieuse est imp.* », également visible dans cette figure, a contribué à faire évoluer ce code vers une forme plus courte et constante : « Curiosité envers les idées des enfants ». Par ailleurs, l'approche de Braun et Clarke (2022) ne préconise pas l'utilisation d'un livre de codes, risquant de techniciser ou de délimiter le processus d'interprétation. Ainsi, dans mon propre processus de codage, je n'ai pas utilisé de livre de codes.

Les codes apparentés ou partageant potentiellement une idée centrale commune sont ensuite regroupés pour former les thèmes initiaux. Les thèmes sont organisés autour d'une idée ou d'un concept central autonome, se présentant de manière récurrente dans l'ensemble des données. Ceux-ci sont activement développés par l'analyste. En effet, les thèmes ne sont pas découverts par l'analyste et n'émergent pas des données. Braun et Clarke (2022) décrivent le processus de génération des thèmes ainsi : « the process where the researcher as a situated, subjective and skilled scholar, brings their existing knowledges to the dataset, to develop an understanding of patterned meaning in relation to the dataset » (p.232). Le [tableau 1](#) de l'Annexe 2 répertorie, pour chacun des objectifs de recherche, les thèmes et sous-thèmes initiaux, générés lors de la phase 3 de l'analyse, comparés aux thèmes et sous-thèmes finaux.

### 2.3.7 L'implication de plusieurs analystes

De n'avoir qu'un ou une seule analyste est une pratique considérée non seulement normale, mais également comme une bonne pratique pour l'analyse thématique réflexive (Braun et Clarke, 2022). Lorsque plusieurs analystes participent au processus d'analyse, c'est dans le but de

développer une analyse plus complexe et plus riche à partir de la subjectivité de chacun d'entre eux, et non pour atteindre un accord à propos des codes (Braun et Clarke, 2022). Quelqu'un d'extérieur au projet de recherche n'est pas réputé avoir une interprétation des données qui serait meilleure ou plus valide que celle du chercheur ou de la chercheuse.

Dans le cas de la thèse, les objectifs visaient à documenter les effets de la lecture interactive et des activités de DP, et je suis la personne ayant mené ces activités. D'autres personnes ont donc contribué à enrichir l'analyse dans diverses phases de l'analyse, dont d'abord Mme Gingras, dont l'implication a été décrite précédemment. De plus, la phase 4, soit de développer et réviser les thèmes, fut réalisée en étroite collaboration avec elle. Nous avons commencé cette phase par une journée intensive de travail, où nous avons développé la structure de chaque thème, en faisant des allers et retours entre mes documents de travail électroniques et les verbatims codés. Nous avons procédé tout au long de cette journée à une prise de notes en continue lors de nos discussions (voir la [figure 6](#) présentée à l'Annexe 2). Je me suis appuyée sur cette prise de notes pour poursuivre le travail et nous avons poursuivi nos échanges hebdomadaires à la suite de cette rencontre. Les échanges constituaient des retours successifs sur différents éléments qui avaient été discutés lors de la journée de travail. Par nos échanges où plusieurs idées pour nommer les thèmes étaient discutées, Mme Gingras fut également impliquée dans la phase 5 d'analyse, qui est de finement délimiter chaque thème et de leur trouver des noms « concise, punchy and informative » (Braun et Clarke, 2022, p.36).

Pour poursuivre dans la phase 5 d'analyse, j'ai comparé les idées centrales de mes thèmes avec celles des thèmes développés par deux étudiantes à la maîtrise en orthophonie, Mme Ariane Poulin et Mme Pénélope Touchette. Elles ont réalisé chacune une analyse inductive d'une sous-partie du matériel, Mme Poulin pour les entrevues d'enseignantes et Mme Touchette pour les entrevues d'enfants. Ce travail de comparaison de chacun de nos thèmes développés inductivement a eu lieu lors d'une rencontre de travail. Les étudiantes avaient chacune leurs propres objectifs de recherche, formulés différemment des miens, bien qu'ils soient connexes. Pour Mme Poulin, son travail dirigé visait à documenter comment le modèle en classe pouvait avoir des effets sur les pratiques enseignantes en lien avec le soutien au développement du langage des enfants (Poulin, 2023). Quant à Mme Touchette, l'objectif de son travail dirigé était de dégager des facilitateurs et des obstacles à la participation des enfants lors de la lecture d'histoire, en plus d'en documenter

les changements à la suite de l'intervention en lecture interactive en classe (Touchette, 2023). En se présentant les unes aux autres nos thèmes respectifs, certains d'entre eux apparaissaient comme ayant des recoupements notables, et ce, pour mes trois objectifs de recherche. Bien que certains thèmes se prêtaient moins à cet exercice de comparaison, notamment des thèmes plus descriptifs de pratiques déclarées, les nombreux recoupements observés en lien avec plusieurs thèmes venaient, d'une part, valider leur signification. D'autre part, cet exercice de discussions comparatives m'a permis de raffiner les thèmes et de les délimiter de façon plus précise.

Finalemnt, une autre analyste en la personne de Mme Marie-Christine Hallé, une orthophoniste ayant réalisé un doctorat, a participé à un cycle itératif supplémentaire d'analyse. Elle a examiné le travail d'analyse sous la loupe de son expertise en lien avec les méthodes qualitatives et les changements de pratiques. Elle a vérifié l'alignement des verbatims avec les codes et les thèmes développés à partir des documents de travail de collections de verbatims, ainsi que de tableaux récapitulatifs de travail, ces derniers ayant été créés pour les fins de ce cycle d'analyse (voir un exemple à la [figure 7](#) présentée à l'Annexe 2). P<sup>re</sup> Croteau, ayant elle-même une expérience clinique comme orthophoniste scolaire ayant offert du soutien linguistique en classe et en recherche qualitative comme chercheuse, a également participé à la révision des codes, des thèmes et des sous-thèmes pour les articles présentés aux chapitres 4 et 5. Lors de discussions à trois ou à deux, ce travail nous a amené à développer certains sous-thèmes et à retravailler les titres des thèmes et sous-thèmes. Les verbatims s'étant révélés bien alignés avec les codes, les échanges ont porté sur le regroupement de certains codes sous une dimension les unifiant, au sein de chaque thème ou sous-thème. Les dimensions pouvaient, par exemple, refléter un sentiment ou un état exprimé, ou encore des manifestations comportementales (voir la [figure 8](#) présentée à l'Annexe 2). Les échanges ont ensuite porté sur les titres des thèmes et sous-thèmes, afin de s'assurer que les dimensions y étaient bien reflétées. Ce travail a mené à renommer plusieurs thèmes et sous-thèmes. Ainsi, toutes ces perspectives se sont ajoutées à la mienne dans le but de produire une analyse riche et nuancée.

## 2.4 Considérations éthiques

Pour décrire les considérations éthiques du projet de thèse, cette section se base sur l'Énoncé de politique des trois conseils pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC 2; Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en

sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada [CRSH, CRSNG, IRSC], 2022). Trois principes fondateurs sous-tendent cette politique, soit : 1) le respect des personnes; 2) la préoccupation pour le bien-être et 3) la justice. Nous décrivons dans cette section comment chacun des principes a été pris en compte dans le développement et la mise en œuvre du projet de thèse. Un certificat d'éthique a été émis pour ce projet par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal (certificat no CEREP-21-057-D).

#### 2.4.1 Le principe du respect des personnes

Le principe du respect des personnes inclut de respecter leur autonomie et de protéger celles dont l'autonomie est en développement, comme les enfants. Ce respect de l'autonomie commande que le consentement à participer à l'étude soit *libre, éclairé et continu*. Par un consentement libre, on entend que la personne accepte volontairement de participer, sans ingérence ou pressions extérieures. Pour ce qui est du consentement éclairé, la personne doit pouvoir comprendre les buts de la recherche, la nature de la participation attendue ainsi que les avantages éventuels et les risques et inconvénients qui en découlent. Un consentement continu implique quant à lui que la personne doit consentir tout au long de sa participation à l'étude et qu'elle peut décider d'y mettre fin et, possiblement, demander que ses données soient retirées.

Dans le cadre du projet de thèse, le recrutement des enseignantes s'est effectué par l'entremise d'un courriel et d'une annonce de recrutement envoyés aux directions des écoles primaires du centre de services scolaire où le projet s'est déroulé. Il leur était demandé de transférer ce courriel et cette annonce aux enseignants et enseignantes à l'éducation préscolaire de leur école. Il n'y avait pas de rétribution monétaire pour la participation des enseignantes. Néanmoins, il était indiqué dans le formulaire d'information et de consentement (FIC), ainsi que dans le courriel de recrutement, qu'une lettre à l'intention de la direction scolaire pouvait être fournie à la demande de la participante. Cette lettre décrivait la nature et la durée des activités comprises dans la participation à la recherche. Elle avait pour but de faciliter le processus de reconnaissance de la participation de l'enseignante à la recherche en tant qu'activité de formation continue. Cette reconnaissance était jugée raisonnable et n'entravait pas le caractère volontaire du consentement. Elle visait principalement à offrir un moyen aux enseignantes de réduire l'inconvénient du temps consacré à la recherche. Pour les parents des enfants, le recrutement s'est effectué lors des

rencontres de parents, tout juste avant la rentrée scolaire. Afin de s'assurer d'un consentement libre de leur part, une information clairement mentionnée lors de ces rencontres était que la participation de leur enfant au projet de recherche ne changeait en rien les services reçus à l'école actuellement ou dans le futur (par ex., orthopédagogie, orthophonie).

Le consentement éclairé était assuré par deux FIC – un destiné aux enseignantes et un autre aux parents des enfants – expliquant les buts de l'étude, la nature de la participation, ses avantages potentiels tout comme ses inconvénients, ainsi que les aspects de confidentialité. Pour les enseignantes ayant répondu à l'annonce de recrutement, nous leur envoyions le FIC par courriel et une rencontre virtuelle était planifiée. Cette rencontre servait à leur communiquer les informations verbalement ainsi qu'à répondre à leurs questions. Elles avaient ensuite environ 2 semaines pour nous revenir avec leur décision. Pour les parents, le FIC était remis lors de la rencontre de parents et nous étions présente à ces rencontres pour décrire le projet verbalement et répondre à leurs questions. Deux consentements distincts leur étaient demandés, celui pour la participation de leur enfant aux lectures interactives filmées en classe, et optionnellement, celui pour la participation aux entrevues. Les parents avaient également 2 semaines pour retourner, dans le sac-à-dos de leur enfant, le FIC avec leur réponse. Certains parents ont aussi été contactés par téléphone à leur demande, pour pouvoir poser davantage de questions avant de répondre. Pour les enfants dont les parents ont refusé la participation au projet de recherche, ceux-ci étaient assis hors du champ de la caméra et s'ils parlaient lors de l'enregistrement, le son de leur voix était coupé et l'original du vidéo était détruit, comme cela était indiqué dans le FIC. Ces mesures ont été jugées suffisantes pour assurer un consentement éclairé.

Pour assurer le caractère continu du consentement, le FIC informait les enseignantes et les parents de la possibilité de mettre fin à leur consentement en tout temps, sans besoin d'aucune justification, et de la possibilité de retirer leurs données. Il était précisé que pour les enregistrements vidéo où ils ou elles apparaissaient (ou leur enfant), leur visage serait brouillé et le son de leur voix coupé. Les parents étaient également avisés qu'advenant le cas où l'enseignante mettrait fin à sa participation, alors le projet prendrait fin dans la classe. Nous croyons que d'annoncer à l'avance l'éventualité de mettre fin à la participation, et ce qui arriverait le cas échéant, favorisait un consentement donné en toute connaissance de cause, de manière volontaire et continue tout au long du projet. Aucun participant ou participante ne nous a manifesté

personnellement, aux membres de l'équipe ou encore au CEREP, son souhait de mettre fin à sa participation et/ou au retrait de ses données.

Pour les enfants, étant donné que leur autonomie est en développement, leur assentiment était recueilli avant leur participation aux entretiens. Un enfant qui refusait de participer pouvait avoir une seconde offre lorsque l'activité de classe changeait. Par exemple, un enfant pouvait ne pas souhaiter participer lorsque c'était la période de jeux libres, mais pouvait donner son assentiment lorsque la proposition lui était faite à un autre moment, comme lors de la collation. Nous avons informé les enseignantes et les étudiantes à la maîtrise de ne pas insister auprès d'un enfant qui ne souhaitait pas participer à l'entretien, afin que l'assentiment de l'enfant soit donné volontairement. Pour que cet assentiment soit également éclairé, les buts de l'étude et la nature de la participation étaient expliqués aux enfants avec un langage accessible à leur niveau de développement. L'intervieweuse s'approchait de l'enfant avec la marionnette et lui demandait s'il ou elle acceptait d'aller dans un petit local, près de sa classe, pour répondre aux questions de la marionnette, lui précisant qu'il ou elle reviendrait dans sa classe par la suite. Elle disait à l'enfant que les questions porteraient sur les activités qu'il ou elle fait dans sa classe pour mieux comprendre comment ça se passe pour les enfants à la maternelle. Elle demandait également à l'enfant son assentiment à ce que ses réponses soient enregistrées à l'audio, lui expliquant que c'était pour se rappeler de ses réponses plus tard. Pendant l'entretien, le consentement continu était assuré par la vigilance de l'intervieweuse. Par exemple, si l'enfant manifestait verbalement ou par son comportement qu'il souhaitait retourner dans sa classe, l'entretien prenait fin. Dans le cas où un enfant posait une question pouvant laisser entendre un désir de mettre fin à l'entretien, l'intervieweuse répondait à sa question et lui demandait s'il souhaitait poursuivre. Par exemple, un enfant pouvait demander combien de questions il reste à l'entretien. L'intervieweuse répondait en lui donnant le nombre de questions restantes et lui demandait ensuite s'il ou elle souhaitait toujours poursuivre. Si l'enfant acceptait, alors l'entretien se poursuivait; s'il ou elle refusait, alors l'entretien prenait fin et l'intervieweuse accompagnait l'enfant jusqu'à son local de classe.

#### 2.4.2 Le principe de la préoccupation pour le bien-être

Le principe de la préoccupation pour le bien-être réfère à ne pas exposer les participants et participantes à des risques et inconvénients qui seraient inutiles au regard des buts de la recherche. Les chercheurs et chercheuses doivent donc se préoccuper de minimiser ces risques et



inconvénients. Ils et elles doivent rechercher un équilibre entre les avantages potentiels et les risques et inconvénients prévisibles découlant de la participation. La préservation de la confidentialité et de la vie privée fait également partie des préoccupations que les chercheurs et chercheuses doivent avoir à l'égard du bien-être des participants et participantes.

Pour le projet de thèse, le principal inconvéniement de la participation des enseignantes était le temps investi pour les activités de formation et les entrevues, ainsi que l'ajustement de l'horaire pour recevoir les activités de lecture interactive en classe. La lettre destinée aux directions scolaires décrite plus haut pouvait permettre une reconnaissance de la participation comme de la formation continue. Cependant, puisque cette lettre compromettait la confidentialité de la participation de l'enseignante à l'étude, un consentement distinct pour la recevoir était demandé. Pour les enfants, le principal inconvéniement était l'absence de la classe pour au maximum 1 heure durant l'année scolaire afin de participer aux trois courtes entrevues individuelles. Cet inconvéniement était jugé comme étant raisonnable en regard des buts de la recherche.

Pour les données sur support numérique, divers moyens techniques sont mis en place pour assurer la confidentialité et le respect de la vie privée, soit de crypter les fichiers et de les garder sur des ordinateurs sécurisés par un mot de passe. Les documents physiques, comme les FIC signés, sont gardés dans un classeur barré, dans un laboratoire de recherche également sous clé. Le fait d'avoir un nombre réduit de participantes enseignantes nous a également fait avoir une préoccupation supplémentaire pour ce qui est de la confidentialité, à savoir que les extraits d'entrevues utilisés pour la diffusion des résultats, bien que dénominalisés, ne devaient contenir aucune information pouvant mener à l'identification de l'une ou l'autre des participantes, par exemple, une indication sur l'expérience d'enseignement qui pourrait permettre de cibler une participante en particulier.

Différents consentements optionnels étaient demandés pour ce qui est de l'utilisation des vidéos pour des activités d'enseignement universitaire, de formation ou d'activités scientifiques, du fait que les participantes et participants pouvaient être reconnus. Si ceux-ci et celles-ci consentaient à cette utilisation des enregistrements vidéo, alors une préoccupation était portée à la préservation de leur réputation, c'est-à-dire qu'ils et elles apparaissent sous un jour favorable dans les extraits présentés. Par ailleurs, ce projet ayant débuté alors que les mesures sanitaires en lien avec la COVID-19 étaient toujours en place et que bon nombre d'événements scientifiques ou de

formations avaient lieu virtuellement, des mesures supplémentaires avaient été mises en place pour assurer la confidentialité des données de recherche utilisées pour ces fins. Par exemple, nous veillions à ce que nos présentations ne soient pas enregistrées par les organisateurs d'un congrès pour diffusion ultérieure, ou encore, à ce que notre présentation n'ait pas à être déposée sur leur propre plateforme informatique, de façon à ce que ceux-ci ne soient pas en possession d'une copie du matériel de recherche filmé.

### 2.4.3 Le principe de justice

Le principe de justice commande que toutes les personnes aient un traitement équitable et donc, il importe de répartir équitablement les avantages et les inconvénients de la recherche. Notamment, l'article 4.4 de l'EPTC 2 stipule que : « Les enfants ne doivent pas être indûment exclus de la recherche uniquement en raison de leur âge et de leur stade de développement » (CRSH, CRSNG, IRSC, 2022, p.78). Ainsi, exclure les enfants de la présente recherche aurait pu faire en sorte que leur point de vue ne soit pas pris en compte, alors qu'ils pourraient bénéficier des retombées de la recherche, soit directement ou en tant que groupe. Par ailleurs, le choix d'un devis quasi-expérimental, au lieu d'expérimental, est en cohérence avec le principe de justice. En effet, les bénéfices de la lecture interactive sur le plan langagier sont reconnus dans la littérature scientifique (par ex., Mol et Bus, 2011), et en ce qui a trait spécifiquement à l'intervention utilisée dans ce projet, sur les habiletés inférentielles (McMahon-Morin et al., 2021). Priver certains enfants de bénéficier des activités de lecture interactive dans le cadre d'un devis purement expérimental aurait été contraire au principe de justice. Il en va de même pour les enseignantes, où une recherche antérieure suggère des bénéfices quant aux pratiques enseignantes du programme de DP utilisé dans le projet de thèse (McMahon-Morin et al., 2023). Conséquemment, le devis de recherche devait faire en sorte que l'ensemble des enseignantes puissent potentiellement bénéficier de ces retombées.

Les critères d'inclusion étaient raisonnables et justifiés en regard des buts du projet de thèse : les participants ou participantes devaient être des enseignants ou enseignantes de maternelle 4 ou 5 ans qui n'avaient pas auparavant participé au projet de même nature se déroulant dans le milieu de pratique. Il n'y avait aucun critère d'exclusion pour les enfants autre qu'ils devaient faire partie de la classe des enseignantes participantes. Les moyens universels mis en place lors des entrevues avec les enfants, soit l'utilisation de la marionnette, d'un support visuel pour certaines

questions, les questions de relance et les stratégies de reformulation des propos de l'enfant, ont été suffisants pour permettre aux enfants de participer peu importe leur niveau développement et la présence éventuelle de troubles développementaux.

En conclusion, ce projet de thèse a été développé et mis en œuvre avec diverses considérations éthiques permettant d'être en adéquation avec les principes qui sous-tendent l'EPTC 2 (CRSH, CRSNG, IRSC, 2022), soit les principes de respect des personnes, de la préoccupation de leur bien-être et de justice.

## Chapitre 3 :

Children's participation in interactive book reading: A quantitative study on the effect of a SLP-delivered whole-group intervention and professional development program

# Children's participation in interactive book reading: A quantitative study on the effect of a SLP-delivered whole-group intervention and professional development program

Paméla McMahon-Morin<sup>1,2,3</sup>, Bouchra Nasri<sup>4,5,6,7</sup>, Ingrid Verduyck<sup>1,2,3</sup>,  
Stefano Rezzonico<sup>1,2,3</sup>, Marie-Pier Gingras<sup>8,9</sup>

<sup>1</sup> École d'orthophonie et d'audiologie, Faculté de Médecine, Université de Montréal, Montréal, Qc, Canada

<sup>2</sup> Center for Interdisciplinary Research in Rehabilitation of Greater Montreal, Montréal, Qc, Canada

<sup>3</sup> Institut Universitaire sur la réadaptation en Déficience Physique de Montréal, CIUSSS Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, Qc, Canada

<sup>4</sup> Département de Médecine Sociale et Préventive, École de Santé Publique de l'Université de Montréal, Qc, Canada

<sup>5</sup> Centre de Recherches Mathématiques, Montréal, Canada

<sup>6</sup> Centre de Recherche en Santé Publique, Montréal, Canada

<sup>7</sup> Data Informatics Center of Epidemiology, PathCheck, Cambridge, United States

<sup>8</sup> Département d'orthophonie, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Qc, Canada

<sup>9</sup> Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale, Qc, Canada

## Author Note

Correspondence concerning this article should be addressed to Paméla McMahon Morin, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal, P.O. Box 6128, succ. Centre-Ville, Montréal, QC, CANADA, H3C 3J7.

## Abstract

**Purpose:** This study aimed to examine the effect of an SLP-delivered whole-class interactive book reading intervention and a professional development program offered to teachers on the children's spontaneous comments, their raised hands to make a spontaneous comment, and child-initiated interaction sequences, that is, the teachers' ability to highlight spontaneous comments and engage in an interaction.

**Method:** Eleven kindergarten teachers and children in their classes participated in this quasi-experimental study, with six classes in the experimental group and five in the waiting control group/delayed experimental group. They were filmed during book reading at pre- and post-intervention, and follow-up. Descriptive and nonparametric statistical tests were performed.

**Results:** We developed a classification of 16 types of spontaneous comments and three contexts for raising hands. The types of spontaneous comments appeared to be more diverse after the intervention, and the types that increased or appeared were consistent with the language targets of the interactive book reading. When comparing the groups, a significant difference was found for the raised hands to make a spontaneous comment. When all classes were pooled together, significant changes were found for spontaneous comments and raised hands to make a spontaneous comment when comparing post-intervention and follow-up with pre-intervention. The results for child-initiated interaction sequences were mitigated, with only the difference between the post- and pre-intervention being significant.

**Conclusions:** This study invites school-based SLPs to foster children's self-initiated participation in their tier-1 intervention and to support teachers in using children's spontaneous comments to further scaffold children's learning.

### Keywords:

Participation; Interactive book reading; Tier-1 intervention

## Introduction

Early oral language skills support the development of code-related skills and reading comprehension and should be an integral part of the instruction provided in preschool to support later reading comprehension (e.g. Hjetland et al., 2020). One way of supporting language skill development in young children is through interactive book reading (IBR) (Mol & Bus, 2011; Wasik et al., 2016) where children adopt an active role throughout the activity (National Early Literacy Panel, 2008). During reading, children are invited to participate in interactive discussions through adults' questions and comments (Girolametto et al., 2007; Lonigan & Whitehurst, 1998). Book reading is a privileged context for triggering rich and complex languages such as diverse vocabulary and syntactic forms (Dickinson et al., 2014; Gest et al., 2006). It also provides a meaningful setting for deepening the comprehension of a text, as it uses abstract language with an authentic purpose (Hadley et al., 2023).

Language gains from IBR depend on how adults read to children, with an interactional style strengthening these benefits (Mol et al., 2008). As Flack et al. (2018) put it, 'Reading style is of paramount importance' (p.1343) for children to participate in IBR. Participation is key to learning (Guthrie et al., 2012). Children's verbal participation in discussions directly mediates improvements in narrative comprehension (Lepola et al., 2023) and reading comprehension (Connor et al., 2020). However, IBR has mostly been studied in terms of its impact on the development of children's language skills, such as vocabulary gain (e.g., Dowdall et al., 2020) and not participation. Intervention studies directly targeting the improvement of children's participation in this activity are underrepresented (Wilcox & Woods, 2011). Less is known about *how* children participate in IBR than is known about its resultant on their language. Therefore, deepening our understanding of how IBR impacts children's participation is key to supporting their learning and language development. This would inform both school-based speech-language pathologists (SLPs) and teachers who can intentionally collaborate through IBR activities (Murphy et al., 2023). This study is part of a larger project that uses mixed methods to address children's participation in IBR. In the present study, we focus on the analysis of quantitative data collected in this project (see also McMahon-Morin et al., submitted).

## The Construction and Product of Comprehension

IBR often aims to improve language comprehension in order to support later reading comprehension. Thus, understanding the process of reading comprehension is essential for designing interventions to achieve this goal. The theoretical framework of van Dijk and Kintsch's (1983) situation model is helpful in this regard. According to this framework, the formation of a situation model, in which the reader integrates a mental representation of the text with background knowledge into a larger structure in episodic memory, is the product of text comprehension (van Dijk & Kintsch, 1983). Indeed, the situation model forms the basis for subsequent interpretation of the text (van Dijk & Kintsch, 1983), allowing one to discuss and paraphrase it or answer questions about it (Kintsch, 1988). Kintsch (1988) proposed the two-phase *construction-integration* model to explain how a situation model is achieved. First, in the construction phase, a text base is built up according to the language and world knowledge of the reader: The linguistic input from the text is activated with the background knowledge and additional inferred information, connecting all elements together. Kintsch (1988) compared this phase to the construction of a network. Then, the integration phase consists of iteratively editing and integrating all the networks into a coherent whole, leading to the formation of the situation model.

From an educational perspective, supporting children during the construction process would be optimal (Orcutt et al., 2023). However, as Kendeou et al. (2021) noted, comprehension is usually assessed in terms of the situation model, that is, *after* the reading has been completed, which does not provide much information about the success or failure of comprehension processes *during* the reading, i.e., during the construction phase. Indeed, the genuine educational challenge is to orient the construction processes in real-time so that “at each point in the process exactly the right step is taken” (Kintsch, 1988, p.163). To achieve this, we need to consider what children do during the reading.

## Children’s Participation in IBR

Participation falls under the umbrella of the multifaceted concept of student engagement (Finn & Zimmer, 2012). Son et al. (2023) proposed that engagement may be activity-specific: children’s reading engagement could be studied in the specific IBR activity, which would capture distinct information from global measures of engagement. These authors developed a rating scale to distinguished *interactive engagement* from *active engagement*. The former occurs when



children interact socially, verbally, and cognitively with the teacher and peers, for example, by asking questions and sharing personal experiences. The latter occurs when children display enjoyment and participation in reading, albeit noninteractive, such as physically joining in and paying attention to reading. Both interactive and active engagement behaviors can be displayed simultaneously at similar or different levels.

In a study conducted with 263 preschool children during book reading, Son et al. (2023) found that interactive engagement predicted children's early literacy skills while active reading engagement did not. Based on this finding, the authors stressed the importance of teachers designing IBR in a way that prompts and encourages children's interactive engagement behaviors. While active engagement alone is not sufficient on its own to influence children's literacy skills, it should nevertheless be seen as "a necessary condition for interactive engagement" (p.57) and should also be encouraged as it could "open a pathway for children to be interactively engaged" (p.57) in IBR.

## Teacher Practices Enhancing Children's Participation in IBR

Much is known about teacher practices that foster children's participation in IBR: Asking open-ended questions and scaffolding children's responses (Wasik & Hindman, 2013), allowing for multi-turn teacher-child conversations (Cabell et al., 2015), giving opportunities for children to use the vocabulary they have been taught (Ard & Beverly, 2004; Beck & McKeown, 2007; Wasik et al., 2016), making extratextual comments (Blewitt & Langan, 2016), and offering pauses to allow children to formulate their ideas (Wasik & Hindman, 2018). Multiple readings of the same book are also supportive, particularly for younger children (Biemiller & Boote, 2006; Boerma et al., 2022). Questions and discussions should be embedded in reading (Dawes et al., 2019; van Kleeck, 2008) which supports language more than if it occurs after the end of the book (Butterfuss et al., 2022; Freed & Cain, 2017). This is consistent with Kintsch's (1988) construction-integration model presented earlier, because asking questions while reading facilitates the *construction* of comprehension by activating the relevant information and knowledge needed to answer them (Butterfuss et al., 2022).

## Children's Contributions in IBR

Although teacher practices have been the subject of many valuable studies on teacher-child interactions during IBR, Hadley et al. (2023) identified in a systematic review including 54 studies that children's contributions to these interactions are seldom coded. A fine-grained description of children's self-initiated contributions during whole-group IBR would help fill this gap. First, such a description would help to recognize that children's contributions shape the learning environment (e.g., Lepola et al., 2023), and thus conceptualize IBR "as a co-constructing activity, where what children do and experience in learning is as important as what teachers do and provide to children" (Son et al., 2023, p.58). As an example of the role of children in shaping the learning environment, Justice et al. (2013) studied the mutual influence of syntax complexity on teachers' and children's utterances during verbal interactions. The results indicated that this influence is bidirectional: a teacher using complex syntax increases the likelihood that the next child speaking will also use complex syntax. Conversely, the level of syntactic complexity used by the child, whether complex or simple, increases the likelihood of the teacher using the same level of syntactic complexity in the next turn. Thus, when children participate in book reading, teachers have the opportunity to meet their level and provide scaffolding to further develop their language. However, teachers seldom intentionally expand children's language in book reading (Weadman et al., 2023).

Second, a description of children's self-initiated contributions during IBR might shed light on their construction of comprehension. The nature of what children say or do can be seen as a proxy for their ongoing reflection on the book (Maloch & Beutel, 2010). While children's responses to teachers' questions have rightly received much attention in research (e.g., Deshmukh et al., 2022; Zucker et al., 2010), children's self-initiated contributions are, to our knowledge, an understudied feature of children's talk in IBR. One rare study to address students' initiations during IBR is the qualitative study on one second grade teacher's read-alouds by Maloch and Beutel (2010), proposing six types of student initiations such as "Connect" and "Predict."

Previous tools for observing engagement in literacy activities have been designed to globally assess how instructional practices increase children's overall engagement (Clarke et al., 2004) rather than to provide concrete guidance for promoting interactive engagement that would enhance comprehension. Clarke et al.'s (2004) and Kaderavek et al.'s (2014) rating scales on literacy engagement present respectively one item that concerns interactive engagement, for example: "How actively does this child participate in reading activities?" (Clarke et al., 2004,

p.144). Son et al. (2023) extended their work by developing a rating scale for diverse items targeting active and interactive engagement. This scale includes items related to children's self-initiated contributions that provide information about their process of constructing their comprehension, as "Ask for more information" and "Initiates questions/makes comments" (p.54). Building on this work, we propose that children's *spontaneous comments*, may they be questions, called-out remarks, and interjections, as long as they come from their own initiative, could be considered as self-initiated contributions.

## The Importance of Spontaneous Comments

By framing spontaneous comments within the broader concept of engagement, they can be seen as indicative of cognitive engagement, which is the "expenditure of thoughtful energy needed to comprehend complex ideas" (Finn & Zimmer, 2012, p.102). In line with this, spontaneous comments may provide privileged access to the "thought processes needed to attain more than a minimal understanding of the course content" (Finn & Zimmer, 2012, p.102). Christ et al. (2023) suggested that when children make spontaneous comments, they share meaningful contributions that are situated in their zone of actual development, possibly promoted thereafter by the teacher. However, two studies reported that teachers may not use children's spontaneous comments to their full potential. First, Wasik and Hindman (2014) indicated that teachers ignored most children's spontaneous comments. Second, Hindman et al. (2019) noted that the spontaneous comments that were highlighted by teachers were always those considered as "correct," that is, in line with an expected answer to a question, even if the children who said them were not explicitly given the right to answer by the teacher. These findings suggest that teachers may miss opportunities to use spontaneous comments to scaffold children's construction processes of comprehension. However, the spontaneous comments that would be considered "incorrect" might instead be considered as "fantastic attempts," to quote a participant in a study by Donaldson (2019, p.540), and more like something "yet to learn" (p.537) than something wrong or off-topic. Indeed, being responsive to all sorts of spontaneous comments positions children as meaning-makers and encourages them to take intellectual risks (Donaldson, 2019; Gabas et al., 2023).

Being verbally responsive to children's talk is a key component of IBR in developing children's language skills (Barnes et al., 2017; Blewitt & Langan, 2016). This is achieved through various scaffolding strategies that are used contingently with the child's talk, whether self-initiated

or produced in response to a question. This is consistent with Vygotsky's (1978) and Bruner's (1981) respective theories that learning occurs through interaction with a more knowledgeable partner, and that language mediation, or scaffolding, is essential to this process. Blewitt and Langan (2016) suggested that verbal responsiveness creates a favorable social environment that supports children's motivation to interact further. It signals to children that the teacher values their ideas (Hadley et al., 2023). Christoph and Nystrand (2001) elegantly described how accepting children's spontaneous comments fosters "an ethos of involvement and respect" (p.258).

However, being verbally responsive to promote children's language skills is challenging (Barnes et al., 2017; Cabell et al., 2015; Deshmukh et al., 2022; Mascareño et al., 2016). It requires that the teacher makes a "split-second instructional decision based on the natural conversation that took place" (Ankrum et al., 2014, p.45). Deepening our understanding of children's spontaneous comments in IBR could support school-based SLPs and teachers to perceive these as particularly salient occasions to be verbally responsive to children and to "intentionally create space" (Christ et al., 2023 p.544) to highlight and uptake spontaneous comments in the course of whole-group IBR.

## The Present Study

This study builds on a previous study conducted with 249 kindergarteners. Using an experimental group, a delayed experimental group, and an active control group, we found improvements in inference skills following a whole-group IBR intervention and professional development program for teachers (McMahon-Morin et al., 2021). The current study used the same intervention and PD program to examine children's self-initiated participation behaviors occurring during IBR. To do so, we selected two indicators as proxies for self-initiated behaviors: children's spontaneous comments and intention to make spontaneous comments by raising their hands. This could provide teachers with an understanding of children's comprehension construction processes and could be a springboard for teachers to support children in the construction of their comprehension of a story. Thus, this study also examines child-initiated interaction sequences that these spontaneous comments might trigger, that is, when teachers highlight and are verbally responsive to children's spontaneous comments.

## Specific Aims

1. To develop operational definitions of behaviors that display children's own initiative to participate.
2. To describe the effect of an IBR intervention and PD program on the types of spontaneous comments made by children during book reading.
3. To measure the effect of the intervention and PD program on the numbers of:
  1. spontaneous comments by children during book reading;
  2. raised hands by children to make a spontaneous comment during book reading;
  3. child-initiated interaction sequences during book reading.

## Method

### Context and Participants

This study was conducted in Québec, a French-speaking province of Canada, in the same school board where the previous study on IBR was carried out and where this intervention was still an ongoing clinical project in the practice setting. The first author, a certified SLP and PhD student at the time of the study, hereafter referred to as the SLP, sent a recruitment email to the school principal of the 33 elementary schools of the school board, who forwarded the invitation to kindergarten teachers in their school. To participate in this study, teachers should not have previously been part of the IBR project of the school board. There were no inclusion or exclusion criteria for the children in their classes. Approval for a Research Ethic board was delivered by the Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie from the Université de Montréal (ethical certificat CEREP-21-057-D).

Eleven kindergarten teachers were recruited for the study. All teachers were Caucasian women. Nine had a bachelor's degree in elementary and preschool education and two had a bachelor's degree in special education. One had a master's degree in a topic unrelated to literacy. Three teachers had no previous experience with IBR, and eight had some previous experience participating in previous formal or informal professional development activities on IBR, yet which were not the IBR project.

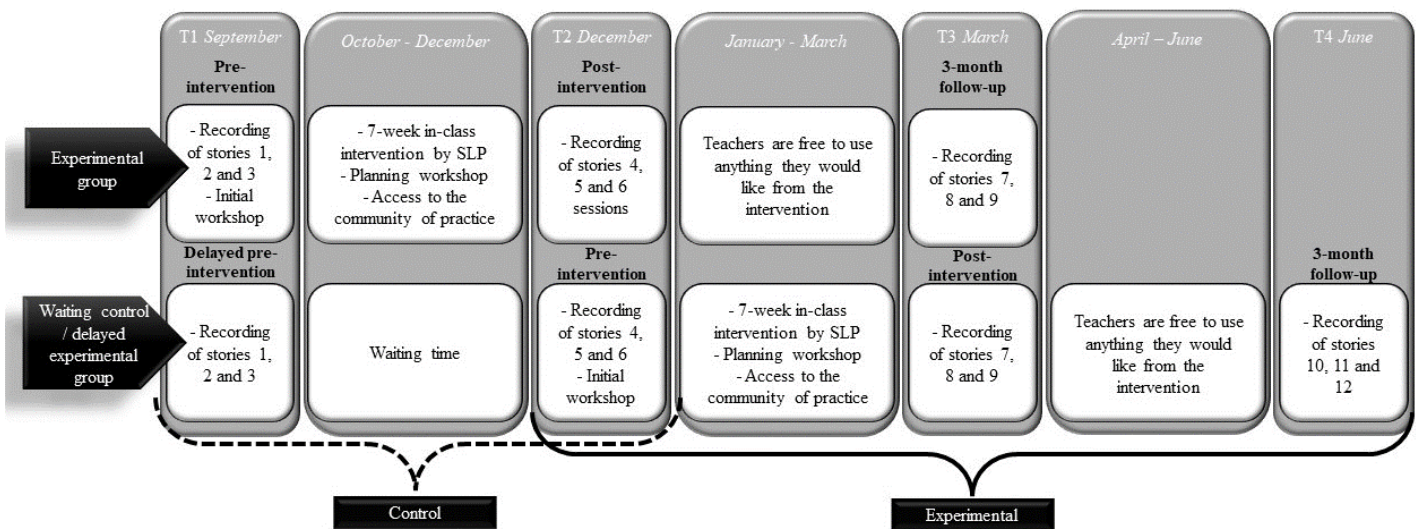
The project was then presented by the SLP to the parents of 197 children in the 11 kindergarten classes (where children were 5 years old by October 1<sup>st</sup>) during parents' meetings in August, just before the start of the school year. The parents of two children refused that their child

would be part of the study, so those children sat out of sight of the camera. If they were seen or heard during the intervention, their voice was muted, their face blurred, and the extracts where they interacted with their teacher were removed. Four children moved away, and three new children arrived during the year, for a total of 194 children (104 boys, 92 girls). Two classes were in schools located in a low socio-economic area according to the Québec provincial system (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2018).

## Study Design and Timeline

This study presents a quasi-experimental design with a pre-test post-test control group and one follow-up measure. The classes were clustered according to their school to avoid contamination between colleagues in different groups (i.e., an experimental group teacher sharing the intervention content with her control group colleague). Each school was randomly assigned to either the experimental group (ExpGr), with six classes from two schools, or the waiting control/delayed experimental group (WaitGr), with five classes from three schools. Given the clinical context of this study, a quasi-experimental design was considered more ethical than a strict cluster-randomized design. Indeed, it allowed participants in both the ExpGr and WaitGr to reap the widely acknowledged benefits of IBR, as well as the specific benefits previously observed for this specific intervention (Nardini, 2014). Figure 1 shows the project timeline.

Chapitre 3 - Figure 1  
*Timeline of the project*



*Note:* Interviews: Interviews with teachers and children; T1: Time 1; T2: Time 2; T3: Time 3; T4: Time 4.

## IBR Intervention

The 7-week intervention was delivered by the SLP in three 30-minute sessions per week. During those sessions, the teachers played an observer role, usually sitting behind the group. The intervention was the same as that described by McMahon-Morin et al. (2021), which in turn was based on the proposition of Lefebvre et al. (2011), in which an explicit teaching-based procedure (Archer & Hughes, 2011) was embedded in the highly contextualized, naturalistic, and meaningful activity of book reading (Justice & Kaderavek, 2004).

The SLP read the same book thrice during the same week. During the first reading, she gave children access to her thoughts as an expert reader, called *think aloud* by van Kleeck (2008), providing rich and elaborate models of the language targets. Each book targeted three causal inferences, one referential (also called anaphorical) inference, three literary words, and one print concept. The second reading provided guided practice through an activity promoting metacognitive abilities, presented to the children as “the mini detective.” The SLP encouraged the children to strive after making meaning of the story by telling them that she would sometimes be mixed up in the story (i.e., making intentional mistakes on the language targets) and asking them to raise their hands if they noticed that she said something wrong (i.e., asking them to react when encountering a comprehension breakdown). The last reading was dedicated to (more) independent practice, where each child would join the SLP to tell the other children what happens on one page of the book, with scaffolding from the SLP if needed. This reading was presented to the children as the “mini teacher.”

During each reading, the SLP used the practices described above in the literature section to favor interaction with the children and their participation during book reading; she made extratextual comments, asked questions, and led interactive discussions with the children, while being verbally responsive and scaffolding the children’s answers to support the elaboration of their ideas in multiple-turn answers, used meaningful gestures to teach vocabulary words, gave them opportunities to use the targeted words, and highlighted and followed up their spontaneous comments to deepen the comprehension of the story. She also had a visual reminder for children

to raise their hands, which would be used in cases where many children were talking at the same time. Otherwise, she accepted spontaneous comments called out by the children.

As this study was performed when COVID-19 was a major problem, the SLP had to maintain a certain distance between her and the children. She decided to wear a transparent mask to be closer to the children and still allowed them to see most of her face. This was judged to be the most effective adaptation for carrying out the intervention. In the third reading, she projected the book on the whiteboard, the child doing the mini teacher at one end, and the SLP at the other. She also brought a rabbit puppet that she occasionally used to ask questions to the mini teacher child, for example, for those children who would be more intimidated being “alone” at the front of the class. Due to a massive COVID-19 outbreak among the children, three classes in the ExpGr were closed down for one week; thus, those three classes received six weeks of intervention instead of seven.

## Professional Development Program

Professional development activities were embedded in the intervention period, as shown in Figure 1, with the explicit goal that teachers would learn how to conduct IBR themselves when the intervention was finished. Highlighting and being verbally responsive to children’s spontaneous comments were specifically covered in those activities. Just before the start of the intervention, the teachers participated in a 3-hour workshop. It presented the content of the intervention and theoretical information, such as why the chosen language targets are important for later reading comprehension, supported by video excerpts. The IBR intervention itself served as in-class modelling for the teachers, where they observed the SLP facilitating the IBR, usually sitting at the back of their group. In the fourth week of the intervention, the teachers took part in a 3-hour planning workshop. In the first part, the teachers discussed the intervention in their classes and exchanged views. The SLP led the discussion, ensuring that everyone could share their experiences, and linked the concrete examples reported by teachers to the theoretical knowledge underpinning the project. In the second part, the teachers planned alone or in dyads IBR with books they brought from their own class, with the SLP providing support. Throughout the PD program, the teachers were given access to an online community of practice that was available at the school board, which shared all the IBR plans that teachers created since the beginning of the clinical project started (around 60).



## Data Collection

At each measurement time, according to Figure 1, the teachers were filmed while they were reading a book of their choice to the children of their class, three times over the course of one week, totaling 114 video recordings of book readings, 18 videos at each measurement time for the ExpGr, and 15 videos for the WaitGr at each measurement time. Two cameras were used at a time: one filming the teacher and one filming the children. The SLP installed cameras and left the room when the teacher read. The SLP only looked at the videos when data collection was complete at the end of the project. Video editing was performed afterwards to put both images side by side, enabling us to see both the teacher and children simultaneously. All 114 videos were renamed using a random combination of letters for blind analysis. Videos were presented in a random order according to both teachers and measurement times. Four video recordings, two in each group, were eventually rejected because the teachers chose very different types of books (three used guessing game books, and one used an audio book).

## Analysis

### Aim 1: To Develop Operational Definitions of Behaviors that Display Children's Own Initiative to Participate

The video analysis procedure was based on the method of Croteau et al. (2018). First, the operational definitions of the behaviors were developed. Second, the videos were analyzed based on these definitions.

#### *Step 1: Preliminary Analysis*

Exploratory analysis of a kindergarten class that participated in our previous study and was filmed through the intervention was conducted by two graduate SLP students and one doctoral student in education. They developed a preliminary set of 13 definitions for the types of spontaneous comments and a set of three types of raised hands.

The spontaneous comments were coded at the class level, as sometimes a comment was heard, but it was not possible to locate which child said it. This pre-analysis step allowed us to experience that the behavior of raising hands by children required a screen shot of the video aside, annotated with the name of every visible child. This ensured that if the occurrence of a raised hand

was coded by more than one analyst at a precise moment, it would be the hand raised by the same child (i.e., not the raised hand of one child for one analyst, whereas the other analyst coded the raised hand of another child). This behavior was coded at the child level.

### *Step 2: Practice Period and Refinement of the Definitions*

To capture the purpose and context of the current study, the first set of definitions for the spontaneous comments by children was revised, and some additional definitions were created to encompass the whole book-reading session, from the moment the teacher started to talk about the book, until another activity was initiated. Two analysts, the SLP and a research assistant, a school-based SLP with previous experience in video analysis, performed a practice period on five randomly selected videos. The videos were analyzed using the ELAN software (version 6.4, 2022). The SLP and the research assistant compared their results after each of the five training videos to improve the clarity and specificity of the definitions, adding examples if needed, and sometimes creating a definition for a new type of spontaneous comment. This period of practice and refinement led to a final set of 16 definitions of the types of spontaneous comments.

Teacher-child interaction sequences were coded following the definition proposed by (Cabell et al., 2015): “when the teachers and children had a back-and-forth exchange on a topic with a minimum of two turns, with a turn defined as a change in the speaker” (p.85). Interaction sequences were categorized as child-initiated if a child’s spontaneous comment was contingently followed by at least one teacher’s turn semantically related to the spontaneous comment. This behavior was coded at the teacher level, as it represents the teacher’s ability to highlight and be verbally responsive to the children’s spontaneous comments.

### *Step 3: Inter-rater Reliability*

The SLP and the research assistant separately analyzed the same randomly selected 12 videos, representing 10% of the data. They were blinded to the measurement times. Other behaviors not reported in this article, such as scaffolding strategies used by teachers, were also coded simultaneously, as it was the intent that all behaviors would be analyzed in parallel. Point-by-point fidelity without resolving discrepancies for the occurrence of spontaneous comments by children (n=401) was 86.03% and 87.83% for their type. For the hands raised by children (n=171 occurrences, representing n=542 individual raised hands), the point-by-point fidelity for the occurrence was 89.50% and 95.50% for their type. An intraclass correlation (ICC) was used to

assess the magnitude of agreement between two analysts for the number of raised hands coded for each occurrence (Hallgren, 2012). The ICC for the number of hands raised for each occurrence was 0.99. For the teacher-child interaction sequences (n=245), the point-by-point fidelity for the occurrence was 96.73% and 96.62% for their type (child- or teacher-initiated).

## Video Analysis

The SLP carried out a blind analysis of the videos in random order, returning at least each third video to the definitions to avoid drift away in the analysis. For the spontaneous comments by children, all categories were coded, but those types that were not related to the book reading session – categories *Inaudible* and *Off-topic/other* – were excluded afterwards. All three types of hands raised by the children were coded. However, only raised hands to say a spontaneous comment were considered in this article, as we wanted to isolate the behaviors that would represent the children’s own initiative in participation. Similarly, both child- and teacher-initiated interaction sequences were coded, but only the child-initiated type was reported, as we wanted to examine the teacher’s ability to highlight and be verbally responsive to children’s spontaneous comments.

## Coding Posture

Although the analysis consisted of counting the frequency of discrete behaviors, they were nevertheless coded with a conversational analysis posture: the coding process allowed the analyst to access the emic perspective of the children and teachers, *at the moment* where the action is unfolding (Seedhouse, 1999). Indeed, children’s spontaneous comments and raised hands were seen as a “powerful lens on engagement and participation, knowledge states and understanding” (Gardner, 2013, p.609) of the children. According to this, the SLP and the research assistant were not guided by their own interpretation of what was said or done to label a behavior, but they relied on the *next turn proof procedure* where the speakers – here the children and the teacher – displayed their understanding of prior turns in their own turn (Sacks et al., 1974). For example, for the category *incomprehension* of spontaneous comments, a teacher was reading the book where the word “Lapland” is read, and a child exclaimed: “Oh no! It’s the North Pole!” as if the teacher had said the wrong word in the book. This was treated as a first proof that the child did not understand the meaning of the word “Lapland” and therefore, with this comment, he was displaying both his ongoing reflection on the meaning of the words that were read and his capacity to recognize and react to a comprehension breakdown. Then, the teacher stopped the reading and gave information

on the meaning of the word “Lapland” and how it is indeed related to the North Pole. This was a second proof that the comment was understood by the teacher as an evidence that the child displayed his incomprehension of what Lapland refers to. Thus, the coding process was based on the intersubjectivity of teachers and children during the book-reading session. Additional descriptive examples are provided in the [Supplemental Material](#).

### Aim 2: To Describe the Effect of the Intervention and PD Program on Types of Spontaneous Comments

For each type of spontaneous comment, the ratios of the number of spontaneous comments on the total duration of reading sessions were calculated for all classes pooled together when they received the intervention and reported in a figure for each measurement time. To provide a comparison of what happened to the types of spontaneous comments by children under usual teaching, the same was done for the classes in the WaitGr before and after the waiting period and it was reported in the same figure. These data were descriptively analyzed.

### Aim 3a: To Measure the Effect of the Intervention and PD Program on the Number of Spontaneous Comments

The ratio of the total number of occurrences of all types of spontaneous comments to the total duration of the book-reading session was calculated for each class for each video. The mean was calculated for all videos at each measurement time. We employed nonparametric tests because they are more robust than parametric tests and require fewer assumptions. The Wilcoxon-Mann-Whitney test was first used to compare the six classes in the ExpGr pre-intervention to the five classes in the WaitGr at delayed pre-intervention. The effect of the intervention was calculated using the Wilcoxon-Mann-Whitney test, comparing the change between pre- and post-intervention for the classes in the ExpGr to the change between the delayed pre- and pre-intervention for the classes in the WaitGr. The effect of the intervention at the follow-up was calculated by pooling all 11 classes at the time they received the intervention, using a Wilcoxon signed-rank test to compare the post-intervention and 3-month follow-up measurement times to the pre-intervention measurement time.

### Aim 3b: To Measure the Effect of the Intervention and PD Program on the Number of Raised Hands to Say a Spontaneous Comment

The ratio of the number of occurrences of raised hands to make a spontaneous comment to the total duration of the book-reading session was calculated for each child for each video. Thereafter, the mean of each measurement time was calculated for each child. Children who were absent at all three readings in one measurement time used for a statistical test were excluded. For example, a child who was absent in the delayed pre-intervention measurement time in the WaitGr was not included in the test regarding the effect of the intervention. Nevertheless, this child could be included in the test regarding the effect of the intervention at follow-up if he or she was present at the time of measurement in the pre-, post-intervention, and 3-month follow-up. A Wilcoxon-Mann-Whitney test was performed to compare the children in the ExpGr at pre-intervention to the children in the WaitGr at delayed pre-intervention.

The effect of the intervention was assessed using a Wilcoxon-Mann-Whitney test comparing the change between the pre- and post-intervention for the 106 children in the ExpGr to the change between the delayed pre- and pre-intervention for the 77 children in the WaitGr. The effect of the intervention at the 3-month follow-up was calculated using a Wilcoxon signed-rank test by pooling all children (N=179) at the moment they received the intervention, comparing the post-intervention and the 3-month follow-up to the pre-intervention.

### Aim 3c: To Measure the Effect of the Intervention and PD Program on the Number of Child-initiated interaction sequences

The ratio of the total number of child-initiated interaction sequences to the total duration of the book-reading session was calculated for each teacher for each video, and the mean was calculated for each measurement time. The Wilcoxon-Mann-Whitney test was used to compare the teachers in the ExpGr pre-intervention to the teachers in the WaitGr at delayed pre-intervention. The effect of the intervention was calculated using the Wilcoxon-Mann-Whitney test, comparing the change between the pre- and post-intervention for the six teachers in the ExpGr to the change between the delayed pre- and pre-intervention for the five teachers in the WaitGr. The effect of the intervention at follow-up was calculated by pooling all 11 teachers at the time they received the intervention in their class, using the Wilcoxon signed-rank test to compare the post-intervention and 3-month follow-up measurement times to the pre-intervention measurement time. The significance threshold for all statistical tests was 0.05, and all statistical analyses were performed using the R software (version 2022.07.1).

## Results

### Aim 1: Development of Operational Definitions

Table 1 presents the operational definitions used for children’s participation behaviors. Spontaneous comments included 16 different types, and raised hands included three.

Chapitre 3 - Tableau 1.

Operational Definitions of Children’s Self-initiated Participation Behaviors

Participation behaviors	Definition
Spontaneous comments	A remark, a question, or an interjection from a child during the book reading session that is not the result of a direct request from the adult to elicit the child’s participation. Spontaneous comments can occur when the adult speaks to the group without soliciting participation from a particular child or from the group. Spontaneous comments must not be a response to a question, or a request initially formulated by the adult, but should come from the child’s own initiative.
Types of spontaneous comments	Definition
Description	Examples
The child makes a spontaneous comment about the illustrations or what is happening in the story.	<p>“I see the tree over there!”</p> <p>“Oh dwarfs! It’s dwarfs!”</p> <p>“Oh! We see his butt!”</p> <p>“It’s the bird who stole it!”</p>

Participation behaviors	Definition
Continuation of the story	<p>The child makes a spontaneous comment about what happens next in the story, which the child may or may not know.</p> <p>“No! It’s not him who will be the strongest!”  “He will open it!”  “Of course he will not eat it!”</p>
Print awareness	<p>The child makes a spontaneous comment about the written code, either the written words, concepts, or symbols in the book, or those that the adult says out loud.</p> <p>“Oh! A question marks!”  “There are words in the drawing! Don’t forget to read it!”  “Like the title!” (<i>i.e. The words that the teacher reads are exactly the same than the title</i>)  “Where are the quotation marks?”</p>
Vocabulary	<p>The child makes a spontaneous comment about the vocabulary being read or explained. It should not be a word explicitly taught in another story.</p> <p>“It’s like when we do this (<i>imitate “bustle”</i>)”  “Insects are minuscule.” “Minuscule! Like a grain of sand!” (<i>i.e., “minuscule” being the explicitly targeted word</i>)  (<i>The word discussed is “sturdy”</i>) “That means you have muscles.”</p>
Vocabulary recall	<p>The child refers to (verbally or with a gesture) a vocabulary word learned during a previous book reading. The adult must make an explicit reference to</p> <p>(<i>The words that were explicitly taught in a previous story are underlined</i>)  “<u>Yes</u>, me, my hair is dishevelled.”  “<u>Muddle</u>! Like in the story of the beaver!”</p>

Participation behaviors	Definition
	<p>the story where this word was learned to be considered as a vocabulary recall.</p> <p>“This is really sinister in this cave, with all the bones!”</p> <p>“It’s fury like a cat!”</p> <p><i>A child makes the gesture of intrepid when hearing the word in a new story.</i></p>
Personal pronoun	<p>The child makes a spontaneous comment about the referent of a personal pronoun relative to one or many characters in the story.</p> <p><i>(The teacher read a sentence starting with “they”)</i> “It’s the animals!”</p> <p>“Like with [<i>the SLP</i>]! He had learned it!”</p> <p>“SHE!”</p> <p>“First of all, it’s a girl if it’s “she”!”</p>
Causal inference	<p>The child makes a spontaneous comment about a causal inference.</p> <p>“Because she doesn’t want to be eaten!”</p> <p>“It is because he ate everything!” (<i>i.e., the lion ate all the animals, that is why there is bones everywhere on the illustration</i>).</p> <p>“He backs off because he just seen the mother!” (<i>i.e., The mother is a gigantic dragon</i>).</p>
Life experience	<p>The child makes a personal spontaneous comment about his or her life or previous experiences in relation to the story or what was said by the adult.</p> <p>“I know because I have one at home.”</p> <p>“Me my dad can lift two adults!”</p>



Participation behaviors	Definition
Incomprehension	<p data-bbox="1255 248 1829 391">“When it’s cold, I know, it makes smoke!” <i>(i.e., the breath makes steam when it is cold outside)</i></p> <p data-bbox="1255 415 1829 500">“We already had mice at home. My dad had to buy mice traps.”</p> <p data-bbox="709 521 1230 1157">The child makes a spontaneous comment about something he or she does not understand in the original text. For example, the child may say that this is not possible, that the adult should not have said this, or simply ask a question on what this part of the story meant, because he or she does not understand. When the child notices a real intentional mistake on a language target made by the adult, it is not coded as spontaneous comment.</p> <p data-bbox="1255 521 1829 1157">“Well wait, isn’t it the lion who did “scouic”!?” “Coco? Who is it?” “Is she white?” <i>(The character is “described as “white” to say that she was scared)</i> “Is it in English?” <i>(The story is in French and the child wonders if some words the teacher reads are in English, probably because the child does not understand what they mean.)</i> “He had fun with what?” “Why he says “fresh”?” “Oh no it’s the North Pole!” <i>(The child did not understand the word “Lapland”)</i></p>
Story recall	<p data-bbox="709 1239 1230 1380">The child makes a spontaneous comment about a story previously read or about a character seen in a story previously read</p> <p data-bbox="1255 1239 1829 1323">“In another story, there was a beaver who did not think as well!”</p>

Participation behaviors	Definition
Spontaneous comment to another child	<p>by the teacher. If the child says that he or she already read this story at home or at the daycare, or that he or she knows the story or has this book at home, this goes in the “Life experience” category of spontaneous comment.</p> <p>The child makes a spontaneous comment about the spontaneous comments made by another child by talking directly to the latter child.</p> <p>“In the other story it was his dad!” (<i>i.e., the situation is similar in the current story than in a previous one, unless that it is the mother in cause this time.</i>)</p> <p>“Oh! It is the rabbit from the Gruffalo!”</p> <p>“Grumbling like the Grumbling Bear!”</p> <p>“Really (<i>Name of the child</i>)? Two hours?!”</p> <p>“Was it your brother (<i>Name of the child</i>)?”</p> <p>“(<i>Name of the child</i>) where was your teddy bear?”</p>
Repetition	<p>The child repeats the spontaneous comment from another child. Also, the child can explicitly say that it is the same thing for him or her as what the other child said.</p> <p>“For me as well, it is like (<i>Name of a child</i>)”</p>
Reaction on the story	<p>The child expresses his or her personal reaction to the story. For example, a child could say that he or she was scared or found the story funny.</p> <p>“I like this story!”</p> <p>“Oh! I laughed a lot!”</p> <p>“It was a scary story!”</p> <p>“It’s funny when the mouse is squashed!”</p>
Interactive book reading’s unfolding	<p>The child makes a spontaneous comment about what the adult or the children will</p> <p>“Tomorrow, we will put it on the white board.” (<i>i.e., the story will be projected on</i></p>

Participation behaviors	Definition
	do or the actions to be performed during the interactive book-reading session. <i>the white board for the mini-teacher reading.</i>
	“But when will you start to do mistakes?”
	“Tomorrow, we will be the mini-teachers, aren’t we?”
Off-topic/other	The child makes a spontaneous comment that is not related to the book-reading session or that does not fit in any category. It can also be a comment that the child interrupts after only one or a few words and cannot be categorized.
	“Me, me I ha-”
	“Can I go to the toilet?”
	“(Name of a child) is touching me!”
	“Can I drink water?”
	“I can’t see!”
Inaudible	It is not possible to clearly hear the child’s spontaneous comment, or the teacher does not reformulate it clearly enough to be categorized.
Participation behaviors	Definition
Raised hands	Counting the number of children who raised their hands at a particular moment and registering their names with the help of the annotated screen shot. Raised hands belonging to a nonparticipant (blurred face) or a participant who is not visible on the screen are not counted. For example, if the teacher asks a question and she names a child to answer a question that is not visible on the screen, this inferred raised hand will not

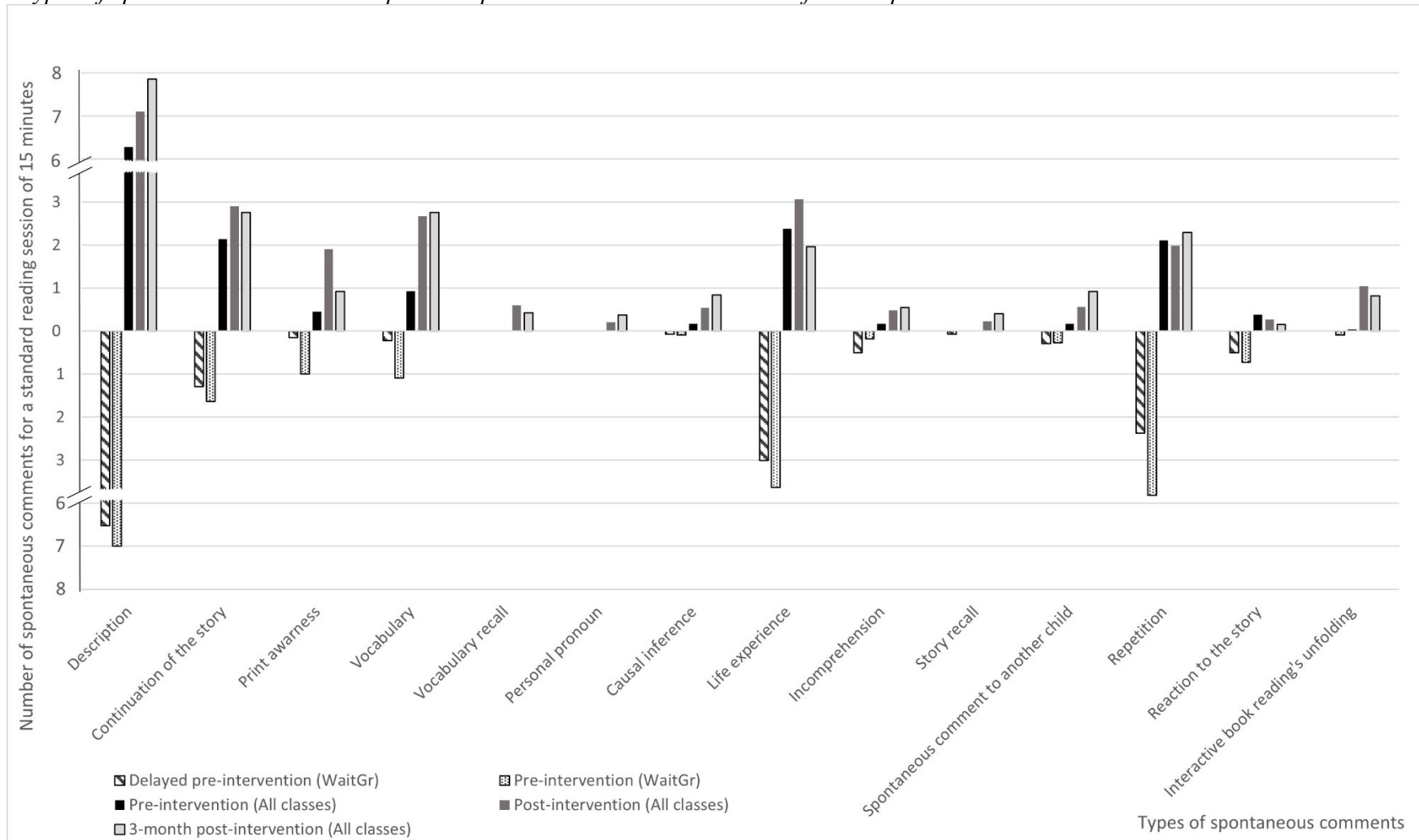
Participation behaviors	Definition
	<p>be counted. As well, raised hands requested by the adult when each child has to answer a group question with a sign of the hand are not counted. For example, if the teacher asks the children to show their appreciation of the story with thumbs up or thumbs down, it will not be considered a raised hand.</p>
Types of raised hands	Definition
Following a question by the adult	<p>Children raised their hands to answer a question by the teacher. Raised hands are counted until the teacher chooses a child to answer the question.</p>
Following an intentional mistake by the adult	<p>Children raised their hand to show that they flagged an intentional mistake made by the teacher in a book-reading session where the teacher warned the children at the beginning that she would make intentional mistakes. For example, the teacher could say that she would be mixed up and need the children's help, or she could say that she asks the children to act like mini-detectives. Raised hands are counted until the teacher chooses the child to say what the mistake was.</p>
To say a spontaneous comment	<p>Children raised their hands to express something from their own initiative in the absence of a question, a prompt, or a request from the teacher. The hand is counted until the child is given the right to talk or if the teacher does not give the child the right to talk until the child stops raising the hand.</p>

## Aim 2: Types of Spontaneous Comments

Figure 2 provides a descriptive overview of the different types of spontaneous comments for each measurement time. For all Figures, the number of spontaneous comments for a standard reading session of 15 minutes is presented. The bars in an upward position are the number of spontaneous comments for each type in pre-, post-intervention, and 3-month follow-up, when all classes were pooled together at the time they received the intervention. As a descriptive comparison, the bars in the downward position illustrate the number of each type of spontaneous comment made by the children in the classes in the WaitGr at the delayed pre-intervention and pre-intervention measurement times.

Chapitre 3 - Figure 2

*Types of spontaneous comments at pre- and post-intervention and 3-month follow-up*



*Note:* WaitGr: Waiting control/delayed experimental group. Ratios of the number of intervention targets and scaffold strategies to the duration of book reading were converted to a number of occurrences for a standard reading session of 15 minutes.

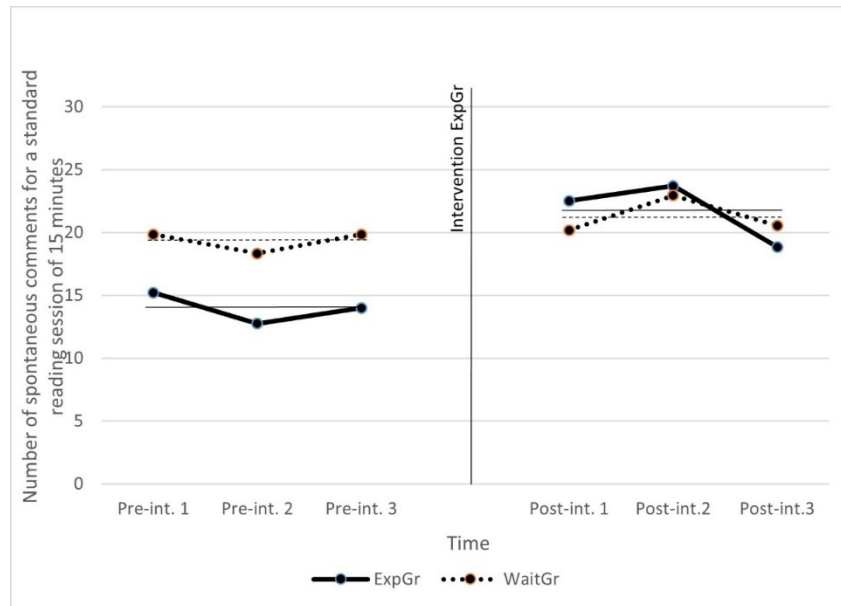
Children produced more diverse types of spontaneous comments at post-intervention or 3-month follow-up, with some categories appearing only or almost only at these measurement times. The categories *vocabulary recall* and *personal pronoun* appeared only at post-intervention and at the 3-month follow-up. Similarly, the categories *story recall* and *IBR's unfolding* were present almost only at post-intervention and at the 3-month follow-up. Some types of spontaneous comments were present at pre-intervention or observed in the control period but increased at post-intervention and at the 3-month follow-up. A slight increase was observed for the categories *continuation of the story*, *causal inference* and *spontaneous comment to another child*. The category *vocabulary* roughly doubled after the intervention and at follow-up. Finally, two categories seem more present in the control period than in the post-intervention and at 3-month follow-up, the first being the category *life experience*. In addition, a slight increase is observed for the category *repetition* in pre-intervention for the WaitGr (after the waiting period, just before starting to receive the intervention).

### Aim 3a: Number of Spontaneous Comments

No significant difference was found between the groups pre-intervention ( $W = 13, p = .79$ ). Figure 3 presents the effect of the intervention on the number of spontaneous comments by children in the six classes that received the intervention in comparison with those in the five classes that received usual teaching. Figure 4 shows the effect of the intervention at follow-up on the number of spontaneous comments by the children by pooling data from all 11 classes at the time they received the intervention.

### Chapitre 3 - Figure 3

#### *Effect of the intervention on the number of spontaneous comments*

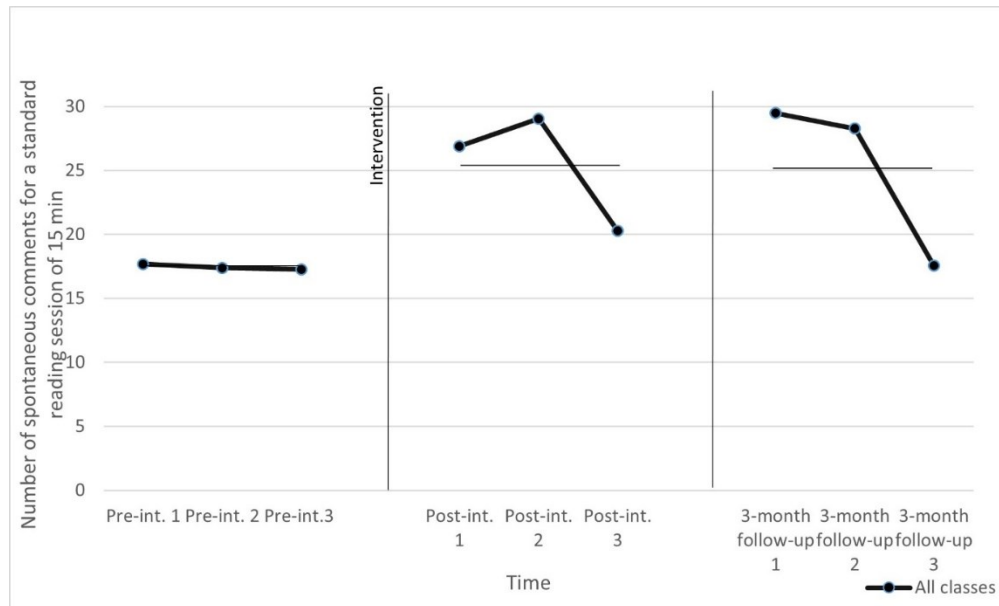


*Note:* Intervention ExpGr.: Intervention for the experimental group; Pre-int.: Pre-intervention; Post-int.: Post-intervention; ExpGr: Experimental group; WaitGr: Waiting control/delayed experimental group. Ratios of the number of intervention targets and scaffold strategies to the duration of book reading were converted to a number of occurrences for a standard reading session of 15 minutes.



### Chapitre 3 - Figure 4

*Effect of the intervention at follow-up on the number of spontaneous comments*



*Note:* Pre-int.: Pre-intervention; Post-int.: Post-intervention. Ratios of the number of intervention targets and scaffold strategies to the duration of book reading were converted to a number of occurrences for a standard reading session of 15 minutes.

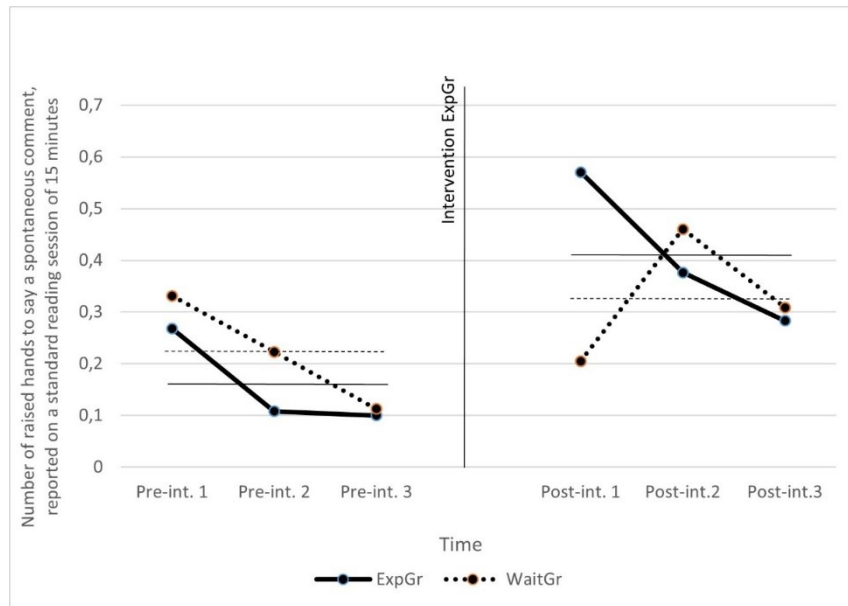
Although Figure 3 shows a numerical trend of a larger change between the pre- and post-intervention measures for the children in the classes in the ExpGr in comparison with the change for children in classes in the WaitGr, the difference between those changes was not significant ( $W = 22, p = .23$ ). Pooling all classes together at the time they received the intervention, the difference between pre- and post-intervention measures was significant ( $U = 59, p = .019$ ), such as the difference between pre- and 3-month follow-up ( $U = 56, p = .042$ ).

### Aim 3b: Raised Hands to Say a Spontaneous Comment

At pre-intervention, the groups were not significantly different ( $W = 3953.5, p = .65$ ). Figure 5 displays the effect of the intervention on the number of raised hands to say a spontaneous comment by the 106 children in the ExpGr in comparison with the 77 children in the WaitGr. Figure 6 shows the effect of the intervention at follow-up on this behavior by pooling data from all children ( $N=179$ ) at the time of the intervention.

Chapitre 3 - Figure 5

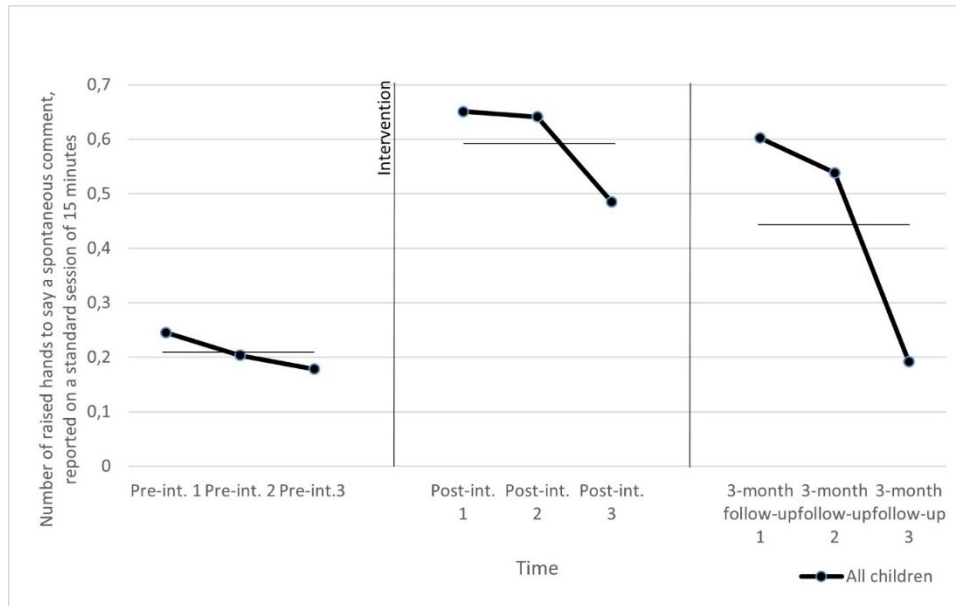
*Effect of the intervention on the number of raised hands to make a spontaneous comment*



*Note:* Intervention ExpGr.: Intervention for the experimental group; Pre-int.: Pre-intervention; Post-int.: Post-intervention; ExpGr: Experimental group; WaitGr: Waiting control/delayed experimental group. Ratios of the number of intervention targets and scaffold strategies to the duration of book reading were converted to a number of occurrences for a standard reading session of 15 minutes.

### Chapitre 3 - Figure 6

*Effect of the intervention at follow-up on the number of raised hands to make a spontaneous comment*



*Note:* Pre-int.: Pre-intervention; Post-int.: Post-intervention. Ratios of the number of intervention targets and scaffold strategies to the duration of book reading were converted to a number of occurrences for a standard reading session of 15 minutes.

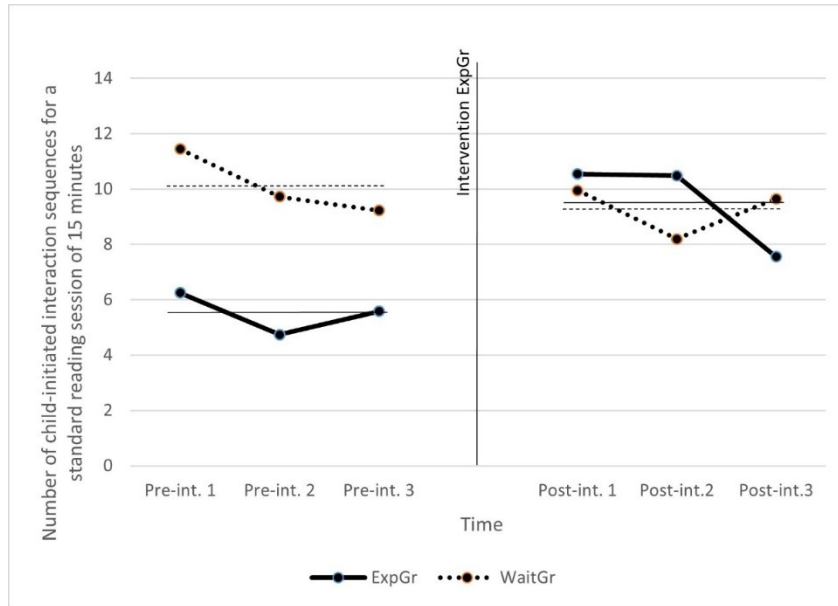
The change between the pre- and post-intervention measures from the children in the ExpGr was significantly different from that of the children in the WaitGr ( $W = 5133, p = .002$ ). For the effect at follow-up, the difference between pre- and post-intervention measures was significant ( $U = 6811, p < .001$ ), just as the difference between pre- and 3-month post-intervention measures ( $U = 5646, p < .001$ ).

### Aim 3c: Child-initiated Interactions Sequences

At pre-intervention, no significant difference between the groups was found regarding child-initiated interaction sequences, that is, the teachers' ability to highlight and be responsive to children's spontaneous comments ( $W = 9, p = .329$ ). Figure 7 presents the effect of the intervention on the number of child-initiated sequences for the six teachers in the ExpGr compared to the five teachers in the WaitGr. Figure 8 displays the effect of the intervention at follow-up by pooling data from all 11 teachers when they received the intervention in their class and the PD program.

Chapitre 3 - Figure 7

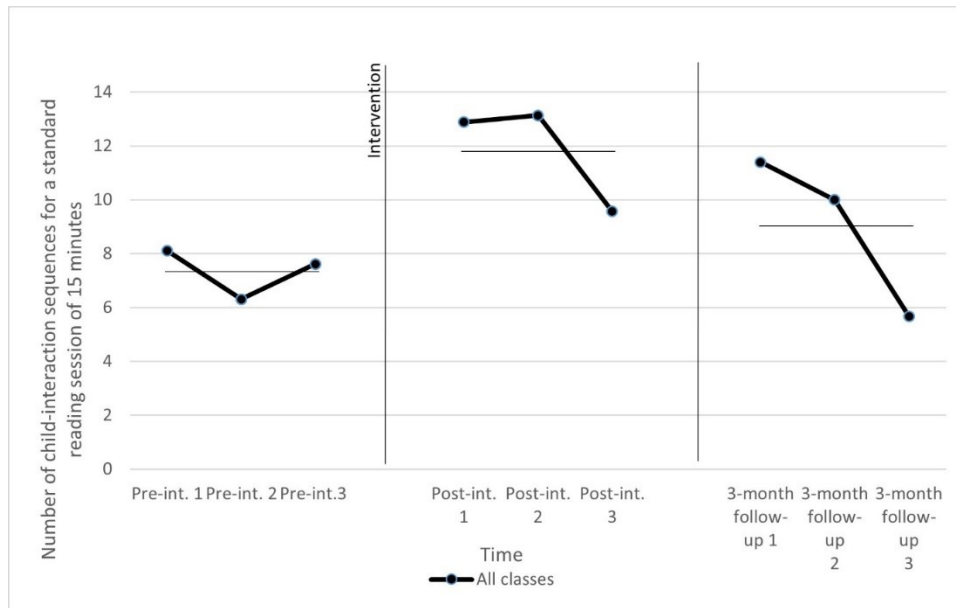
*Effect of the intervention on the number of child-initiated interaction sequences*



*Note:* Intervention ExpGr.: Intervention for the experimental group; Pre-int.: Pre-intervention; Post-int.: Post-intervention; ExpGr: Experimental group; WaitGr: Waiting control/delayed experimental group. Ratios of the number of intervention targets and scaffold strategies to the duration of book reading were converted to a number of occurrences for a standard reading session of 15 minutes.

### Chapitre 3 - Figure 8

*Effect of the intervention at follow-up on the number of child-initiated interaction sequences*



*Note:* Pre-int.: Pre-intervention; Post-int.: Post-intervention. Ratios of the number of intervention targets and scaffold strategies to the duration of book reading were converted to a number of occurrences for a standard reading session of 15 minutes.

Similar to the spontaneous comments by children, Figure 7 presents a numerical trend of a larger change between the measures of pre- and post-intervention for the teachers in the ExpGr in comparison to the teachers in the WaitGr. However, the difference between these changes was not statistically significant ( $W = 20, p = .428$ ). Pooling all teachers together at the time they received the intervention in their class, the difference between pre- and post-intervention measures was significant ( $U = 64, p = .003$ ), while the difference between pre- and 3-month follow-up was not ( $U = 49, p = .175$ ).

## Discussion

This study proposed a fine-grained categorization of kindergarteners' spontaneous comments during IBR. It used spontaneous comments and raised hands to make a spontaneous comment as participation-based outcomes to measure the impact of an IBR intervention and PD program. In addition, the teachers' ability to highlight and be responsive to children's spontaneous comments was explored through child-initiated interaction sequences. The results are discussed, leading to clinical implications for school-based SLPs.

## Spontaneous Comments as a *V.I.P. access* to learning

A fine-grained approach to coding different features of teacher-child interactions during IBR can be sensitive in capturing how an intervention promotes children's language development (Cabell et al., 2015). Here, we developed a categorization of 16 types of spontaneous comments and descriptively examined how these types varied at different measurement times. The intervention and PD program seemed to promote more diverse types of spontaneous comments post-intervention and at the 3-month follow-up. We put forward a number of hypotheses to explain this diversification. First, some new or increased types of comments can be linked to the intervention's language targets. The category *personal pronoun*, which is related to the referential inference target, was found only after the intervention. A slight increase was also observed in the category *causal inference*, which is another central language target. This indicates that children think and share more about the connections that need to be made between the different pieces of information in the book. In addition, it suggests that this is ongoing three months after the end of the intervention. Similarly, explicit vocabulary instruction was delivered through the intervention. We can hypothesize that this led the children to reflect and share more about the meanings of words, as the *vocabulary* category approximately doubled after the intervention and the *vocabulary recall* category appeared only after the intervention. Thus, we hypothesize that the intervention promoted children's awareness of words, i.e., *word consciousness* which is "an awareness of and an interest in words and their meanings" (Graves & Watts-Taffe, 2008, p.185). Word consciousness supports language development by promoting metalinguistic awareness and increasing children's motivation to discover and use new words (Scott & Nagy, 2009). Zucker et al. (2021) recommended that although less extensively studied, practices that promote word consciousness in children should be part of vocabulary instruction for preschoolers.

Second, this last category, *vocabulary recall*, and the *story recall* category, which was also present almost only after the intervention, suggest that the intervention may encourage children to make more connections between current and previously read books. As a parallel of word consciousness, we propose the term *connection consciousness* to hypothesize that the intervention raised children's awareness and interest in connecting different pieces of information in one or more books. Indeed, just as explicit vocabulary instruction makes children more word conscious, it is possible that explicitly emphasizing the connections between different elements of the text as

done for the inference targets made the children more aware of the importance of making text-based connections. In comparison, the children in the classes of the WaitGr made more comments about their life experiences. We hypothesize that, without intervention, it may be easier to make connections with one's personal experiences than between different pieces of information extracted from different texts.

Third, the slight increase observed for the *continuation of the story* category may be due to the structure of the intervention, which proposed reading the same book three times; the children may have been more knowledgeable about the development of the story and may have been more inclined to comment on it. Similarly, since the intervention proposed a clear structure with explicit goals for each of the three readings, the increase in the *IBR's unfolding* category may be because the children felt confident in this structure and commented on it, anticipating the different steps to come.

Finally, the slight increase in the *spontaneous comment to another child* category may indicate that children are listening more to each other and are more inclined to formulate a response or expand on another child's comment. Although it was not specifically targeted in the IBR intervention, it is possible that they took an example from the SLP, who quite systematically expanded on children's comments or responses. Another possible explanation is that teachers may be more accepting of this type of interaction between the children. It is noteworthy to relate this to the *repetition* category, which is somewhat more prevalent in the WaitGr. This may reveal that children rely more on others' ideas in their original form to make spontaneous comments when there is no intervention.

After reviewing the changes in the nature of the children's spontaneous comments that reflect the intervention's targets, we argue that spontaneous comments provide what we metaphorically call a *V.I.P. access* to children's comprehension processes. Interestingly, many of the categories we developed converge with Maloch and Beutel's (2010) categories of student initiations: categories such as *story recall* and *life experience* can be linked to Maloch and Beutel's "connect" category and respective subcategories "to other texts" and "to personal experience." Our categories *personal pronouns* and *causal inference* could also form another subcategory in the "connect" category. Similarly, our *continuation of the story* category is acquainted with their "predict" one, and our *description* category, to their "observe text or illustrations" one. Our *IBR's*

*unfolding* category, for its part, overlaps with Maloch and Beutel’s “direct process”. Their “enter story world” is not specifically linked to any of our categories and the same is true for our *reaction to the story*, *repetition*, and *spontaneous comments to another child* categories. Future work could eventually merge these two sets of categories to cover a wide range of content in IBR.

## Measuring the Effect of the IBR Intervention and PD Program through Participation-Based Outcomes

Having the WaitGr allowed us to examine the effect of the IBR intervention and PD program over and above the effect of usual teaching and children’s maturation. For spontaneous comments, a numerical trend, albeit not significant, was observed toward a greater increase in the number of spontaneous comments for the children in the classes in the ExpGr compared to those in the WaitGr. The same nonsignificant trend was observed for the child-initiated interaction sequences. Specifically, we observed an increase in the number of child-initiated interaction sequences for the ExpGr, and a slight decrease for the WaitGr. This similarity to children’s spontaneous comments was expected because child-initiated interaction sequences do indeed depend on a child first producing a spontaneous comment so that the teacher can then highlight and respond to it.

For the raised hand to make a spontaneous comment, the intervention produced a significant difference in the change experienced by the children in the ExpGr compared with the children in the WaitGr. From a clinical perspective, however, this is not even one hand raised to make a spontaneous comment for a 15-minute reading session. This may be due to the SLP adopting a freer group communication dynamic by highlighting and being responsive to spontaneous comments that were called out. Children may not have felt the need to raise their hands to ask for a turn to express their spontaneous comments.

Pooling all classes together allowed us to measure the effect of the intervention at the follow-up. At both the post-intervention and 3-month follow-up, there was a significant increase in spontaneous comments and raised hands to make a spontaneous comment compared to pre-intervention. For the child-initiated interaction sequences, a significant increase was found post-intervention compared with pre-intervention. However, the 3-month follow-up appeared as an intermediate phase, not significantly different from both the pre- and post-intervention



measurement times. Why this trend is observed remains an open question that will be highlighted further in our article examining qualitative data (McMahon-Morin et al., submitted).

## The important role of the intervention structure in participation behaviors

The influence of the intervention's explicit teaching-based procedure is visible in all the figures. Indeed, all three measured behaviors were more frequent in the first and second readings than in the third reading. Teachers were free to do the reading as they wished; nonetheless, most of them did an IBR using the modeled structure post-intervention (N = 9) and at the 3-month follow-up (N = 10). At first glance, this contrasts with the findings of Christ et al. (2023), in which repeated readings encouraged more spontaneous comments. However, in our intervention, this last reading – the “mini teacher” – was dedicated to each child taking a turn to tell one page of the book, and there was an explicit instruction that the children should respect each other's turns. At this point in our journey, we hypothesized that other behaviors may be more prevalent in this later stage of the explicit teaching-based procedure, such as teachers' language scaffolding strategies. A forthcoming study of changes in teacher practices will address this question.

## Clinical implications

This study, conducted in a small number of classrooms, reported encouraging numerical trends or significant increases in children's self-initiated participation behaviors following the IBR intervention and PD program. The fine-grained description of spontaneous comments allowed us to propose that they reveal the processes through which children construct their comprehension of stories. This suggestion has two implications for school-based SLPs: 1) they could focus on promoting spontaneous comments in their tier-1 interventions, and 2) they could make teachers aware of this *V.I.P. access* to children's learning that spontaneous comments provide and support them in seeing their richness as an opportunity to propel children's language development.

## Limits and Perspectives

This study has several limitations. First, technical limitations prevented the analysis of spontaneous comments at the child-level. Second, we did not collect information on children's characteristics, such as home language, as recommended (Walker et al., 2020), which would have

allowed us to study the relationship between the children's characteristics and their self-initiated participation. Third, this study builds on the intervention and PD program from our previous study (McMahon-Morin et al., 2021), and the results are inferred in light of our previous findings.

Additionally, our data did not allow us to observe the quality of teachers' responsiveness to children's spontaneous comments. Some of the child-initiated interaction sequences may simply be the teacher acknowledging the child's spontaneous comments, while others may be sequences in which the teacher scaffolds the child's spontaneous comments more extensively. Future studies could distinguish between short (fewer than four turns) and long (four or more turns) interaction sequences, as Cabell et al. (2015) did. Nevertheless, Wasik and Hindman (2014) suggested that even just highlighting spontaneous comments can reinforce and validate a child's reflection and draw other children's attention to the content of the comment. Further studies could more extensively investigate teachers' ability to highlight and be verbally responsive specifically to children's spontaneous comments.

Also, the 16 categories developed were related to the language targets of the intervention. Interventions focusing on other targets such as narrative structures may elicit different categories of spontaneous comments. Finally, this was a real-world project. Therefore, the teachers had access to other PD activities, and we did not require them to limit their participation. As a result, other PD activities may have influenced teachers' practices. This reflects the usual practice conditions when a research project is implemented in a typical practice setting.

## Conclusion

This study suggested that the IBR intervention and PD program supported the children to produce more and more diversified spontaneous comments that were in line with the intervention targets, and to raise their hands more to make a spontaneous comment during book reading. In addition, teachers seemed to improve their ability to highlight and be responsive to children's spontaneous comments, although the results were more mitigated at the 3-month follow-up.

Improving language skills is a difficult task; these skills are less malleable than code-related skills, and the effect occurs over an extended period of time (Dickinson et al., 2010). Conceptualizing children's spontaneous comments as revealing their construction processes is key for teachers to gain this *V.I.P. access* to children's learning. We suggest that using children's self-

initiated participation as a participation-based outcome warrants further research, given the encouraging findings obtained in this study.

Equally difficult to improving children's language skills is changing teachers' language-supportive practices (Dickinson, 2011). We suggest that increasing children's self-initiated participation is a goal for school-based SLPs and teachers to collaborate on. However, given the somewhat questioning results on child-initiated interaction sequences obtained here, we need to continue our journey to explore the qualitative data to better understand how children's participation, and more specifically, the management of children's self-initiated participation, is perceived by teachers. Children's perceptions of participation will also help to unravel how participation unfolds during IBR. This will help school-based SLPs target participation-based outcomes in their tier-1 interventions.

## Acknowledgments

We thank the teachers and children who participated in the study. We also thank Sylvie Corbeil, Laurence Brassard, Fabienne Brutus, Isabelle Cloutier, Claire Croteau, Mélanie Dutemple, and Jean-Daniel Rioux.

## Funding Statement

Paméla McMahon-Morin conducted this study as a part of her PhD. She received financial support from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (767-2020-0279), Fonds de recherche du Québec – Santé (285347), the Center for Interdisciplinary Research in Rehabilitation of Greater Montreal, the Études supérieures et postdoctorales and the École d'orthophonie et d'audiologie of Université de Montréal, and the Fondation Talan.

## Declaration of Interest

No actual or potential conflict of interest is reported by the authors.

## Data Availability Statement

The data used in this study were not publicly available because ethical consent was not obtained from participants.

## References

- Ankrum, J. W., Genest, M. T., & Belcastro, E. G. (2014). The power of verbal scaffolding: “Showing” beginning readers how to use reading strategies. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 39-47. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0586-5>
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. The Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Explicit-Instruction/Archer-Hughes/9781609180416>
- Ard, L. M., & Beverly, B. L. (2004). Preschool word learning during joint book reading. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 17-28. <https://doi.org/10.1177/15257401040260010101>
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers’ comments during book reading in children’s vocabulary growth. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 515-527. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134422>
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children’s oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271. <https://doi.org/10.1086/511706>
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Blewitt, P., & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 404-410. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.009>
- Boerma, I., van der Wilt, F., Bouwer, R., van der Schoot, M., & van der Veen, C. (2022). Mind mapping during interactive book reading in early childhood classrooms: Does it support young children’s language competence? *Early Education and Development*, 33(6), 1077-1093. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1929686>
- Bruner, J. S. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*, 1(2-3), 155-178. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(81\)90010-0](https://doi.org/10.1016/0271-5309(81)90010-0)

- Butterfuss, R., Kendeou, P., McMaster, K. L., Orcutt, E., & Bulut, O. (2022). Question timing, language comprehension, and executive function in inferencing. *Scientific Studies of Reading, 26*(1), 61-78. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1901903>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 80-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Christ, T., Bakhoda, I., Chiu, M. M., Wang, X. C., Schindel, A., & Liu, Y. (2023). Mediating learning in the zones of development: Role of teacher and kindergartner talk-turns during read-aloud discussions. *Journal of Research in Childhood Education, 37*(4), 519-549. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2146816>
- Christoph, J. N., & Nystrand, M. (2001). Taking risks, negotiating relationships: One teacher's transition toward a dialogic classroom. *Research in the Teaching of English, 36*(2), 249-286.
- Clarke, A. T., Power, T. J., Blomhoffman, J., Dwyer, J. F., Kelleher, C. R., & Novak, M. (2004). Kindergarten reading engagement. *Journal of Applied School Psychology, 20*(1), 131-144. [https://doi.org/10.1300/J370v20n01\\_08](https://doi.org/10.1300/J370v20n01_08)
- Connor, C. M., Kelcey, B., Sparapani, N., Petscher, Y., Siegal, S. W., Adams, A., Kyoung Hwang, J., & Carlisle, J. F. (2020). Predicting second and third graders' reading comprehension gains: Observing students' and classmates talk during literacy instruction using COLT. *Scientific Studies of Reading, 24*(5), 411-433. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1698583>
- Croteau, C., McMahon-Morin, P., Le Dorze, G., Power, E., Fortier-Blanc, J., & Davis, G. A. (2018). Exploration of a quantitative method for measuring behaviors in conversation. *Aphasiology, 32*(3), 247-263. <https://doi.org/10.1080/02687038.2017.1350629>
- Dawes, E., Leitão, S., Claessen, M., & Kane, R. (2019). A randomized controlled trial of an oral inferential comprehension intervention for young children with developmental language disorder. *Child Language Teaching and Therapy, 35*(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/0265659018815736>
- Deshmukh, R. S., Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., & Curry, B. (2022). Teachers' use of scaffolds within conversations during shared book reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 53*(1), 150-166. [https://doi.org/10.1044/2021\\_LSHSS-21-00020](https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00020)

- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333, 964-967. <https://doi.org/10.1126/science.1204526>
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310. <https://doi.org/10.3102/0013189X10370204>
- Dickinson, D. K., Hofer, K. G., Barnes, E. M., & Grifenhagen, J. F. (2014). Examining teachers' language in Head Start classrooms from a systemic linguistics approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.006>
- Donaldson, M. (2019). Harnessing the power of fantastic attempts: Kindergarten teacher perspectives on student mistakes. *The Journal of Educational Research*, 112(4), 535-549. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1598329>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), e383-e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- ELAN (Version 6.4) [Computer software]. (2022). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Finn, J., & Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5)
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334-1346. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- Freed, J., & Cain, K. (2017). Assessing school-aged children's inference-making: The effect of story test format in listening comprehension. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(1), 95-105. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12260>
- Gabas, C., Cutler, L., & Schachter, R. E. (2023). Making mistakes: Children's errors as opportunities for emergent literacy learning in early childhood. *The Reading Teacher*, 76(6), 664-672. <https://doi.org/10.1002/trtr.2171>
- Gardner, R. (2013). Conversation analysis in the classroom. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 593-611). Wiley-Blackwell Publishing.

- 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. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*(1), 72-83. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/007\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/007))
- Graves, M. F., & Watts-Taffe, S. (2008). For the love of words: Fostering word consciousness in young readers. *Reading Teacher, 62*(3), 185-193. <https://doi.org/10.1598/RT.62.3.1>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_29](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29)
- Hadley, E. B., Barnes, E. M., & Hwang, H. (2023). Purposes, places, and participants: A systematic review of teacher language practices and child oral language outcomes in early childhood classrooms. *Early Education and Development, 34*(4), 862-884. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203>
- Hallgren, K. A. (2012). Computing inter-rater reliability for observational data: An overview and tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 8*(1), 23-34. <https://doi.org/10.20982/tqmp.08.1.p023>
- 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, 30*(4), 478-495. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1556009>
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review, 30*, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children’s language growth? *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>

- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2004). Embedded–explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35*(3), 201-211. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020))
- Justice, L. M., McGinty, A. S., Zucker, T., Cabell, S. Q., & Piasta, S. B. (2013). Bi-directional dynamics underlie the complexity of talk in teacher–child play-based conversations in classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(3), 496-508. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.02.005>
- Kaderavek, J. N., Guo, Y., & Justice, L. M. (2014). Validity of the children’s orientation to book reading rating scale. *Journal of Research in Reading, 37*(2), 159-178. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01528.x>
- Kendeou, P., McMaster, K. L., Butterfuss, R., Kim, J., Slater, S., & Bulut, O. (2021). Development and validation of the Minnesota Inference Assessment. *Assessment for Effective Intervention, 47*(1), 47-52. <https://doi.org/doi.org/10.1177/15345084209377>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review, 95*(2), 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.163>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1468798411416581>
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Collins, M. F. (2023). Opportunities to talk matter in shared reading: The mediating roles of children’s engagement and verbal participation in narrative listening comprehension. *Early Education and Development, 34*(8), 1896-1918. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 263-290. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)
- Maloch, B., & Beutel, D. D. (2010). "Big loud voice. You have important things to say": The nature of student initiations during one teacher’s interactive read-alouds. *The Journal of Classroom Interaction, 45*(2), 20-29.



- Mascareño, M., Snow, C. E., Deunk, M. I., & Bosker, R. J. (2016). Language complexity during read-alouds and kindergartners' vocabulary and symbolic understanding. *Journal of Applied Developmental Psychology, 44*, 39-51. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.001>
- McMahon-Morin, P., Gingras, M.-P., Hallé, M.-C., Verduyck, I., & Croteau, C. (submitted). *Children's participation in interactive book reading: A qualitative study on teacher's and kindergartners' perceptions following a SLP-delivered whole-group intervention and professional development program.*
- McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N., & Croteau, C. (2021). Interactive book-reading to improve inferencing abilities in kindergarten classrooms: A clinical project. *Child Language Teaching and Therapy, 37*(1), 63-84. <https://doi.org/10.1177/0265659020974430>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2018). *Indice de Milieu Socio-économique (IMSE) [Socioeconomic environment index]*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/milieus-defavorises/agirautrement/indice-de-milieu-socio-economique-imse>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Murphy, K. A., Pentimonti, J. M., & Chow, P., Jason C. (2023). Supporting children's language and literacy through collaborative shared book reading. *Intervention in School and Clinic, 58*(3), 155-163. <https://doi.org/10.1177/10534512221081218>
- Nardini, C. (2014). The ethics of clinical trials. *Ecancermedicalscience, 8*, 387. <https://doi.org/10.3332/ecancer.2014.387>
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. *National Institute for Literacy*. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Orcutt, E., Johnson, V., & Kendeou, P. (2023). Comprehension: From language to reading. In S. Q. Cabell, S. B. Neuman, & N. Patton Terry (Eds.), *Handbook on the science of early literacy* (pp. 196-207). The Guilford Press.

- R Core Team (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Scott, J. A., & Nagy, W. E. (2009). Developing word consciousness. In M. F. Graves (Ed.), *Essential readings on vocabulary instruction* (p. 106-117). International Reading Association.
- Seedhouse, P. (1999). The relationship between context and the organisation repair in the L2 classroom. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 37(1), 59-80.
- Son, S.-H. C., Baroody, A. E., & Opatz, M. O. (2023). Measuring preschool children's engagement behaviors during classroom shared reading: Construct and concurrent validity of the shared reading engagement rating scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 47-60. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.001>
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.  
<https://www.hup.harvard.edu/books/9780674576292>
- Walker, D., Sepulveda, S. J., Hoff, E., Rowe, M. L., Schwartz, I. S., Dale, P. S., Peterson, C. A., Diamond, K., Goldin-Meadow, S., Levine, S. C., Wasik, B. H., Horm, D. M., & Bigelow, K. M. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 68-85. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010>
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2013). Realizing the promise of open-ended questions. *The Reading Teacher*, 67(4), 302-311. <https://doi.org/10.1002/trtr.1218>
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: An exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development*, 25(7), 1035-1056. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.896064>

- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2018). Why wait? The importance of wait time in developing young students' language and vocabulary skills. *The Reading Teacher*, 72(3), 369-378. <https://doi.org/10.1002/trtr.1730>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. C. (2023). Oral language and emergent literacy strategies used by Australian early childhood teachers during shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1335-1348. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01381-8>
- Wilcox, M. J., & Woods, J. (2011). Participation as a basis for developing early intervention outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(3), 365-378. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0014\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0014))
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., & Pico, D. L. (2021). Going nuts for words: Recommendations for teaching young students academic vocabulary. *The Reading Teacher*, 74(5), 581-594. <https://doi.org/10.1002/trtr.1967>
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65-83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>

## Supplemental material: Descriptive Examples of *Next Turn Procedure* for the Coding of Category of Participation Behaviours

### Spontaneous Comments, Category *Continuation of the Story*

The teacher read about a mouse climbing a rock, where a lion is sleeping at the top. The mouse wonders if she is not about to do something stupid, wondering if the lion will eat her. At that moment, a child said, “Of course he will not eat it!” i.e., the lion will not eat the mouse. The child displayed this comment that she anticipated the continuation of the story to be different from what the character was afraid of. The teacher stopped the reading and said, “Let’s see what happen on the next page.”, showing that she interpreted that the child indeed anticipated the continuation of the story.

### Spontaneous Comments, Category *Print Awareness*

The teacher read the story, and the words in one sentence were the same as the words in the title. One child commented, “Like the title!” displaying her knowledge of the title. The teacher continued the reading and at the same time nodded to the child, acknowledging that her observation was correct.

### Spontaneous Comment, Category *Vocabulary*

The word “minuscule” was explicitly taught in the first reading. In the second reading, the teacher read the word “minuscule,” but not on the same page where she stopped the day before when she taught it to the children. One child exclaimed “Minuscule! Like a grain of sand!” showing that he recalls a suitable example to express the meaning of minuscule. The teacher stopped reading and accepted the comments of the child: “Yes!” and then started to remind the other children of the word they learned the day before, asking them their personal examples of things that are minuscule.

### Spontaneous Comment, Category *Inference*

The teacher read about a wolf who asks everyone in the forest who is the strongest. All the characters answer that it is him, the wolf, who is the strongest in the forest, which makes him happy and satisfied. The wolf finally arrived in front of the giant dragon’s mother. In the

illustration, the wolf seems to back off. The teacher made an extratextual comment saying that the wolf started to back off to maybe run away. She was about to resume reading when one child said, “He backs off because he just seen the mother!” displaying his understanding of the causal relationship between the outcome of the story and the reaction of the wolf with this comment. The teacher did not explicitly accept the comment, nor did she respond directly to the child, but she nevertheless extended her extratextual comment by saying that the mother dragon was indeed so gigantic that we could not even see her entirely on the illustration. In doing so, she still built on the child’s spontaneous comment by further highlighting the reason why the wolf would back off seeing the mother dragon, and thus, she completes the causal explanation of the child.

## Raised Hand to say a Spontaneous Comment and Spontaneous Comment, Category *Story Recall*

The teacher read a squirrel that did not gathered provisions for the winter. She made an intentional mistake on why this happened: “He’s a magician who made all the provisions disappear”, expecting that the children would raise their hand to give the right explanation to the causal inference. Few children were given a turn to explain the real reason for this: the squirrel was not foresighted (which was one of the explicitly taught vocabulary words in this story as someone who thinks before acting) and played the hole summer instead of gathering supplies. The teacher recasted and extended all the children’s answers, addressing the hole group, when another child raised her hand. As no specific question was asked by the teacher at this precise moment nor did she make another intentional mistake, this raised hand was considered potentially as a raised to make a spontaneous comment, although it could be that the child wanted to say something in relation to the original intentional mistake that was made about the causal inference. When she was done, the teacher said to the child, “Do you want to add anything else?” With this question, the teacher displayed that she expected either something in relation to the current topic (why the squirrel did not have any provisions) or a broader contribution to the discussion, confirming that the type of raised hand is yet to be confirmed by what the child will say in the next turn. When given the turn, the child said, “In another story, there was a beaver who did not think as well!” referring to a previous story read during the interactive book-reading intervention, where a beaver did not reflect on his work and therefore was not doing what he should have done. The teacher acknowledged that the child was right and contextualized her comment on the current reading:

“Yes, the beaver was not foresighted, wasn’t he?” In doing so, she acknowledged that the child made a relevant link with a previous story, and this is therefore considered a raised hand to say a spontaneous comment, as it was not in relation to the original intentional mistake made by the teacher but came from the child’s own initiative.

## Raised Hand to Say a Spontaneous Comment

One child raised her hand while the teacher was reading the book in the absence of a question asked or an intentional mistake. The teacher rapidly whispers to the child: “Put your hand down, we’ll have to continue for now”. Thus, the teacher acknowledged that the child probably had something to ask or wanted to comment, even if she was running out of time to listen to it.

[Retour au texte](#)

## Chapitre 4 :

Children's participation in interactive book reading: A qualitative study on teachers' and kindergartners' perceptions following a SLP-delivered whole-group intervention and professional development program

# Children's participation in interactive book reading: A qualitative study on teachers' and kindergartners' perceptions following a SLP-delivered whole-group intervention and professional development program

Paméla McMahon-Morin<sup>1, 2, 3</sup>, Marie-Pier Gingras<sup>4, 5</sup>, Marie-Christine Hallé<sup>4</sup>,  
Ingrid Verduyck<sup>1, 2, 3</sup>

<sup>1</sup> École d'orthophonie et d'audiologie, Faculté de Médecine, Université de Montréal, Montréal, Qc, Canada

<sup>2</sup> Center for Interdisciplinary Research in Rehabilitation of Greater Montreal, Montréal, Qc, Canada

<sup>3</sup> Institut Universitaire sur la réadaptation en Déficience Physique de Montréal, CIUSSS Centre-Sud-de-l'Ile-de-Montréal, Qc, Canada

<sup>4</sup> Département d'orthophonie, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Qc, Canada

<sup>5</sup> Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale, Qc, Canada

## Author Note

Correspondence concerning this article should be addressed to Paméla McMahon Morin, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal, P.O. Box 6128, succ. Centre-Ville, Montréal, QC, CANADA, H3C 3J7.



## Abstract

**Purpose:** This longitudinal qualitative study focuses on teachers' and kindergartners' perceptions, experiences, and expectations of children's participation in book-reading.

**Method:** Eleven kindergarten teachers and 78 children in their classes participated in three individual interviews, before, after and at 3-month follow-up of an SLP-delivered whole-group interactive book reading intervention and a professional development program provided to teachers. The teachers also recorded their observations in a logbook. Verbatims and logbook pages were analyzed using reflexive thematic analysis.

**Results:** Four themes were identified. First, the theme "Toward Spontaneous Participation Supporting Learning" described the shift from more adult-controlled to more spontaneous child participation. Second, the theme "On the Tightrope: Participation in Tension with the Flow of the Story" revealed the challenges teachers faced in facilitating children's participation while maintaining the rhythm of the story. Third, the theme "Children on a Mission! Shifts from the Good Behavior to Active Participants" referred to the evolution of children's perceptions of their role in reading. Finally, the theme "The Prize and the Price: Participation as a Reward for Good Behavior" described children's perceptions of the relationship between their behavior and their right to participate.

**Conclusions:** Increasing children's participation seems to come at a cost, which for teachers is the potential disruption to classroom communication dynamics. For children, disturbing behavior can cost their right to participate. School-based SLPs are invited to support teachers in implementing not only language-supportive practices but also quality classroom communication that makes it clear to children what is expected of them in terms of participation.

### Keywords:

Participation; Interactive book reading; Tier-1 intervention

## Introduction

Teachers interacting with children about books during interactive book reading (IBR) is a privileged context for supporting children's language development (Mol & Bus, 2011; Wasik et al., 2016), which underlies the development of later reading comprehension (Hjetland et al., 2020). To be effective, teachers must engage children in challenging activities by using academic language (Schleppegrell, 2010; van Kleeck, 2014), and be responsive to them by engaging in discussion and scaffolding their contributions (Barnes et al., 2017). However, providing professional development (PD) for teachers to implement language-supportive practices faces challenges (Eadie et al., 2022; Piasta et al., 2017, 2020). Further research is needed to better understand how effective practices that support reading comprehension development can be implemented in authentic school settings (Solari et al., 2020).

Using challenging and responsive language practices necessarily implies allowing more time for the children to speak. It has been suggested that teachers may be reluctant to provide more space for children's talk during book reading for fear of losing control of the group or of the group becoming disorganized (Sénéchal et al., 2021; Wasik & Hindman, 2013). Indeed, children's speaking turns at preschool age may include features that make interactions more difficult to manage, such as long pauses, repetitions, or lack of shared knowledge (Hindman et al., 2022). Being responsive also means making decisions in an instant, based on what children have just said, and being finely attuned to what they are saying, which is challenging (Ankrum et al., 2014; Hadley et al., 2023). The current study examines kindergarten teachers' and kindergartners' perceptions of children's participation in book reading to better understand how it is experienced from the inside. This in-depth insight would help school-based speech-language pathologists (SLPs) offer more suited PD to teachers and improve interprofessional collaboration in classroom activities, such as IBR.

This study is the second of a larger project on children's participation in IBR. This overarching project used a mixed-methods convergent design, in which qualitative and quantitative data were collected in parallel (Creswell & Plano Clark, 2017). The first article addressed the quantitative data and found that children's spontaneous comments during book reading were more diversified after an IBR intervention and a PD program. In addition, children's self-initiated participation increased in comparison to the control condition and at the 3-month

follow-up (McMahon-Morin et al., submitted). In the present study, we examine the qualitative data and integrate them with the quantitative results of the first study to deepen our understanding of the outcomes and challenges of the IBR intervention and PD programs.

## Participation to Promote Learning

Participating in discussions during book reading supports children's comprehension and their ability to look for meaning in the text, as summarized by Grifenhagen and Barnes (2022): "The bottom line is, classroom discourse is where the learning happens" (p.747). Indeed, teachers need to talk to children in a way that makes them talk (Connor et al., 2020). Children's verbal participation directly mediates their improvement in listening comprehension, and teachers can encourage verbal participation by asking open-ended questions (Lepola et al., 2023). When teachers leave room for children's self-initiated participation, such as interjections, children are positioned as meaning-makers (Christ et al., 2023). Children who share their original reflections and thoughts should be perceived as taking an intellectual risk that should be valued and rewarded even if their contributions do not align with the expected answer (Donaldson, 2019). Gabas et al. (2023) argued that a teacher who does not acknowledge the child's response, even if it is considered incorrect, "or calls on another child for the correct answer may inadvertently make the first child feel less willing to take intellectual risks for fear of looking incompetent or being wrong" (p.665). Instead, teachers should use these "risk-taking" contributions to offer scaffolding based on the children's original contribution to help them develop their understanding. Christoph and Nystrand (2001) pointed out that even off-topic contributions can support learning, because they show that children are trying to bridge the content of the lesson and their personal lives. It is then up to the teacher to treat this as an opportunity to improve the connections between children's different knowledge.

Cabell et al. (2015) offered PD to preschool teachers, which increased extended teacher-child conversations. This was positively associated with children's vocabulary gains, especially when teachers used a high concentration of strategies, such as eliciting children's talk. However, such use of important language development strategies occurred at a low frequency, while missed opportunities often persisted in teacher-child conversational exchanges. It is important to better understand why teachers do not embrace this type of practice more.

## A Matter of Control

Hindman et al. (2019) studied teacher-child interactions during book reading, which were mostly teacher-controlled. The teachers asked for a few open prompts, leaving little chance for the children to contribute to the exchange. Some open prompts were immediately rephrased as closed prompts. The authors hypothesized that “asking open-ended prompts may inherently confer conversational control on young children” (p.489), and teachers may want to avoid this. This echoes the findings of Sénéchal et al. (2021) and Wasik and Hindman (2013) where teachers feared losing control of the group if children talked more. Similarly, Rodriguez Leon and Payler (2021) studied the participation of two children in book reading. Again, the participation was controlled by the teacher, who facilitated the reading as a “team event” in which the children were asked to respond in chorus, usually with only one expected response. The two children understood the implicit teacher’s expectations in terms of participation, and acted accordingly.

Teachers are, indeed, right to wonder about class management. Cabell et al. (2019) examined the influence of classroom organization during IBR – including predictive routines, behavior management, and explicit expectations. Unsurprisingly, the quality of teacher-child interactions was positively related to children’s language improvement, but this relationship depended on good classroom organization. This is consistent with the *Interaction-centered Model of Language and Behavioral Development* proposed by Chow et al. (2020). In this model, classroom management and behavioral support are prerequisites for offering a language-rich learning environment. Teachers using effective classroom management and proactive positive behavior support can improve student behaviors and teacher-child interactions, which in turn can provide a language-rich learning environment and increase children’s opportunities to respond to instruction. This, in turn, leads to higher language achievement.

Thus, children’s behavior seems to have a mediating effect in offering opportunities for language learning. The model suggests that children with internalized and externalized behaviors have fewer opportunities to be exposed to high-quality language and fewer opportunities to practice, resulting in lower language achievement. For the children with internalized behaviors, such as social anxiety, it is because they have fewer interactions with their teachers and peers and are less active participants. In the case of children with externalized behaviors, such as disruptive

or aggressive behaviors, it is because they engage in more negative interactions and may be removed from the class or activities.

Behavioral problems often have underlying language deficits that are not always obvious to teachers (Chow & Hollo, 2018). Considering this, it is crucial that children with behavioral challenges also have opportunities to participate in language-rich learning activities. In a study by Yang and Purtell (2023), preschoolers with lower levels of inhibitory control were likely to have conflicts with teachers and peers and to engage in off-task behaviors. Consequently, the children were placed in a less supportive learning environment.

## The Knot: Balancing Participation and Class Management

It seems to be a knot for teachers to promote active participation: to do so, teachers must use language-supportive practices and position children as meaning-makers by welcoming and scaffolding their self-initiated participation. However, this increases the amount of time children spend talking, which may threaten classroom management. Many teachers respond to this threat by controlling the children's participation, which in turn discourages their extended participation. Nonetheless, Chow et al.'s (2020) model features effective classroom management and language-rich learning environment as exerting mutual influence on each other. Just as classroom management and behavior support lead to a language-rich environment, teachers who use quality language-supportive strategies also promote positive teacher-child interactions and reduce children's opportunities to engage in problematic behaviors.

Understanding the experiences of those involved in children's participation during book reading would aid in addressing the challenges associated with this "knot" more effectively. Thus, understanding teachers' perceptions of participation expectations and management is essential to this process, as is understanding children's perceptions of their own participation in book reading.

## Children as Informants

Children are "*experts in their own lives*" (Langsted, 1994, p.35). Including them as informants in studies can help gain a broader and deeper understanding of the situations that affect them, such as learning environments and activities (Sandberg, 2017). Children's voices in research "help to build a more comprehensive knowledge of their world" (Blaskova & Gibson, 2021, p.1) and can help to improve the interventions that are offered to them. The United Nations Convention

on the Rights of the Child (UN General Assembly, 1989) stipulates that children's voices should be considered in matters that concern them in accordance with their age and maturity.

To do this, studies reporting young children's perceptions of school issues have used different methodologies. Viljaranta et al. (2017) and Walgermo et al. (2018) studied kindergartners' perceptions of their interest in reading using scales and structured interviews with visual support in a Likert-scale fashion. Sandberg (2017) used interviews and participant observation with first graders to better understand their perceptions of their learning environments. Kiiveri and Määttä (2012), for their part, investigated kindergartners' perceptions of the learning to read. They conducted individual discussion-like interviews that lasted between 10 and 15 minutes. Finally, Ahlström et al. (2023) examined the perceptions of special needs kindergartners of an intervention targeting time processing ability by means of individual interviews supported by a communication board that lasted between 4 and 11 minutes.

## Aim of the study

The current study builds on the IBR intervention and PD program of a previous study conducted in a practice setting, which found an improvement in children's inference skills with some additional benefits from providing PD to teachers (McMahon-Morin et al., 2021). This time, the intervention and PD programs were examined through the lens of children's participation. Therefore, this study aims to gain a comprehensive understanding of teachers' and children's perceptions, experiences, and expectations regarding children's participation in book-reading. This understanding is framed from a longitudinal perspective following the IBR intervention and PD program. This may help to better design PD programs that are easier to implement in real-world practice settings and support teacher-SLP collaboration through activities providing many opportunities to promote children's language skills, such as IBR (Murphy et al., 2023).

## Method

### Study Design and Context

This qualitative study presents a longitudinal design framed within constructivist epistemology in which a phenomenon is understood through the subjective views of the participants. This was suited to the purpose of gaining an in-depth understanding of both teachers'

and children's experiences and perceptions. The present study was conducted on the same school board as in our previous study in Québec, a French-speaking province in Canada. Approval for a Research Ethic board was delivered by the Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie from the Université de Montréal (CEREP-21-057-D).

## Participants

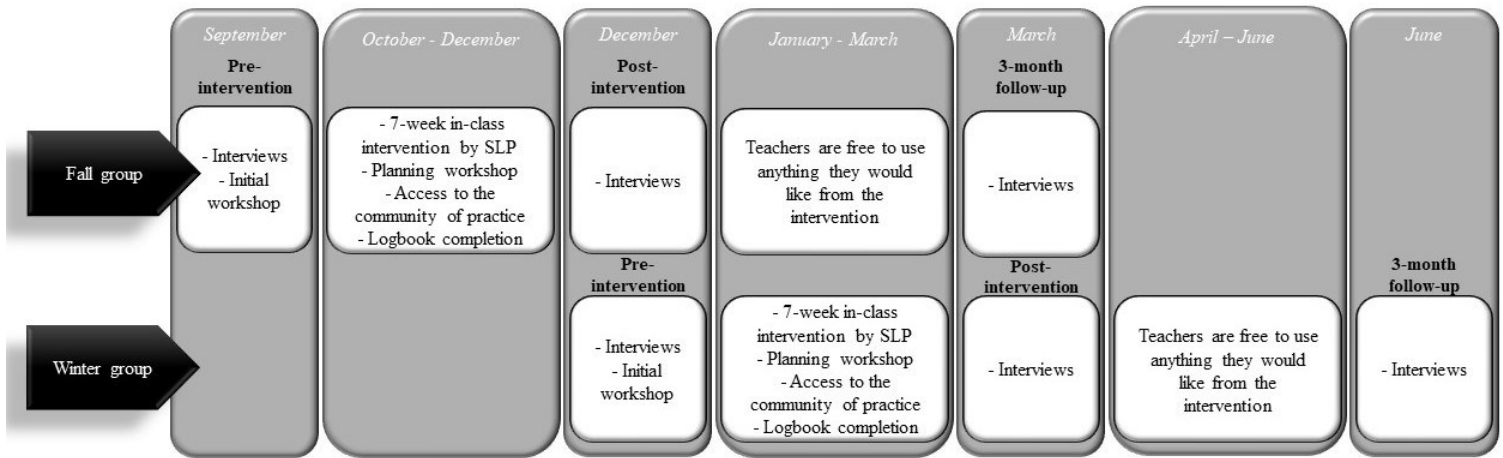
The participants were kindergarten teachers and some pupils. To be eligible to participate in the study, teachers must not have participated in the IBR project before, which was still offered as part of the SLP service. A recruitment email was sent to kindergarten teachers through each principal of the 33 elementary schools on the school board. Eleven kindergarten teachers participated in the study. They were Caucasian women, nine of whom had a bachelor's degree in elementary and preschool education and two in special education. One participant also had a master's degree on a topic unrelated to literacy. Three teachers reported no previous experience with IBR. Eight others reported having been part of various formal and informal professional development activities on IBR, although not being part of the school board's IBR project. One teacher had less than five years of teaching experience, one between 6 and 10 years, three between 11 and 20 years, and six teachers had more than 20 years of teaching experience.

There were no inclusion criteria for the children other than being part of the teachers' classes. During parents' meetings just prior to the start of the school year, the first author, a certified SLP and PhD student at the time of the study, hereafter referred to as the SLP, presented the project to the parents of the children in the classes of the teachers (all children were five years old by October 1<sup>st</sup>). In the consent form, parents specifically indicated whether they agreed to have their child participate in three short individual directed/semi-structured interviews (4–15 min) over the course of the year, if selected. Out of 197 children, 193 parents gave their consent for this specific part of the study. Interviews with six to eight randomly selected children in each class (N=85) allowed the collection of various points of views within each class. Seven children were unable to participate in all three interviews, leaving 78 children in the sample for this study.

## Interactive Book Reading Intervention and PD program

Figure 1 presents the project timeline, with six classes in the fall group and five in the winter group.

Chapitre 4 - Figure 1  
*Timeline of the project*



Note: Interviews: Interviews with teachers and children. All classrooms were pooled at the time they received the intervention and the PD program.

The 7-week SLP-led intervention was the same as that used in our previous study (McMahon-Morin et al., 2021). It was delivered three times per week, in 30-minute sessions. One book was read over the course of these three sessions following an explicit teaching-based procedure (Archer & Hughes, 2011) based on Lefebvre et al.'s (2011) proposition. In the first reading, the SLP provided the children with rich and elaborate models of language targets, namely three causal inferences, one referential inference, three vocabulary words, and one print concept. The second reading provided opportunities for guided practice through the "mini detective" game. The SLP deliberately made mistakes in the targets and asked the children to flag her mistakes, that is, asked the children to look for meaning in the story and to react when encountering a comprehension breakdown. Finally, in the third reading, "the mini teacher," each child took a turn to tell a page from the book to the other children, with scaffolding from the SLP as needed. Children's participation was central to the intervention, with the SLP facilitating interactive discussions and scaffolding children's responses or spontaneous comments.

The PD program consisted of several activities that were embedded throughout the intervention period (see Figure 1). The facilitation of the SLP during IBR sessions served as in-class modeling for teachers. The teachers observed the SLP during this time, usually sitting in the back of their group. They attended a 3-hour initial workshop where they gained a better understanding of the theoretical foundations of the project, illustrated by video excerpts. Halfway



through the intervention, they participated in a planning workshop where they received support from the SLP to create their own IBR plans. Throughout the project, they were given access to a community of practices that shared many plans created by the teachers.

## Data collection

### Interviews

Individual semi-structured interviews were conducted with the 11 teachers and 78 children at pre-, post-intervention, and 3-month follow-up (hereafter simply referred to as the follow-up) for a total of 33 teacher interviews and 234 child interviews.

We developed teachers' semi-structured interview guides based on our clinical and research experience related to IBR. To explore children's participation in book-reading, the following topics were addressed through open-ended questions: teachers' expectations of participation, experiences and practices in book-reading, perceptions of reading, and their experiences in the project. Some questions were identical at each measurement time (e.g., "How does it go when you tell a story to the children?"), others were only asked in one interview to capture teachers' perceptions of the project in retrospect (e.g., "Looking back, how would do you describe your experience in this project?"). Each interview lasted 35–60 minutes. The pre-intervention interviews were conducted by the SLP in the teachers' classrooms. The other interviews were conducted online by the second author (MPG), a certified SLP and PhD student at the time of the study. The second author was unfamiliar to the teachers and told them that she was not involved in the development of the intervention and the PD program. Both interviewers had previous experience conducting research interviews.

The children's interview guide was developed to understand their perceptions and experiences of whole-group book reading. It was pretested in a pilot study (McMahon-Morin, 2023). The first part of the interview guide was directed and contained closed questions with visual support for free play activities, which were not analyzed here. These questions were easier for children to answer and familiarize themselves with the interview situation. The second and semi-directed part of the interview contained open-ended questions about their participation, such as "Can you tell me what happens when Mrs. (teacher) tells a story to all the children?" However, the children were young, and as might be expected at this point in their development, did not

always have sufficiently developed metacognitive skills to have a more spontaneous introspective insight into their participation. Consequently, many follow-up questions were planned, which were often a closed question followed by an open-ended question, such as “Do you raise your hand a lot during the book reading? Why is that?” This helped draw the children’s attention to diverse aspects of participation, if their spontaneous responses were limited or tended to drift to other topics, which is also expected at this age. The questions were identical in all three interviews, each lasting 4–15 minutes. The SLP held pre-intervention interviews, and SLP graduate students who were unfamiliar with the children conducted post-intervention interviews. Some of the follow-up interviews were conducted by SLP graduate students, and others by the SLP due to time constraints. During each interview, a child’s assent to participate was obtained. The interviews took place in a quiet place near the classroom, using a puppet to ask the child questions. The interviewers followed the child’s lead and changed the order of the questions, if needed. The Supplemental Material presents the techniques used to enhance the reliability of the children’s contributions.

All interviews were audio-recorded and transcribed verbatim by the SLP and by six SLP graduate students trained in transcription by the SLP. Transcriptions were revised by the SLP until trainees demonstrated good transcription skills. They worked as a team, checking each other’s transcriptions when a second opinion was required.

### Logbook Completion

Teachers were given a logbook at the beginning of the intervention and returned it at the post-intervention measure. They were invited to write down any observations they felt were related to the project. They could use the logbook to record observations during or between readings. Seven teachers wrote down observations that were photocopied for analysis.

### Analysis

We conducted an inductive qualitative analysis using the six phases of Braun and Clarke (2022) for a reflexive thematic analysis. This approach lends itself to an experiential analysis that addresses both semantic and latent meanings, with the researchers’ interpretation and engagement central to the analysis process. The fact that the SLP delivered the intervention and was the main analyst can be seen both as both a threat to the validity and as a richness to the analysis. To avoid

the former and promote the latter, many strategies have been used to ensure the trustworthiness of the analysis, including reflexive journaling, peer discussion, and reflexive auditing. The descriptions of these means are included in the presentation of the analysis process.

During Phase 1, *familiarization*, the SLP immersed herself in the verbatims and logbook pages, recording written and vocal notes in a reflective journal. This was an active process, already gaining a “critical distancing and questioning stance” (Braun & Clarke 2022, p.49). The second author, who conducted the post-intervention and follow-up teacher interviews, supported SLP in this regard. She brought to the process of interpreting her outside perspective as she was not involved in the development and implementation of the project. They had weekly meetings during which they discussed notes, verbatims, and preliminary ideas of possible patterns. This collaboration continued through the following phases.

In Phase 2, *coding*, the SLP systematically coded the verbatims and printed logbook note pages onto hard copies. After trying out other methods (e.g., software), it was decided to work on hard copies as it fostered the analyst to be more engaged, reflective, and creative toward the data. She sequentially coded the pre-intervention interview, the logbook, if any, the post-intervention and the follow-up interview for one participant at a time. After coding a participant’s material, she reread the analysis as a second round of coding to refine the codes. She included all the notes and relevant quotes in a Word document to begin shaping and constructing themes, thus leading to Phase 3, *generating initial themes*, before moving on to the next participant. Therefore, Phases 2 and 3 overlapped in an iterative fashion to identify a collection of candidate themes. The SLP coded knowing who the participant was, which allowed her to triangulate the data from a teacher and the children in her class during the coding process. The analysis was conducted on all the data collected and not closed after a certain point of data saturation to take into account the wide range of very different realities. She also used counterexamples to test the validity of the analysis. She sometimes counted the frequencies of some codes as a very cautious way of testing the impression that some codes were more prevalent at a particular measurement time. Finally, the third author acted as a reflexive auditor, verifying the overall alignment of the verbatims with the codes, which led to their refinement and consolidation.

In Phase 4, *developing and reviewing themes*, the SLP and the second author went through all the candidate themes, reorganizing and clarifying their core ideas and meaning, going back and

forth between the Word document and the verbatims. This collaborative work paved the way for Phase 5, *refining, defining and naming themes*. The SLP worked with two graduate SLP students who inductively analyzed a subset of the material. This work sought to compare the themes' core ideas to refine them. Further refinement, renaming, and precision were achieved through discussions with the third author and a research collaborator. Phase 6, *writing up*, overlapped with the fifth in an iterative fashion with several cycles of reading and writing. Verbatim excerpts were translated from French into English for the purpose of this article.

Involving different people in the analysis process aimed to produce a more comprehensive and nuanced analysis. Since “subjectivity is at the heart of reflexive thematic analysis practice” (Braun & Clarke, 2022, p.12), we report here on previous experiences that colored the analysts' reflexivity. The SLP brought her own experience from the classrooms as she led the intervention. She embraced the paradigm in which participation and learning are intrinsically linked. More generally, she also brought her clinical experience as a school-based SLP providing PD to teachers prior to her PhD studies. The second author was an SLP with expertise in language development for preschool children. The third author was a PhD SLP with expertise in qualitative methods and changes in practice processes. The two graduate SLP students were new to the field of SLP and practice in school settings. Finally, the research collaborator was experienced in qualitative methods and had previously worked as an SLP providing classroom language support.

## Findings

Four themes were developed. In the following paragraphs, they will be described and exemplified using interviews excerpts from interviews in which the teachers are referred to by pseudonyms and the children by the letter C and a number.

### Theme 1, Toward Spontaneous Participation Supporting Learning

This theme refers to the idea that children's participation was initially more controlled by teachers and became more spontaneous during the weeks of intervention. It also meant that teachers perceived participation as a means to witness children's learning and that children viewed it as a means to learn.

## From Adult-controlled to More Spontaneous Participation

In pre-intervention, teachers expressed their wish for the children to participate in book reading, like Sophie, who did not want the children to “sit there like images, waiting, just gobbling, no interactions, no nothing.” Accordingly, group participation was solicited by teachers, such as Sandra who described asking the children to mimic the character’s actions: “Let’s say, the rabbit went to, uh, a house and closed the door, well, we’ll also do movements of closing the door.” She explained that it was a means of keeping the children in the activity and supporting their attention: “It’s to keep them motivated and interested, to keep them hooked on the story, to get them moving so they don’t remain static”. Those opportunities to participate for the children in pre-intervention were often controlled by the adult, most often when exploring the book’s cover and asking a few questions during reading. Rachel offered a fairly typical description of this matter:

Well, often, I’ll have them either anticipate what they think the book is going to be about, uh, I always look at the title with them, the authors, we’ll look at the front and back cover (...) Sometimes, I’ll interrupt just to question them a little bit. I’ll let, let’s say two, three, four pupils to talk and then I’ll continue.

Convergently, some children reported in pre-intervention that they “answer when it’s the time” (C21). To allow many children to participate while maintaining good class management, Alice explained preferring using yes-no questions: “I try to ask pupils questions, more in the form of surveys. They just do thumbs up and thumbs down. That way, everyone participates and it’s easier to keep their attention.” Some teachers reported asking the children to show their appreciation of the story at the end, as C74 explained it: “After, we say, if you liked it, you do a sun, if you liked it less, well, just right, well, you do a sun and a cloud, if you didn’t like it, you just do a cloud.”

After the intervention, the teachers perceived that the children had participated more spontaneously. For instance, Louise observed that participation was more distributed: “A lot of hand-raising, whereas usually, it’s more the strong pupils who will respond quickly and there won’t be much engagement from the rest of the class” (post-intervention). Likewise, Nathalie said, “What really surprised me was that all children wanted to participate” (follow-up). Post-intervention, Rachel changed her perception of what can be expected from children’s self-initiated participation:

Well, I’d say that now, if a child raises his hand during the story, it happens more often that I’ll say: ‘Yes, what’s going on?’ because I think that this child might point

out something that he didn't understand, he might tell me a link that he's just made in his head in the story (...) Sometimes [*in pre-intervention*] I expected that when children raised their hands during the story, it was because they wanted to go to the bathroom or drink water. [*Laughs*] So, I said: 'No, put your hand down, we're listening to the story.' Whereas now, I sometimes have some relevant hand raised. So, I'm curious to know why they're raising their hands.

### Self-initiated Participation as a Window on Learning

Although somewhat visible in Amanda and Rachel's pre-intervention interviews, after the intervention, the teachers interpreted the children's self-initiated participation in book reading as a sign of their learning, whether in terms of vocabulary, understanding of inferences, awareness of word meaning, or engagement in learning. For instance, at follow-up, Rachel recounted: "I see them making connections (...) they explain the inferences to me, telling me: 'Ah! Sometimes, you have to look in the pages before, the answer is there.' So, they are the ones who explained it." Similarly, Alice commented, "It changed everything in my class, you know, when I read books, they ask more questions about words they don't understand" (follow-up). Edith, for her part, said, "They still use it and it's been like what, two months since [*the SLP*] came? So, it stays, it's really meaningful for them" (follow-up). Conversely, few teachers interpreted that when children do not participate, it is because they have difficulty in constructing their understanding from the text: "I only have one or two [*pupils*] who don't like it when we pause [*laughs, imitates child's voice*]: 'Can we go back to the story?' (...) but it's more difficult for them to look for meaning in the text" (Sophie, follow-up).

When children participated spontaneously in other contexts than reading, transferring the intervention's language targets, teachers took this as evidence that learning has occurred, as Nathalie said: "Well, that's a sign that they've picked up on things that weren't there before, and it is imprinted" (follow-up). Teachers have brought up many examples of vocabulary. For instance, Rachel recounted the situation in which a child's parents wondered how their child had learned this new vocabulary. Coming from the outside, it was perceived as a strong proof of learning:

[*Some parents*] thought that [*their child*] didn't speak the same way since he started school. So, I asked, 'What do you mean?' (...) There were words like 'being relieved'. So, he started using it at home, and then his parents said, 'Where did you learn that?' (...) They thought it really raised his language level (post-intervention).

In their logbooks, Alice and Sophie recorded different situations in which children used vocabulary words when interacting with each other during free play. Similarly, C2 recounted, "It's

because we have a teacher play corner, so, what we do is that we take a book that [*the SLP*] has already told us, so as we know it, well, we repeat the words that [*the SLP*] has told us or Mrs. [*the teacher*], and we can play” (follow-up). Other examples reported included print awareness and inferences, for example: “I found it really rich because when I write my morning message, some children tell me: ‘From left to right, isn’t it?’” (Nathalie, post-intervention).

### For Teachers, Participation is a Potential Ladder for Learning

While teachers mostly talked about children’s participation in terms of opportunities to observe their learning, a few of them were more explicit about building on children’s participation to further scaffold their learning. For instance, Sandra mentioned: “We used the [*explicitly taught*] words in the everyday life. Like ‘clutter’ when we pick up toys, instead of using another word, I used the word we learned” (post-intervention). Edith expressed that she wanted to make more use of these opportunities to scaffold children's learning: “I know it could be even better because, as I said, I don’t necessarily jump on everything they say to me. I could be even more open and attentive to them to be able to enrich the communication with them” (follow-up).

### For Children, Participation is an Actual Ladder to Learning

Some children indicated that participation was a means for them to learn from the reading and to learn to read. When asked why he often raised his hand while reading, C44 explained: “Because I have answers, because it’s cool because it tells me things and I learn more things in kindergarten” (follow-up). In post-intervention, C52 expressed that answering the adult’s questions helped her learn to read. Similarly, C65 talked about her participation in the following terms: “Because this way, we can know the story” (post-intervention). One counterexample was C67, who expressed in the post-intervention that he preferred when “the kids stop talking” and that the adult continued reading.

### Changes Do Not Happen Magically!

Teachers perceived that the changes in children’s participation were made possible by the length of the intervention and the repeated readings of the same books, which provided multiple opportunities for practice. For instance, Sophie perceived that it took a few weeks to see benefits:

I didn’t see the effect on the first story, we saw it as we went through stories. (...) At the beginning, they were a little bit frozen, like: ‘Okay, we have the right to ask

questions, we have the right to answer.’ Then, as the weeks went by, they understood, it was integrated, and it worked, the effects were like cumulative” (follow-up).

A parallel Danielle drew showed how challenging language practices must take place over a certain period in order to observe their benefits, precisely because they are challenging: “We did a training with [*the SLP*] (...) because it’s like, you can’t run a marathon if you haven’t trained before” (follow-up). Some teachers commented that the three readings of the same books helped some children to learn from it: “It took the third time that [*the SLP*] made the gesture for [*a child*] to do it himself, because he didn’t do it the first and second times” (Louise, post-intervention). In a convergent manner, children expressed that multiple readings supported their sense of competence in the story. This in turn helped them to participate in the reading: “We are the mini teachers (...) and we say the words that we have learned twice” (C2, post-intervention). For her part, C13 explained that she learned to “read”, relying on the sense of competence she gained from the story: “Well yeah, the story that we tell all the time, I know it after!” (follow-up).

## Theme 2, On the Tightrope: Participation in Tension with the Flow of the Story

This theme reveals that although the teachers’ perceptions about their responsibility in supporting children’s participation during IBR evolved, they nevertheless found it difficult to meet this responsibility and feared the impact on the flow of the story.

### Time Pressure to Complete the Story Takes Over Making Room for Children’s Participation

For almost all teachers, reading the book to the end takes precedence over participating in the pre-intervention, which builds on their fears and perceptions. Many expressed that they were afraid of losing track of the story, as Karen said, “I don’t listen to that: ‘Me, me, me!’ I say, ‘Okay, we’ll talk about that later. Now, we’re listening to the whole story otherwise, we will get confused.’” Others expressed that it would be too long to have all children participate, like Nathalie: “Often, what I do for the front and back cover, is I pick random names so it’s not endless, I don’t want that the 18 to express themselves.” For her part, Edith expressed that she was “torn” between reading and taking the children’s comments during the reading.



Teachers' fears regarding the consequences of increased children's talk are well understood by the children, which seemed to result in children refraining from participation. C58 explained when asked why he does not often raise his hand: "Because it will cut the story and we won't be able to read the whole book." Similarly, C74 justifies: "We can't stop, or some kids will find it long." C36 explained why she was not allowed to say her idea during the reading: "But [*the teacher*] had many other kids so she couldn't listen to me."

### Taking Responsibility for Children's Participation

Throughout all three sessions in the study, the teachers perceived the causes of lack of participation as external to themselves. Collectively, they listed factors that might explain why some children participate less in book reading: lack of interest or attention, more tiredness, need to move, learning French as a second language, home literacy, anxiety, and shyness. For instance, Amanda said, "There are children who have been told a lot of stories to date, other children have never been told a story." (post-intervention) Only Alice, at the follow-up, wondered whether the lack of participation might be due to something over which she had more control, namely, the place where the child sits.

After the intervention, the teachers seemed to feel that it was their rightful responsibility to support children's participation. They became more aware that they were the key to the children's participation, as Edith put it: "I want them to be engaged and to participate, well I know that it's coming from me, I'm the one creating this" (follow-up). This awareness led to acting differently, striving to support all children's participation, which became a goal in itself: "I find it a little bit difficult however, but I try. We have 19 children, I feel it is a lot, but I try to get the idea of the 19 kids, to get the 19 kids to participate" (Louise, follow-up). In her logbook, Danielle recorded specific details on each child's participation, for example: "[*Child's name*] doesn't speak but do gestures" Madeleine explained how she accepts a variety of responses so that everyone would experience success when participating:

"In a group, some [*children*] are more receivers. It is up to me to encourage them to become givers as well. So, I wait for an opportunity, and I say, 'What do you think about this?' Instead of saying, Give me a specific answer'" (post-intervention).

Likewise, Sandra said that she tried not to leave any children behind: "I engage the struggling children more in IBR than if I just read a story once. Often, these children are forgotten

because they raise their hands less, but I still try to engage them a little bit more” (follow-up). Karen reported that this contrasted with how she used to read: “I really leave much more room to the children, which is something I didn’t do before” (post-intervention).

### Struggling to Engage Children Without Paying the Price

After the intervention, most of the teachers perceived the children’s participation as the culmination of a successful IBR: “Sometimes I get chills, I’m like: ‘Oh! They got the whole thing!’ So yes, a successful IBR is when the kids participate” (Rachel, follow-up). Nevertheless, they found it difficult to reconcile supporting participation while maintaining the flow of the story: “At a certain point, the interventions become too long, and we lose the focus a little bit” (Karen, post-intervention). The time spent on reading, which is longer than the time they were used to because of discussions with the children, is a major concern for many of them, for instance: “It’s still a lot of time, at least 20 to 25 minutes that you have to count in your day” (Amanda, follow-up). Similarly, during post-intervention, Nathalie expressed her discomfort (her “malaise”), spending so much time reading. In addition, increasing children’s participation necessarily changes and even disrupts the communication dynamic. Louise commented, “There are times when I want their opinion, I don’t want them to say it at any time” (post-intervention). For her part, C31, who came from a class where her teacher had stricter class management, was almost overwhelmed by this change in communication dynamics during IBR as she said accusingly in post-intervention: “The other kids were talking, and they didn’t even raise their hands!”

### The Path and the Means Toward Balancing Children’s Participation and Completing the Story

Some teachers shared various adjustments between what they did before the intervention and what the SLP modeled as a communication dynamic in the IBR to find a new balance. Alice lowered her expectations for the children’s sustained attention: “Before I really expected, uh, you must sit in silence and you listen the instructions and now, I’m more, if there is one child watching the fly flying, he’ll come back after, it’s no big deal” (post-intervention). Some teachers make the story shorter than what the SLP did, although it is longer than what they used to do. For example, Edith aimed for 20 minutes of reading instead of the SLP’s 30 in the IBR, but still considerably more than her 7-minute stories before the intervention. Similarly, Karen shared: “I make my

intervention a little bit shorter, and I feel better about it” (post-intervention). Louise, for her part, said that she was slowly shifting from a more adult-controlled communication dynamic to a freer one:

I’ll try it, I’ll see what happens. Sometimes, with [*the SLP*], it was less a hindrance to their ideas, and they were more inclined to talk. Maybe for me, it prevents them from giving their opinion a little, but that’s it, I’m going to adjust (post-intervention).

Nathalie had an interesting parallel when wondering about her sense of loss of control over the communication dynamics during book reading:

It happens that I take trainees, and sometimes they have to film themselves. They have the impression that it was terrible, that they missed the mark, and when we watch it together, well, it was not that bad. I think the same principle applies to me (follow-up).

At the follow-up, some teachers were more comfortable than others, leaving more time for discussions during book reading: “We can afford to stop, it’s not just long” (Madeleine). In the same vein, Sophie commented, “Stopping to take everybody’s idea to explain a word, yes it may seem long at the time, but it’s a winner. I think that is something that I keep, that I put into practice even in every story.” Some have found a new balance in their communication dynamics, such as Edith:

I learned that with [*the SLP*], to build a certain trust with the children, like: ‘You raise your hand, you don’t have to speak over the others, or you don’t have to shout it out because you do not have to worry, it’s sure you’ll get a turn to speak.’ So, the children know their turn is coming and respect others’ turns. I think it changes the whole dynamic, because the kids know they’re going to be heard and listened to, so they raise their hands, and it avoids a lot of management.

### Theme 3, Children on a Mission! Shifts from the Good Behavior to Active Participants

This theme implies that teachers’ and children’s perceptions of children’s role in book reading have evolved from a focus on children’s behavior to a focus on their participation.

#### From Children’s Role of Listening

In the pre-intervention, the explicit instructions given to the children were about the expected good behaviors rather than the expected participation, such as sitting still in silence and listening to the teacher. Amanda explained:

We looked at the role of a good student. The role of a good student when the teacher is talking to you, well, it is to listen to the adult who is talking to you. So, me, what I

ask during the story is that you sit down (...) Look at me, this is where it happens, this is not the time to count the flies on the ceiling.

A few teachers invented a nursery rhyme that they sang before each book reading to remind the children of the expected behavior, finishing with the children making Xs on their mouths. For her part, Karen used the image: “I have the mouth, you have the ear.” Some teachers, like Edith, asked the children to save their questions after the end of the reading. Some children also described this as C30: “It is only at the end of the story that we can raise our hands. Even if we raise our hands when [*the teacher*] reads, she won’t call us by name.”

In a convergent manner, most children in pre-intervention described that they behave themselves while their teacher reads the story, as C7 put it: “We stay at our place, and we listen.” Many children expressed restraining their participation during reading. For example, C16 said that she never raised her hand during book reading because “I don’t want to bother [*the teacher*].” In fact, children fully embraced their teacher’s reasons for restricting or not participating during book reading, such as “Because we’ve got to have a zipped mouth” (C8); “Because she said: ‘One mouth and one ear’” (C62); “She’s too focused, she can’t hear us” (C30). Some children integrated that if they raised their hand, it would stop them from listening to the story, for instance “I don’t raise my hand, I listen properly, but there are kids who raise their hands, but we’re not allowed to because otherwise, we won’t hear the story properly” (C41). Edith questioned her focus on “good” behavior: “But I have the impression that by pushing myself and telling them you’re obliged to sit still and listen, it’s like, you’re obliged to find reading boring, that’s not what I want either.”

### To Children’s Role of Fulfilling their Missions

Although to a lesser extent, the children still described themselves as behaving during book reading at post-intervention and follow-up. Nonetheless, many of them also reported that they participated in fulfilling explicit expectations of what they should *do* during book reading, as if it were their missions. Some children explained the mission of being the mini detective, such as: “[*The SLP*] pauses and she makes mistakes on purpose, and we have to answer questions, I like that. It’s cool to solve mysteries and to raise our hands to talk and to say what the answers are” (C19, post-intervention). C2 gave an example of an intentional mistake and an explanation of a real target, here the role of the narrator in a story: “When we are the super detectives, we have to raise our hand and [*the SLP*] chooses us and we say: ‘It doesn’t say ‘we’re eating a potato,’ it says

that, it's like he [*character in the story*] is telling his own story.” Some children described the mission of being a mini teacher, for instance: “On the last day, we are the mini teachers, [*the SLP*] helps us, and it's us who tell the story” (C21, post-intervention).

Some teachers convergently believed that the fact that there were explicit expectations of children's participation during reading made them more engaged and attentive to book reading. Post-intervention, Nathalie made a comparison with her old way of telling stories:

During the reading, I see that they are more attentive. They know that, in my old way, in the middle, they didn't have to be attentive, it was flowing (...) but now I see that, even during the reading, they are more focused on what is going to happen next.

She continued with this idea in follow-up: “And there are three different intentions, so I feel they know what is expected of them.” In the same vein, Sophie shared that the children were engaged in the story the moment she resumed the SLP's ritual of IBR, as if they immediately understood what was expected of them in terms of participation:

I sing [*the SLP*]'s song when we do the IBR, they know right away that they have to pay more attention, that I'm going to ask them questions. They listen to me, and you can see that they are working hard on their side (follow-up).

Some teachers commented that children's participation was a support rather than a threat to classroom management, as Alice said in post-intervention: “An IBR like this is great because it eliminates class management issues, because I have fewer children who are bored listening to a story without participating. There, they can participate, and they listen more and engage more.” This idea is also visible in a discussion with C48 at the follow-up, who explained that the teacher removed some pictures from the emulation board as a consequence for those children who did not behave during reading. She then went on to explain how getting their mission back helped everyone enjoy the reading: “And today, we played to the detective game and there, it calmed us down, we raised our hands, and it was cool.”

## Theme 4, The Prize and the Price: Participation as a Reward for Good Behavior

For children, participation is perceived as a right that is conditional on proper behaviors: listening, being quiet, and sitting still. Children perceived that their “good behavior” was the key to obtaining permission to participate, that is, the prize. For instance, C30 said, “When it's time to be the mini teacher, I'm calm” (post-intervention). Similarly, C81 reported: “[*The teacher*] chooses

me (...) when I'm in silence" (follow-up). Conversely, children who do not behave properly will pay the price of their participation by being excluded from the rest of the activity. C1, a child who was sometimes excluded from activities because of her behavior, explained how she lost her turn as a mini teacher:

Interviewer: What makes that you go to your chair?

C1: It's when I disturb the class. (...) Mm, today we were the mini teacher, but I didn't do the talking because I was sitting on my chair (post-intervention).

She later explained that she told her teacher that she did not get her turn for being the mini teacher: "[*The teacher*] said, 'This is what happens: when you're in a time-out, you're in a time-out.'" Other children also reported that those who did not behave properly were excluded from the rest of the activity. Participation is then seen by the children as a privilege that they keep as they behave properly or lose if they do not.

Even if the children behave properly, this does not mean that they are gaining straightforward access to participate in the activity, as many may behave as requested by the SLP or teacher, while only one child is designated for the next turn. For example, C37 explained how he strived to behave properly, even though he was not chosen to be the mini teacher immediately:

Interviewer: And what do you do to be a good mini teacher?

C37: Because I was doing like that, I didn't do anything, I didn't even move... I didn't even move a hair, I didn't even move a foot, I didn't even move from anywhere.

Interviewer: Okay, so you were chosen and there...

C37: Well, but not at first (follow-up).

On child, C59, offered a contrasting to the reason for her to behave as expected: "I'm focused (...) so at a moment when it's my turn as a mini teacher, I'll know what I have to do, so I'm focused all the time" (post-intervention). Rather than understanding participation as a reward for expected behavior, she understood the expected behavior as a tool to help her complete the activity in itself.

## Discussion

This study helped to gain a more comprehensive understanding of how teachers and children experience children's participation in book reading. In Theme 1, participation was described as shifting from adult-directed to spontaneous, allowing for observation and possibly

scaffolding children's learning. In Theme 2, teachers shared their challenges and adaptations in carrying out their responsibilities to facilitate children's participation while keeping the story moving. In Theme 3, the children's role in book reading shifted from mainly listening to the teacher to more active participation. Finally, in Theme 4, children perceived participation as a privilege to be earned if they behaved and lost if they did not. The findings are discussed in light of their implications for teachers' professional development.

## The V.I.P. Access to Learning

The teachers expressed that children's spontaneous comments during reading and a fortiori in other contexts were seen as evidence of their active learning. They brought up examples directly in line with the language targets of the intervention and, more broadly, to the children's ability to be more word conscious and conscious of the need to make connections between pieces of information in the text. This is convergent with our quantitative investigation of children's participation, where the nature of the children's spontaneous comments was more diversified and contingent on the language targets after the intervention and at the follow-up (McMahon-Morin et al., submitted). This led us to suggest that children's spontaneous comments would be like a V.I.P. access to their learning, giving adults real-time cues about their ongoing reflections on the book. In our findings, however, this V.I.P. access was seen by the teachers more as a window on learning rather than a ladder to further scaffold the children's learning, especially when children are using language targets in other contexts that may be unexpected for the teachers. It is possible that many of the teachers "jump on" these comments to further scaffold children's learning, but this may be done more intuitively than intentionally, as it did not come out as explicitly in their interviews. For their part, some children expressed that their participation was a way to learn more about stories. We could integrate these findings in PD offered to teachers by stressing in PD offered to teachers that spontaneous comments and participation in general must be seen as an opportunity to propel children's language learning and to help them to do so more intentionally.

## The Cost of Participation for Teachers

When supporting teachers in implementing language-supportive practices, school-based SLPs may think that they are "just" asking teachers to use a few strategies, such as thinking aloud, asking open-ended questions, expending, and recasting children's talk. This will increase

children's participation (McMahon-Morin et al., submitted). However, increasing participation during book reading is not without consequences, as some teachers may see these few strategies as disrupting the balance of class communication beyond language gains. Disrupting this communication dynamic requires SLPs to support teachers in finding a new balance and moving the cursor to a new point where learning is enhanced while maintaining a sense of control. These findings resonate with the quantitative results, where the child-initiated sequence, resting on the teachers' ability to highlight and scaffolding children's spontaneous comments, was mitigated. Indeed, the follow-up appeared as an intermediary phase, not significantly different from both the pre- and post-intervention (McMahon-Morin et al., submitted). In light of the qualitative findings, it appears that at this follow-up stage, some teachers have already shifted, or are in the process of shifting, to embrace more active participation by children, while others are still questioning how to balance their sense of control over classroom management with their increased participation by children.

Indirectly, our findings inform Cabell et al.'s (2019) suggestion to explore the mechanisms by which classroom organization and teacher extratextual talk are intertwined. It seems that the key is to manage the increased participation that teachers' language-supportive practices generate in such a way that communication dynamics are explicit. Thus, beyond working on language-supportive practices, school-based SLPs could support teachers in developing their metacommunication reflections on their communication dynamics. We concur with Hindman and Chor (2023) who argued that: "Teachers would also need to move beyond common management routines (...) that maintain classroom organization through restricting child talk toward those that instead foster productive participation" (p.3). The fact that teachers perceive children's spontaneous comments as a window to learning and that it is their responsibility to facilitate children's participation is a good start to motivate them to change the communication dynamic by leaving more space for discussion around the book. Since children endorsed their teachers' reasons for restricting participation, children's buy-in to the purpose of "stopping" the story for discussion should likely be effective if made explicit to them. Interestingly, the child who expressed wanting the children to stop talking and the adult to go on with the reading was very eager to give his opinion during the discussions and was demonstrative about his deception if not chosen. It is possible that this child, and certainly many others, would have benefited from the SLP making



explicit that participation is a way for everyone to learn more about the story, and therefore that everyone who wants should be given a turn to express themselves before the adult resumes reading.

## The Cost of Participation for Children

As an analyst, the SLP was quite taken by surprise by Theme 4 – where the “good” behavior is perceived by the children as a means of gaining access to participate in the activity. This made her question her own practice as she herself used “good” behavior as a key to being selected as the next mini teacher when facilitating IBR. However, gaining access to the role of mini teacher is not intended as a reward for behaving, as expected; rather, the behavior of listening to the mini teacher is expected because it supports the realization of the activity, that is, telling the story together. Thus, it would be preferable for us, as adults, to first make explicit to ourselves the basis for our expectations of behaviors that support the *realization* of the activity, and then to make this clear to the children. This would send the message to the children that the aim of the activity is not their proper behavior per se but that their behavior supports this collective realization of the activity.

This theme also supports Yang and Purtell (2023), who stated that teachers should recognize the risk of more disengagement behaviors in children with lower inhibition control and strive to facilitate participation for all children. In line with this, the right of all children to participate should be protected. This means that adults should not use participation as a social reward for good behavior, nor should they use withdrawal as a social punishment. All children should receive implicit and explicit messages from their teacher that their right to participate will be preserved regardless of how much effort they put into their quest for “good” behavior. Since participation is learning, no participation is no learning. Teachers need to be aware that withdrawing the children’s right to participate based on their behavior penalizes them for something that may be due to underlying weaker language skills while denying them opportunities to learn language. For children with more internalized behaviors, some teachers expressed that a lack of participation was interpreted as a difficulty in making sense of the text. The same should be true for children with externalized behaviors.

## Facing the Knot

Having an explicit communication rule to make a spontaneous comment could be key to untangling the knot of classroom management and welcoming children’s comments. Raised hands

is an observable behavior that indicates a child's intention to engage in the interactions (Böheim et al., 2020) In the quantitative article, we found significant statistical changes for the increased number of hands raised to make a spontaneous comment when the IBR and the PD program were compared to the usual instruction and when examined at follow-up, (McMahon-Morin et al., submitted). However, the hands raised to make a spontaneous comment were not especially frequent, possibly because the SLP adopted a freer communication dynamic in her IBR, where spontaneous comments were highlighted and scaffolded, even when the right to speak had not been explicitly given to a child. Nonetheless, teachers' sense of loss of control can be exacerbated when spontaneous comments pop up at any time. Perhaps this knot could be loosened by having an explicit "mission" for participation that requires children to raise their hands if they have something to share about the story. Thus, the teacher's mission would be to listen to the children systematically and in a timely fashion. For example, a teacher could say, "Your ideas are precious to me, and I am curious to know more about how you are thinking about my story. To do that, I need to listen to you properly, and I cannot do that if I am reading. So, I ask you to raise your hand if you want to tell me something, and I am going to listen to your ideas before I turn the next page." We hypothesize that this type of "participation contract" would give teachers a greater sense of control, while giving the children space to contribute and send them the message that their ideas are valued. By saying "I need to listen to you properly" in our hypothetical verbatim, teachers would give the children a real communicative reason for their expectations. Some teachers explained the benefits of having children know what is expected of them in terms of participation in reading and integrating this new communication dynamic to their classroom management. This supports Chow et al.'s (2020) model: with a clear mission, children canalize their behavior to fulfill that mission. This reduces teachers' need to manage off-task behavior and provides a more language-rich environment for all children. We agree with Chow et al.'s (2020) proposition that PD should address both language-rich learning environments and effective class management systematically and complementarily.

## Limits and Perspective

The main limitation is that the SLP was both the person delivering the intervention and the PD program, as well as the main analyst. The data collection after the intervention was done by another person to ensure participants would feel comfortable saying what they wanted. However,

since this person was also a SLP, participants might still have felt restricted in their legitimacy to criticize the PD and IBR. The thematic analysis involved different people from different perspectives at different points in the process to mitigate positional bias and to ensure the trustworthiness of the analysis. However, it is important to underline that reflexive analysis is a situated method where the knowledge produced is the result of the interaction between the specific researchers involved and the data and does not aim towards an absolute truth.

Part of the data in this study consisted of interviews with the children. This was a strength because their testimonies complemented those of the teachers, and they contributed fully to the development of a theme. Although the interview duration was consistent with that reported in previous studies, these interviews were short. In fact, they were shorter than the interviews we conducted in our pilot study, where the children were online, at home, and with their parents on their side. In the current study, the children were in an unfamiliar location with an unfamiliar person. Future studies could continue to explore how to conduct interviews with children to make them longer and each one of them more informative. By reporting the interview techniques in the Supplemental Material, this study offers a certain methodological contribution that could be improved in future research. Techniques, such as presenting a fictional child's situation and asking the child to comment, could be further explored. Finally, the perception of school-based SLPs providing IBR as a tier-1 intervention is the missing puzzle piece in this work. Their perceptions could inform how they experience facilitating IBR and how they support teachers in their communication dynamics. A project on this topic is currently ongoing.

## Conclusion

This study deepened our understanding of how teachers and children experienced children's participation in IBR. In sum, although some teachers still experience some challenges in balancing children's increased participation with the rhythm of the story, the IBR and PD programs supported both the teachers and children in perceiving participation as a means of witnessing and supporting children's learning. The findings also suggest that expectations for participation should be made explicit to the children. Children perceived that their good behavior was the key to earning the right to participate, while problematic behavior could undermine that right.

In the classroom, language is more than just the words said, but it influences the whole communication dynamic. SLPs cannot only discuss language-supportive practices, such as scaffolding strategies, with teachers, but they must also complement this by helping teachers rebalance the communicative dynamic. One key to achieving this is to make expectations regarding participation and behavior explicit. This implies that we have to clarify, first to ourselves and then to the children, how our expectations of behavior make sense for the realization of the activity. Thus, SLPs could support teachers in implementing explicit communication routines that allow children to make spontaneous comments during book reading while maintaining a sense of control. In doing so, teachers would be more comfortable in fulfilling their responsibility to facilitate the participation of all children, and the V.I.P. access that spontaneous comments provide to both observe and scaffold children's learning could outweigh the cost of participation.

## Acknowledgments

We thank the teachers and children who participated in this study. We also thank Virginie Bessette, Laurence Brassard, Tania Carpentier, Sylvie Corbeil, Claire Croteau, Emna Fakhfakh, Sandra Fortin, Florence Labrèche, Élise Lacroix, Jade Malo, Anne-Marie Mathieu, Ariane Poulin, Pénélope Touchette, Julie Robidoux and Shelly Whitford.

## Funding Statement

Paméla McMahon-Morin conducted this study as a part of her PhD. She received financial support from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (767-2020-0279), Fonds de recherche du Québec – Santé (285347), the Center for Interdisciplinary Research in Rehabilitation of Greater Montreal, the Études supérieures et postdoctorales, the École d'orthophonie et d'audiologie of Université de Montréal, and the Fondation Talan.

## Declaration of Interest

No actual or potential conflict of interest is reported by the authors.

## Data Availability Statement

The data used in this study were not publicly available because ethical consent was not obtained from participants.

## References

- Ahlström, S. W., Almqvist, L., Janeslätt, G., Gustavsson, C., & Harder, M. (2023). The experiences and the meaning of using MyTime in the preschool context from the perspective of children in need of special support, 5–6 years of age. *Child: Care, Health and Development*, *49*(6), 1096-1103. <https://doi.org/10.1111/cch.13121>
- Ankrum, J. W., Genest, M. T., & Belcastro, E. G. (2014). The power of verbal scaffolding: “Showing” beginning readers how to use reading strategies. *Early Childhood Education Journal*, *42*(1), 39-47. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0586-5>
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. The Guilford Press.
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers’ comments during book reading in children’s vocabulary growth. *The Journal of Educational Research*, *110*(5), 515-527. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134422>
- Blaskova, L. J., & Gibson, J. L. (2021). Reviewing the link between language abilities and peer relations in children with developmental language disorder: The importance of children’s own perspectives. *Autism & Developmental Language Impairments*, *6*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/239694152111021515>
- Böheim, R., Knogler, M., Kosel, C., & Seidel, T. (2020). Exploring student hand-raising across two school subjects using mixed methods: An investigation of an everyday classroom behavior from a motivational perspective. *Learning and Instruction*, *65*, 101250. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101250>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A practical Guide*. Sage Publication.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children’s vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, *30*, 80-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children’s language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, *30*(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1514845>

- Chow, J. C., Cunningham, J. E., & Wallace, E. S. (2020). Interaction-centered model of language and behavioral development. In T. W. Farmer, M. A. Conroy, E. M. Z. Farmer, & K. S. Sutherland (Eds.), *Handbook of research on emotional and behavioral disorders: Interdisciplinary developmental perspectives on children and youth* (pp. 83-95). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429453106-6>
- Chow, J. C., & Hollo, A. (2018). Language ability of students with emotional disturbance: Discrepancies between teacher ratings and direct assessment. *Assessment for Effective Intervention, 43*(2), 90-95. <https://doi.org/10.1177/1534508417702063>
- Christ, T., Bakhoda, I., Chiu, M. M., Wang, X. C., Schindel, A., & Liu, Y. (2023). Mediating learning in the zones of development: Role of teacher and kindergartner talk-turns during read-aloud discussions. *Journal of Research in Childhood Education, 37*(4), 519-549. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2146816>
- Christoph, J. N., & Nystrand, M. (2001). Taking risks, negotiating relationships: One teacher's transition toward a dialogic classroom. *Research in the Teaching of English, 36*(2), 249-286.
- Connor, C. M., Kelcey, B., Sparapani, N., Petscher, Y., Siegal, S. W., Adams, A., Kyoung Hwang, J., & Carlisle, J. F. (2020). Predicting second and third graders' reading comprehension gains: Observing students' and classmates talk during literacy instruction using COLT. *Scientific Studies of Reading, 24*(5), 411-433. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1698583>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Donaldson, M. (2019). Harnessing the power of fantastic attempts: Kindergarten teacher perspectives on student mistakes. *The Journal of Educational Research, 112*(4), 535-549. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1598329>
- Eadie, P., Stark, H., Snow, P., Gold, L., Watts, A., Shingles, B., Orsini, F., Connell, J., & Goldfeld, S. (2022). Teacher talk in early years classrooms following an oral language and literacy professional learning program. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 15*(2), 302-329. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1998938>

- Gabas, C., Cutler, L., & Schachter, R. E. (2023). Making mistakes: Children's errors as opportunities for emergent literacy learning in early childhood. *The Reading Teacher*, 76(6), 664-672. <https://doi.org/10.1002/trtr.2171>
- Grifenhagen, J. F., & Barnes, E. M. (2022). Reimagining discourse in the classroom. *The Reading Teacher*, 75(6), 739-748. <https://doi.org/10.1002/trtr.2108>
- Hadley, E. B., Barnes, E. M., & Hwang, H. (2023). Purposes, places, and participants: A systematic review of teacher language practices and child oral language outcomes in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 34(4), 862-884. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203>
- Hindman, A. H., & Chor, E. (2023). Classroom conversations: What will it take? A commentary on Abbot-Smith et al., 2023. *First Language*, 43(6), 649-654. <https://doi.org/10.1177/01427237231197073>
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Anderson, K. (2022). Using turn and talk to develop language: Observations in early classrooms. *The Reading Teacher*, 76(1), 6-13. <https://doi.org/10.1002/trtr.2113>
- 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*, 30(4), 478-495. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1556009>
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>
- Kiiveri, K., & Määttä, K. (2012). Children's opinions about learning to read. *Early Child Development and Care*, 182(6), 755-769. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.579737>
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. In P. Moss & A. R. Pence (Eds.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* (pp. 28-42). Paul Chapman Publishing.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1468798411416581>

- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Collins, M. F. (2023). Opportunities to talk matter in shared reading: The mediating roles of children's engagement and verbal participation in narrative listening comprehension. *Early Education and Development, 34*(8), 1896-1918. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>
- McMahon-Morin, P. (2023). Explorer la perception d'enfants de maternelle de leur participation lors de la lecture d'histoire en classe et de leur intérêt à la lecture : Une étude pilote. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 46*(2), Article 2. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5519>
- McMahon-Morin, P., Nasri, B., Verduyck, I., Rezzonico, S., Gingras, M.-P., & Croteau, C. (submitted). *Children's participation in interactive book reading: A quantitative study on the effect of a SLP-delivered whole-group intervention and professional development program.*
- McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N., & Croteau, C. (2021). Interactive book-reading to improve inferencing abilities in kindergarten classrooms: A clinical project. *Child Language Teaching and Therapy, 37*(1), 63-84. <https://doi.org/10.1177/0265659020974430>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Murphy, K. A., Pentimonti, J. M., & Chow, P., Jason C. (2023). Supporting children's language and literacy through collaborative shared book reading. *Intervention in School and Clinic, 58*(3), 155-163. <https://doi.org/10.1177/10534512221081218>
- Piasta, S. B., Farley, K. S., Mauck, S. A., Ramirez, P. S., Schachter, R. E., O'Connell, A. A., Justice, L. M., Spear, C. F., & Weber-Mayrer, M. (2020). At-scale, state-sponsored language and literacy professional development: Impacts on early childhood classroom practices and children's outcomes. *Journal of Educational Psychology, 112*(2), 329-343. <https://doi.org/10.1037/edu0000380>
- Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A., Mauck, S. A., Weber-Mayrer, M., Schachter, R. E., Farley, K. S., & Spear, C. F. (2017). Effectiveness of large-scale, state-sponsored language and literacy professional development on early childhood educator outcomes.



- Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 354-378.  
<https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1270378>
- Rodriguez Leon, L., & Payler, J. (2021). Surfacing complexity in shared book reading: The role of affordance, repetition and modal appropriation in children's participation. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100496>
- Sandberg, G. (2017). Different children's perspectives on their learning environment. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 191-203.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1216633>
- Schleppegrell, M. J. (2010). *The language of schooling: A functional linguistics perspective* (Digital pr). Routledge.
- Sénéchal, K., Messier, G., & Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : Impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue Internationale de Communication et Socialisation*, 8(2).  
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16599428.v1>
- UN General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p.3. <https://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html>
- van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between casual talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 724-741.  
[https://doi.org/10.1044/2014\\_AJSLP-14-0032](https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-14-0032)
- Viljaranta, J., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Silinskas, G., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2017). Patterns of word reading skill, interest and self-concept of ability. *Educational Psychology*, 37(6), 712-732. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165798>
- Walgermo, B. R., Frijters, J. C., & Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 90-100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.002>
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2013). Realizing the promise of open-ended questions. *The Reading Teacher*, 67(4), 302-311. <https://doi.org/10.1002/trtr.1218>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>

Yang, Q., & Purtell, K. M. (2023). Preschoolers' vocabulary skills and inhibitory control: The role of classroom engagement. *Early Education and Development, 34*(5), 1109-1127.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2105625>

## Supplemental material:

### Examples of Interview Techniques with Children to Enhance Reliability

#### Sequences of closed- and then open-ended follow-up questions

Planned follow-up questions were most often a sequence of a closed-ended question followed by an open-ended question, which may support the child with a more concrete topic to think about. In this excerpt, the first question was open-ended, and the interviewer reframed it as more specific to the child. The interviewer then moved on to a planned sequence of follow-up questions, the first one being closed-ended and the second being open-ended, which led the children to give some examples of literal questions asked by the teacher during reading.

*Excerpt C38, pre-intervention:*

Interview (I): What' it like when Mrs. [*the teacher*] tells stories?

C38 : We are all silent.

I: Okay. And what do you do when Mrs. [*the teacher*] tells a story to the kids?

C38: I sit in silence.

I: You sit and you are in silence. Okay. Does it happen that you raise your hand during the story? Yes? Can you explain more?

C38: Because sometimes, she she she, she says: "What the the the little boy or the little girls, what is she doing?", or the animal. She tells us, "What kind is it?", "What are they doing?". So that is what we do.

#### Making Comments

Interviewers were encouraged to make comments – rather than just ask questions – so that the child would add some information, as in these examples:

*Excerpt C5, post-intervention:*

C5: And then, the boy, he ran away, but he could not open the door because he had locked it.

I: Oh oh. Big problem.

C5: And then, he s., then he sits down. And then the bear runs in after he gets in [*inaudible*], he, he opens the door.

*Excerpt C64, post-intervention:*

I: Does [*the SLP*] do anything to help you answer the questions?

C64: No.

I: No... It must be difficult.

C64: Well, we learned a lot of things in our heads.

#### Follow-up Questions

Interviewers would follow-up on what a child had said to try to deepen the child's idea, as in this excerpt:

*Excerpt C23, 3-month follow-up:*

- C23: Yes, uh, uh, she chooses me, and then, after, if I remember, if uh, well if I don't remember, she chooses another kid to help me.
- I: Ah, so she chooses another kid to help you. And what is doing the kid to help you?
- C23: Uh, he tries to to to make, some sounds, and if it is my sounds well then, I say... I raise my hand and she chooses me, and I say what I wanted to say.

## Saying Out Loud the Nonverbal Actions or Reactions

Children being children, interviewers would say aloud any of the children's actions or nonverbal reactions, especially with children with lower language skills, as in these excerpts:

*Excerpt C62 (child with an identified developmental language disorder), post-intervention:*

- I: And after?
- C62: Wait!
- I: Okay, ah, you do a drawing to explain to me okay.

*Excerpt C28, pre-intervention:*

- C28: Really much.
- I: Really much of different sorts of books.
- C28: Like this of really much.
- I: Oh yeah, now you show me many fingers, that is... that much! Oh! It is a lot.

## Validate Understanding

The interviewers repeated or reformulated what the child said to confirm that they understood well and to facilitate the transcription process, especially if there were some phonological transformations. However, children and adults do not have the same authority status in interactions, particularly in school settings. Therefore, some children may not want to contradict what the adult says if the adult has misunderstood the child's message. Thus, the person performing the transcription paid close attention when communication trouble arose and tried to carefully transcribe what the child pronounced and marked a note if there was a contradiction with what the adults reformulated. If it was unclear what the real message was, a portion of the interview was deleted from the analysis. In this excerpt, the transcriber added a personal note to indicate that what the child meant was most truly what the child really said (that the adult *showed* the pages) but did not contradict the interviewer's wrong interpretation:

*Excerpt C73, post-intervention:*

C73: She shows [*in French: montre*] the pages.

I: She misses [*in French: manque*] some pages sometimes? Ah! So, she forgot pages. Ok.

## Deleting the Too Directive Parts

There were times when interviewers were too directive, trying to get the child to talk, for example, by giving a choice of answers. These portions were deemed unreliable and were simply deleted and not considered in the analysis, such as this excerpt in post-intervention:

*Excerpt C55, post-intervention:*

I: And how do you choose a book at the library?

C55: I don't know.

I: You don't know? You pick it up at random?

C55: Yes.

I: Or you choose a book on something that interest you?

C55: On something that interest me.

Chapitre 5 :  
Kindergarten teachers' changes in practice in interactive  
book reading following professional development  
primarily using in-class modeling: A mixed methods  
study

# Kindergarten teachers' changes in practice in interactive book reading following professional development primarily using in-class modeling:

## A mixed methods study

Paméla McMahon-Morin<sup>1, 2, 3</sup>, Marie-Pier Gingras<sup>4, 5</sup>, Marie-Christine Hallé<sup>4</sup>, Stefano Rezzonico<sup>1, 2, 3</sup>, Bouchra Nasri<sup>4, 5, 6, 7</sup>

<sup>1</sup> École d'orthophonie et d'audiologie, Faculté de Médecine, Université de Montréal, Montréal, Qc, Canada

<sup>2</sup> Center for Interdisciplinary Research in Rehabilitation of Greater Montreal, Montréal, Qc, Canada

<sup>3</sup> Institut Universitaire sur la réadaptation en Déficience Physique de Montréal, CIUSSS Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, Qc, Canada

<sup>4</sup> Département d'orthophonie, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Qc, Canada

<sup>5</sup> Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale, Qc, Canada

<sup>6</sup> Département de Médecine Sociale et Préventive, École de Santé Publique de l'Université de Montréal, Qc, Canada

<sup>7</sup> Centre de Recherches Mathématiques, Montréal, Canada

<sup>8</sup> Centre de Recherche en Santé Publique, Montréal, Canada

<sup>9</sup> Data Informatics Center of Epidemiology, PathCheck, Cambridge, United States

## Author Note

Correspondence concerning this article should be addressed to Paméla McMahon Morin, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal, P.O. Box 6128, succ. Centre-Ville, Montréal, QC, CANADA, H3C 3J7.

## Abstract

This mixed-methods study investigated kindergarten teachers' changes in practice during book reading, following a professional development program using primarily in-class modeling. Quantitative video analysis indicated that a group of 11 teachers increased the number of language targets they worked on during book reading, and their use of scaffolding strategies after the intervention period. Qualitative analysis of interviews and logbooks supported the quantitative findings and revealed that teachers changed their perceptions of the book-reading activity as well as children's contributions to teacher-child interactions. In-class modeling could be considered as a promising professional development modality in school settings and warrants further research.

### Keywords:

Professional development; Changes in practice; In-class modeling; Teacher-child interactions; Scaffolding strategies; Interactive book reading

### Highlights:

- PD using in-class modeling helps kindergarten teachers work on more language targets during book-reading.
- PD using in-class modeling helps kindergarten teachers use more scaffolding strategies during book-reading.
- PD using in-class modeling helps kindergarten teachers change their perceptions of book-reading.
- PD using in-class modeling helps kindergarten teachers change their perceptions of children's contributions to interactions.



## Introduction

Reading is essential for academic achievement (Mol & Bus, 2011) and preschool teachers aim to adopt practices that support children's readiness to learn to read (Pianta et al., 2020). To accomplish that, we know that language comprehension plays a major role in children's reading comprehension (Hjetland et al., 2020). Challenging activities that support language comprehension should be an integral part of instruction for all children, starting at an early age (Dickinson et al., 2010; Orcutt et al., 2023). However, being challenging is not enough to support children's language development; one must also be responsive to their talk and reactions in interactions. When teachers listen to children and scaffold their utterances, they support their language and create a positive environment that enhances children's motivation to interact (Blewitt & Langan, 2016).

In a systematic review, Hadley et al. (2023) suggested that the key to improving the classroom language environment is to provide challenging and interactive conversations, as both aspects are positively related to children's language development. To achieve this through professional development (PD), coaching is considered the most efficient modality for implementing changes in practice (Egert et al., 2018; Kraft et al., 2018; Markussen-Brown et al., 2017). However, coaching has significant implementation challenges, such as increasing teachers' workload (Diamond & Powell, 2011). Moreover, achieving the readiness for change that coaching requires is sometimes difficult in educational settings (Cook et al., 2019; Moir, 2018) and some teachers may feel vulnerable to being observed (Magnusson et al., 2023) and even resistant to coaching (Jacobs et al., 2018). Alternatives are worth exploring, as Schachter (2015) noted: "The narrow focus on coaching may prevent researchers from exploring other formats and designs" (p.1016). This study aims to respond to this invitation by examining the effect of an alternative PD modality, in-class modeling, on teachers' practice change in a language-rich activity, namely interactive book reading (IBR). We define in-class modeling as when a trainee observes an expert carrying out the target practices in the teacher's class with the teacher's pupils. This study is a follow-up to an earlier study, in which the results, based on declared practices, suggested that using in-class modeling as the main modality in the PD program supported teachers' adoption of more challenging and responsive practices in IBR (McMahon-Morin et al., 2023). Therefore, the present

study builds on this previous study by examining effective changes in practices through this PD program, using primarily in-class modeling.

## Being Challenging: The Importance of Language Targets

In IBR, children actively participate in interactive discussions about books with the adult (Lonigan & Whitehurst, 1998; National Early Literacy Panel, 2008). This is a privileged setting for the use of challenging languages (Gest et al., 2006). The role of vocabulary instruction in supporting children's language development has been extensively studied (Hadley et al., 2023). Teachers should expose children to academic language (Schleppegrell, 2010; van Kleeck, 2014) and actively engage them, for example, by encouraging them to find diversified contexts to use new vocabulary (Beck & McKeown, 2007). IBR is an efficient way to support children's vocabulary development (Flack et al., 2018; Wasik et al., 2016). Although less often studied in the context of IBR, inference instruction, such as teaching strategies, increases inference comprehension (Elleman, 2017), which is crucial to reading comprehension (Oakhill & Cain, 2012). Dawes et al. (2019) found an improvement in inference comprehension in children with language disorders following a small-group intervention using IBR. We contribute to this body of knowledge by finding positive effects on inference comprehension in kindergarteners following whole-group IBR and a PD program for their teachers (McMahon-Morin et al., 2021). Therefore, vocabulary and inference are language targets that should be included in IBR to propel children's language comprehension skills. However, book reading in preschool is typically short, about 10 minutes (Hindman et al., 2019; Wright, 2012), and teachers were found to use seldomly higher-demand questions, such as inferences, and strategies to promote vocabulary (Weadman et al., 2023).

## Being Responsive: The Importance of Scaffolding Strategies

Teachers can support children's participation in book reading through the use of scaffolding, that is, the language mediation that occurs in interaction with a more knowledgeable partner (Bruner, 1981; Wood et al., 1976). Scaffolding strategies are sometimes conceptualized in terms of questions to children without necessarily distinguishing between initial and follow-up questions (e.g., Applegate et al., 2002). They can also be conceptualized as teachers' contingent follow-up responses to children's talk, with the specific aim of supporting them in elaborating their

ideas (Boyd & Rubin, 2006). This is the perspective in which Pentimonti et al.'s (2017) definition is situated, where scaffolding strategies “serve to modify the instructional demands of a given task based on the current skills of the learner” (p.126).

Scaffolding strategies fall mostly into binary categories that focus on either the level of questions or the level of support provided to children. For instance, Pentimonti et al.'s (2017) categorization sheds light on the level of support teachers provide to children, following their contributions. On the one hand, low-support strategies provide “limited support to the child within a given task but may also provide additional challenge to a child for whom a particular task is too easy” (p.128). On the other hand, high-support strategies provide “high amounts of guidance to children to help them successfully complete a task” (p.127).

Calibrating one's strategies with children's utterances seems difficult. For a start, closed prompts have been found to dominate teachers' talk during book reading (Deshmukh et al., 2022; Hindman et al., 2019; Rodriguez Leon & Payler, 2021; Weadman et al., 2023). In Pentimonti et al. (2017), where teachers received PD on scaffolding strategies, their overall use was low and the use of high-support strategies was even rarer. Similarly, in Pentimonti and Justice's (2010) study, the proportion of scaffolding strategies was 96% for low-support strategies and 4% for high-support strategies. This lack of support may be detrimental to children in need (Pentimonti et al., 2017).

Extended teacher-child interactions (Cabell et al., 2015) support children's language. This highlights the importance of continuing the interaction with one child rather than asking another when the first does not produce the expected answer (Gabas et al., 2023; Troyer, 2023). This positions children as meaning makers, supporting them in building reasoning and taking intellectual risk (Christoph & Nystrand, 2001; Donaldson, 2019; McElhone, 2013). In a previous work, we proposed referring to this interactional feature of scaffolding to *protecting the child's turn* (McMahon-Morin et al., 2019). Finally, wait time is also an important interactional feature of scaffolding that allows children to elaborate on their responses (Wasik & Hindman, 2018). However, wait times are rare and short, which may reduce opportunities for children with less developed language skills to participate because the interaction unfolds too quickly (Hindman et al., 2019).

Another broad category of scaffolding strategies is comments, also called extratextual talk, which are “statements that do not ask a question or require an immediate response from the listener” (Barnes et al., 2017, p.516). Comments have an advantage over questions in book reading for the learning of new words because comments elaborate on the meaning of words, which helps with semantic mapping, whereas questions focus more on the children’s retrieval of the word (Ard & Beverly, 2004). A well-known type of comment is recast, which is “comments that built directly on the previous utterance by changing one or more aspects of the subject, verb, or object while retaining the utterance meaning” (Ard & Beverly, 2004, p.18). In recast, temporal contingency supports children by comparing their own production with that of adults (Cleave et al., 2015). Similarly, extensions are contingent adult comments on child’s utterances “that continue the child’s topic and add new information but do not necessarily contain any of the child’s words” (Cleave et al., 2015, p.238). In book reading, Zucker et al. (2013) found a positive association between teachers’ use of repeating, recasting, and extending children’s contributions and children’s improved language skills. However, Weadman et al. (2023) found that teachers infrequently expand children’s talk during IBR. Particularly used in classroom discussions, revoicing children’s contributions shares common ground with recasting and extension. It occurs when a teacher repeats or reformulates a child’s contribution to invite other children “to consider how others’ thinking may impact their own” (Burke, 2017, p.1). Thus, the teacher positions the speaker of the utterance as the owner of what is being revoiced.

It is important to implement PD that guides teachers beyond the initial question asked to children and supports them in having extended teacher-child interactions (Hadley et al., 2023; Justice et al., 2018). However, to measure the impact of PD, global measures may not be sensitive enough to capture teachers’ interactional behaviors that support children’s language development; therefore, more fine-grained measures are needed (Levickis et al., 2023; McDoniel et al., 2022). In addition, the broader impact of PD, such as teachers’ perceptions and self-efficacy, needs to be studied further to better understand PD implementation (Anaby et al., 2019; Walker et al., 2020). A mixed-methods approach combining fine-grained observational measures and in-depth interviews would help provide a more complete understanding of the effects of PD on teachers.

## The present study

To support teachers in promoting the development of children's reading comprehension skills, the current study aims to deepen our understanding of the effect of PD when it is delivered primarily through in-class modeling as an alternative to coaching. This study builds on the findings of two previous studies. In the first study, conducted with 249 kindergarten children, we implemented an IBR approach using a PD program that primarily used in-class modeling (McMahon-Morin et al., 2021). This study showed improvements in children's inference skills, with additional gains for the children whose teachers had completed the PD program. In the second study, conducted with 28 kindergarten teachers, we explored the in-class modeling modality through four implementation outcomes (McMahon-Morin et al., 2023). Following their participation in the PD program, nearly all teachers declared, in a questionnaire, actual or intended changes in practice regarding the various aspects of IBR. We continue our examination of the impact of PD delivered primarily through in-class modeling in the current study by using this PD program again. The goal is now to examine its effect on effective changes in practices, as well as its broader effects on teachers' perceptions of their practices, using a mixed-method approach.

## Specific Aims

1. To measure the effect of a PD program, primarily using in-class modeling, on:
  - a) the duration of the book reading,
  - b) the number of language and emergent literacy skills targets taught by teachers,
  - c) the number of scaffolding strategies and
  - d) the type of scaffolding strategies used by teachers.
2. To understand teachers' perceptions of their practices during book reading activity from a longitudinal perspective.

## Method

### Participants

This study was conducted in Québec, a French-speaking province in Canada. The first author, a certified SLP and PhD student at the time of the study, hereafter referred to as the SLP, recruited kindergarten teachers through email, on the same school board where our previous study

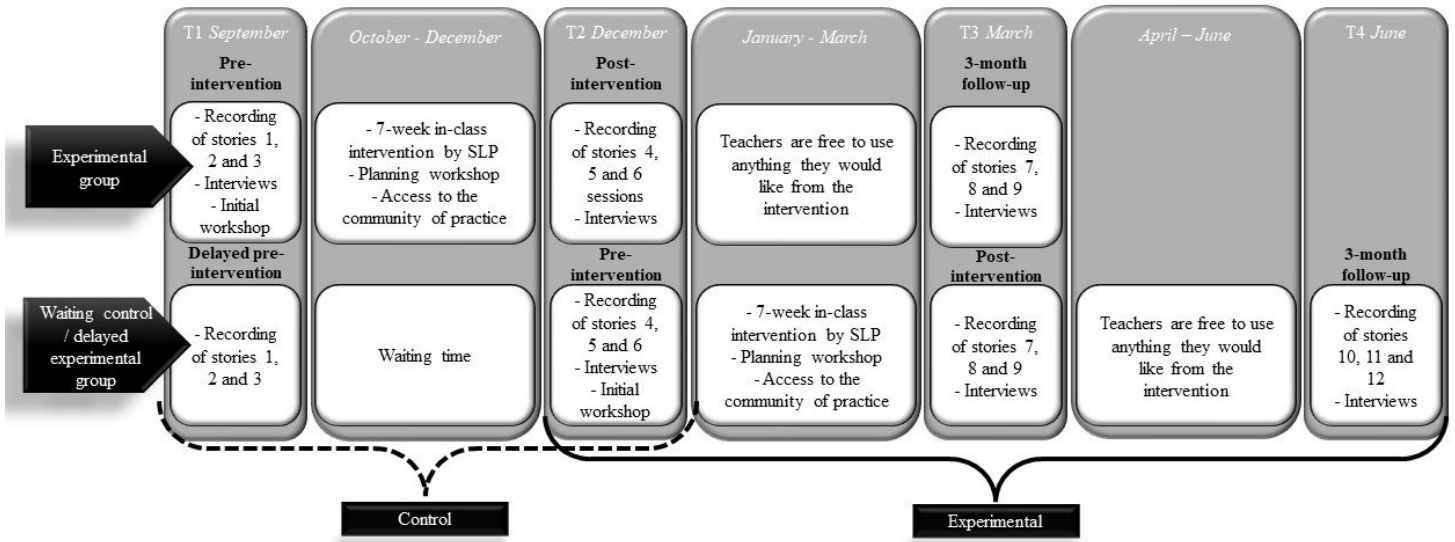
was conducted. The only inclusion criterion was that teachers had not previously participated in the school board's ongoing IBR project. Approval for a Research Ethic board was delivered by the Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (ethical certification CEREP-21-057-D). Teachers and parents of all children in the classes were invited to sign the consent forms.

Eleven kindergarten teachers were recruited, nine of whom had bachelor's degrees in elementary and preschool education, and two in special education. One participant also had a master's degree unrelated to literacy. They were Caucasian women, one with less than five years of experience, one with 6 to 10 years, three with 11 to 20 years, and six with more than 20 years of experience. Three teachers reported no prior experience of IBR. Eight teachers reported previous participation in informal or formal PD activities, such as attending a workshop.

## Study Design

This study used a mixed-method approach with convergent design (Creswell & Plano Clark, 2017). A quasi-experimental study with pre- and post-test control group and one follow-up measure was used for the quantitative data. The teachers were clustered at the school level, and each school was randomly assigned to a group. The experimental group (ExpGr) consisted of six teachers from two schools and the waiting control/delayed experimental group (WaitGr) consisted of five teachers from three schools. For the qualitative data, a longitudinal design was used, which drew on constructivist epistemology, in which the comprehension of a phenomenon is based on the subjective views of the participants. Figure 1 shows the project timeline.

Chapitre 5 - Figure 1  
*Timeline of the project*



Note: T1: Time 1; T2: Time 2; T3: Time 3; T4: Time 4.

## Professional Development Program

The PD program, hereafter designated as the intervention, was the same as that used in our previous studies (see McMahon-Morin et al., 2021, 2023). It was delivered with the explicit goal that teachers would learn how to facilitate IBR themselves, focusing on both the targets that should be stimulated and the interactional features to be promoted in such an activity. First, an initial 3-hour workshop presented the theoretical underpinnings of the project, such as the link between oral and written language and the importance of teacher-child interactions, exemplified by video excerpts.

Second, the in-class modeling consisted of the 7-week IBR, during which the teachers observed the SLP’s facilitation with the children. Child participation was a key feature of the IBR, with the SLP encouraging interactive discussions, scaffolding children’s responses, and spontaneous comments. The IBR was adapted from (Lefebvre et al., 2011). A book was read three times a week in 30-minute sessions, following an explicit teaching-based procedure (Archer & Hughes, 2011). Embedded in the first reading, the SLP modeled rich and elaborate explanations for three causal inferences: one referential inference, three vocabulary words, and one print concept. Guided practice was provided in the second reading, called the “mini-detective,” where

the SLP made deliberate mistakes on these targets, asking the children to flag her errors (i.e., to react when facing a comprehension breakdown). Finally, (more) independent practice was provided in the third reading, called the “mini-teacher,” where each child came to the front to explain a page, with the SLP providing scaffolding as needed.

Third, teachers gathered for a three-hour planning workshop during the fourth week of the IBR. They discussed their experiences so far in the project and created their own IBR plans using books from their classes, supported by the SLP. Finally, they had access to the school board’s online community of practice throughout the project, which shared all IBR plans prepared by teachers.

## Data collection

### Video recording

At each measurement time, teachers were filmed three times in one week while they read a book of their choice to the children (see Figure 1). This represented 18 videos for the ExpGr and 15 for the WaitGr at each measurement time for a total of 114 videos. Thus, each ExpGr teacher was filmed nine times during the project and each WaitGr teacher was filmed 12 times. One camera filmed the children and another, the teacher, and the images were edited side-by-side. The SLP left the room when the teacher read the book. She did not watch the videos until the project was completed. Videos were renamed with a random combination of letters to allow for blind analysis in random order. Four recordings, two in each group, were rejected because the books chosen by the teachers were too different from the others, namely, three guessing books and one audiobook.

### Individual Semi-structured Interviews

Pre- and post-intervention, and 3-month follow-up interviews were conducted with the teachers. This totaled 33 interviews lasting 35 to 60 minutes. Interviews were audio-recorded and transcribed verbatim by the SLP, and six SLP graduate students trained in transcription.

Three interview guides were developed for each measurement time, with open-ended and follow-up questions to capture changes in practice throughout the project. They included topics such as teachers’ book-reading practices and experiences in the project, as well as children’s participation in reading. Some questions were the same in all three guides, while others differed



depending on the measurement time. Some were specific to PD activities, like "How did you find the planning workshop?" Others were general, such as "Can you describe your experience in this project?" Pre-intervention interviews were conducted by the SLP in the teacher's classroom and other interviews were held online by the second author. She was unfamiliar with the teachers, and told them that she was not involved in the development of the intervention.

## Analysis

**Aim 1: To measure the effect of a PD program, primarily using in-class modeling**

The video analysis procedure was based on the method of (Croteau et al., 2018). The reading duration was measured from the moment the teacher presented the book and ended when the teacher announced the next activity. If the teacher was interrupted for more than 30 s by behavior management or a fellow teacher entering the classroom, that portion was deleted until the teacher resumed reading the book. For the taught targets and scaffolding strategies, mutually exclusive definitions were developed based on preliminary work with a class that had participated in a previous research project (McMahon-Morin et al., 2019). For the current study, these definitions were tested and improved by the SLP and a research assistant, a school-based SLP experienced in video analysis, on five randomly selected videos using ELAN software (ELAN, version 6.4, 2022). According to Pentimonti et al.'s (2017) categories, scaffolding strategies were classified into low- and high-support strategies as well as an interaction management category. Then, the SLP and research assistant, both blinded to the measurement time, conducted inter-rater reliability on 12 randomly selected videos (10% of the material), which they analyzed separately. Other behaviors not reported here were analyzed simultaneously, such as the children's spontaneous comments. The point-by-point fidelity without resolving discrepancies for the occurrence of targets was 87.5% (n=104), and 98.9% for the type. For the scaffolding strategies, the point-by-point fidelity was 89.7% (n=1155) for occurrence and 89.5% for type. Table 1 presents the definitions.

Chapitre 5 - Tableau 1

*Operational Definitions of Intervention Targets and Scaffolding Strategies*

Intervention targets	Definitions
Referential inference	The adult teaches a referential inference either by giving the children an explanation, discussing it with them, or asking a question aimed at having the children solve the referential inference to answer it.
Causal inference	The adult teaches a causal inference either by giving the children an explanation, discussing it with them, or asking a question aimed at having the children solve a causal inference to answer it.
Print concept	The adult teaches a print concept either by giving the children an explanation, discussing it with them, or asking a question about it. The adult must explicitly say the name of the concept for it to be coded as a print concept, for example “a capital letter” rather than “a big letter.”
Vocabulary word	The adult teaches a vocabulary word using various means, such as giving a definition, giving one or many examples, putting the word in a different context, asking the children to relate to their personal experience, making a gesture, and saying the word in chorus with the children. To be counted as a vocabulary word, the teacher must use at least two different teaching means for a word.
Scaffolding strategies	Definition
Low-support strategies	
Repeating the question	The adult repeats the original question with no changes, or with changes so minor that the question is essentially the same.
Reframing the question	The adult reframes the original question to make it accessible to the child. However, if the original question is open ended, the reframed question is also open ended.

Intervention targets	Definitions
Breaking down the question	The adult asks only part of the original question and breaks it down in progressive steps to arrive at an elaborated answer.
Asking for a prediction	The adult gets the child thinking about a situation by asking what might happen next.
Asking for child's life experience	The adult makes a connection with the child's life experience or asks for an example of the child's life experience.
Example recall	The adult reminds the child of a typical example given in the model.
Contextualizing the child's response	The adult contextualizes the child's response by making explicit the connection between the response and story. Subsequent participation of the child is not expected. It is often used to close interaction sequence.
Extension-Recast	The adult uses extension and/or recast to complete or reformulate the child's answer in a more elaborate manner. Subsequent participation of the child is not expected. It is often used to close interaction sequence.
Reading a passage of the book	The adult reads a sentence from the book within an interaction sequence, either to draw the child's attention to it or to provide a context for the next question.
Previous event recall	The adult directs the child's attention to a past event in the story.

---

#### High-support strategies

---

Choice of answer	The adult gives the child a choice of answers.
Closed question	The adult asks the child a closed question, in which the expected answer is composed of one or a few words.

Intervention targets	Definitions
Carrier sentence	The adult produces a carrier sentence with the expectation that the child will complete it with a word or part of a sentence, usually with slightly raised intonation.
Phonological prompt	The adult produces a phonological prompt of the expected word.
Yes-no question	The adult asks a question that can only be answered with yes or no. It can also be a means of validation to confirm that the adult has correctly understood the child.
Illustration	The adult made the book more accessible, inviting the child to point. The adult can also verbally invite the child to point to the book.
Response in unison	The adult says the expected response in unison with the child.
Saying the response	The adult provided the expected answer. The child remains silent for any reason, such as being shy or not knowing the answer.
Invitation to make a gesture	The adult invites the child to make a gesture either by referring to a gesture associated with a word, for example, “What did we do for this word yesterday?” or by directly asking the child to make a gesture, for example, “Do it with me!” Or, to support a child who is having difficulty expressing an idea, the teacher might ask the child to make a gesture as an alternative means of communication, for example: “Can you show me with your body?”
Making a meaningful gesture	The adult makes a meaningful gesture, either alone to give a hint to the child about a word or together with the child, as a way of following the lead of the child who has made a gesture in response.
Interaction management strategies	

Intervention targets	Definitions
Wait time	The adult leaves a long pause to give the child the time to elaborate on an answer. As a guideline, 3 seconds or more is considered a long pause.
Accepting the answer	The adult accepts the child’s answer or spontaneous comment either by formally accepting it, for example, by saying, “Yes, that’s it!” or interjecting: “Ah!”, by repeating it integrally or congratulating the child. In the case of a spontaneous comment in which the child asks a question, the adult can accept it by answering it.
Refusing the answer	The adult rejects the child’s answer or spontaneous comment directly by saying that it is incorrect, such as “No,” or by questioning the answer with a doubtful intonation, such as “Is it really like that?”
Protecting the child’s turn	When the adult is in an interaction sequence with a first child and then a second child intervenes, the adult asks the second child to let the first child respond, either by asking the child directly, such as “Can you let [first child] talk?” or by saying “Shhh” or showing the hand to the second child as a stop signal.

The SLP conducted an analysis of the remaining videos in random order. To prevent the analysis from drifting, she returned to the definitions for every third video. The mean duration was calculated for each teacher during each measurement time. Each taught target was examined separately. Scaffolding strategies were clustered within the low- and high-support strategies categories, and the four strategies in the interaction management category were analyzed separately. The ratio of the number of each variable to the duration of book-reading was calculated for each video. The mean score was calculated for each teacher at each measurement time.

The Wilcoxon-Mann-Whitney test for independent samples was first used to compare the six teachers in the ExpGr at pre-intervention with the five teachers in the WaitGr at delayed pre-intervention. This test was then used to measure the effect of the intervention by comparing the

change between pre- and post-intervention for teachers in the ExpGr to the change for teachers in the WaitGr during the waiting time. To determine the effect of the intervention at follow-up, all teachers were pooled together at the time they received the intervention. We used the Wilcoxon signed-rank test for dependent samples to compare the post-intervention and the 3-month follow-up with the pre-intervention. Statistical analyses were performed using the R software (version 2022.07.1) and the significance threshold was 0.05.

For scaffolding strategy types, the ratio of the total number of each type to the total reading duration for all teachers pooled at the time they received the intervention was calculated for each measurement time. The same was done for the teachers in the WaitGr before and after the waiting period to provide a comparison point under usual teaching. Ratios are reported in a figure that was analyzed descriptively.

To ease the presentation of the results, all ratios were converted to the number of occurrences for a standard 15-minutes reading session.

## Aim 2: To understand the teachers' perceptions of their practices during book reading activity in a longitudinal perspective

Qualitative analysis was conducted according to Braun and Clarke's (2022) six phases of reflexive thematic analysis. It addressed both semantic and latent meanings in an experience-oriented analysis, with researchers' interpretation and engagement being central to the process. Different people contributed to the analysis with their different perspectives. The SLP implemented the PD program and had experience as a school-based SLP in providing PD to teachers prior to her PhD studies. She worked closely with the second author, an SLP with expertise in language development in preschoolers, and the third author, a PhD SLP with expertise in qualitative methods and professional practice change in SLP. In addition, she collaborated with an SLP graduate student who was new to the field of SLP and school practices, and with a research collaborator experienced in qualitative methods and classroom-based language intervention.

In Phase 1, *familiarization*, the SLP immersed herself in the transcriptions. She used a reflexive journal and vocal notes to record preliminary ideas. At least once a week, the SLP and the second author discussed notes, verbatims, and preliminary ideas for patterns which aimed to

clarify the interpretation and adopt a critical stance on the data. Having performed the post-intervention and follow-up interviews yet not involved in the development or implementation of the intervention, the second author was knowledgeable about the data, yet had an outsider perspective that enriched the SLP's insider perspective. In Phase 2, *coding*, the SLP systematically coded the material into hard copies. After each participant, she reread and refined the analysis, incorporating all notes and relevant quotes into a Word document before moving on to the next participant. This led to Phase 3, *generating initial themes*, where she began to shape the themes. Phases 2 and 3 thus overlapped. To ensure the rigor of the analysis, she followed up with counterexamples and worked with the third author, who acted as a reflexive auditor, verifying the overall alignment of the verbatims with the codes. They were refined and consolidated through discussions between the SLP, third author and the senior author. In Phase 4, *developing and reviewing themes*, the SLP and the second author clarified the core ideas of each theme by going back and forth between the Word document and the verbatims. In Phase 5, *refining, defining and naming themes* the SLP compared the themes' core ideas with those developed in an SLP graduate student's inductive analysis of a subset of the material to refine and clarify them. Discussions among the SLP, the third author, and the research collaborator led to further renaming and refinement of the themes. This phase overlapped with the sixth phase, *writing up*, characterized by repeated cycles of reading and writing. The verbatim excerpts were in French and translated into English for this article.

## Integration data analysis procedure

The quantitative and qualitative results were integrated with the intention of gaining a more extensive and comprehensive understanding of the effects of the PD program that primarily used in-class modeling on teachers' effective practice changes during IBR as well as its broader effects on teachers' perceptions of their practices. First, the SLP looked for common concepts in both quantitative and qualitative results and conducted a narrative comparison to determine if and how they confirmed, disconfirmed, or extended each other (Creswell & Plano Clark, 2017). No discrepant common concepts were found, and therefore no subsequent analytical strategies were needed to resolve discrepancies. Second, the integrated findings were represented in a side-by-side narrative discussion, presenting and interpreting them in light of the research objectives (Creswell & Plano Clark, 2017).

## Results

### Aim 1

In the pre-intervention, the groups were not significantly different from each other for any variable (see Appendix 1). Table 2 presents the results for the effects of the intervention.



Chapitre 5 - Tableau 2

*Effects of the intervention in comparison to usual teaching*

Change between post- and pre-intervention	ExpGr.		WaitGr.		<i>W</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Duration (min)	8.14	5.30	-2.89	4.36	30	.004**
Intervention targets						
Referential inferences	.58	.46	0	0	27.5	.017*
Causal inferences	.71	.61	.20	.81	20	.429
Print concepts	-.42	1.55	.41	1.23	9	.339
Vocabulary	2.08	1.27	-.13	.68	29	.013*
Scaffolding strategies						
Low-support strategies	14.06	12.96	-7.32	6.95	28	.017*
High-support strategies	19.81	11.72	-3.32	2.90	30	.004**
Wait time	1.21	1.39	-.35	1.25	25	.082
Accepting the answer	12,18	11,65	-4,04	7,87	26	.052
Refusing the answer	1,63	1,36	-.84	2.82	22	.247
Protecting the child's turn	.72	1.73	-1.97	2.86	27	.034*

Notes. <sup>a</sup> Ratios of the number of intervention targets and scaffold strategies to the duration of book reading were converted to a number of occurrences for a standard reading session of 15 minutes; ExpGr.: Experimental group; WaitGr.: Waiting control/delayed experimental group. \**p* < .05. \*\**p* < .01.

Compared to the WaitGr, the ExpGr made significant changes in increasing reading duration and increasing the number of referential inferences and vocabulary words taught. The causal inferences showed a nonsignificant increasing trend. Although opposite trends were observed for the print concepts taught, the difference between the changes was not significant. For the scaffolding strategies, the ExpGr increased their use of all categories (i.e., low- and high-support strategies as well as wait time, protecting the child turn, accepting and refusing the answer), while it decreased for the WaitGr. Significant changes were found in the increased use of low- and high-support strategies and *protecting the child's turn* for the ExpGr compared to the WaitGr. The difference was just over the threshold for *accepting the answer*. No significant difference was found in *wait time* or *refusing the answer*.

Table 3 presents the effect of the intervention at follow-up, with all teachers pooled at the time they received the intervention.

Chapitre 5 - Tableau 3

*Effects of the intervention at follow-up*

All teachers pooled at the time they received the PD program <sup>a</sup>	Pre-int		Post-int.		<i>U</i>	<i>p</i>	3-month follow-up		<i>U</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>M</i>	<i>SD</i>		
Duration (min)	13.09	4.20	21.74	4.79	66	<.001**	23.62	4.57	66	<.001**
Intervention targets										
Referential inferences	.03	.10	.51	.40	36	.014*	1.04	.72	45	.009**
Causal inferences	.87	.85	2.17	.98	65	.002**	2.62	1.19	66	<.001**
Print concepts	3.87	2.56	3.79	1.98	32	.966	3.54	2.80	26	.577
Vocabulary	1.15	1.61	3.58	1.50	66	<.001**	2.84	1.53	55	.053
Scaffolding strategies										
Low-support strategies	12.93	6.26	29.96	9.88	62	.007**	31.90	6.84	65	.002**
High-support strategies	7.57	4.92	28,29	14.10	55	.002**	29.32	12.22	55	.002**
Wait time	.81	.94	2.32	1.46	29	.032*	1.85	1.03	56	.042*
Accepting the answer	20.64	7.94	34.50	8.66	65	.002**	33.58	7.33	66	<.001**
Refusing the answer	2.00	1.85	2.43	1.54	47	.240	1.75	1.32	25	.520

All teachers pooled at the time they received the PD program <sup>a</sup>	Pre-int		Post-int.		<i>U</i>	<i>p</i>	3-month follow-up		<i>U</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>M</i>	<i>SD</i>		
Protecting the child's turn	1.61	2.28	4.37	3.07	60	.014*	4.24	3.48	58	.024*

Notes. Ratios of the number of intervention targets and scaffold strategies to the duration of book reading were converted to a number of occurrences for a standard reading session of 15 minutes; Pre-int.: Pre-intervention; Post-int.: Post-intervention

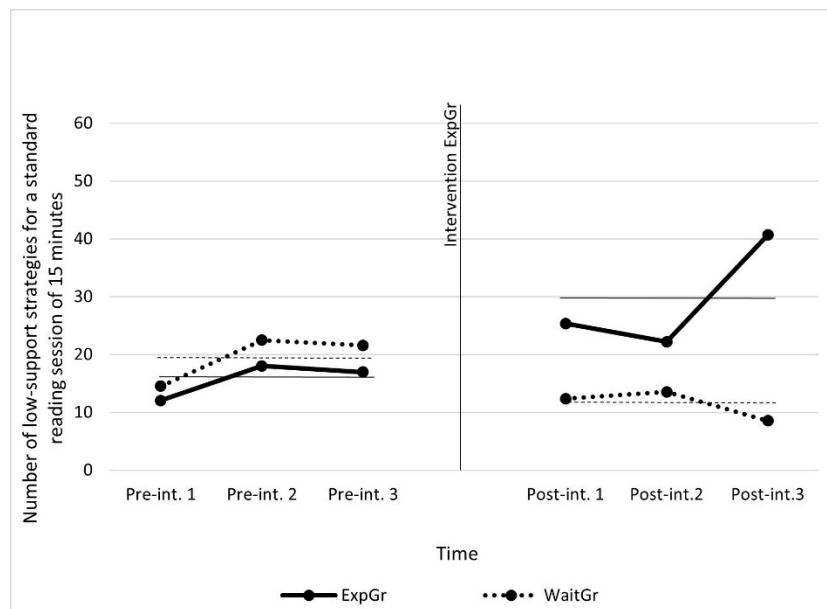
\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

For all variables, changes were significant for the post-intervention compared to the pre-intervention, except for the print concepts and refusing the answer. Comparing the 3-month follow-up to the pre-intervention, the portrait is the same except for vocabulary, which is just outside the significant threshold.

For the scaffolding strategies, a pattern of use emerges when the results are visualized in a figure. As examples, Figures 2–5 show the use of low- and high-support scaffolding strategies. After the intervention, the third reading was the reading in which the teachers used scaffolding strategies the most. The same pattern occurs for *wait time*, *accepting the answer*, and *protecting the child’s turn*, but not for *refusing the answer* and for all targets.

Chapitre 5 - Figure 2

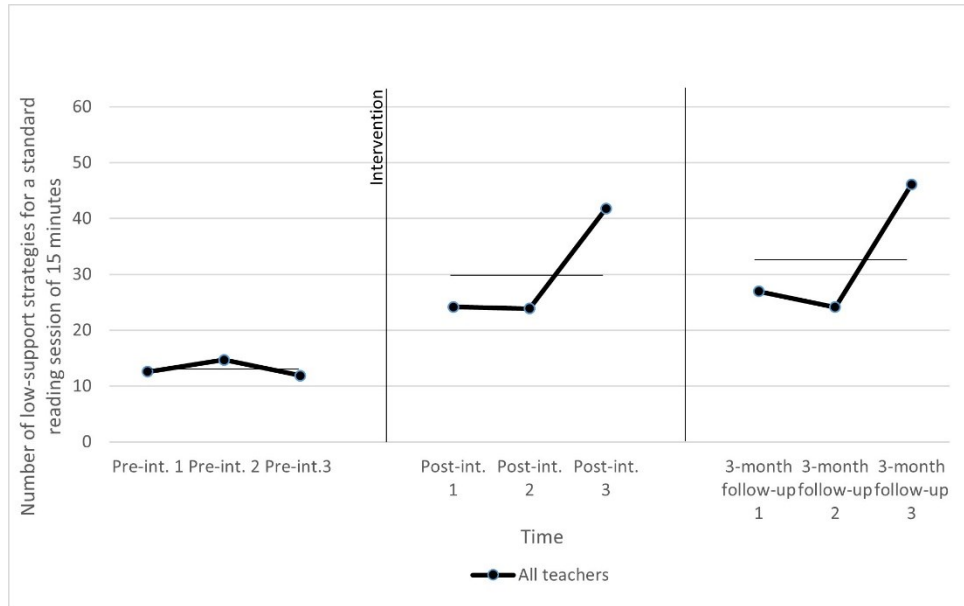
*Effect of the intervention on teachers’ use of low-support strategies*



*Note:* Intervention ExpGr.: Intervention for the experimental group; Pre-int.: Pre-intervention; Post-int.: Post-intervention; ExpGr: Experimental group; WaitGr: Waiting control/delayed experimental group. Ratios of the number of intervention targets and scaffold strategies to the duration of book reading were converted to a number of occurrences for a standard reading session of 15 minutes.

Chapitre 5 - Figure 3

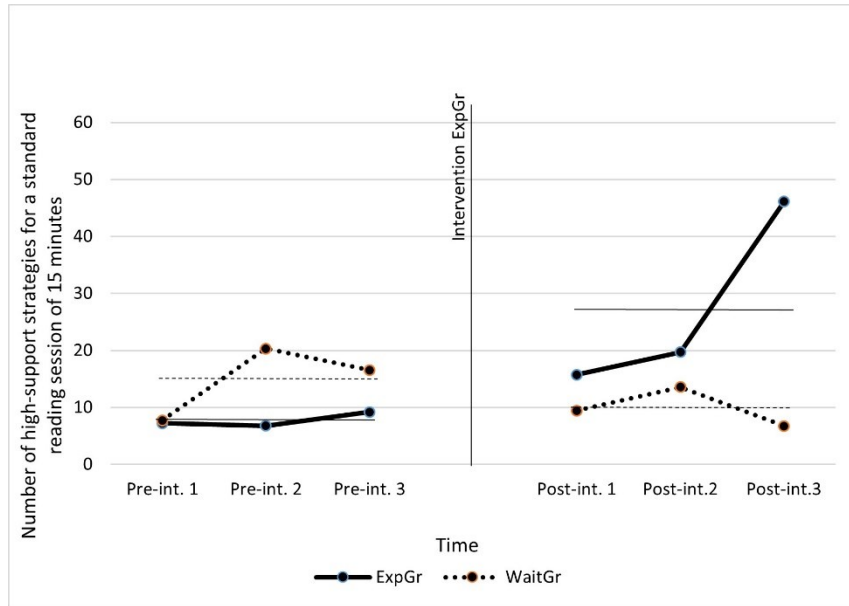
*Effect of the intervention at follow-up on teachers' use of low-support strategies*



*Note:* Pre-int.: Pre-intervention; Post-int.: Post-intervention. Ratios of the number of intervention targets and scaffold strategies to the duration of book reading were converted to a number of occurrences for a standard reading session of 15 minutes.

Chapitre 5 - Figure 4

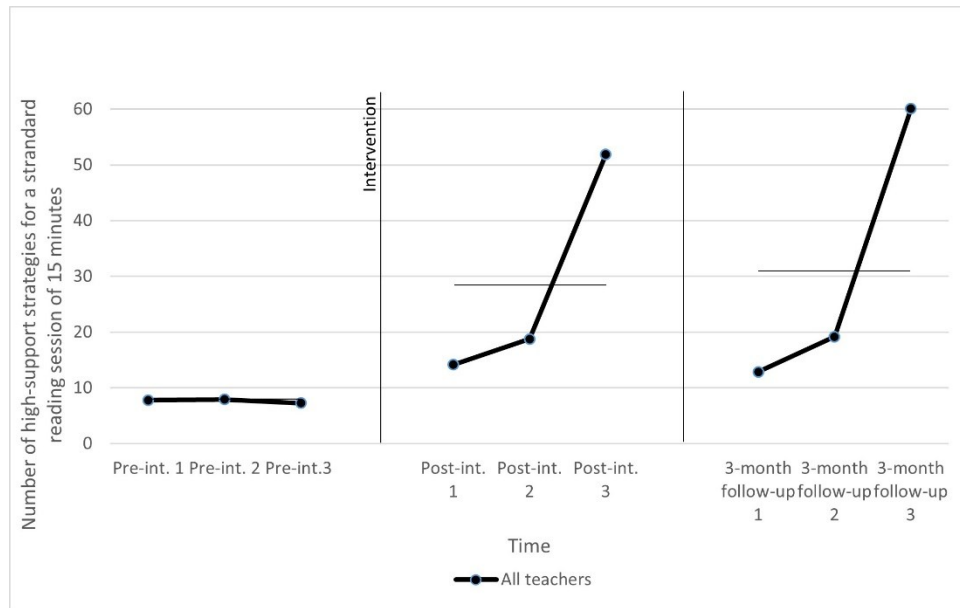
*Effect of the intervention on teachers' use of high-support strategies*



Intervention ExpGr.: Intervention for the experimental group; Pre-int.: Pre-intervention; Post-int.: Post-intervention; ExpGr: Experimental group; WaitGr: Waiting control/delayed experimental group. Ratios of the number of intervention targets and scaffold strategies to the duration of book reading were converted to a number of occurrences for a standard reading session of 15 minutes.

Chapitre 5 - Figure 5

*Effect of the intervention at follow-up on teachers' use of high-support strategies*



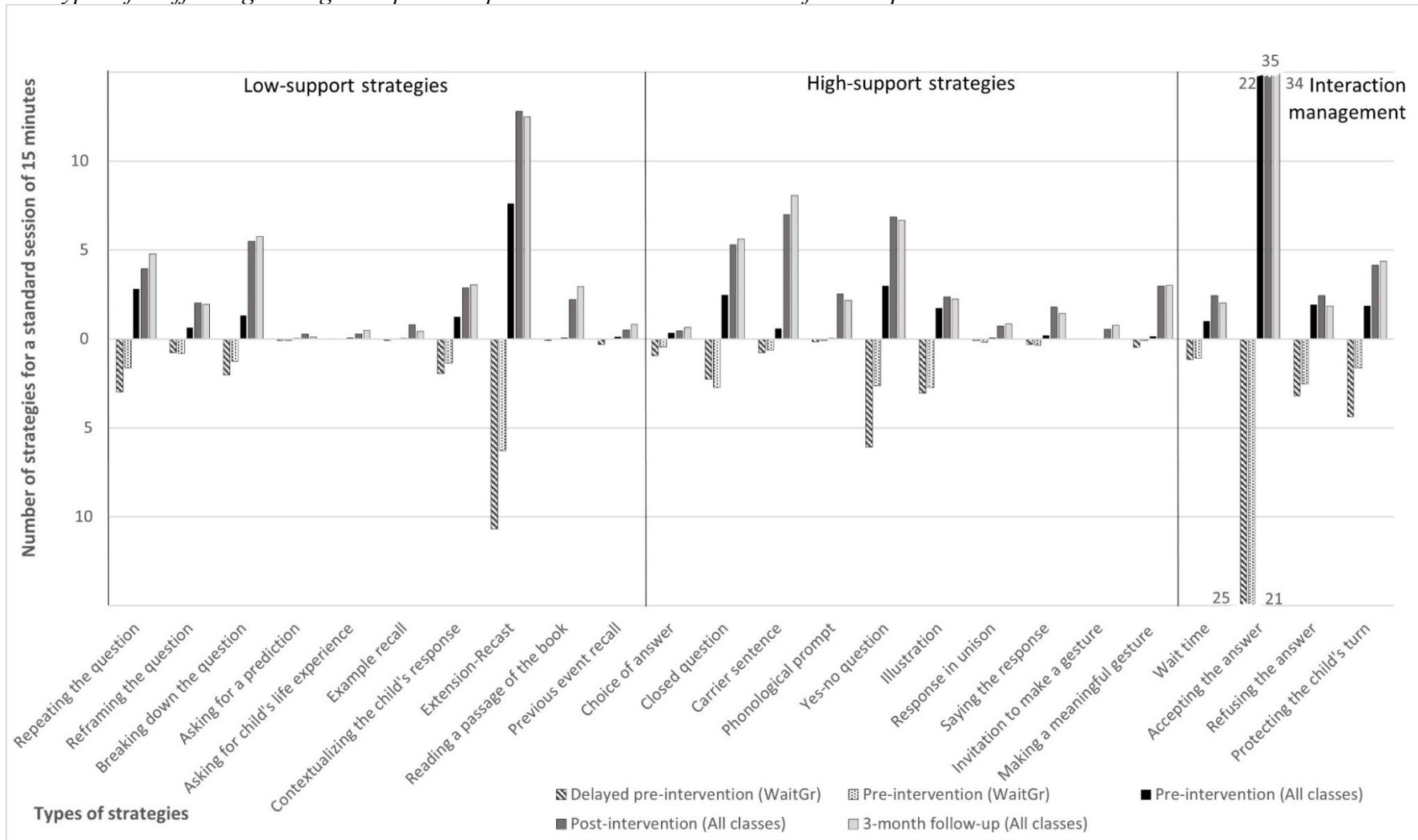
*Note:* Pre-int.: Pre-intervention; Post-int.: Post-intervention. Ratios of the number of intervention targets and scaffold strategies to the duration of book reading were converted to a number of occurrences for a standard reading session of 15 minutes.

Figure 6 presents a descriptive overview of the types of scaffolding strategies at each measurement time. The bars in an upward position are the number of each type of scaffolding strategy at pre-, post-intervention, and 3-month follow-up, when all teachers were pooled at the time they received the intervention. As a descriptive point of comparison, the bars in the downward position show the number of each type of scaffolding strategy used by teachers in the WaitGr at the delayed pre-intervention and pre-intervention measurement times.



Chapitre 5 - Figure 6

*Types of scaffolding strategies at pre- and post-intervention and 3-month follow-up*



*Note:* WaitGr: Waiting control/delayed experimental group. Ratios of the number of intervention targets and scaffold strategies to the duration of book reading were converted to a number of occurrences for a standard reading session of 15 minutes.

Teachers used more diverse types of scaffolding strategies at the post-intervention and 3-month follow-up than at pre-intervention and during the waiting period. In fact, many strategies appeared only or almost exclusively after the intervention. In the low-support strategies category, these were *asking for child's life experience*, *example recall*, *reading a passage of the book* and *previous event recall*. In the high-support strategies category, these are *phonological prompt*, *response in unison*, *saying the response*, *invitation to make a gesture* and *making a meaningful gesture*. In addition, some categories increased after the intervention: *reframing* and *breaking down the question* as well as *contextualizing* in the low-support strategies category and *closed questions* and *carrier sentences* in the high-support strategies category. In the interaction management category, the statistical changes measured for the increase in *wait time*, *accepting the answer* and *protecting the child's turn* were also observable.

## Aim 2

The qualitative findings consisted of four themes. In the following paragraphs, we describe each of these themes and illustrate them with excerpts where pseudonyms are used to refer anonymously to the teachers.

### Theme 1: From Novelty to Enacting New Practices

This theme reveals how teachers experienced the novelty of IBR, which provided new targets and ways of reading books. This novelty may contrast with teachers' previous knowledge.

#### *Encountering Novelty*

Teachers were unanimous in saying that the intervention enabled them to discover new ways to read books. They spoke globally about this novelty, like Danielle: "It allowed me to see another way that I never saw before, to read the same book three times" (post-intervention). Karen expressed that the intervention led her to take a reflexive stance on her practices: "It opened my eyes to a lot of things and made me realize that maybe I wasn't leaving enough space for children" (post-intervention). The teachers reported a broad impact of the intervention on book reading beyond the IBR approach itself, as Madeleine put it: "I don't read my stories in the same way, even if it's just one story like this, there's always something, an extra intention that I put into it" (follow-up).

### *Novelty Shakes up Storytelling Habits*

For two teachers, Karen and Nathalie, encountering novelty was depicted as more internally uphill. They were transparent about the fact that the intervention contradicted with the content of previous workshops they had attended: “I’ve always been told that in stories, you try to intervene as little as possible so as not to break the rhythm” (Karen, post-intervention). For her part, Nathalie explained that she initially “blocked” because the workshops challenged her previous knowledge, almost feeling disloyal to the people who provided it: “So I said to myself, okay, I’m on board with the project but I’m seriously questioning myself because it’s not what I learned with the educational advisors” (post-intervention). Both teachers expressed that the project took them “out of their comfort zone.” However, at follow-up, they sought to reconcile these two visions. For instance, Nathalie mentioned experiencing “an internal battle that [she] now understands [as] two completely different visions, and both have their strong sides.”

### *Experiencing New Practices*

Teachers reported having changed their practices related to different components of the IBR approach, with most of them identifying many changes. Taken together, teachers portrayed the IBR approach comprehensively, with new targets including causal and referential inferences, vocabulary and print concepts, and new ways of interacting through scaffolding. For instance, Sandra said, “I’m trying to integrate pronouns, what they refer to.” As well, Nathalie pointed out: “So, the exclamation mark, I already talked about that, but all the rest, [*reading*] from left to right, all that, no.” Louise reported new ways of teaching vocabulary: “I learned to teach vocabulary with examples from the children’s daily life, which I didn’t do before.” Similarly, Amanda had a new perspective on the choice of vocabulary to teach: “And sometimes, complicated words are way below what you would think for 5-year-olds” (follow-up). Using meaningful gestures to teach vocabulary was described as new by many, like Sandra: “What I didn’t do before is that I use a lot more gestures” (post-intervention). Book choice, although not explicitly addressed in PD activities, is brought up by many teachers, as it is the material in which these targets will be found. For instance, Nathalie said, “Now I don’t see [*the books*] in the same way. When I look at a book, I think about what it will bring.”

Many teachers referred to scaffolding, often in a general way, using the phrase “reaching out to children”<sup>4</sup>. More specifically, in post-intervention, Karen explained how she persisted in interacting with one child rather than going to another one: “Sometimes they’d say: ‘I don’t know’ and there I’d go to somebody else right away, but I keep questioning to see how far we can go. I do that more.” Similarly, Alice commented that she was more supportive when providing scaffolding to children who did not know the answer: “It’s about getting kids to answer, even if you’re almost putting words in their mouths.”

## Theme 2: From Questioning to Believing in Children’s Contributions

This theme refers to teachers' changing beliefs about children's participation from likely noncontributory to likely contributory, and how this shift is manifested in their behaviors when facilitating book reading.

### *Teachers’ Beliefs Restrict Children’s Participation*

In pre-intervention, teacher-child interactions were perceived as being more oriented towards the child giving the “expected answer” than on supporting the child to get to that answer. For instance, Edith commented extensively that if one child did not know the answer, she preferred to call another child. She expressed fear of not supporting children “in a good way”, because she would be “putting words in their mouths,” and preventing them from “asking themselves the right questions”. This revealed her perception that the child should be the one who comes up with “the right answer,” which could be compromised if too much support is provided. Other teachers talked about off-topic contributions, which they tried to limit to avoid deviating from the story. This excerpt from Madeleine shows that the children’s contributions should ultimately serve the story: “That’s just it, I want them to participate in the story, and not to talk to me about many other things so I will try to reframe it.” Similarly, Sophie used the word “interrupt” when talking about these off-topic comments.

---

<sup>4</sup> “Aller chercher les enfants” in its original form, used in a figurative way.

### *Teachers' Beliefs Support Making Room for Children's Participation*

After the intervention, the teachers believed more in the relevance of the children's contributions, as revealed by their behaviors. First, teachers reported seeking more interaction during book reading, believing that children would contribute:

I try to make it more of an exchange with them. (...) Before it was ME telling the story, but, I mean, the children also told me many stories while I was telling them a story. So, I'm listening too, it's not just me talking (Edith, follow-up).

In the same vein, Rachel spoke eloquently about "interdirectional" communication in this post-intervention excerpt: "But what's changed is more what comes from the other side, what the children can share with me after or during the reading, so the communication is more interdirectional."

Second, believing in children's contributions means listening more to the children and even looking for meaning in what they say when it is not obvious. At follow-up, Louise said that she tried to make a connection between the book and the child's words, believing them to be meaningful:

I'm a little bit more flexible since [*the project*] to listen more to what they want to tell me. Suppose we're talking about a topic, and whoops, it gives them an idea, then I try to see why you just talked to me about that? What's the link to this story? I used to be less flexible, now I try to see what's in it for them.

Similarly, Sophie explained that even seemingly off-topic comments have a connection from the child's perspective, which is worth acknowledging. She can then gently bridge the child's connection to the current topic:

I go with them in their ideas, and I try to understand and then I say, 'That's interesting, you saw this,' but I try to bring them slowly to my path. I start from their path, which may be completely divergent, then I bring them back to the right path, but I really let them all interact.

Third, believing in children's contributions means that it makes sense for teachers to give children time to express their ideas, because they expect them to contribute to everyone's learning. Alice explained: "I prefer to give kids more time to answer so that we really learn the vocabulary, rather than rushing and taking shortcuts" (follow-up).

Amanda's experience diverged from that of other teachers, as she maintained her perception throughout the intervention that interaction in book-reading was primarily for the sake

of the story. Before the intervention, she described having interactions with the children within a certain structure: “It’s open, there are exchanges and all that, but there is still a structure in my class.” Off-topic comments should also be saved for later because they disrupt the story. At follow-up, she still felt that the children’s contributions should first support the story and should be limited otherwise:

The participation, well often, I say, ‘Wait until I finish the page and then if you have comments, give them to me,’ and sometimes I say, ‘No, we’ll wait here’ because there’s a punch line and it’s better not to break it, it depends on the book, so no, sometimes it’s not the right time, depending on the moment in the story.

She also mentioned supporting children in need, but “without giving the answer,” thus revealing her view that the child should ultimately come up with the answer.

### Theme 3: Giving Reading the Time it Deserves Competes with Other Valued Activities

This theme includes teachers' changing perception of the reading activity as a privileged setting for language stimulation and the corresponding changes in pedagogical intentions. These changes were framed within limited teaching and planning time.

#### *From Conceiving Reading as a Springboard Activity to Reading for its Own Sake*

In pre-intervention, teachers talked about reading as a trigger for another activity, for instance: “I integrate stories in relation to an activity I want to do, whether it’s arts and crafts or something else” (Sandra). Many also explained how the book should relate to the theme of the month. Only Danielle described how she chose books with an explicit literary purpose – namely, to expose children to a variety of literary genres, including poetry and comics.

Before the intervention, teachers discussed the challenge of scheduling reading, especially with the introduction of a new preschool curriculum with specific expectations regarding free play periods. In pre-intervention, Danielle said, “With the new curriculum, we have 45 minutes of free play in the afternoon, and I don’t really have that time, so sometimes the book reading is less interactive, sometimes it’s more, I read the book and that’s it”. For her part, Edith openly discussed her difficulty in making time for reading every day: “I’ll be honest, it’s just the activity, you know, if I rush in the morning, it’ll go over in the afternoon, I’ll take the 15 minutes for the story and I’ll

finish my other things” (pre-intervention). Madeleine shared her strategies for fitting in reading when time is short, such as putting on an audiobook or reading during snack time.

After the intervention, reading was perceived more as an activity that provides a privileged setting that is not found in other activities to work on specific language learning. As an illustration of a change in pedagogical intention, Karen said in the pre-intervention: “Sometimes, I change the words, without them noticing it, just to make it easier to understand.” This contrasted with her statement at the follow-up: “I try to target more vocabulary, to have the gestures, and, you know, to really impact the kids’ brains, not just to read and after it’s over.” However, this shift in the perception of reading as a springboard activity to a more central one increased the competition for teaching time. Teachers expressed this challenge referring to IBR as either “eating up all the minutes left in the day” (Amanda, follow-up) or “demanding on the schedule” (Louise, post-intervention).

In this competition for teaching time, taking the time to read reconciled some teachers’ desire not to “let go of the story,” as Madeleine said. At follow-up, she eloquently described the challenge of giving reading its rightful place in her classroom:

I received so much from this project, it was something I was missing. Sometimes, the story felt heavy to me, and I asked myself, why do I find it heavy? As teachers, we don’t know what to prioritize because we always feel that we don’t prioritize everything we have to do. But I felt like I was really bypassing reading. I’ll be frank, sometimes there is too much of other things: ‘Put in some technologies, put in this and that!’ That’s all well and good, but sometimes you find yourself looking for the place of the story. I felt I was walking away from something that was important to me, so it helped me hold on, and after [*the project*] I said, okay, I’m going to choose stories.

*Raising the Bar of the Language Challenge: From Intuition to Intention*

Underlying this shift in the perception of reading is that things done intuitively must be performed intentionally. For example, in the pre-intervention, when Nathalie was talking about vocabulary, she said: “But this is all done in the heat of the moment, we follow our intuition,” while at follow-up, she reflected on this change of being more intentional: “Like inferences, I think I probably worked on some of them while reading but not with the same goal. Now I’m more careful.”

However, intentionally planning something that has previously been done intuitively can be challenging. Karen explained: “I was instinctive all the time, so writing down what we were going to do took me out of my comfort zone where I’ve been for so long.” Consequently, many talked about the challenge of devoting time to planification: “But it took me a long, long time [*to plan the IBR*], so I can't do this every week” (Nathalie, post-intervention). For Edith, this planning was necessary: “To give a challenge adapted to each child, I realized that everything has to be planned, who I’ll ask what question” (follow-up). Like most teachers, Louise said she relied on the community of practice to overcome this additional burden: “The interesting thing is that we have a bank in the school district, where [*IBR plans*] are prepared. You have to make it your own, but it’s still something.”

#### Theme 4: Teachers’ Individual Journey in Changing Practices

This theme refers to teachers' different progressions in adopting new practices and how this is reflected in the way they facilitate book reading as well as in the meaning they give to their PD experience.

##### *Stepwise Progression in Enacting New Practices*

The teachers' testimonies revealed that they had not adopted the approach in their practice at the same pace or to the same extent. Some, like Louise, expressed that they were in a work in progress process: “I think I’ve made some progress, there is still work to do, but I’ve learned a lot” (post-intervention). Having the SLP validate the content of their reading plans was helpful to some in their process, as Karen said:

What I found difficult was creating the plan but once [*the SLP*] guided me, it was like, I had good ideas, it was just having it confirmed, ‘Yes, you’re on the right track, it’s good’ so after that it was all good. (post-intervention)

Some teachers explained that they adapted the approach to make it easier to practice, for example, by reducing the number of vocabulary words to target. Nathalie commented, “I told myself that if I wanted to experience success and to continue, well, I would have to adapt a little” (post-intervention). In the same way, the children’s reaction, similar to the one observed during the IBR, reassured some teachers in their acquisition process: “It was stressful for me, but the kids, I felt that they appreciated it, they didn’t notice anything” (Edith, follow-up).



### *Sense of Self-efficacy as an Indicator of Internalized New Practices*

Some teachers expressed a certain ease in facilitating IBR after the intervention, based on their sense of self-efficacy acquired during the intervention. For example, Rachel illustrated this sense of self-efficacy by being able to explain the content of the approach to someone unfamiliar with it:

I can say that I got a training, because I didn't know if I would feel comfortable, or if I would really understand all the intellect behind it. In that sense, it is beyond my expectations because if I were to do it with a trainee, I would feel comfortable explaining the why and the impact on the children (post-intervention).

Similarly, Sandra stated in the post-intervention that she could explain the approach to a parent as a way of expressing that she had taken in the content.

This sense of self-efficacy was evident in teachers who, like Danielle, expressed a clear comfort level with the approach. She reported that she could easily identify appropriate goals and prepare for IBR quickly: "There were times when I decided on the book almost on the very morning (...) I spotted words, I spotted questions, I spotted inferences, things like that" (follow-up). Similarly, others mentioned that they were better able to "see" the targets in a book and to adapt to their group plans available in the community of practice. For Danielle, one key to feeling comfortable seems to be that she downplayed the right to make mistakes or forget:

I realized, looking at my notes, that I forgot like who the 'he' replaces, that was the only thing that I forgot, so I was like, 'Oh yeah, that's right!' So, I spotted some and I did it again afterwards, but you know, it's no big deal (follow-up).

Similarly, Alice described becoming more flexible in following her IBR plan:

At the beginning, I was more stressed, I looked at my paper a lot, I put post-its in the book, but at a certain moment it's like, even if I forgot a question, it doesn't matter because I can ask it in the second reading. That was my journey, it was letting go that everything must be done.

### *Making a Difference: Pride of Contributing to Something Bigger than Oneself*

Over and above this journey in changing practices, many teachers shared pride and a sense of meaning regarding their PD experiences. For many of them, it was toward their pupils, feeling that they were well prepared for Grade 1 and that their learning would serve them throughout their schooling and their lives. One of them is Rachel, who said: "The kids integrated something that is capital for their comprehension for a lifetime of reading" (follow-up).

## Discussion

This mixed-methods study combined observational measures and teacher voices to examine the effects of a PD program that primarily used in-class modeling on teachers' effective changes in challenging and responsive practices during IBR – namely, their work on language targets and their use of scaffolding strategies – as well as its broader effects on teachers' perceptions of their practices. The findings will be discussed in a convergent manner, integrating both quantitative and qualitative findings (Creswell & Plano Clark, 2017) and in light of their implications for PD.

The significant changes or encouraging numerical trends measured for language targets and scaffolding strategies are consistent with the qualitative findings, where teachers expressed adopting or starting to adopt new, diversified practices. In the quantitative results, the standard deviations were generally important, indicating variability among the participants. In a convergent manner, in the qualitative findings, changes in practices appeared progressive throughout the project's entire duration, to varying degrees among teachers. Some expressed being in the process of appropriation, while others expressed a sense of self-efficacy by the end. This suggests that ongoing support should be available if needed.

Of interest for PD design are the qualitative findings about the two teachers' more uphill journeys in changing practices. In the initial workshop, teachers' personal conceptions of book-reading were not overtly discussed. Having done so, the SLP could have explained the differences and common ground in the approaches, and acknowledged that different approaches can coexist. This echoes one of Desimone and Pak's (2017) features of effective PD, where content should be coherent with teachers' knowledge and beliefs. Although these teachers reported the adoption of new practices and were happy with them, ways to smooth their journey could have been put in place.

The qualitative findings shed complementary light on the broader impact of the PD program over and above the discrete quantitative findings. First, regarding the increased language targets, teachers expressed that they perceived book reading as a privileged setting for stimulating children's language. They reported that their pedagogical intentions changed accordingly, and they became more focused on language learning. Many teachers also expressed an overarching sense

of meaning and pride in their PD experience, especially toward their pupils, who they felt were better prepared to continue their schooling.

Second, with regard to scaffolding strategies, teachers used more low- than high-support strategies before the intervention, which is consistent with Pentimonti et al. (2017) and Pentimonti and Justice (2010). The qualitative findings complementarily revealed that some teachers hesitated to provide children with a high level of support in the pre-intervention. Many preferred to resume their interaction with another child if the first child did not know the answer. After the intervention, low- and high-support strategies were used at much more similar rates in the quantitative results. Convergently, the qualitative findings highlighted that after the intervention, teachers were more comfortable in providing a high level of support and continuing the interaction with one child. In turn, this is evidenced by the quantitatively increased strategy of *protecting the child's turn*. More broadly, after the intervention, the teachers perceived the children's contributions as meaningful and positioned them more as meaning makers. They sought more interaction with children and were more likely to leave wait time, which was also apparent in the quantitative results. Pentimonti et al. (2017) discussed the complexity of improving scaffolding strategies through PD. In light of our findings, we suggest that one key may be to change teachers' perceptions of children's contributions to teacher-child interactions. We hypothesize that in-class modeling is conducive to achieving this.

## The Structure of the Activity Plays a Major Role in Scaffolding Practices

In the quantitative findings, the "mini-teacher" reading drove up the use of scaffolding strategies. The explicit teaching-based procedure means that each child has an opportunity for (more) independent practice in this third reading, which constrains the teacher to persist in interacting with the "mini-teacher," providing support until the page is turned. Other forms of independent practice, such as story enactment, may have similar effects (Nicolopoulou et al., 2015). We hypothesize that this pattern can be explained by teachers' confidence that children will be able to elaborate on their responses, since it is the third time the book is being read. Thus, this shared knowledge of the story might support teachers who dare to continue interacting with a child using a number of scaffolding strategies.

We concur with Justice et al. (2018) who stated that “the most prominent lever for improving children’s language skills in the early education setting is to explicitly target the precise, proximal processes that lead to high-quality, extended conversations among teachers and children” (p.90). Adding to this statement, we suggest that promoting activities for which the structure prompts teachers to use more scaffolding strategies would help achieve this. We hypothesize that these activities should build on shared knowledge and provide children with opportunities for independent practice.

## Combining Implementation and De-Implementation

The quantitative results showed that the teachers increased the duration of book reading. However, the qualitative findings revealed that scheduling reading is a challenge, as many activities compete for teaching and planning time. This echoes Duke et al. (2023), who argued that teachers wanting to implement evidence-based practices to create a research-aligned school day would soon run out of time. It questions whether the challenge is partly one of implementation and partly one of de-implementation, the latter being “the process of identifying and removing harmful and low-value practices based on tradition and without scientific support” (Upvall & Bourgault, 2018, p.379). De-implementation strategies overlap to a large extent with those used in implementation science (Ingvarsson et al., 2022). Designing PD should include supporting teachers to look at their overall selection of activities, eliminating those that have less value, and capitalizing on those that are more conducive to impacting children’s language.

## Limits and Perspectives

In this study, the SLP was both the intervention provider and the primary data analyst, which could be perceived as a threaten to the analysis. Nevertheless, the rigor of the analysis was ensured through inter-judge reliability and blind analysis of quantitative data. The qualitative data after the intervention were collected by someone unfamiliar to the participants so that they would feel comfortable expressing any point of view. Involving people from different perspectives and using different strategies, such as reflective journaling, peer discussion, and reflective auditing at different points in the analysis process, also ensured the trustworthiness of the analysis.

This project was conducted in a real practice setting and we did not require teachers to limit their participation in other PD activities, which may have contributed to the changes observed here.

Also, in the current study, the SLP was experienced in facilitating IBR. However, the results are consistent with our previous studies, in which both SLPs who facilitated IBR had less than five years of experience as SLPs, and it was their first experience with IBR. This suggests that the implementation of such projects is a realistic prospect for most professionals. Given the small number of participants, quantitative results should be replicated with more teachers. Nonetheless, it allowed us to deepen teachers' perceptions, which documented the broader impact of the PD program. We encourage the inclusion of teachers' voices in studies seeking to better understand the challenges of PD implementation (and de-implementation). Case studies could also help better grasp interindividual differences. For example, the case of Amanda, who maintained her perception of the children's contributions, would be of interest in this matter.

## Conclusion

In this study, a PD program using primarily in-class modeling fostered teachers to change their practices to become more challenging and responsive in IBR, hand-in-hand with changing their perceptions toward this activity and children's contributions. The question of the impact of activity structure on scaffolding practices is worth exploring in-depth, as is the challenge of combining implementation and de-implementation in PD.

Based on our findings, using in-class modeling in PD warrants further research in school settings. Untangling the underlying mechanisms that lead someone observing a model to eventually adopt new practices could be the next step. This could be helpful in better understanding how in-class modeling could contribute to PD efforts to support teachers in facilitating the language skills that underlie reading comprehension and lead to academic success for all children.

## Acknowledgements

We thank the participants for their involvement in the study. We also thank Sylvie Corbeil, Laurence Brassard, Isabelle Cloutier, Claire Croteau, Ariane Poulin, and Jean-Daniel Rioux for their support.

## Fundings

Paméla McMahan-Morin conducted this study as a part of her PhD. She received financial support from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (767-2020-0279),

Fonds de recherche du Québec – Santé (285347), the Center for Interdisciplinary Research in Rehabilitation of Greater Montreal, the Études supérieures et postdoctorales, the École d’orthophonie et d’audiologie of Université de Montréal, and the Fondation Talan.

## Declaration of Interest

No actual or potential conflict of interest is reported by the authors.

## References

- Anaby, D. R., Campbell, W. N., Missiuna, C., Shaw, S. R., Bennett, S., Khan, S., Tremblay, S., Kalubi-Lukusa, J.-C., Camden, C., & GOLDS (Group for Optimizing Leadership and Delivering Services). (2019). Recommended practices to organize and deliver school-based services for children with disabilities: A scoping review. *Child: Care, Health and Development, 45*(1), 15-27. <https://doi.org/10.1111/cch.12621>
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher, 56*(2), 174-180.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. The Guilford Press.
- Ard, L. M., & Beverly, B. L. (2004). Preschool word learning during joint book reading. *Communication Disorders Quarterly, 26*(1), 17-28. <https://doi.org/10.1177/15257401040260010101>
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers’ comments during book reading in children’s vocabulary growth. *The Journal of Educational Research, 110*(5), 515-527. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134422>
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children’s oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal, 107*(3), 251-271. <https://doi.org/10.1086/511706>
- Blewitt, P., & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology, 150*, 404-410. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.009>

- Boyd, M., & Rubin, D. (2006). How contingent questioning promotes extended student talk: A function of display questions. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 141-169.  
[https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3802\\_2](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3802_2)
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A practical Guide*. Sage Publication.
- Bruner, J. S. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*, 1(2-3), 155-178. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(81\)90010-0](https://doi.org/10.1016/0271-5309(81)90010-0)
- Burke, A. (2017). An analysis of a teacher's use of revoicing during a third grade literature discussion. *Literacy Research and Instruction*, 56(1), 1-20.  
<https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1210707>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Christoph, J. N., & Nystrand, M. (2001). Taking risks, negotiating relationships: One teacher's transition toward a dialogic classroom. *Research in the Teaching of English*, 36(2), 249-286.
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. O., & Fey, M. E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 237-255.  
[https://doi.org/10.1044/2015\\_AJSLP-14-0105](https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0105)
- Cook, C. R., Lyon, A. R., Locke, J., Waltz, T., & Powell, B. J. (2019). Adapting a compilation of implementation strategies to advance school-based implementation research and practice. *Prevention Science*, 20(6), 914-935. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01017-1>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Croteau, C., McMahon-Morin, P., Le Dorze, G., Power, E., Fortier-Blanc, J., & Davis, G. A. (2018). Exploration of a quantitative method for measuring behaviors in conversation. *Aphasiology*, 32(3), 247-263. <https://doi.org/10.1080/02687038.2017.1350629>
- Dawes, E., Leitão, S., Claessen, M., & Kane, R. (2019). A randomized controlled trial of an oral inferential comprehension intervention for young children with developmental language

- disorder. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 39-54.  
<https://doi.org/10.1177/0265659018815736>
- Deshmukh, R. S., Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., & Curry, B. (2022). Teachers' use of scaffolds within conversations during shared book reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(1), 150-166. [https://doi.org/10.1044/2021\\_LSHSS-21-00020](https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00020)
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 56(1), 3-12.  
<https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>
- Diamond, K. E., & Powell, D. R. (2011). An iterative approach to the development of a professional development intervention for Head Start teachers. *Journal of Early Intervention*, 33(1), 75-93. <https://doi.org/10.1177/1053815111400416>
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X10370204>
- Donaldson, M. (2019). Harnessing the power of fantastic attempts: Kindergarten teacher perspectives on student mistakes. *The Journal of Educational Research*, 112(4), 535-549.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1598329>
- Duke, N. K., Lindsey, J. B., & Wise, C. N. (2023). Feeding two birds with one hand: Instructional simultaneity in early literacy education. In S. Q. Cabell, S. B. Neuman, & N. Patton Terry (Eds.), *Handbook on the science of early literacy* (pp. 186-195). The Guilford Press.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433.  
<https://doi.org/10.3102/003465431775191>
- ELAN (Version 6.4) [Computer software]. (2022). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761-781.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000180>



- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 54*(7), 1334-1346.  
<https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- Gabas, C., Cutler, L., & Schachter, R. E. (2023). Making mistakes: Children's errors as opportunities for emergent literacy learning in early childhood. *The Reading Teacher, 76*(6), 664-672. <https://doi.org/10.1002/trtr.2171>
- 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. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Hadley, E. B., Barnes, E. M., & Hwang, H. (2023). Purposes, places, and participants: A systematic review of teacher language practices and child oral language outcomes in early childhood classrooms. *Early Education and Development, 34*(4), 862-884.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203>
- 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, 30*(4), 478-495. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1556009>
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review, 30*, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>
- Ingvarsson, S., Hasson, H., von Thiele Schwarz, U., Nilsen, P., Powell, B. J., Lindberg, C., & Augustsson, H. (2022). Strategies for de-implementation of low-value care—A scoping review. *Implementation Science, 17*(1), 73. <https://doi.org/10.1186/s13012-022-01247-y>
- Jacobs, J., Boardman, A., Potvin, A., & Wang, C. (2018). Understanding teacher resistance to instructional coaching. *Professional Development in Education, 44*(5), 690-703.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388270>
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>

- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1468798411416581>
- Levickis, P., Cloney, D., Roy-Vallières, M., & Eadie, P. (2023). Associations of specific indicators of adult–child interaction quality and child language outcomes: What teaching practices influence language? *Early Education and Development*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2193857>
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)
- Magnusson, C. G., Luoto, J. M., & Blikstad-Balas, M. (2023). Developing teachers' literacy scaffolding practices—Successes and challenges in a video-based longitudinal professional development intervention. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104274. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104274>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- McDoniel, M. E., Townley-Flores, C., Sulik, M. J., & Obradović, J. (2022). Widely used measures of classroom quality are largely unrelated to preschool skill development. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 243-253. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.005>
- McElhone, D. (2013). Pressing for elaboration in student Talk about texts. *The Journal of Classroom Interaction*, 48(1), 4-15.
- McMahon-Morin, P., Dutemple, M., Rezzonico, S., Trudeau, N., Brassard, L., & Croteau, C. (2019, June). *Communicatively-rich interaction between a school-based speech-language*

- pathologist and kindergartners with communication needs to promote participation in activities on emergent literacy skills*. Atypical Interaction Conference, Helsinki, Finland.
- McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Rousseau, A., Gingras, M.-P., Trudeau, N., & Croteau, C. (2023). Exploring kindergarten teachers' perception of in-class modelling by school-based speech-language pathologists through four implementation outcomes. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 47(3), 121-136.
- McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N., & Croteau, C. (2021). Interactive book-reading to improve inferencing abilities in kindergarten classrooms: A clinical project. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(1), 63-84.  
<https://doi.org/10.1177/0265659020974430>
- Moir, T. (2018). Why is implementation science important for intervention design and evaluation within educational settings? *Frontiers in Education*, 3, 1-9.  
<https://doi.org/10.3389/educ.2018.00061>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.  
<https://doi.org/10.1037/a0021890>
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. *National Institute for Literacy*.  
<https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147-162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Orcutt, E., Johnson, V., & Kendeou, P. (2023). Comprehension: From language to reading. In S. Q. Cabell, S. B. Neuman, & N. Patton Terry (Eds.), *Handbook on the science of early literacy* (pp. 196-207). The Guilford Press.

- Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, *37*, 241-248. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0348-6>
- Pentimonti, J. M., Justice, L. M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A. S., Slocum, L., & O'Connell, A. (2017). Teachers' use of high- and low-support scaffolding strategies to differentiate language instruction in high-risk/economically disadvantaged settings. *Journal of Early Intervention*, *39*(2), 125-146. <https://doi.org/10.1177/1053815117700865>
- Pianta, R. C., Whittaker, J. E., Vitiello, V., Ruzek, E., Ansari, A., Hofkens, T., & DeCoster, J. (2020). Children's school readiness skills across the pre-K year: Associations with teacher-student interactions, teacher practices, and exposure to academic content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *66*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101084>
- R Core Team (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Rodriguez Leon, L., & Payler, J. (2021). Surfacing complexity in shared book reading: The role of affordance, repetition and modal appropriation in children's participation. *Learning, Culture and Social Interaction*, *28*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100496>
- Schachter, R. E. (2015). An analytic study of the professional development research in early childhood education. *Early Education and Development*, *26*, 1057-1085. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009335>
- Schleppegrell, M. J. (2010). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.
- Troyer, M. (2023). Teacher knowledge and questioning in classroom talk about text. *Literacy Research and Instruction*, *62*(2), 101-126. <https://doi.org/10.1080/19388071.2022.2074328>
- Upvall, M. J., & Bourgault, A. M. (2018). De-implementation : A concept analysis. *Nursing Forum*, *53*, 376-382. <https://doi.org/10.1111/nuf.12256>
- van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between casual talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American*

- Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 724-741.  
[https://doi.org/10.1044/2014\\_AJSLP-14-0032](https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-14-0032)
- Walker, D., Sepulveda, S. J., Hoff, E., Rowe, M. L., Schwartz, I. S., Dale, P. S., Peterson, C. A., Diamond, K., Goldin-Meadow, S., Levine, S. C., Wasik, B. H., Horm, D. M., & Bigelow, K. M. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 68-85.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010>
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2018). Why wait? The importance of wait time in developing young students' language and vocabulary skills. *The Reading Teacher*, 72(3), 369-378.  
<https://doi.org/10.1002/trtr.1730>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. C. (2023). Oral language and emergent literacy strategies used by Australian early childhood teachers during shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1335-1348. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01381-8>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wright, T. S. (2012). What classroom observations reveal about oral vocabulary instruction in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 353-355.  
<https://doi.org/10.1002/RRQ.026>
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(8), 1425-1439. <https://doi.org/10.1037/a0030347>

## Appendix A: Comparison of groups at pre-intervention

Chapitre 5 - Tableau 4

*Comparison of the groups at pre-intervention*

At pre-intervention <sup>a</sup>	ExpGr.		WaitGr.		<i>W</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Duration (min)	14.96	4.20	13.90	5.59	16	.93
Intervention targets						
Referential inferences	.05	.13	0	0	15	.42
Causal inferences	.98	.98	.52	.31	17	.78
Print concepts	3.77	2.47	3.59	2.35	16	.93
Vocabulary	1.81	1.98	.50	.70	21	.29
Scaffolding strategies						
Low-support strategies	14.94	6.77	17.84	8.30	11	.547
High-support strategies	6.95	3.79	11.63	8.20	9	.329
Wait time	.83	.84	1.13	.78	13	.782
Accepting the answer	20.36	6.45	25.02	10.26	11	.537
Refusing the answer	1.44	1.10	3.50	1.76	20	.945
Protecting the child's turn	1.73	1.33	3.43	4.97	16.5	.852

Notes. <sup>a</sup> Ratios of the number of intervention targets and scaffold strategies to the duration of book reading were converted to a number of occurrences for a standard reading session of 15 minutes; ExpGr.: Experimental group; WaitGr.: Waiting control/delayed experimental group.

## Chapitre 6 :

Supporting teacher practice change in interactive book reading: Distinctive features of professional development delivered primarily through in-class modeling

# Supporting teacher practice change in interactive book reading: Distinctive features of professional development delivered primarily through in-class modeling

Paméla McMahon-Morin<sup>1,2,3</sup>, Marie-Pier Gingras<sup>4,5</sup>, Marie-Christine Hallé<sup>4</sup>, Anne Lessard<sup>6,7</sup>

<sup>1</sup> École d'orthophonie et d'audiologie, Faculté de Médecine, Université de Montréal, Montréal, Qc, Canada

<sup>2</sup> Center for Interdisciplinary Research in Rehabilitation of Greater Montreal, Montréal, Qc, Canada

<sup>3</sup> Institut Universitaire sur la réadaptation en Déficience Physique de Montréal, CIUSSS Centre-Sud-de-l'Ile-de-Montréal, Qc, Canada

<sup>4</sup> Département d'orthophonie, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Qc, Canada

<sup>5</sup> Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale, Qc, Canada

<sup>6</sup> Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, Qc, Canada

<sup>7</sup> Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance (GRISE) de l'Université de Sherbrooke, Qc, Canada

## Author Note

Correspondence concerning this article should be addressed to Paméla McMahon Morin, École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal, P.O. Box 6128, succ. Centre-Ville, Montréal, QC, CANADA, H3C 3J7.



## Abstract

To support teachers in implementing new practices, choice of implementation strategies must be tailored to practice settings. In-class modeling may be an appropriate professional development modality for some practice settings because it may be perceived by some teachers as less threatening than coaching. This study examines how changes in practice occur when professional development is delivered primarily through in-class modeling. Eleven kindergarten teachers were interviewed before, immediately after and 3 months after a professional development program on interactive book reading using in-class modeling as the primary modality. We identified four mechanisms for practice change that were distinctive to the in-class modeling component of the program. In addition, we identified four mechanisms operationalized in other components of the program and one contextual factor consistent with prior knowledge of effective professional development features. Implications for the use of in-class modeling for professional development in school settings are discussed.

### Keywords:

Professional development; in-class modeling; interprofessional collaboration; kindergarten; teachers; school-based speech-language pathologists

## Introduction

“Education is a team sport” (Darling-Hammond, 2013, p.60). To improve classroom language-supportive practices, teachers and school-based speech-language pathologists (SLPs) can work together in tier-1 language-rich activities, such as interactive book reading (IBR) (Murphy et al., 2023), in order to develop language skills that underlie the development of children’s later reading comprehension (Hjetland et al., 2020) and thus, promote academic success (Mol & Bus, 2011). In a systematic review by Dobinson and Dockrell (2021) on universal strategies for improving language skills in children, approaches involving SLPs and using IBR were found to be effective, although research was sparse and further research is needed. One way for school-based SLPs to be involved in tier-1 activities and contribute to improving classroom language-supportive practices is by providing professional development (PD) for teachers (Anaby et al., 2019; Ebbels et al., 2019).

PD can be used to implement evidence-based practices to reduce the well-known research-to-practice gap (Morris et al., 2011). However, the choice of implementation strategies needs to be sensitive to the context of the school setting (Curran et al., 2022; Komesidou et al., 2022; Moir, 2018). To make a choice, it is important to know how a particular PD modality operates to change practices. In-class modeling is a PD modality that is rarely studied in research on PD in early childhood education (Schachter, 2015; Walker et al., 2020). It happens when a teacher observes an expert carrying out target practice in the teacher’s class, with the teachers’ pupils. This PD modality may be particularly well suited to some educational settings as it could be seen as a form of co-teaching (Heisler & Thousand, 2021). Studies using in-class modeling for delivering PD on IBR suggested that it contributed to changes in teachers’ practices (Korth et al., 2010; McMahon-Morin et al., 2023, submitted; Wasik & Bond, 2001). It is not yet known by what mechanisms these changes occur, i.e., how someone mainly observing someone else eventually starts to adopt a new practice. The aim of the current study is to understand how PD using primarily in-class modeling can lead to changes in practices.

## Effective Professional Development’s Features

We drew on both the PD field literature and implementation research because, in the context of this study, they share common ground. Indeed, PD modalities such as “coaching”, “training workshops” and “professional learning communities” (Schachter, 2015, p.1069) overlap

with implementation strategies adapted to school-based implementation research, such as providing “ongoing consultation/coaching”, conducting “training” and creating “a professional learning collaborative” (Cook et al., 2019).

Desimone and Pak (2017) identified five features of effective PD. First, PD activities should be focused on a specific content and how this content can be learnt by children. Second, PD should provide opportunities for active learning. Third, the PD should be consistent with the broader educational context, for example, the curriculum, teachers’ knowledge and the students’ needs. Fourth, PD should be sustained throughout the school year. Finally, it should encourage the collective participation of a group of teachers working together. These features are consistent with Garet et al.’s (2001) five features of effective PD for changing practice, adding that PD format is not important per se, but should respect these features.

The relationship between a mentor and a mentee is central to professional guidance and development (Paul, 2020). Metz et al. (2022) proposed a theoretical model in which building trust relationships is conceptualised as an implementation strategy in its own right. Trust relationships may also amplify the effect of other implementation strategies on implementation outcomes, one of which is the adoption of a new practice (Proctor et al., 2011). Metz et al.’s (2022) model includes relational and technical strategies. Relational strategies aim to build quality, mutual and reciprocal relationships. These strategies require an openness to vulnerability and authenticity, and allow people to learn from each other by sharing their expertise and experience. Technical strategies aim to demonstrate the knowledge and the competence to support the objectives being pursued. These strategies include having frequent interactions, being responsive to other people’s situations, demonstrating expertise and achieving quick wins. The authors stressed that their model still needs to be confirmed with empirical evidence.

## Challenges in the Implementation of Effective Professional Development

Coaching is seen as the modality that brings together the five features for effective PD (Cordingley & Buckler, 2012; Desimone & Pak, 2017). In three meta-analyses, coaching is presented as the modality that is the most effective in changing practice (Egert et al., 2018; Kraft

et al., 2018; Markussen-Brown et al., 2017). The nature of the interactions between coaches and teachers also has an impact on the teachers' practices (Sailors & Price, 2015).

However, coaching poses important implementation challenges. First, it requires a degree of willingness to change practice and a level of personal investment on the part of the teacher (Kraft et al., 2018). It can be difficult to obtain this readiness for change in educational settings (Cook et al., 2019; Moir, 2018). Also, some teachers may feel vulnerable about being observed and may think that an external coach cannot completely understand the context of their classroom (Magnusson et al., 2023). Some teachers may even feel resistant to coaching (Jacobs et al., 2018), as it can be interpreted as a threat to their *positive face* (Brown & Levinson, 1987).

## The Current Study: Exploring an Alternative to Coaching

Although coaching will remain the gold standard modality in PD, Schachter (2015) stated that the narrow focus on coaching may limit exploring alternatives that may overcome some implementation challenges and that may be more suited to some contexts. In a previous study, we explored the use of in-class modeling in a PD program for IBR, through four implementation outcomes (McMahon-Morin et al., 2023). Based on the results of a questionnaire, we hypothesized that in-class modeling might induce changes in practice because the expert is the at-risk position of facilitating the activity with the children, while the trainee is in the safer position of observing. This might support reluctant teachers to get on board with a new approach. We also hypothesized that the 7-week period over which the in-class modeling took place allowed teachers to see the children's progress. As teachers declared adopting or intending to adopt a range of different practice for IBR, we conducted a mixed-methods study that builds on the first study, again using this PD program and combining observational measures and in-depth interviews with teachers (McMahon-Morin et al., submitted). The results of this second study suggested that teachers adopted more challenging and responsive practices during book reading after the PD program: they taught more vocabulary and inferences, and they increased their use of scaffolding strategies. They also changed their perceptions of the book reading activity, seeing it as an ideal context to stimulate language, as well as their perception of children's contributions to teacher-child interactions, believing them to be meaningful. We now turn our focus to the PD program itself: the aim of the current study is to understand how the PD program using primarily in-class modeling led to changes in practice. This will help to better understand how in-class modeling can be used

to contribute to PD efforts in supporting teachers to implement language-supportive practices that facilitate children's language development.

## Method

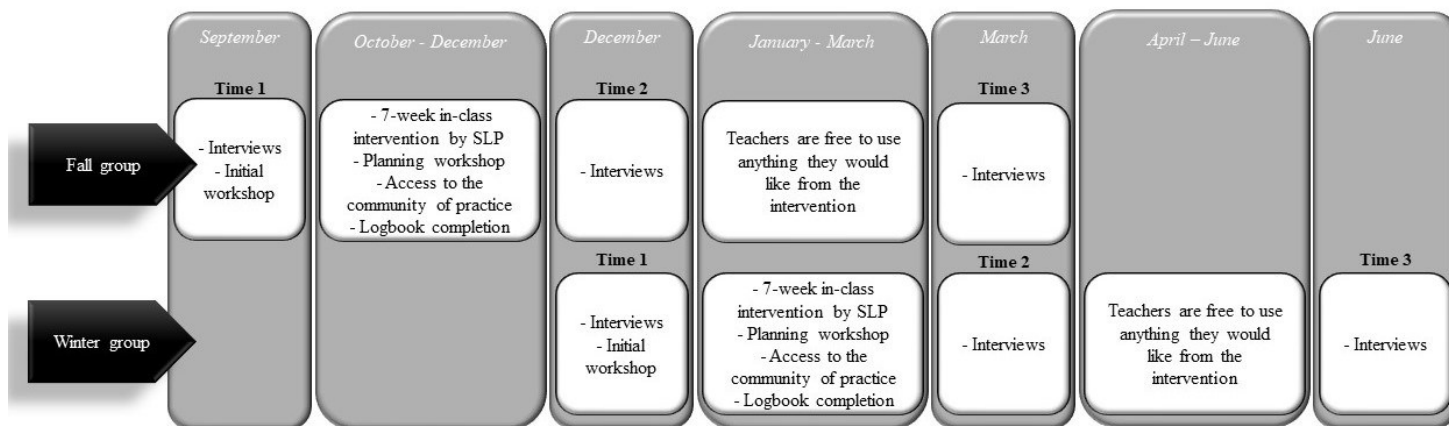
### Study Design

This study presents a longitudinal qualitative design, within a constructivist epistemology, i.e., the understanding of a phenomenon is based on the subjective views of the participants. It was conducted in the French-speaking province of Québec, in Canada. Participants were recruited by email invitation sent to the 33 school principals in the school board where our earlier study took place. Not having participated in the ongoing school board interactive reading project was the only inclusion criterion. Approval for a Research Ethic board was delivered by the Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie from the Université de Montréal (CEREP-21-057-D).

### Participants

The participants were 11 kindergarten teachers (all children were five years old by October 1<sup>st</sup>). They were Caucasian women, nine of whom had bachelor's degrees in elementary and preschool education, two in special education, and one also had a master's degree not related to literacy. One teacher had less than five years of experience, one between 6 and 10 years, three between 11 and 20 years, and six had more than 20 years of teaching experience. While eight participants had previously participated in formal or informal PD activities on IBR, such as attending a workshop, three reported no prior experience. Six teachers received the PD program in the fall and five in the winter, as shown in Figure 1. For the purpose of analysis, all teachers were pooled at the time they received the PD program.

Chapitre 6 - Figure 1  
*Timeline of the project*



## Professional Development Program

The PD program was the same as our previous study (McMahon-Morin et al., 2023) and was delivered by the first author, a certified SLP and PhD student at the time of the study, hereafter referred to as the SLP. It began with an initial 3-hour workshop presenting the theoretical foundations of the project, such as the link between oral and written language, illustrated with video excerpts. This was followed by a 7-week SLP-led IBR with three 30-minute sessions per week. The IBR intervention served as in-class modeling for teachers. They usually sat just behind the children and could learn by observing the SLP's facilitations with the group. The IBR followed an explicit teaching-based procedure (Archer & Hughes, 2011), by reading the same book for one week. It was adapted from Lefebvre et al.'s (2011) proposition: The first reading served to provide children with rich and elaborate models of the language and emergent literacy skills targets, while the second and third readings provided children with opportunities for guided and (more) independent practice, respectively. The SLP scaffolded the children's responses and spontaneous comments and encouraged active participation through interactive discussions. In the fourth week of the in-class modeling period, teachers met for a 3-hour planning workshop. They shared their experiences with the project so far and received support from the SLP to create their own interactive book plans using books from their class. Throughout the project, they were given access to an online community of practice available at the school board, where all IBR plans created by teachers were shared.

## Data collection

In line with the chosen constructivist epistemology, data collection included three interviews that were conducted with each teacher, totaling 33 interviews lasting 35 to 60 minutes. Interviews were audio-recorded and transcribed verbatim by the SLP and six SLP graduate students trained in transcription. Interview guides were developed for each measurement time, with some questions common to all three guides and others specific to one measurement time. They included the topics of teachers' practices during book reading and PD experiences in the project, which were explored through open-ended and follow-up questions. Some questions were general: "Can you describe your experience in this project?" Others directly addressed the process of change in practices, if applicable, such as: "Can you explain what your process was for adopting these new practices?" The SLP conducted the Time 1 (T1) interviews in the teachers' classrooms, and interviews in the Time 2 (T2) and Time 3 (T3) were held online by the second author who was unfamiliar to the teachers.

A logbook was given to the teachers at T1 and was collected at T3. Teachers were invited to record any observations related to the project, either during the in-class modeling or in between. Seven returned the logbook with observations written down.

## Analysis

The analysis embraced Braun and Clarke's (2022) six phases for reflexive thematic analysis, in which the researchers' engagement and interpretation are central to the analysis process. Consistent with the purpose of the study, we conducted an experience-oriented analysis that addressed both the semantic and latent meanings of the teachers' verbatims. People with different perspectives contributed to the analysis process. The SLP implemented the PD program and had prior experience as a school-based SLP providing PD to teachers through in-class modeling. She worked in close collaboration with the second author, an SLP and PhD student with expertise in preschool language development, and the third author, a PhD with expertise in qualitative methods and professional practice change in SLP. She also worked with an SLP graduate student who was new to the field of SLP and school practice settings.

Analytical procedures and means of ensuring trustworthiness, such as peer discussion and reflexive auditing, are presented in an integrated manner. In Phase 1, *familiarization*, the SLP

immersed herself in interview transcripts and logbooks. She jotted down her first thoughts about possible patterns using a reflective journal and vocal notes. To support her in her critical stance to the data, she had conversations at least once a week with the second author, who has a deep knowledge of the data as she conducted the T2 and T3 interviews. They discussed notes, verbatims and preliminary ideas for patterns. These regular conversations continued into the next phases of the analysis. The systematic coding of the data on hard copies was done by the SLP in Phase 2, *coding*, as this was the means by which she felt most engaged with the data. After coding a participant's data – namely, T1 interview, logbook if available, T2 and then T3 interviews – she reread and refined the coding and entered it into a Word document. This led to Phase 3, *generating initial themes*, where themes were gradually shaped. She then moved on to the next participant, meaning that Phases 2 and 3 were conducted in an iterative fashion. She sought counterexamples to verify the analysis. In addition, in order to unravel the distinctive features of the PD program that supported changes in practice, she constantly compared the initial themes with other forms of PD, in particular with coaching. The third author helped to refine and consolidate the codes by acting as a reflexive auditor, verifying the consistency of the verbatims with the codes.

The SLP and the second author worked together to clarify the core ideas of the themes in the Phase 4, *developing and reviewing themes*. In the Phase 5, *refining, defining and naming themes*, the SLP collaborated with the SLP student who conducted an inductive analysis on a subset of the data, which led to further refinement to the themes' core ideas. Discussions with the third author also clarified and further enhanced the organization and definition of the themes. Phases 5 and 6, *writing up*, overlapped, with repeated cycles of writing and going back to the data, in close collaboration with the second and third authors. Verbatim excerpts presented in this article were translated from French to English.

## Results

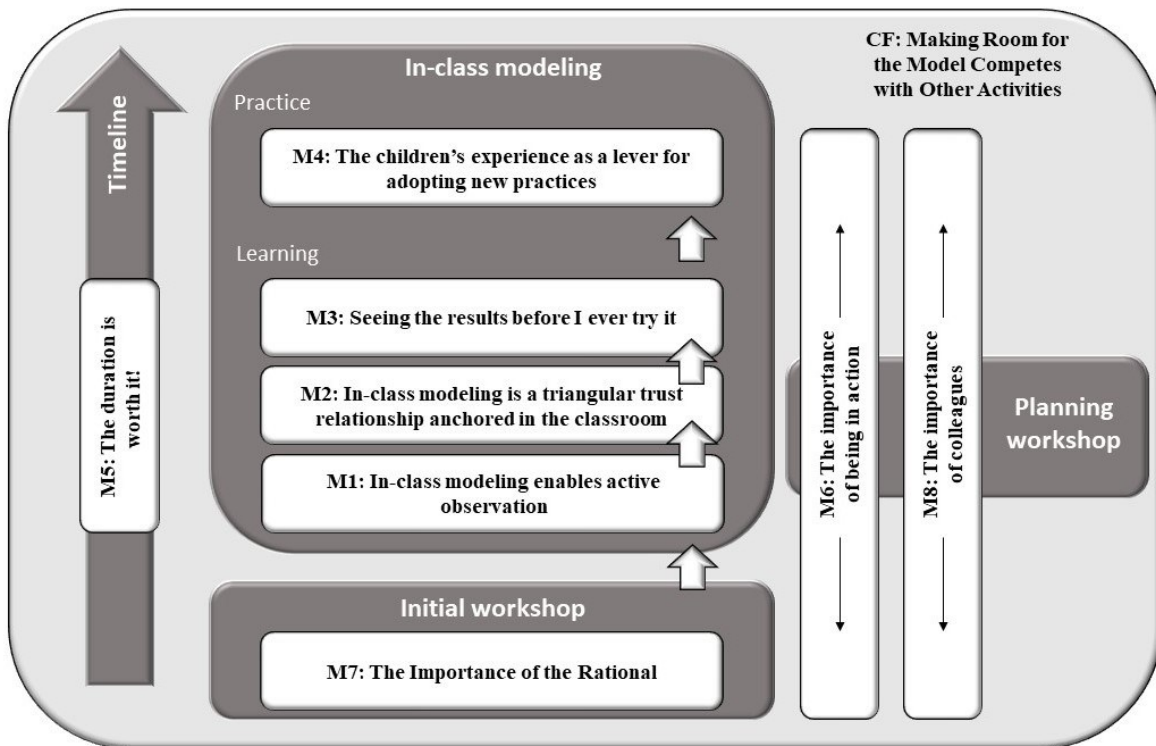
In line with the scope of the study of understanding how the PD program using primarily in-class modeling led to changes in practices, the themes were depicted either as mechanisms of practice change or as a contextual factor. Of the eight mechanisms identified, the first four mechanisms were distinctive of the in-class modeling component. The next four mechanisms were operationalized in other components of the PD program, namely the duration of the in-class modeling, the initial workshop and the planning workshop, and there was one contextual factor.



The eight mechanisms (M) and the contextual factor (CF) are shown in Figure 2 and will be presented in this section in three sections, first the distinctive mechanisms of in-class modeling, second, the mechanisms that are operationalized in other components of the PD program, and finally the contextual factor. Teachers' names were replaced by pseudonyms.

Chapitre 6 - Figure 2

*Professional development program distinctive components and mechanisms within its implementation context*



Note: M: Mechanism; CF: Contextual factor. The professional development program's components are in dark gray; The context is in light gray; The mechanisms are in white.

## Distinctive Mechanisms of In-class Modeling

The four mechanisms identified as distinctive of the in-class modeling modality are presented in this section with verbatims to allow for a thorough understanding.

## M1: In-class Modeling Enables Active Observation

### *In-class Modeling Demystifies How to Do It*

Teachers were unanimous in saying that it is through the in-class modeling that they learned how to facilitate the IBR: “The theory, I need to see it applied to be able to integrate it” (Sophie, T2). Similarly, Karen said: “If [*the model*] had not been there, we would have seen it as a mountain” (T3). Some teachers spontaneously made the comparison between observing a model and attending a workshop, pointing out that the former was more central to their learning process than the latter: “It demystifies the whole thing. For me, seeing it just gave me the desire [*to do it more*] than if I had just attended a workshop” (Danielle, T3). In their logbooks, teachers often recorded the SLP’s exact wordings regarding intervention targets, the activity’s procedure and means to engage children’s participation. Alice regretted that in-class modeling was not a larger part of training: “And in training activities, even at the university, what I found during my bachelor’s degree, is that we don’t have access to much modeling. It’s like: ‘I’ve taught it to you, so put it into your practice.’ Sometimes it’s like, ‘Yes, but how?’” (T2).

### *Observing is an Active Reflective Process*

Observing is described as an active reflective process which could hardly happen if the teachers were facilitating the reading themselves. Karen explained: “It gives us time to reflect and ask ourselves, ‘Ok, I could do it this way.’ (...) Because we’re not really focusing on hearing ourselves. But watching someone else facilitate, and seeing the reactions, it helps” (T3). It is also a unique chance to observe one’s pupils’ reactions: “It was enriching, because it’s always us who give the show, so we never have the opportunity to see how the children react, it gives a different perspective” (Amanda, T2).

Many commented that this active observation required them to feel available, which was easier for some, “I was really available to listen” (Louise, T2) than for others, “Some children wanted to sit on me, next to me, I could hardly take any notes” (Danielle, T2). Nathalie suggested that the active observation process should be even more systematic, with explicit observation goals, so as not to make the process too diffuse:

In retrospect, I think I would observe in a different way. We are used to observing in kindergarten. It’s our way of assessing children. But observing to change practices is not quite the same kind of observation. (...) Because if you observe

everything at the same time, it doesn't work, and I knew it! When I observe a trainee, I say to myself, 'Ok, I'm going to observe her transitions today.' I won't observe everything otherwise I'll be completely exhausted! So, I would say at the initial workshop, 'Choose what you want to observe in the first reading, and in the second...' To be more specific would make it easier (T2).

Therefore, this first mechanism functions by allowing teachers to build a concrete representation of the target practice by observing the model in an active process.

## M2: In-class Modeling is a Triangular Trust Relationship Anchored in the Classroom

The SLP's presence in the classroom modeling IBR helped to build a relationship of trust with the teachers, grounded in their shared knowledge of the children, as well as with the children themselves.

### *A Central Relationship of Trust Based on Human Qualities and the Demonstration of Expertise*

The personal connection to the model was crucial for the teachers. They described different human qualities that allowed their relationship with the SLP to develop. They received encouragement and reassurance from the SLP. They appreciated her openness and that she was "zero judgement" (Sophie, T2). They trusted her and felt comfortable asking questions. A relationship of trust means that different views can be shared. The adjustments made by the SLP were perceived by the teachers as being sensitive to their situations and point of views, as Madeleine put it when talking about schedule: "And she worked on it throughout the project, I saw her changing things. (...) She was a great listener and that was appreciated" (T2). The teachers also recognized the SLP as an expert, which started already at the very beginning of a project: "She came to present the project to the parents, so I thought she was very professional, she answered the parents' questions, it was great" (Sophie, T2).

As the model interacts directly with the children, a trust relationship develops not only with the teachers but also with the children:

[*The children*] were always happy to see [*the SLP*], and at the end, it was funny there was a line that got longer, they wanted to talk to [*the SLP*], not necessarily about the story but about their lives, something they did during the day. It was nice to see the connection that was created (Louise, T2).

The song sung by the SLP at the beginning of the reading was mentioned by many as a way of illustrating the children's attachment to the ritual of meeting the SLP: "[*The SLP*] was welcomed like a queen, so the children loved to see her, with the song at the beginning, it hooked the children. She connected easily with the children" (Amanda, T2). Similarly, Sophie commented:

Every time [*the SLP*] was written on the calendar, the kids would go crazy. [*The SLP*] would come and [*imitates a child's voice*], 'The song, the song, the song!' They really liked having [*the SLP*] around. Some of them would go to her at the end and say, 'Hey, I explained the story you read to us to my dad' (T2).

Through this relationship with the children, the SLP was able to demonstrate her expertise to the teachers: "I would have taken even more of [*the SLP*], I really liked her approach with the children" (Nathalie, T3); "It was the quality of the animation, [*the SLP*] is really incredible when she tells a story, it could easily be her second job" (Amanda, T3).

#### *Sharing Expertise in a Classroom-based Common Understanding*

The shared knowledge of the children and the classroom context between the teachers and the SLP anchored this relationship of trust. For instance, Rachel expressed that she appreciated benefiting from the SLP's expertise which was made possible by the SLP getting to know the children during the IBR:

She got to know each child a little bit, you know, because she could talk to me about them, she could tell me, 'He's questioning me, do you think he understands?' (...) So, it gave me flags where I said to myself 'Yes, I should deepen this question in other activities.' So, that was actually what I liked the most, I did not expect that she would keep an eye on the children's development and think about their progress. Instead of just seeing the group, there was also an individualisation. There are things I brought back to my parents' meetings. (...) So, it was enriching because it was like looking into some children's brain (T2).

Similarly, Amanda spoke of her complicity with the SLP regarding their common understanding of the children: "In an instant, we could look at each other and we understood each other, you know, she would question a child that we thought did not understand, and she would question her, and yes, she understood quite well" (T2).

#### *The Model's Expertise Sets High Expectations*

The recognition of the SLP's expertise made some teachers feel pressure to perform at her level. Talking about the discussions during the planning workshop, Sophie said: "It took the pressure off, because I was like 'Oh! Must I do like that?' Because [*the SLP*], she doesn't have

any notes, she knows all the stories by heart, it's quite impressive" (T2). Nathalie summed up her feelings by saying: "It was big shoes to fill" (T3). For Edith, this expertise was idealistic. She wanted to see what other teachers could achieve, perceiving it to be a more realistic prospect:

I would have liked to see teachers' facilitations, to see what they are able to do concretely in daily life, because I know I won't be able to do the same as [*the SLP*], I won't get to that point, and I don't have her experience. So, I would have liked to see other teachers to see what level we can achieve (T2).

### M3: Seeing the Results Before I Ever Try It

Building on the triangular relationships with the children and the teacher, the SLP was able to demonstrate not only the IBR but also its outcomes on the children. Thus, in-class modeling appears to bring about changes in practice by allowing the teachers to compare the outcomes of the modeled practices with their own, motivating them to adopt these practices if additional gains are observed or by reassuring the not-yet-convinced teachers.

#### *In-class Modeling Allows Me to Compare Outcomes to my Own Practice*

Teachers can compare their practice with that of the model, which can lead to questioning one's own way of doing things:

It was the fact that *every child* gave their opinion. In my practice, after a moment, I'll listen to one more and then I'll continue. But [*the SLP*] went on until there were no more raised hands. (...) So, I liked seeing someone else, how that person acts, it makes you question what you're doing yourself (Karen, T2).

If this comparison led to additional benefits, teachers concluded that the modeled practice was worth trying, such as Sophie explained for print concept knowledge:

[*The SLP*] taught reading from left to right with her finger, from left to right [*Sophie makes the gesture*]. It was very demonstrative at first and it's stuck. There were some kids who wrote from right to left, and it is already better, whereas in the last years, we needed to do dots, arrows [*to make them write from left to right*]. So, I realised it's a good way to start the year (T2).

Similarly, Karen commented: "[*The children*] reused the word in their own vocabulary, so I said to myself, before, we did explain words from the book! But they weren't using them much. I felt it was a winning method" (T2).

Amanda's case is interesting as a counterexample confirming the mechanism. She explained that she was not particularly keen on adopting the approach as modeled as she observed some weariness in the children with the repeated reading. Nor did she observe additional benefits

compared to her approach, in terms of the children's participation or, as in this excerpt on vocabulary: "They used the vocabulary again, but just like when we read a book without repeating it" (T2). The only new practice that she explicitly mentioned as having been learned through the in-class modeling was the use of meaningful gestures to teach vocabulary. She linked this to an event, when watching a video containing a taught vocabulary word, where she witnessed how gestures additionally helped children anchor the word: "When the children heard the word, they automatically did the gesture like in the story. So, I said, ok, I can see that there is something in this that is paying off" (T3).

### *I Judge the Effectiveness of my Practices Based on External Evidence*

In support of the hypothesis that a central mechanism of in-class modeling in changing practices is the witnessing of positive change in the children: all the teachers commented that book reading was successful when they could observe the outcomes on the children. These are visible either during the reading: "When I ask questions and that the children can answer by themselves, whether it is vocabulary or comprehension question, I tell myself that they have understood and that the story is successful" (Sandra, T2), or in other contexts: "When I see children picking up the book during free play, it proves to me that it was successful, when they talk about it with me" (Danielle, T2). If external observers, other school professionals or parents, notice improvements, this was seen as strong evidence that the approach had been successful. Therefore, it appears that teachers judged the effectiveness of their practices in terms of their outcomes for children.

### *In-class Modeling Allows Me to Explore my Apprehensions*

In T1, many teachers expressed apprehensions about reading the same book three times. In-class modeling allowed most of them to observe that the children enjoyed it: "The first time [*the children*] asked why still the same story and then, it was finished, they liked it!" (Karen, T2). Sophie was a particularly striking case in this respect as she shared many apprehensions in T1, apprehensions which she openly discussed in T2: "I thought the children would get bored, I would get bored, so I came [*to the project*] wondering if I would like it". She expressed in T3 that her apprehensions vanished over the course of the project: "It's certainly going to stay in my practice, because as much as I was reluctant to read a book three times, to stop and ask questions all the time, then it was all done, it was like 'Wow! It works!'"

#### M4: The Children’s Experience as a Lever for Adopting New Practices

Teachers explained how the children’s experience of IBR during in-class modeling supported them in adopting new practices: “[*The children*] have already has been drilled, if I may say so, with [*the SLP*], so maybe it’s easier for me to read the story now” (Sandra, T2). Many teachers reported relying on the SLP’s song to set children’s expectations about the activity: “When I read the book for three days, I sing [*the SLP’s*] song and then they know what to expect” (Nathalie, T2).

##### *The Children are Giving Me a Helping Hand*

Some teachers gave examples of where they had received support from the children themselves, highlighting opportunities where they could use the practices modeled by the SLP such as Edith: “Every time we see a word that we worked on with [*the SLP*], [*the children*] point it out, they say ‘We saw that with [*the SLP*]!’” (T3). Children stopping teachers to point out things they recognised from the IBR is an opening for teachers to talk further about the target: “Then [I say]: ‘Yes! Do you remember what it meant?’ then they do the gesture and say the word” (Rachel, T3). Alice also explained that the children generally asked more questions during the reading, which gave her opportunities to explain different targets.

### Mechanisms Operationalized in Other Components of the PD Program

This section presents four mechanisms for practice changes that were identified in other components of the PD program.

#### M5: The Duration is Worth it!

The fact that the in-class modeling took place over an extended period of time was described by many teachers as supportive, as it enabled them to observe a wide range of examples of each aspect of the approach. Alice commented: “There was a lot of IBR, so I could see different strategies, different inference questions, so it was easy for me after to make connections when I did my IBR” (T3). Danielle used the word “immerse” when talking about the duration, which gave her a variety of examples of facilitations:

It makes a BIG difference because we immerse ourselves a lot more. Because otherwise, if the person only comes once and maybe she does well on that one occasion, well after that, we do it again and maybe we’re not satisfied, and we think it’s not working. So, to see [*the SLP*] over a long period, well, we see days where

it's more difficult, others where it goes well, it's not necessarily the activity in itself, it's just the day that wasn't the best for the children (T2).

Not only does the length of the period allow teachers to witness many examples of the modeled practices, but it also helps them to get accustomed to the model's facilitation style, which may be different from their own, and to see how they can project their own style in the delivery, as it was the case with Sophie:

The first week she came I said 'Oh! That's not my style of reading!' It was not so much theatrical, it was more in the questions and explanations and all that. The first reading was a shock. (...) It got better with time, but whatever, [*the SLP*], it's [*the SLP*], and I do it differently. (...) We talked about it with [*the SLP*], and she said: 'No it's ok, you can use your own color, it's no problem'" (T2).

In summarising her process of changing practice, Sophie noted that ultimately a lot happened "in a short time" (T3). Although seven weeks may seem a long time, it can be seen as not so long when it comes to implementing considerable changes in practice.

#### M6: The Importance of being in action

Some teachers expressed that seeing the model can lead one to believe that it will be easy: "It looks so easy when it's [*the SLP*], that when it's you sitting on the little chair, it's not the same at all!" (Nathalie, T2). Many teachers reported that making their own IBR plan was a turning point in adopting the approach: "Making a plan myself helped me to see what you have to look for, what to teach" (Louise, T3). Some would have liked more guidance from the SLP, while others, like Alice, expressed that it was a key to their sense of mastery: "I really like the last workshop on how to plan an IBR because I'm skilled at making others, I can create a plan for any book I want, I feel competent" (T2).

Putting oneself into action quickly after the end of the in-class modeling was seen as a key to assimilating the content of the approach, as Nathalie explained: "As long as you're not in it, I could have watched more videos, it wouldn't have made me feel more comfortable. You have to do it at some point" (T3). Karen and Edith underlined many times that they would have liked to have coaching after the project was finished.

#### M7: The Importance of the Rational



Teachers needed to understand the theory on which the in-class modeling would be based and the first step in the PD model, the initial workshop, allowed for this: “The first workshop, I really liked it, it was a lot of information that helped me to understand what [*the SLP*] presented afterwards” (Madeleine, T2). They expressed appreciation for gaining new knowledge as Rachel put it: “To see how it fits into the science and language development” (T2). It was reassuring for some to realise that it was in line with something they were already doing without knowing it, as Sophie: “Well I realised that I really did some of it without knowing it, like inferences, sometimes I did some of it naturally” (T2). For others, it fostered questioning of their practices: “It started questioning, well if I just ask questions before and after the reading, I realised that I was bypassing nice opportunities to learn” (Nathalie, T2).

### M8 The Importance of Colleagues

Most teachers expressed appreciation for the informal conversations that took place between readings with their colleagues participating in the project: “The most interesting thing is that we shared between colleagues what we experienced, what we found more difficult and the positive aspects, what we saw as progress in the children” (Madeleine, T2). For those teachers involved in the project with colleagues, the planning workshop was described as favorable, like Amanda: “It’s always nice to meet colleagues that we never see otherwise, there are ideas that other colleagues give, some tricks like having the words on the wall, we surf on those ideas, and it takes us somewhere else” (T2). For the teachers who did not have any colleague in the project, this meeting had an added significance, as it did for Edith: “It reassured me and gave me some form of relief because I felt that the kids were not progressing, and the other colleagues also had a moment where their kids were stagnating and then they took off, so it validated my impression” (T2).

### One contextual factor

This section presents the contextual factor that influences the mechanisms for practice change.

### CF: Making Room for the Model Competes with Other Activities

Receiving the in-class modeling requires the teachers to adapt their schedule. It was described as “exhausting”, “heavy”, “constraining” and “feeling rushed”. This theme was specifically raised by teachers from the fall group. They all wanted to have the reading in the morning which made a tight schedule for the SLP: “There was a second school where she went so, we were often squeezed, because she had to leave for the second school” (Sophie, T3). Also, it was the first year of implementing a new curriculum which had specific expectations regarding free play periods. This was an additional constraint that teachers had to adapt to:

So, while I had to include two long periods of free play in my schedule, with all transitions during the day, there wasn't much time left for other activities. So, with the story, you have to take time to welcome the person, give her time to set up, present the story, and then leave, it's a lot of transitions, I found it difficult to fit into the schedule as I didn't want to rush my pupils (Madeleine, T2).

## Discussion

The purpose of this study was to understand how a PD program using primarily in-class modeling led to changes in practice to implement language-supportive practices that facilitate children's language development. In this study, teachers' changes in practice relied on eight mechanisms and were influenced by one contextual factor. Four mechanisms that were identified were distinctive of the in-class modeling, as they appeared to be intrinsically built into this particular PD component. Therefore, this study adds to the existing literature by providing a deeper understanding of how in-class modeling can contribute to PD efforts. The other four mechanisms were operationalized in other components of the PD program, although they could have been operationalized in other alternative components. These latter mechanisms and the contextual factor are consistent with general features of effective PD (Desimone & Pak, 2017). Many mechanisms are also consistent with Metz et al.'s (2022) theoretical model of trust relationships to support implementation. In this section, the mechanisms and the factor are discussed in an integrated manner with the implications that can be drawn for the use of in-class modeling in PD.

### Distinctive Mechanisms of In-class Modeling

Observing someone enacting a practice with one's own pupils is an active and reflective process, allowing for an authentic representation of the targeted practices and for a critical distance from one's own practice, as seen in M1. This active and reflective process should be made explicit to teachers engaged in PD with in-class modeling and providing an observation guide could be

supportive. M2 is consistent with previous literature (Paul, 2020; Sailors & Price, 2015), with the model-teacher relationship being central to the process of changing practice. This mechanism also supports Metz et al.'s (2022) theoretical model where the relational strategies of authenticity, vulnerability and sharing views transpired in the teachers' testimonies, as did the technical strategies of showing responsiveness to others' situations and demonstrating expertise. Nevertheless, with in-class modeling, the model needs to foster a relationship of trust not only with the teachers but also with the children, which seems unique to the in-class modeling modality. Indeed, sharing knowledge of the children and having a common understating of the classroom's context anchored the relationship between the teachers and the SLP and allowed the SLP to share her expertise. Moreover, working within a whole-group setting does not preclude sharing expertise at a more individual child level. However, the demonstrated expertise put pressure on some teachers to perform. Models should be sensitive to this possibility and address this issue with teachers if necessary. Also, clarifying what are the active ingredients of the modeled approach would be another way of supporting teachers in distinguishing what is important to keep in their own practice and what belongs to the model's personal style.

This triangular relationship underpins M3. Indeed, it is through this model-children relationship that teachers will be able to observe children's progress, the outcomes of the approach as well as any potential additional benefits compared to their usual practice. This is consistent with Metz et al.'s (2022) model suggesting quick wins as a technical strategy for building trust relationships. We previously hypothesized that this was one of the mechanisms by which in-class modeling changes practice. A fortiori, the current study underscores its importance as it seems that the outcomes of a practice on the children are a strong indicator for teachers to judge the effectiveness of their practice. Although teachers did reflect on their practice, none of them emphasized aspects of their own practice as a mark of success for IBR when interviewed. Considering this, support could be offered later, in the second year of implementation, as teachers might need encouragement to hold onto the effective practices until they see results in children. Indeed, language-rich and challenging practices usually do not have an immediate effect, precisely because they are rich and challenging.

In line with our previous hypothesis about the fact of the model being in the at-risk position and the trainee in the safer position, M3 suggested that in-class modeling is particularly suitable

for teachers who are curious yet not convinced about a certain approach. Therefore, in-class modeling could be recommended in contexts where readiness to change is not optimal and for teachers who would prefer not to be observed.

The triangular relationship also underlies the M4 as teachers relied on the children's experience of the approach in which they participated with the model, to adopt the new practices. Whether or not this favourable context is sufficient for the teachers to integrate the practices so that they can use them again in the second year of implementation with an untrained group is the next questions for further studies. This reinforces our recommendation that teachers should be offered support in the second year of implementation.

## Mechanisms Operationalized in Other Components of the PD Program and One Contextual Factor

The M5 through M8 and the contextual factor were found to be consistent with features for effective PD. M5 about the duration of the in-class modeling is consistent with feature of sustained duration (Desimone & Pak, 2017). It is also consistent with Metz et al.'s (2022) technical strategy of frequent interaction. The optimal length of what is considered a sufficiently sustained duration remains an open question. Here, the 7-week in-class modeling may seem long in terms of the resources required and the additional constraints on teachers' schedule as shown in the CF, but also short in terms of the changes of practices that were achieved (McMahon-Morin et al., submitted). Future studies should address this question by examining the cost/effect of in-class modeling, taking into account the effect on the children as the model interacts directly with them, which can already benefit the children as it was the case in this IBR intervention (McMahon-Morin et al., 2021). This adds to the potential benefits for teachers' practice and for the teachers' future pupils.

Consistent with the features of providing opportunities for active learning, M6 suggests that in-class modeling should be complemented by such opportunities. Here, many teachers got this opportunity during the planning workshop and many expressed that their autonomous practice, outside of the in-class modeling period, was determinant for them to integrate the approach into their practice. Coaching could also have provided opportunities of being in action for those teachers who wish to do so, as it was the case with two teachers in our study.

The feature of specific content is revealed through M7, where teachers received specific theoretical knowledge on the approach. It seems that combining in-class modeling and initial workshop presenting theoretical foundations was a relevant combination to achieve this fine balance between theory and practice that Magnusson et al. (2023) found challenging to achieve through video-based coaching. However, this mechanism could have been operationalized in other PD components, such as the community of practice. For instance, one short webinar available on the community of practice could have been watched by the teachers at the beginning of every week of the in-class modeling period. It could have provided the teachers both the underlying theory of the approach as well as a specific target for active observation during the coming week, as suggested by one of the teachers. Thus, in-class modeling should be used in combination with one or more opportunities to understand the specific content of the approach, which could be operationalized in a theoretical workshop, as it was the case with our study, or in some other way.

M8 is consistent with the feature of collective participation and with Metz et al.'s (2022) relational strategy of sharing experiences and expertise. Therefore, PD including in-class modeling should aim for collective participation and provide opportunities for participants to meet, especially for teachers who do not engage in PD with colleagues. Again, in our study, this opportunity was operationalized through the planning workshop, but in this instance as well, the community of practice could have helped by allowing teachers who did not participate with colleagues to connect with each other.

The CF is related to the feature of being consistent with the broader educational context: The six teachers in the fall group faced the additional challenge of implementing a new curriculum at the same time as receiving in-class modeling, all within a tight schedule from the SLP. This challenge did not present itself for the teachers in the winter group where two of the five teachers were willing to have their reading in the afternoon. As a result, the schedule was more open for this group. They also had a few months to adjust to the requirements of the new curriculum before receiving the in-class modeling, which may explain why this theme is not found in their interviews. Teachers should be warned of schedule constraints imposed by in-class modeling when engaging in a PD program including this modality, and possible adjustments should be made to minimise these constraints.

## Limits and Perspective

SLP delivered the intervention and was the main analyst. The SLP acknowledged her subjectivity through out the analysis process and different strategies to ensure its trustworthiness were put in place such as involving people with different perspectives at different points in the analysis in order to enrich the analysis. The data was also collected by someone other than the SLP so that participants felt free to express whatever they wanted. The mechanisms and the contextual factor were identified based on one concrete example, i.e., our PD program and further study could help to ascertain their transferability. Nevertheless, we believe that the transferability of the findings is facilitated by the thick descriptions of the mechanisms and their association with the different PD components.

Further research should address the cost/effect of in-class modeling. Finally, following up with teachers in the second year of implementation would allow to document whether they succeed implement the modeled practices when children have not experienced the approach themselves.

## Conclusion

This study identified four mechanisms by which in-class modeling changes practices. Particularly, observation is an active reflective process that could not be happen in the same way if the teachers were the facilitators. In-class modeling relies on a relationship of trust with the model and the shared knowledge about the children anchored this relationship. The model also needs to develop a relationship of trust with the children, thus depicting in-class modeling as a triangular relationship. Building on this triangular relationship, teachers can compare the outcomes of the model's practice with their own. If they witness any additional benefits for the children, this will trigger the motivation to adopt the new practice. This is important as it seems that teachers evaluate their practice in terms of the outcomes for children. Also, in-class modeling seems particularly suited when readiness for change is not optimal. Finally, in-class modeling provides teachers with a supportive context to adopt the new practices after it is finished: the teachers can lean on experience of the children who have been trained in the approach by the model.

As noted by Garet et al. (2001), it is not the PD format per se that is critical for changing practices but bringing together the features for effective PD. The findings of the current study suggest that using in-class modeling in combination with other PD activities demonstrates these features. Indeed, four other mechanisms and one contextual factor were identified and these were

consistent with Desimone and Pak's (2017) features for effective PD. As much as the first four mechanisms were distinctive of the in-class modeling component of the PD program, the last four mechanisms could be flexibly operationalized in various PD components. Thus, in-class modeling should be complemented with a presentation of the theoretical foundations of the approach and with opportunities for active learning. Where possible, it should encourage collective participation and provide gathering opportunities especially for those teachers engaged in the PD without colleagues. Duration should be sufficient to allow teachers to observe a large variation in the application of the practice, acknowledging that receiving the model places schedule constraints on teachers, which in turn should be minimized as much as possible. The balance between a long enough duration and achieving significant changes in practice remains a challenge.

Researchers, teachers, school-based SLPs, and other school professionals are invited to consider in-class modeling when designing PD as a way that makes implementation of language-supportive practices sensitive to their research or practice settings, in order to effectively support children's language and later reading comprehension.

## Acknowledgments

We thank the teachers who participated in the study. We also thank Laurence Brassard, Sylvie Corbeil, Claire Croteau, Emna Fakhfakh, Ariane Poulin and Shelly Whitford.

## Funding Statement

Paméla McMahon-Morin conducted this study as a part of her PhD. She received financial support from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (767-2020-0279), Fonds de recherche du Québec – Santé (285347), the Center for Interdisciplinary Research in Rehabilitation of Greater Montreal, the Études supérieures et postdoctorales, the École d'orthophonie et d'audiologie of Université de Montréal, and the Fondation Talan.

## Declaration of Interest

The authors report there are no competing interests to declare.

## References

- Anaby, D. R., Campbell, W. N., Missiuna, C., Shaw, S. R., Bennett, S., Khan, S., Tremblay, S., Kalubi-Lukusa, J.-C., Camden, C., & GOLDS (Group for Optimizing Leadership and Delivering Services). (2019). Recommended practices to organize and deliver school-based services for children with disabilities : A scoping review. *Child: Care, Health and Development, 45*(1), 15-27. <https://doi.org/10.1111/cch.12621>
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction : Effective and efficient teaching*. The Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Explicit-Instruction/Archer-Hughes/9781609180416>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis : A practical Guide*. Sage Publication. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/thematic-analysis/book248481>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness : Some universals in language usage* (p. xiv, 345). Cambridge University Press.
- Cook, C. R., Lyon, A. R., Locke, J., Waltz, T., & Powell, B. J. (2019). Adapting a compilation of implementation strategies to advance school-based implementation research and practice. *Prevention Science, 20*(6), 914-935. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01017-1>
- Cordingley, P., & Buckler, N. (2012). Mentoring and coaching for teachers' continuing professional development. In C. A. Mullen & S. J. Fletcher (Éds.), *SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (SAGE Publications., p. 215-227).
- Curran, M., Komesidou, R., & Hogan, T. P. (2022). Less is more : Implementing the minimal intervention needed for change approach to increase contextual fit of speech-language interventions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 53*(2), 317-328. [https://doi.org/10.1044/2021\\_LSHSS-21-00050](https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00050)
- Darling-Hammond, L. (2013). Getting teacher evaluation right : What really matters for effectiveness and improvement. In *Teachers College Press*. Teachers College Press.
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice, 56*(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>
- Dobinson, K. L., & Dockrell, J. E. (2021). Universal strategies for the improvement of expressive language skills in the primary classroom : A systematic review. *First Language, 41*(5), 527-554. <https://doi.org/10.1177/0142723721989471>



- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders, 54*(1), 3-19.  
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes : A meta-analysis. *Review of Educational Research, 88*(3), 401-433.  
<https://doi.org/10.3102/003465431775191>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945.  
<https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Heisler, L. A., & Thousand, J. S. (2021). A guide to co-teaching for the SLP : A tutorial. *Communication Disorders Quarterly, 42*(2), 122-127.  
<https://doi.org/10.1177/1525740119886310>
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension : A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review, 30*, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>
- Jacobs, J., Boardman, A., Potvin, A., & Wang, C. (2018). Understanding teacher resistance to instructional coaching. *Professional Development in Education, 44*(5), 690-703.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388270>
- Komesidou, R., Feller, M. J., Wolter, J. A., Ricketts, J., Rasner, M. G., Putman, C. A., & Hogan, T. P. (2022). Educators' Perceptions of Barriers and facilitators to the implementation of screeners for developmental language disorder and dyslexia. *Journal of Research in Reading, 45*(3), 277-298. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12381>
- Korth, B. B., Sharp, A. C., & Culatta, B. (2010). Classroom modeling of supplemental literacy instruction : Influencing the beliefs and practices of classroom teachers. *Communication Disorders Quarterly, 31*(2), 113-127. <https://doi.org/10.1177/1525740109333239>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement : A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research, 88*(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>

- 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.  
<https://doi.org/10.1177/1468798411416581>
- Magnusson, C. G., Luoto, J. M., & Blikstad-Balas, M. (2023). Developing teachers' literacy scaffolding practices—Successes and challenges in a video-based longitudinal professional development intervention. *Teaching and Teacher Education*, *133*, 104274.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104274>
- Marinova, K., & Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *42*(3), 605-634.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children : A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, *38*, 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- McMahon-Morin, P., Gingras, M.-P., Hallé, M.-C., Rezzonico, S., Nasri, B., & Croteau, C. (submitted). *Professional development through in-class modeling : A mixed methods study on kindergarten teachers' changes in practice in interactive book reading.*
- McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Rousseau, A., Gingras, M.-P., Trudeau, N., & Croteau, C. (2023). Exploring kindergarten teachers' perception of in-class modelling by school-based speech-language pathologists through four implementation outcomes. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, *47*(3), 121-136.
- McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N., & Croteau, C. (2021). Interactive book-reading to improve inferencing abilities in kindergarten classrooms : A clinical project. *Child Language Teaching and Therapy*, *37*(1), 63-84.  
<https://doi.org/10.1177/0265659020974430>
- Metz, A., Jensen, T., Farley, A., Boaz, A., Bartley, L., & Villodas, M. (2022). Building trusting relationships to support implementation : A proposed theoretical model. *Frontiers in Health Services*, *2*, 1-12. <https://doi.org/10.3389/frhs.2022.894599>

- Moir, T. (2018). Why is implementation science important for intervention design and evaluation within educational settings? *Frontiers in Education*, 3, 1-9.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00061>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read : A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.  
<https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Morris, Z. S., Wooding, S., & Grant, J. (2011). The answer is 17 years, what is the question : Understanding time lags in translational research. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 104(12), 510-520. <https://doi.org/10.1258/jrsm.2011.110180>
- Murphy, K. A., Pentimonti, J. M., & Chow, P., Jason C. (2023). Supporting children’s language and literacy through collaborative shared book reading. *Intervention in School and Clinic*, 58(3), 155-163. <https://doi.org/10.1177/10534512221081218>
- Paul, M. (2020). *La démarche d’accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques* (2e édition). De Boeck supérieur.  
<https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807328129-la-demarche-d-accompagnement>
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., & Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research : Conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health*, 38(2), 65-76. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7>
- Sailors, M., & Price, L. (2015). Support for the Improvement of Practices through Intensive Coaching (SIPIC) : A model of coaching for improving reading instruction and reading achievement. *Teaching and Teacher Education*, 45, 115-127.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.008>
- Schachter, R. E. (2015). An analytic study of the professional development research in early childhood education. *Early Education and Development*, 26, 1057-1085.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009335>
- Walker, D., Sepulveda, S. J., Hoff, E., Rowe, M. L., Schwartz, I. S., Dale, P. S., Peterson, C. A., Diamond, K., Goldin-Meadow, S., Levine, S. C., Wasik, B. H., Horm, D. M., & Bigelow, K. M. (2020). Language intervention research in early childhood care and education : A

systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 68-85.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010>

Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book : Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.

## Chapitre 7 : Discussion

Le but général de cette thèse est d'éclairer la pratique orthophonique en milieu scolaire quant à l'implication possible des orthophonistes en classe pour épauler le personnel enseignant dans ses pratiques langagières, et ce, afin de soutenir la participation des enfants lors des activités de lecture. Comme les résultats ont été discutés au sein des quatre articles scientifiques présentés aux chapitre 3 à 6, ce présent chapitre contient une discussion générale des résultats de la thèse. Elle vise à situer l'apport des résultats de la thèse aux écrits scientifiques, à orienter les perspectives de recherche et à dégager des enseignements pour la pratique orthophonique en milieu scolaire.

Ce chapitre rappellera d'abord les résultats des études visant à répondre à chaque objectif de la thèse. Ensuite, la contribution de la thèse aux écrits scientifiques sera discutée, suivie d'une discussion de ses limites et des perspectives de recherche. Finalement, le chapitre se terminera sur les retombées de la thèse pour la pratique orthophonique. À noter que dans ce chapitre, le mot *intervention* désigne à la fois les lectures interactives en classe et le programme de DP.

## 7.1 Résultats saillants des objectifs généraux de recherche

1. *Comprendre les effets de la lecture interactive et d'un programme de développement professionnel, utilisant principalement le modèle en classe, sur la participation des enfants lors de la lecture*

Les résultats de cet objectif ont été présentés dans les articles des chapitres 3 et 4. Ces deux articles, l'un quantitatif, l'autre qualitatif, ont été réalisés dans une approche de méthodes mixtes.

*Résultat saillant 1* : Dans l'article quantitatif, nous avons développé une classification des commentaires spontanés des enfants et des contextes de mains levées pour décrire la participation des enfants en classe. De manière descriptive, ces commentaires sont plus diversifiés en post-intervention et trois mois post-intervention qu'en pré-intervention. Leurs types sont également plus alignés avec les cibles langagières travaillées en lecture interactive. De façon convergente, dans les résultats qualitatifs, la participation des enfants est perçue par les enseignantes comme une fenêtre sur leurs apprentissages, car elle permet de constater les apprentissages réalisés par les enfants. De leur côté, les enfants perçoivent que leur participation leur permet d'en apprendre davantage sur l'histoire ou la lecture.

*Résultat saillant 2* : Dans les résultats quantitatifs, deux variables témoignaient de la participation spontanée des enfants, soit le nombre de commentaires spontanés et le nombre de mains levées pour faire un commentaire spontané.

- Le changement entre le pré- et le post-intervention pour le groupe expérimental a été comparé au changement avant et après la période d'attente pour le groupe contrôle. La différence était significative pour les mains levées pour faire un commentaire spontané, alors qu'elle ne l'était pas pour les commentaires spontanés.
- Les mesures du post- et du trois mois post-intervention ont été comparées au pré-intervention pour les 11 classes regroupées. Les différences étaient significatives pour les deux variables.

Les résultats qualitatifs reflètent aussi ce changement dans la participation spontanée des enfants. En effet, les enseignantes ont évolué dans leur perception au cours de l'intervention, partant d'une participation valorisée mais plutôt contrôlée par l'adulte avant l'intervention, à une ouverture à une participation plus spontanée de la part des enfants après l'intervention. Cette évolution dans la participation des enfants s'est concrétisée sur l'ensemble de la période d'intervention de sept semaines.

Les enfants ont également évolué dans leur perception de leur propre rôle dans la lecture d'histoires au cours de l'intervention. Avant l'intervention, ils percevaient que leur rôle était plutôt d'écouter en silence leur enseignante et de répondre aux questions aux moments désignés par celle-ci, alors qu'après l'intervention, ils perçoivent qu'ils ont des rôles de participants actifs, ayant reçu des consignes explicites sur ce qu'ils devaient faire pendant l'histoire. Les enfants perçoivent que leur bon comportement leur procure éventuellement le droit de participer durant l'activité, alors que ce droit peut leur être retiré s'ils n'ont pas un bon comportement.

*Résultat saillant 3* : Dans les résultats quantitatifs, la variable des séquences d'interactions initiées par les enfants témoignait de la capacité des enseignantes à relever les commentaires spontanés des enfants et d'engager une interaction à la suite de ceux-ci.

- La différence n'était pas significative pour le changement entre le pré-intervention et le post-intervention pour le groupe expérimental lorsque comparé au changement avant et après la période d'attente pour le groupe contrôle.

- Lorsque les 11 classes étaient regroupées, la différence était significative pour la mesure du post-intervention comparée au pré-intervention, mais non significative pour la mesure trois mois post-intervention.

Les résultats qualitatifs éclairent ce dernier résultat quantitatif. Après l'intervention, les enseignantes endossent de manière beaucoup plus affirmée la responsabilité de faire participer les enfants lors de la lecture, mais manifestent être en recherche d'équilibre entre le fait d'accorder davantage de place à la participation des enfants, tout en maintenant le bon déroulement de la lecture. Certaines ont partagé des adaptations qu'elles mettent en place et se disent toujours en processus d'ajustement, alors que d'autres semblent avoir trouvé un nouvel équilibre qui leur convient.

*2. Documenter les changements de pratiques d'enseignants ou d'enseignantes lors de la lecture d'histoires, à la suite de leur participation à un programme de développement professionnel utilisant le modèle en classe comme modalité principale.*

Les résultats de cet objectif ont été présentés dans un article utilisant des méthodes mixtes, présenté au chapitre 5.

*Résultat saillant 1* : Une catégorisation de stratégies d'étayage s'appuyant sur les catégories de haut et de bas niveau de soutien de Pentimonti et al. (2017) a été développée. De façon descriptive, les enseignantes utilisent des stratégies plus diversifiées après l'intervention.

*Résultat saillant 2* : Dans les résultats quantitatifs, une variable était la durée de la lecture et quatre variables représentaient les cibles travaillées lors de celle-ci, soit les inférences causales, les inférences anaphoriques, le vocabulaire et les concepts de l'écrit. Six variables représentaient les stratégies d'étayage, deux étant les catégories des stratégies de haut et de bas niveau de soutien et quatre étant les stratégies de gestion de l'interaction, soit la protection du tour de parole, le temps de pause, l'acceptation de la réponse de l'enfant et le refus de la réponse de l'enfant.

- Le changement entre le pré- et le post-intervention pour le groupe expérimental a été comparé au changement avant et après la période d'attente pour le groupe contrôle. La différence était significative pour la durée de la lecture, les inférences anaphoriques et le vocabulaire. Pour les stratégies d'étayage, la différence était



significative pour les stratégies de haut et de bas niveau de soutien, ainsi que la protection du tour de parole de l'enfant.

- Les 11 classes regroupées, les mesures du post- et du trois mois post-intervention ont été comparées au pré-intervention. Pour la durée de la lecture et les cibles d'intervention, les différences étaient significatives pour toutes les variables sauf les concepts de l'écrit. La différence entre la mesure trois mois post-intervention et celle en pré-intervention était tout juste au-dessus du seuil de significativité pour le vocabulaire. Pour les stratégies d'étayage, les différences étaient significatives pour toutes les variables sauf pour ce qui est de refuser la réponse de l'enfant.

De façon convergente, les enseignantes ont exprimé dans les résultats qualitatifs que l'approche de lecture interactive était, de façon générale, nouvelle pour elles et que cette nouveauté se retrouvait dans l'ensemble de l'approche proposée, tant pour les cibles travaillées en lecture que pour le fait d'étayer davantage les réponses des enfants. De façon plus large, la perception des enseignantes envers les contributions des enfants a évolué, où après l'intervention, les enseignantes exprimaient croire que ces dernières enrichiront les échanges durant l'activité. Les enseignantes étaient donc plus enclines à les rechercher, à leur accorder du temps et à rechercher du sens dans ce que les enfants disaient. De plus, leur perception de l'activité de la lecture d'histoires a évolué, la percevant davantage après l'intervention comme une activité offrant des occasions privilégiées pour stimuler le langage et l'éveil à l'écrit des enfants. Conséquemment, elles mettaient plus de défis langagiers dans leurs lectures, mais cela leur demandait plus de planification a priori et plus de temps à accorder à la lecture elle-même. Ces changements se sont effectués de façon progressive et variable pour les enseignantes. Certaines exprimaient un sentiment de fierté et affirmaient avoir trouvé un sens à leur expérience de DP.

### *3. Comprendre comment un programme de développement professionnel utilisant principalement le modèle en classe peut susciter des changements de pratiques*

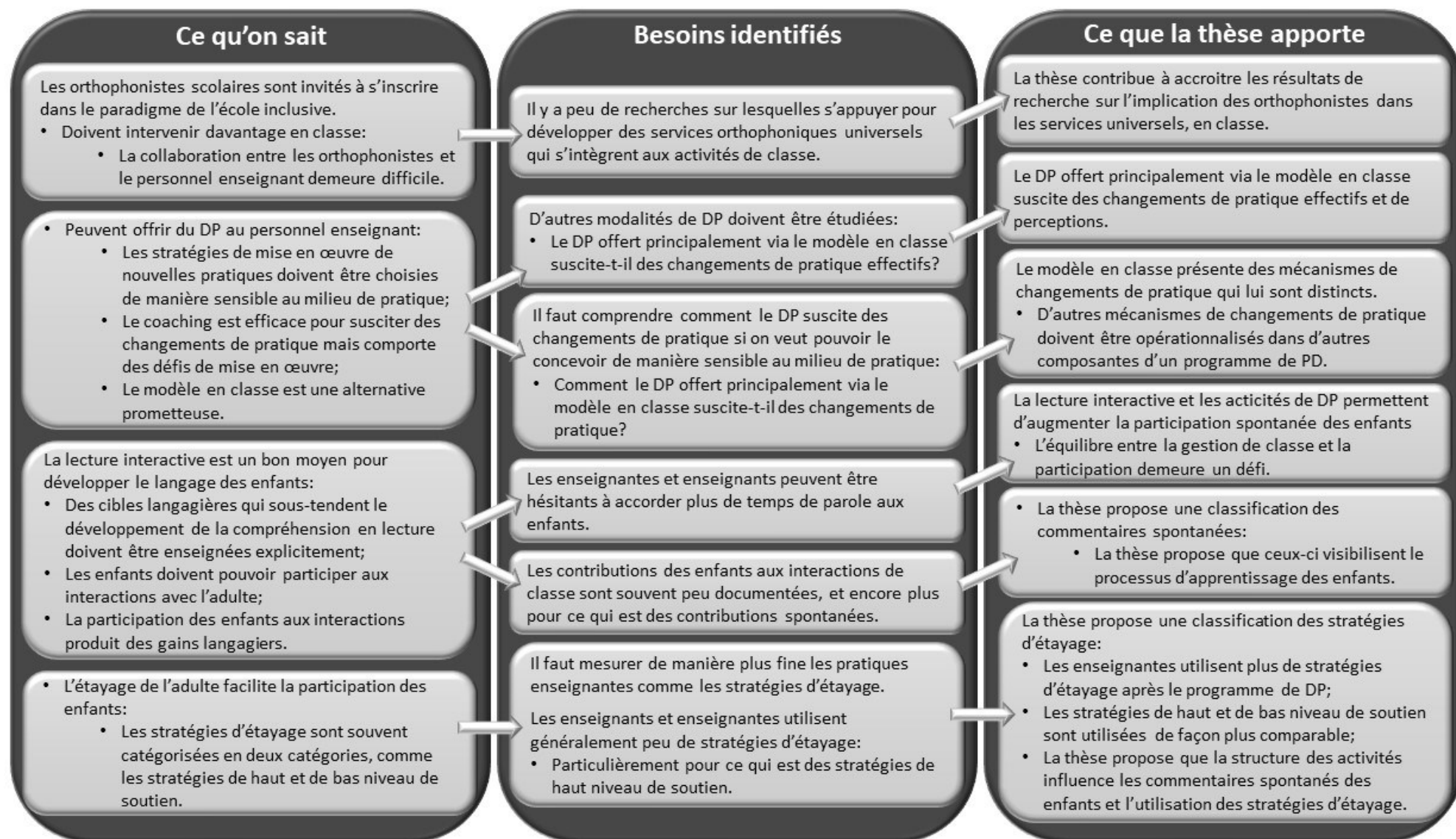
Les résultats ont été présentés dans l'article qualitatif du chapitre 6. Huit mécanismes (M) de changements de pratiques ont été identifiés et un facteur contextuel (FC). Quatre mécanismes sont particuliers au modèle en classe. M1 : D'abord, le modèle en classe permet aux enseignantes de se représenter concrètement l'approche proposée et l'action d'observer le modèle est décrite comme étant un processus actif, leur permettant de gagner une distance critique par rapport à leurs

pratiques. M2 : Ensuite, le modèle en classe permet d'ancrer la relation de confiance entre les enseignantes et la personne modèle dans une connaissance et une compréhension communes des enfants et du contexte de classe. Au travers du modèle en classe, la personne modèle développe également une relation de confiance avec les enfants eux-mêmes. M3 : S'appuyant sur ces relations de confiance, le modèle en classe donne l'occasion de démontrer les retombées de l'approche proposée sur les enfants, permettant ainsi aux enseignantes de les comparer avec celles de leurs propres pratiques. Si un gain supplémentaire se dégage, alors elles seront tentées d'adopter l'approche. M4 : Finalement, l'expérience que les enfants ont acquise lors de la période du modèle en classe agira comme un contexte soutenant pour les enseignantes pour la mise en œuvre des pratiques modelées. En effet, les enfants ont déjà une attente claire de ce que leur enseignante mettra en place, savent ce qui est attendu d'eux et peuvent signifier à leur enseignante des endroits où certaines pratiques pourraient être utilisées, par exemple de définir un mot de vocabulaire.

Les quatre autres mécanismes et le facteur contextuel sont, quant à eux, plutôt en phase avec ce qui est connu des caractéristiques pour des activités de DP efficaces et peuvent être opérationnalisés dans différentes composantes du programme de DP. M5 : D'abord, la durée du modèle en classe doit être suffisamment longue pour permettre aux enseignantes d'observer un éventail de modèles des pratiques proposées. M6 : Ensuite, des occasions d'être dans l'action doivent être offertes aux enseignantes. M7 : De plus, des occasions de connaître et comprendre la théorie qui sous-tend l'approche proposée doivent être fournies aux enseignantes. M8 : De même, la participation collective devrait être encouragée et, au besoin, des occasions d'échanger avec des collègues devraient être offertes aux enseignantes qui n'ont pas de collègues participant également au DP. FC : Finalement, le modèle en classe doit s'inscrire dans le contexte éducatif plus large, considérant qu'il peut ajouter une contrainte notable sur l'horaire des enseignantes.

La prochaine section vise à contextualiser ces résultats dans les écrits scientifiques et à relever leur apport. La figure 1 offre une synthèse de la contribution de la thèse au regard de ce qui était connu dans la littérature et les besoins de recherche qui étaient identifiés.

Chapitre 7 - Figure 1  
*Synthèse de la contribution de la thèse aux écrits scientifiques*



## 7.2 Apport de la thèse aux écrits scientifiques

Cette thèse contribue aux écrits scientifiques sur différents plans. De façon générale, elle permet de bonifier les résultats de recherche portant sur l'implication des orthophonistes en classe, un besoin identifié par Archibald (2017), Dobinson et Dockrell (2021) et Ebbels et al. (2019). Cette implication pouvant prendre différentes formes, cette thèse contribue aux écrits scientifiques en proposant que les orthophonistes peuvent offrir du DP, principalement par l'entremise du modèle en classe, lors de la lecture interactive. De plus, notre intervention en soit est novatrice, puisqu'elle combine une intervention en lecture interactive réalisée directement auprès des enfants en plus d'offrir un programme de DP aux enseignantes. Un autre apport général de la thèse est qu'elle informe, grâce à une mesure de maintien, quant à l'effet à plus long terme des interventions universelles en classe, tel que recommandé par Dobinson et Dockrell (2021).

Dans cette section, les contributions plus spécifiques de la thèse seront discutées, d'abord quant à la participation des enfants, ainsi qu'aux pratiques langagières du personnel enseignant dans leurs interactions avec ceux-ci. La discussion se poursuivra sur l'influence de la structure des activités sur les pratiques langagières et sur la compréhension du modèle en classe.

### 7.2.1 La participation des enfants

S'appuyant sur la prémisse de notre étude antérieure, ayant montré un gain sur le plan de la compréhension inférentielle des enfants à la suite de l'intervention de lecture interactive et du programme de DP utilisés dans cette thèse (McMahon-Morin et al., 2021), cette dernière contribue aux écrits scientifiques en proposant que l'intervention a aussi un effet positif sur la participation spontanée des enfants. En effet, leur participation auto-initiée est plus fréquente tout de suite après l'intervention et cet effet est maintenu trois mois plus tard. Cet apport est novateur car, à notre connaissance, il n'y a pas d'autres études qui se soient penchées spécifiquement sur l'effet de la lecture interactive sur la participation des enfants, la participation spontanée de surcroît.

Cette contribution est importante puisque la participation, particulièrement celle qui est spontanée, constitue une fenêtre sur les apprentissages langagiers des enfants – un accès V.I.P., comme nommé métaphoriquement dans l'article du chapitre 3. Cet objectif portant sur la participation des enfants souhaitait répondre à un besoin de recherche soulevé par Markussen-Brown et al. (2017) : « (...) further research is warranted to examine the effects of professional

development on additional educator and child outcomes of interest to better explicate the mechanisms by which such effects are achieved » (p.114). Au terme de cette thèse, nous répondons que les commentaires spontanés des enfants sont un indicateur d'intérêt (« outcome of interest ») qui visibilisent leur processus d'apprentissage lors de la lecture interactive, puisqu'ils semblent permettre d'assister en temps réel au processus de construction de la compréhension de l'histoire des enfants (Kintsch, 1988). En effet, les types de commentaires spontanés des enfants sont non seulement plus diversifiés après l'intervention, mais ceux qui apparaissent ou augmentent sont contingents aux cibles langagières travaillées en lecture interactive et témoignent des liens que les enfants font entre leurs nouvelles connaissances. Les enseignantes décrivent également la participation spontanée, lors de la lecture ou dans d'autres contextes, comme témoignant des apprentissages réalisés par les enfants. Ainsi, les commentaires spontanés devraient être utilisés comme une façon d'orienter la construction de leur compréhension pendant la lecture pour que, comme le dit Kintsch (1988): « at each point in the process exactly the right step is taken » (p.163). L'augmentation des séquences d'interactions initiées par les enfants en post-intervention montrent que les enseignantes sont plus enclines à entrer en interaction avec les enfants à la suite de leurs commentaires spontanés et à les étayer. Cependant, le résultat mitigé à la mesure de maintien de cette variable, et le fait que peu d'enseignantes expriment dans leurs entrevues profiter des commentaires spontanés dans d'autres contextes pour propulser les apprentissages des enfants, suggèrent que cela pourrait être davantage mis de l'avant dans un contexte de DP.

#### *7.2.1.1 Une classification pour les commentaires spontanés : une façon d'évaluer la participation*

Cette thèse documente les contributions des enfants dans les interactions adulte-enfants lors de la lecture, particulièrement les contributions spontanées, une priorité de recherche identifiée par Hadley et al. (2023). Plus précisément, la classification des commentaires spontanés que nous avons développée permet de décrire le contenu de ce que les enfants disent en contexte de lecture interactive. Cette classification permet ainsi de lier les commentaires aux cibles travaillées en lecture. Ceci constitue une avancée par rapport aux études précédentes, car ces liens n'étaient pas possibles avec les classifications générales utilisées, par exemple lorsque la réponse est jugée correcte ou incorrecte (Deshmukh et al., 2019; Hindman et al., 2019; Zucker et al., 2010), que sa longueur est calculée en mots (Deshmukh et al., 2019), en morphèmes (Zucker et al., 2010) ou en secondes (Lepola et al., 2023), ou encore, lorsqu'on en catégorise le niveau d'abstraction (Zucker

et al., 2010). La classification de Connor et al. (2020) comporte davantage de catégories, où certains items réfèrent à une contribution spontanée des enfants. Elle demeure malgré tout trop générale pour avoir une idée de ce dont les enfants parlent, par exemple : « participer à une discussion » (p.414). Notre classification est novatrice puisqu'elle est l'une des rares à se concentrer sur les contributions faites spontanément par les enfants, alors que, le plus souvent, ce sont les réponses aux questions qui sont étudiées (Hindman et al., 2019). Maloch et Beutel, (2010) ont également développé une telle classification auprès d'une classe de deuxième année, où plusieurs recoupements avec la nôtre sont possibles. Notre classification réalisée auprès de plusieurs classes de maternelle 5 ans ajoute à la littérature en s'inscrivant donc en continuité avec les travaux de Maloch et Beutel (2010).

Dans le futur, notre classification pourrait être retravaillée d'une part, afin de consolider certains de ses aspects psychométriques et d'autre part afin d'en élargir sa portée. Premièrement, partant du principe que les commentaires spontanés reflètent ce sur quoi on amène les enfants à réfléchir, d'autres interventions en lecture pourraient générer de nouvelles catégories. Deuxièmement, revisiter les analyses de fidélité inter-juges pourrait permettre d'améliorer la classification. En effet, certaines catégories sont potentiellement impossibles à confondre avec une autre, par exemple *concepts de l'écrit* et *pronoms personnels*, alors que d'autres pourraient l'être plus facilement, par exemple *inférence causale* et *incompréhension*. Ainsi, revoir les occurrences où le commentaire spontané n'a pas été attribué à la même catégorie par les deux codeuses permettrait possiblement d'identifier des paires de catégories qui portent davantage à confusion. Ce travail pourrait mener à la fusion de certaines catégories, ou encore, à préciser leur définition. Troisièmement, un travail serait d'évaluer si certaines catégories devraient être regroupées sous des macro-catégories, comme l'ont fait Maloch et Beutel (2010), ou encore, si notre classification ne devrait tout simplement pas être intégrée à la leur, pour en faire une classification bonifiée. Le [tableau 1](#) de l'Annexe 3 présente une proposition de l'intégration notre classification dans celle de Maloch et Beutel (2010). On voit que plusieurs catégories de commentaires spontanés s'insèrent naturellement dans les catégories de Maloch et Beutel (2010). Certaines catégories ou sous-catégories pourraient être créées par l'apport de notre classification. Quatrièmement, notre classification pourrait éventuellement être travaillée pour en faire un outil d'observation. Une autre avenue serait d'utiliser la classification comme un outil de formation, pour s'entraîner à faire des observations plus ciblées sur les commentaires spontanés. En effet, sur le plan clinique, des grilles

d'observation de la participation des enfants comme celles de Clarke et al. (2004), Kaderavek et al. (2014) ainsi que Son et al. (2023) sont trop générales, ne permettant pas d'en retirer l'information qui nous semble être la richesse des commentaires spontanés, c'est-à-dire un accès aux apprentissages des enfants. L'adaptation de notre classification permettrait de pallier ce défi.

## 7.2.2 Épauler les enseignants et enseignantes dans leur pratiques langagières lors des interactions adulte-enfants

Cette thèse contribue aux écrits scientifiques en répondant à un besoin de recherche identifié par Schachter (2015) et Jacobs et al. (2018), soit d'explorer les effets de modalités de DP autres que le coaching, pouvant s'avérer utiles pour certains milieux de pratique ou certains enseignants ou enseignantes. En effet, notre étude présentée au chapitre 5 documente des changements de pratiques effectifs d'enseignantes, réalisés en participant à un programme de DP dont la modalité principale était le modèle en classe. L'utilisation d'une approche mixte a également permis de documenter des effets plus larges du programme de DP, comme les perceptions des enseignantes et leur sentiment d'efficacité personnel, comme suggéré par Anaby et al. (2019) et Walker et al. (2020). Nous allons examiner ces résultats, ainsi que ceux ayant trait à la participation des enfants présentés dans les études des chapitres 3 et 4, à travers le cadre théorique portant sur le déroulement des interactions de classe présenté en introduction. Pour rappel, dans ces interactions, le langage est non seulement le véhicule des contenus pédagogiques, mais également un objet d'enseignement au cœur des interactions (Seedhouse, 1996) et l'intersubjectivité est une finalité de l'activité (Seedhouse, 1999). Aussi, la participation des enfants est dépendante des mécanismes d'allocation des tours de parole, soit 1) le locuteur désigne explicitement le prochain locuteur; 2) le prochain interlocuteur s'auto-sélectionne ou; 3) en l'absence des deux premiers, le locuteur actuel peut reprendre un tour de parole (Sacks et al., 1974).

### 7.2.2.1 *Le langage comme objet d'enseignement*

Après l'intervention, le langage comme objet d'enseignement au cœur de l'interaction semble être davantage affirmé, les enseignantes percevant que la lecture est une activité de choix pour offrir aux enfants de la stimulation langagière. Ce changement de perception les amène à considérer que les lectures doivent être davantage planifiées a priori et elles ont des intentions pédagogiques concrètes en ce sens. L'augmentation du nombre de cibles langagières témoigne du défi supplémentaire offert par les enseignantes aux enfants lors de la lecture. Après l'intervention,

les enseignantes affirment également qu'elles discutent et posent davantage de questions aux enfants pendant l'histoire, comparativement à réserver principalement les échanges avant et après la lecture. Finalement, la perception des enfants quant à leur propre participation, vue après l'intervention comme un moyen d'apprendre sur l'histoire ou sur la lecture en elle-même, place également le langage comme objet d'enseignement au cœur des interactions, lors de la lecture d'histoires.

#### *7.2.2.2 L'allocation des tours de parole : désigner explicitement un enfant comme prochain interlocuteur*

Les résultats indiquent qu'après l'intervention, les enseignantes semblent plus disposées à allouer davantage de tours de parole aux enfants en les désignant explicitement comme prochain interlocuteur, dans leurs interactions lors de la lecture d'histoires. Ceci pourrait être expliqué par le fait que les enseignantes expriment endosser de manière plus assumée la responsabilité de soutenir la participation des enfants. Elles rapportent également les solliciter davantage, percevant maintenant cette participation comme l'aboutissement d'une lecture d'histoires réussie. Elles décrivent notamment comment elles vont « chercher les enfants », référant ici au fait de s'ajuster à la réponse de l'enfant par des stratégies d'étayage. L'augmentation quantitative de ces dernières procurent plusieurs occasions aux enfants d'être désignés comme prochain interlocuteur.

Ensuite, les enseignantes disent rechercher davantage les échanges avec les enfants et anticipent que ce qu'ils diront, lorsqu'ils lèvent la main, contribuera aux échanges. Ceci dénote également une plus grande propension à désigner explicitement les enfants comme prochain interlocuteur. De surcroît, après l'intervention, les enfants sont davantage positionnés comme étant des créateurs de sens, c'est-à-dire que même des contributions qui, à première vue, semblent hors-sujet sont davantage perçues par les enseignantes comme une tentative de l'enfant de faire du sens avec le texte (Christoph et Nystrand, 2001; Donaldson, 2019; Gabas et al., 2023). Les enseignantes décrivent approfondir avec les enfants ce qui a fait du sens pour eux, et donc, en leur accordant davantage de tours de parole pour développer leur pensée, au lieu de simplement leur demander de retenir leurs commentaires jusqu'à la fin de la lecture. Ce faisant, l'intersubjectivité est placée comme une finalité des interactions dans l'activité.

Les attentes explicites envers la participation des enfants en lien avec le jeu du « mini-détective » et le rôle du « mini-professeur » influencent également les interactions lors de la



lecture. En effet, il est attendu, tant de la part des enseignantes que des enfants, que ces derniers participeront de façon accrue. Pour les enfants, cela signifie de participer pour remplir leurs « missions ». Pour les enseignantes, cela signifie subséquemment de leur allouer des tours de parole en les désignant comme prochain interlocuteur, pour qu'ils puissent les remplir.

#### *7.2.2.3 L'allocation des tours de parole : s'auto-sélectionner en tant que prochain interlocuteur*

Il semble que le changement de perception quant à la valeur de la contribution des enfants s'actualise par la plus grande tolérance des enseignantes, voire ouverture, à ce que les enfants se sélectionnent eux-mêmes comme prochain interlocuteur, en faisant des commentaires spontanés. Ceci est confirmé par l'augmentation quantitative des commentaires spontanés des enfants. Les séquences d'interactions initiées par les enfants ont augmenté en post-intervention, bien que cela n'ait pas été maintenu trois mois après la fin de l'intervention. En effet, les enseignantes veulent faire participer les enfants, notamment en rebondissant davantage sur leurs commentaires spontanés, mais tout en maintenant un équilibre avec leur gestion de classe et une durée raisonnable de la lecture.

#### *7.2.2.4 L'allocation des tours de parole : poursuivre son tour de parole*

De façon plus subtile, les enseignantes semblent laisser davantage les enfants poursuivre leur tour de parole, sans en reprendre un elles-mêmes. D'une part, elles disent écouter plus attentivement les enfants lors des échanges et que ceux-ci leur racontent plus de choses pendant l'histoire. Elles rapportent également leur laisser plus de temps pour développer leurs idées, ce qui est confirmé par l'augmentation quantitative du temps de pause en post- et trois mois post-intervention. La stratégie de protéger le tour de parole augmente aussi, c'est-à-dire que l'enseignante demande aux enfants qui tentent de s'auto-sélectionner comme prochain interlocuteur de ne pas le faire et de laisser l'enfant qui parle poursuivre.

En somme, les résultats de la thèse suggèrent que l'intervention semble avoir rendu les enseignantes davantage conscientes de leur statut d'interlocutrice doublement privilégiées, tel que nous l'avons proposé en introduction. En effet, l'intervention semble avoir placé la stimulation langagière davantage au cœur des interactions adulte-enfants lors de la lecture d'histoires. Ces interactions permettent davantage de prises de parole des enfants : 1) Ils semblent plus souvent désignés explicitement comme prochain interlocuteur; 2) Les enfants s'auto-sélectionnent

d'avantage comme prochain interlocuteur et les enseignantes semblent démontrer plus d'ouverture à ce qu'ils le fassent; 3) Finalement, il semble qu'il soit davantage permis aux enfants de tout simplement poursuivre leur tour de parole lorsqu'ils parlent.

#### 7.2.2.5 Proposition de classification pour les stratégies d'étayage

Un besoin de recherche auquel nous souhaitons contribuer avec cette thèse est de mesurer de façon plus détaillée les pratiques enseignantes soutenant le développement langagier (Justice et al., 2018; Levickis et al., 2023; McDoniel et al., 2022). Pour ce faire, nous avons développé une classification de stratégies d'étayage dans l'article présenté au chapitre 5, en se basant sur les catégories de bas et de haut niveau de soutien de Pentimonti et al. (2017). Pour contextualiser l'apport de notre classification à la littérature, nous avons fait l'exercice de la comparer aux sous-catégories de la classification de Pentimonti et al. (2017) et à une autre classification apparentée, soit celle de Deshmukh et al. (2022).

D'abord, le [tableau 1](#) de l'Annexe 4 présente comment les stratégies de notre classification s'insèrent dans les six sous-catégories de la classification originale de Pentimonti et al. (2017). Alors que nos stratégies de haut niveau de soutien s'insèrent facilement dans les sous-catégories de la coparticipation, de la réduction des choix et de l'élicitation, il en est tout autrement pour les stratégies de bas niveau de soutien. En effet, seules 2 des 10 stratégies de notre classification s'insèrent plus naturellement dans l'une des 3 sous-catégories de Pentimonti et al. (2017). Premièrement, notre stratégie *demandeur un exemple tiré du vécu de l'enfant* s'insère plus naturellement dans la sous-catégorie « généralisation » et deuxièmement, *demandeur une prédiction* s'insère logiquement dans la sous-catégorie « prédiction ». Ces deux stratégies pourraient néanmoins être tout aussi bien utilisées pour la réalisation des autres sous-catégories. Les huit autres stratégies de notre classification sont des moyens qui peuvent être utilisés de manière flexible pour réaliser les trois sous-catégories de bas niveau de soutien.

Ensuite, le [tableau 2](#) de l'Annexe 4 compare notre classification à celle de Deshmukh et al. (2022), portant sur l'étayage ascendant et descendant. Cette dernière apparaît a priori un peu plus éclectique, car elle comprend différents codes, référant à des questions liées à l'exactitude de la

réponse de l'enfant (par exemple « upward factual questions<sup>5</sup> »), des stratégies pour soutenir l'enfant (par exemple « extensions »), le contenu de la question (par exemple « judgements »), ou encore l'intention pédagogique de l'adulte (par exemple « making connections »). Nos stratégies se comparent dans une certaine mesure à leurs codes, mais apparaissent parfois comme un moyen pour réaliser l'intention pédagogique de l'adulte (par exemple, notre stratégie *demander un exemple tiré du vécu de l'enfant* pour « making connections »). Cependant, nos stratégies pourraient être utilisées de façon versatile pour plusieurs codes. Plus particulièrement pour l'étayage descendant, la classification de Deshmukh et al. (2022) présentent plusieurs stratégies pour soutenir l'enfant, bien que les codes « downward factual questions » et « defining vocabulary downward » font également référence aux questions liées à l'exactitude de la réponse de l'enfant et à son contenu. Nos stratégies sont souvent regroupées sous un même code, et certaines de nos stratégies de bas niveau de soutien se retrouvent dans l'étayage descendant, qui est plutôt l'équivalent des stratégies de haut niveau de soutien. Il semble donc parfois y avoir un jugement différent quant au niveau de soutien que procure une stratégie (par exemple pour ce qui est de notre stratégie *répéter la question*).

Tout compte fait, on pourrait critiquer la classification originale de Pentimonti et al. (2017) à l'effet que les sous-catégories de bas niveau de soutien réfèrent à l'intention pédagogique de l'adulte, alors que celles de haut niveau de soutien réfèrent à des stratégies pour soutenir l'enfant. De façon similaire, la classification de Deshmukh et al. (2022) représente un ensemble plus ou moins cohérent, où se mêlent des items référant à différents aspects de l'étayage, de la réponse de l'enfant et de la question posée par l'adulte. Les stratégies pour soutenir l'enfant sont également plutôt concentrées dans l'étayage descendant, bien que certains items ne nous semblent pas réellement offrir un soutien accru à l'enfant (par exemple l'item « corrective feedback », où l'adulte est explicitement en désaccord avec l'enfant). Ainsi, nous soulignons que notre classification propose un ensemble cohérent de stratégies d'étayage, libellées en tant que comportements observables. Les stratégies sont classifiées selon le niveau de soutien, où chacune d'entre elles est un moyen versatile de soutenir l'enfant dans la réalisation de l'activité, peu importe l'intention pédagogique de l'adulte. Un autre apport de notre classification est d'y ajouter une

---

<sup>5</sup> Certains libellés étant parfois moins transparents, à notre avis, nous avons conservés les codes originaux en anglais pour éviter d'ajouter un flou **en raison de** la traduction. Des éléments de définitions sont inclus dans le tableau en annexe.

catégorie de stratégies portant sur la gestion de l'interaction, ce qui est absent des autres classifications trouvées dans la littérature.

À l'aide de notre classification, nous avons illustré de façon descriptive la diversification des stratégies d'étayage utilisées par les enseignantes et fait des tests statistiques avec les stratégies regroupées selon le niveau de soutien. D'autres angles pourraient également être envisagés pour étudier nos stratégies. D'abord, les stratégies pourraient être regroupées selon qu'elles sollicitent l'apprentissage implicite ou explicite (Baron et Arbel, 2022). Le [tableau 3](#) de l'Annexe 4 propose une telle représentation. Les stratégies de bas niveau de soutien sollicitent principalement l'apprentissage explicite, bien que deux stratégies sollicitent l'apprentissage implicite, soit *l'extension-reformulation* et *contextualiser de la réponse de l'enfant*. Dans ces deux cas, aucune participation subséquente de l'enfant n'est attendue. Ces deux stratégies seraient à étudier de façon approfondie pour comprendre leur utilisation distincte dans l'interaction. Notre hypothèse est que, lorsqu'elles sont utilisées à l'intérieur d'une séquence d'interaction, elles sont utilisées de façon combinée après une acceptation de la réponse de l'enfant, avant de passer à une prochaine stratégie d'étayage. Nous soulevons également l'hypothèse qu'elles sont utilisées pour clôturer les séquences d'interaction, faisant ainsi le pont entre l'interaction dyadique vers l'interaction de groupe. Trois autres stratégies ont attiré notre attention dans cet exercice, soit *rappel d'un exemple*, *lire un passage du livre* et *rappel d'un événement antérieur de l'histoire*. Ces trois stratégies en soit n'attendent pas une participation subséquente de l'enfant. Néanmoins, notre hypothèse est qu'elles ne sont jamais utilisées de façon isolée, mais bien toujours en combinaison avec une autre stratégie de laquelle une participation de l'enfant doit découler. Toutes les stratégies de haut niveau de soutien sollicitent l'apprentissage explicite, sauf *dire la réponse*, où l'adulte dit simplement la réponse et n'attend pas que l'enfant ne la redise. Cette dernière stratégie est toutefois utilisée en dernier recours, lorsque d'autres stratégies ne sont pas parvenues à aider l'enfant à exprimer une réponse ou une partie de réponse. Elle vise à ne pas laisser l'enfant dans l'incompréhension et à compléter avec lui le raisonnement qui nous amène à la réponse.

Ensuite, le modèle de construction-intégration de Kintsch (1988) permet d'examiner nos stratégies d'étayage sous un autre angle. Orcutt et al. (2023) proposent que certaines questions activent ou réactivent des informations tirées du texte ou des connaissances antérieures, alors que d'autres servent plutôt à intégrer les informations les unes aux autres. Le [tableau 4](#) de l'Annexe 4

présente notre classification, cette fois sous la loupe de l'intégration ou de l'activation des informations. Toutes les stratégies de bas niveau de soutien servent plutôt à l'intégration des informations, excepté les trois stratégies sollicitant plutôt l'apprentissage implicite, mais utilisées en combinaison avec des stratégies sollicitant l'apprentissage explicite. De façon intéressante, ce sont les trois seules stratégies de bas niveau de soutien qui activent ou réactivent de l'information. Les stratégies de haut niveau de soutien, quant à elles, servent toutes à activer ou réactiver de l'information. À la lumière de cet exercice, un lien naturel s'établit entre notre classification et les travaux de Hale et Kim (2020), Troyer (2023) et McElhone (2013), où on mettait en lumière que l'étayage de différents niveaux de soutien était utilisé de façon synergique. Certaines stratégies soutiennent l'enfant en dirigeant son attention sur des informations à activer ou réactiver, soit principalement les stratégies de haut niveau de soutien, et d'autres stratégies soutiennent l'enfant dans l'intégration des informations les unes aux autres pour construire sa compréhension, soit les stratégies de bas niveau de soutien. Une stratégie de haut niveau de soutien peut donc précéder l'utilisation d'une stratégie de bas niveau de soutien, à la manière d'un tremplin, pour activer ou réactiver une information avant de l'intégrer à d'autres informations. Une stratégie de haut niveau de soutien peut donc également suivre une stratégie de bas niveau de soutien pour activer ou réactiver une information, lorsque l'intégration d'informations semble au-delà des capacités de l'enfant.

Enfin, à l'instar de notre classification pour les commentaires spontanés, un travail d'amélioration à partir des analyses de fidélité inter-juges pourrait permettre d'identifier des paires de stratégies plus faciles à confondre l'une avec l'autre. Cette classification pourrait aussi être utilisée à des fins de recherche ou encore de formation.

### 7.2.3 La structure des activités comme déterminant pour les interactions adulte-enfants

La thèse met en évidence l'importance de la structure de l'activité, tant pour la participation des enfants que pour les pratiques langagières des enseignantes. Lorsque visualisés dans des figures, les résultats des commentaires spontanés et des mains levées pour faire un commentaire spontané apparaissent comme étant complémentaires aux résultats des stratégies d'étayage. En effet, les commentaires spontanés et les mains levées pour faire un commentaire spontané sont

nettement plus nombreux dans les deux premières lectures, alors que les stratégies d'étayage sont prépondérantes dans la troisième lecture.

La démarche de lecture interactive utilisée dans la thèse s'appuie sur une démarche d'enseignement explicite. Nous proposons que ce soit cette structure même qui crée des contextes propices tantôt aux commentaires spontanés des enfants, tantôt aux stratégies d'étayage des enseignantes. Nous examinerons d'abord le contexte des deux premières lectures pour comprendre pourquoi les commentaires spontanés et les mains levées pour faire un commentaire spontané sont davantage présents lors de celles-ci. Dans la première lecture, les enseignantes fournissent des modèles riches et élaborés sur les cibles langagières et de littératie émergente. Ceci fait notamment appel à de l'apprentissage implicite de la part des enfants où ceux-ci n'ont pas nécessairement à faire quelque chose à la suite du modèle (Baron et Arbel, 2022). Par exemple, pour les inférences, l'adulte donne un modèle en « pensant à voix haute » (van Kleeck, 2008), permettant ainsi aux enfants d'avoir accès au raisonnement de l'adulte sur le texte, en tant que lecteur expert. Il en va de même pour les concepts de l'écrit, où l'adulte explicite comment ces derniers communiquent une information sur le texte, par exemple, que des guillemets signalent qu'un personnage parle. Pour le vocabulaire, l'adulte donne une définition et plusieurs exemples d'utilisation du mot ciblé, faisant ainsi un bombardement, où la cible est redite de nombreuses fois dans un court laps de temps, dans des phrases variées (Baron et Arbel, 2022). La stimulation du vocabulaire fait également appel à de l'apprentissage explicite, où les attentes sont claires à l'effet que les enfants doivent faire des gestes porteurs de sens, dire le mot en chœur et trouver des exemples tirés de leur vécu (Beck et McKeown, 2007). Cette lecture sert à donner accès aux enfants aux connaissances qu'ils pourront réinvestir dans leurs propres commentaires spontanés. La deuxième lecture favorise également la participation des enfants par sa consigne explicite du jeu du « mini-détective », où le rôle des enfants est explicitement de rechercher du sens dans le texte afin de repérer les bris de sens intentionnels de l'adulte qui surviendront en cours de lecture. Par cette consigne, l'enfant est placé dans une position de créateur de sens (Donaldson, 2019; Gabas et al., 2023), où les risques pris pour faire des liens pour comprendre l'histoire seront soulignés par l'adulte (Christoph et Nystrand, 2001). La participation sera valorisée par l'adulte, puisque cela répond à l'essence même de l'activité.

Nous posons maintenant notre regard sur le contexte de la dernière lecture pour comprendre pourquoi les stratégies d'étayage sont davantage présentes lors de celle-ci. Dans la dernière lecture, il est attendu que les enfants doivent laisser la chance à l'enfant « mini-professeur » de raconter et d'expliquer la page du livre. Faire des commentaires spontanés irait donc à l'encontre du but de l'activité et serait perçu comme prenant le tour du « mini-professeur ». De la même manière, il serait inapproprié pour les enseignantes de simplement demander à un autre enfant assis au tapis de répondre à la place du « mini-professeur ». Elles se trouvent en quelque sorte contraintes à persévérer dans l'interaction avec l'enfant, pour lui permettre de compléter sa « mission » de « mini-professeur ». De plus, elles savent que les enfants ont entendu deux fois l'histoire, et sur la base de ce savoir partagé, elles peuvent supposer, avec de l'étayage, qu'ils parviendront à développer leurs explications. Finalement, raconter et expliquer une page du livre est en soi une tâche assez complexe, et il est attendu que de l'étayage soit nécessaire, notamment des stratégies de haut niveau de soutien.

Ainsi, nous soulignons que la démarche d'enseignement explicite utilisée dans cette thèse permet d'offrir à l'enfant un environnement riche sur le plan langagier et d'être en contact avec des modèles de qualité, en adéquation avec le programme d'éducation préscolaire québécois (MÉQ, 2020). En outre, cette démarche a créé à la fois des contextes favorables aux initiatives des enfants et à l'utilisation des stratégies d'étayage langagier par les enseignantes. Ce faisant, toujours en cohérence avec le programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2020), elle a permis aux enfants de jouer un rôle d'apprenant actif, « d'être accueillis positivement lorsqu'ils s'expriment » (p.31) et d'être soutenus dans la formulation de leur message lors de leur participation à cette activité.

Considérant l'importance des stratégies d'étayage utilisées par le personnel enseignant sur la participation des enfants, Pentimonti et al. (2017) ainsi que Deshmukh et al. (2022) ont soulevé le besoin que les recherches se penchent sur la façon de soutenir les enseignants et enseignantes afin d'augmenter l'utilisation de stratégies d'étayage de haut niveau de soutien. De plus, Justice et al. (2018) ainsi que Cabell et al. (2015) ont ciblé le besoin de les soutenir dans le but d'avoir des interactions prolongées avec les enfants. Cette thèse permet de proposer deux moyens principaux pour y arriver. Le premier est d'instaurer des activités dont la structure créera un contexte propice à l'utilisation de stratégies d'étayage et des interactions adulte-enfants prolongées, notamment en s'appuyant sur le savoir partagé de l'histoire entre l'adulte et les enfants et en offrant une tâche qui

présente un certain niveau de défi. Ce savoir partagé sera rendu possible si la lecture du livre a permis aux enfants d'acquérir au préalable les connaissances qui permettent une compréhension plus complète de l'histoire et si les enfants ont eu la chance de créer du sens avec ces connaissances. Le deuxième moyen est de travailler sur les perceptions des enseignantes et enseignants. En effet, les résultats de cette thèse suggèrent que l'adulte sera plus tenté d'entamer et de poursuivre l'échange avec un enfant s'il croit que la contribution de celui-ci apportera quelque chose à l'activité et s'il perçoit que la participation des enfants est l'aboutissement d'une lecture réussie.

#### 7.2.4 La compréhension du modèle en classe

Finalemment, la thèse propose des mécanismes permettant au modèle en classe de mener à l'adoption de changements de pratiques. Ce faisant, elle contribue à nouveau à la priorité de recherche soulevée par Markussen-Brown et al. (2017), visant à mieux expliquer les mécanismes des effets du DP, cette fois en ce qui a trait au personnel enseignant. D'abord, le modèle en classe doit s'inscrire dans un programme de DP respectant les caractéristiques déjà connues pour en favoriser l'efficacité (Desimone et Pak, 2017), ce qui suppose que certaines modalités complémentaires doivent également être offertes.

Ensuite, les mécanismes plus spécifiques au modèle en classe permettent de souligner certaines caractéristiques de cette modalité qui ne sont pas retrouvées dans d'autres modalités de DP fréquentes, comme les formations et le coaching (Schachter, 2015). D'abord, le modèle en classe procure au personnel enseignant un espace de réflexion sur ses propres pratiques en les comparant aux pratiques modelées, dont il se fait une idée concrète par les démonstrations offertes par la personne modèle. Par ailleurs, alors qu'on pourrait croire que l'enseignante ou l'enseignant est davantage passif lorsque le DP passe principalement par le modèle en classe, cette thèse suggère que ce processus d'observation est au contraire un processus actif. Une autre distinction importante du modèle en classe est la possibilité d'observer les retombées des pratiques modelées avant même que le personnel enseignant ne les utilise lui-même, ce qui n'est présent dans aucune autre modalité de DP, à notre connaissance. Cette observation préalable des retombées permet aux enseignants et enseignantes de les comparer avec les retombées de leurs propres pratiques et, lorsqu'un bienfait supplémentaire est décelé, ceci constituera le point d'ancrage de leur motivation à adopter les nouvelles pratiques. De plus, les enfants acquièrent eux-mêmes une expérience de l'approche



proposée avant même que les enseignants ou enseignantes ne la mettent en pratique, ce qui est également tout à fait unique au modèle en classe. Cette expérience crée un contexte facilitant pour les enseignantes et enseignants pour mettre en œuvre les pratiques modelées, les enfants étant en quelque sorte de connivence avec eux. Ceci est, à notre connaissance, uniquement retrouvé dans le modèle en classe. Finalement, l'aspect relationnel semble également s'actualiser dans le modèle en classe de façon distincte d'autres modalités de DP. D'une part, la relation de confiance entre la personne modèle et le personnel enseignant est ancrée dans la connaissance partagée des enfants et du contexte de classe. Cependant, bien que le modèle en classe permette d'éviter le sentiment de vulnérabilité d'être observé (Magnusson et al., 2023), il peut tout de même induire une pression de performance pour certaines personnes observatrices. D'autre part, le fait que la personne modèle crée également une relation de confiance avec les enfants apparaît également comme une caractéristique distincte du modèle, non retrouvée dans d'autres modalités de DP.

### 7.3 Limites et perspectives de recherche

Cette section est un complément aux limites et perspectives déjà énoncées dans les articles présentés aux chapitres 3 à 6. D'abord, les limites et perspectives liées aux méthodes mixtes seront abordées, comprenant une discussion sur les défis de rédaction rencontrés en lien avec l'approche de méthodes mixtes. Ensuite, les limites et perspectives liées à la méthode quantitative puis à la méthode qualitative seront discutées. Enfin, nous poserons notre regard sur les perspectives liées à la participation des enfants et, finalement, celles en lien avec les stratégies d'étayage et le DP.

#### 7.3.1 Limites et perspectives liées aux méthodes mixtes

Le fait d'enchâsser la collecte de données qualitatives dans un devis de recherche de type expérimental – ou quasi-expérimental comme dans le cas de la thèse – peut introduire un biais pour la validité de l'étude en influençant les résultats (Creswell et Plano Clark, 2017). Pour le projet de thèse, bien que le rationnel d'introduire des mesures qualitatives était justifié au regard de sa nature et ses objectifs, le fait de participer aux entrevues a sûrement contribué, dans une certaine mesure, au processus de changements de pratiques des enseignantes. Déjà, de participer au projet de recherche a fait dire à une enseignante du groupe contrôle dans son entrevue pré-intervention que son inscription au projet l'avait poussée à porter une attention plus particulière aux interactions durant la lecture d'histoires, pendant la période d'attente. Les entrevues ont ajouté des moments de réflexion pour les enseignantes, où certaines ont exprimé des prises de conscience

sur leurs pratiques. Les entrevues étaient réalisées après la prise vidéo à chaque moment de mesure, pour minimiser autant que possible qu'une période de réflexion « rafraîchie » n'influence les mesures réalisées sur les enregistrements vidéo. Néanmoins, les résultats de recherche doivent être interprétés en considérant le fait que les enseignantes ont eu des occasions de réfléchir sur leurs pratiques lors des entrevues au cours du devis de recherche. Dans une perspective clinique, cette occasion de réflexion supplémentaire pourrait être offerte par l'entremise d'un moment d'échange sur les conceptions et les perceptions de la lecture d'histoires en classe, avant ou au début de la formation initiale.

En lien avec le devis convergent, d'autres éléments pouvant potentiellement diminuer la validité des résultats de recherche sont à considérer, selon Creswell et Plano Clark (2017) : 1) le fait de ne pas utiliser des concepts parallèles dans les bases de données quantitatives et qualitatives; 2) d'avoir des échantillons quantitatifs et qualitatifs de taille inégale; 3) de garder les résultats dans des bases de données séparées et 4) de ne pas réussir à résoudre des divergences entre des résultats quantitatifs et qualitatifs. Pour le premier élément, nous considérons que les mêmes concepts sont retrouvés dans les deux types de données. Pour le second, ce sont les mêmes enseignantes qui sont étudiées pour les mesures quantitatives et qualitatives. En ce qui concerne les enfants, le fait de piger 6 à 8 enfants dans chaque classe pour participer aux entrevues permettait de représenter la réalité de toutes les classes faisant l'objet des mesures quantitatives. Pour le troisième élément, bien que nos procédures d'intégration des données n'incluaient pas de transformer une base de données dans l'autre type de mesure (par ex., transformer des données qualitatives en données quantitatives pour les intégrer à la base de données quantitatives), nous avons utilisé des stratégies d'intégration pertinentes au regard de la nature et des objectifs du projet de thèse. Notamment, nous avons fait une comparaison narrative en côte-à-côte des concepts parallèles issus des deux types de données. Finalement, aucun concept ne s'est avéré à être décrit de manière divergente entre les résultats quantitatifs et qualitatifs.

### *7.3.1.1 Défi de rédaction de recherches avec une approche de méthodes mixtes*

Cette section fera un aparté en étant rédigée au « je », me permettant ainsi de me positionner personnellement par rapport aux défis discutés.

Être intègre face à mon approche de méthodes mixtes s'est révélé être un défi dans la démarche d'écriture d'articles scientifiques, principalement en raison du nombre maximum de

mots imposé par les revues scientifiques, qui n'est pas toujours adapté aux recherches employant des méthodes mixtes (Creswell et Plano Clark, 2017). Pour faire face à ce défi, j'ai choisi deux façons différentes de communiquer mes travaux. Pour l'objectif 1, la voie privilégiée a été de rédiger deux articles, l'un pour les résultats quantitatifs et l'autre pour les résultats qualitatifs. J'ai cependant trouvé plus difficile de faire transcender l'approche de méthodes mixtes dans l'écriture de ceux-ci et je me suis parfois demandé si j'étais intègre face à mon processus de recherche. Pour l'objectif 2, la voie privilégiée a été de rédiger un seul article de méthodes mixtes. Bien que j'aie senti que mon processus de recherche était mieux reflété, j'ai toutefois dû laisser tomber des résultats trouvés dans les entrevues des enfants pour une question d'espace. Ceci a quelque peu diminué la richesse des résultats qui auraient pu avoir deux sources de données qualitatives.

Au terme de cette thèse, je demeure convaincue que d'employer des méthodes mixtes était l'approche à privilégier considérant le but de la thèse, tout comme je projette de poursuivre de cette manière pour étudier de nouvelles questions de recherche qui en découlent. Cependant, je demeure, au terme de ces études doctorales, un peu perplexe face aux voies de publication possibles pour communiquer la richesse des travaux de recherche utilisant des méthodes mixtes.

### 7.3.2 Limites et perspectives liées à la méthodologie quantitative

Cette section discutera des choix faits en lien avec la méthode d'analyse quantitative, sa fiabilité et sa validité.

D'abord, le choix de la méthode de Croteau et al. (2018), permettant de coder des comportements d'intérêt en interaction, est un apport novateur à la littérature portant sur les interactions lors de la lecture d'histoires. Cependant, la question à savoir si on doit imposer un livre ou non aux enseignantes et enseignants lors des vidéos reste entière. Des chercheurs et chercheuses ont fait le choix d'imposer un livre (par ex. Boerma et al., 2022; Troyer, 2023) pour faciliter la comparaison entre les participants et participantes. Dans le cadre de la thèse, il aurait été possible de prendre, par exemple, une vidéo supplémentaire à chaque moment de mesure avec des livres imposés, jugés comparables sur le plan de leur forme lexicale et syntaxique, leur structure narrative et leur présentation visuelle. Ceci se serait inscrit encore davantage en phase avec la méthode de Croteau et al. (2018). Il est possible que ces vidéos auraient fait ressortir des comparaisons plus fines entre les groupes expérimental et contrôle, par exemple, quant au choix d'inférences ou de mots stimulés dans l'histoire. Cela faciliterait aussi une analyse visuelle dans

l'éventualité d'études de cas. Pour les recherches futures, nous proposons dans l'[Annexe 5](#) certains regroupements de livres qui se prêteraient bien à cet exercice de comparaison, adaptés à des enfants de 4 à 7 ans. Il demeure que nous croyons que d'avoir laissé le choix de livres aux enseignantes était pertinent, car il permettait de juger si et comment les enseignantes reprenaient par elles-mêmes l'approche de lecture interactive, soit de lire les mêmes livres. Cette décision a permis de révéler que la majorité des enseignantes ont repris l'approche de lecture interactive dans leurs vidéos post- et trois mois post-intervention, alors qu'une minorité ont choisi de plutôt lire trois livres différents. Par ailleurs, dans la visée du programme d'éducation préscolaire, le personnel enseignant à la maternelle effectue les choix de livres en fonction des intérêts des enfants et de leurs thèmes de jeux symboliques. Ainsi, laisser le choix aux enseignantes des livres à lire lors des prises vidéo est davantage représentatif de la réalité quotidienne de la maternelle.

Nous nous attardons maintenant à la fidélité des mesures et, plus précisément, la fidélité inter-juges. La fidélité est décrite ainsi par Portney (2020) : « Reliability can be conceptually defined as an estimate of the extent to which an observed test score is free from error; that is, how well observed scores reflect true scores » (p.115). D'abord, pour évaluer la fidélité d'une mesure, le protocole d'analyse doit être clairement décrit (Portney, 2020). Dans le projet de thèse, nous jugeons avoir rapporté de façon suffisamment détaillée les procédures d'analyse des vidéos ainsi que les définitions utilisées et les étapes de leur développement. Ensuite, nous avons rapporté la procédure d'analyse pour les scores de fidélité inter-juges, cette dernière étant la variation entre deux analystes appliquant les mêmes mesures sur les mêmes données (Portney, 2020). Les résultats étaient très satisfaisants et nous les discutons ici au regard des trois types de source d'erreur, soit des erreurs provenant : 1) des personnes effectuant les mesures, comme leurs compétences et les distractions; 2) de l'instrument de mesure, comme les imprécisions de l'instrument ou les variabilités dans l'environnement qui peuvent affecter les prises de mesures et 3) de la variabilité de ce qui fait l'objet des mesures, comme les caractéristiques personnelles des sujets (Portney, 2020).

Pour la première source, les deux personnes ayant effectué les analyses sur les vidéos étaient toutes deux des orthophonistes avec de l'expérience professionnelle en milieu scolaire, et ayant donc développé un certain jugement clinique en lien avec les comportements à l'étude. Les deux avaient également de l'expérience, antérieure au projet de thèse, dans l'analyse

d'enregistrements vidéo de lecture interactive en classe de maternelle, ainsi que dans le développement et l'analyse des types de comportements qui étaient mesurés ici. Elles avaient donc une expérience professionnelle et de recherche similaire, qu'on pourrait qualifier d'importante, qui a certainement contribué à établir les excellents scores de fidélité inter-juges. Elles ont dû cependant toutes deux se former à l'utilisation d'un nouveau logiciel d'analyse vidéo. Une période de pratique a été nécessaire pour y arriver, où elles se sont entraînées dans cette maîtrise du nouveau logiciel qu'elles ont jugé globalement moins facile d'utilisation que celui auquel elles étaient antérieurement habituées. On peut penser que des erreurs de nature humaine ont pu se produire étant donné ce nouveau logiciel, en plus des distractions qui sont possibles chez tout analyste.

Pour la deuxième source, dans le cadre du projet de thèse, nous interprétons que « l'instrument de mesure » représente principalement les définitions développées servant à mesurer les comportements d'intérêt. Ces comportements ont été minutieusement choisis afin qu'ils soient le plus facilement observables et mutuellement exclusifs possible. Ces choix ont certainement été facilités par la phase d'analyse préliminaire sur des enregistrements vidéo issus d'un projet d'une recherche antérieur au projet de thèse, où nous avons pu expérimenter l'analyse de différents comportements. Notamment, le fait de recourir à un plan de classe pour le comportement des mains levées avait été expérimenté lors de cette phase préliminaire, et alors, nous l'avons d'emblée intégré dans la procédure d'analyse pour le projet de thèse. Par ailleurs, adopter la perspective éémique des participants et participantes était probablement un aspect de l'analyse ayant contribué à l'excellence des scores de fidélité inter-juges, puisque les analystes se fiaient aux mêmes réactions des participants et participantes visibles dans les vidéos en lien avec le comportement mesuré, au lieu de leur propre jugement ou leur interprétation personnelle de celui-ci. Néanmoins, comme discuté dans la section 7.2, il serait possible de revisiter les analyses de fidélité inter-juges pour voir si certaines confusions entre les analystes reviennent plus souvent pour certaines paires de comportements, de façon à améliorer les définitions de ceux-ci.

Pour la troisième source, soit la variabilité des caractéristiques de l'objet d'analyse, elle peut sans aucun doute avoir été la plus grande source d'erreur dans le cadre du projet de thèse. En effet, malgré le choix de comportements le plus observables et mutuellement exclusifs possible, le développement des définitions pour les rendre claires et transparentes ainsi que l'expérience des

deux analystes, il demeure que les interactions sont toutes uniques et que chaque contribution à celles-ci est tout aussi unique. Ainsi, on pourrait décrire que les caractéristiques des comportements mesurés sont hautement variables, où les comportements catégorisés au sein d'une même définition seront tous différents les uns des autres. Par ailleurs, la variabilité attribuable à la prise vidéo elle-même – par ex., la disposition des enfants, l'écho du local, le bruit ambiant – a également ajouté à la variabilité de la présentation des comportements mesurés et peut avoir contribué à des erreurs de mesure. Nous jugeons donc que cette source d'erreur est certainement la plus importante en ce qui a trait à la fidélité inter-juges des mesures dans le projet de thèse.

Nous posons maintenant notre regard sur la validité des mesures, et plus précisément leur validité de contenu et de construit. La validité est définie ainsi par Portney (2020) : « Validity relates to the confidence we have that our measurement tools are giving us accurate information about a relevant construct so that we can apply results in a meaningful way » (p. 127). Dans le cas du projet de thèse, la validité permettra de questionner si les mesures utilisées permettent de refléter le degré de changement dans les comportements à l'étude d'un temps de mesure à l'autre, dans le but de déterminer si une intervention est appropriée pour provoquer un changement souhaité (Portney, 2020).

La validité de contenu réfère au fait que les items d'un instrument de mesure seront représentatifs de l'ensemble de l'univers du contenu (Portney, 2020). Ce jugement est souvent effectué avec un panel d'experts qui se penchent sur l'adéquation entre les items de l'instrument de mesure et le contenu ciblé (Portney, 2020). Ce ne fut pas le cas dans le projet de thèse. Cependant, nous soutenons que la procédure pour le développement des définitions des comportements d'intérêt, où de nouvelles définitions sont ajoutées pour les nouveaux comportements observés dans un processus de développement par saturation, aura permis de couvrir adéquatement le panorama des divers types de commentaires spontanés des enfants et de stratégies d'étayage des enseignantes. Également, le choix d'étudier les mains levées pour faire un commentaire spontané est en adéquation avec le contenu de la participation initiée par les enfants, tout comme le choix des cibles travaillées lors de la lecture par les enseignantes est en adéquation avec les cibles de l'approche de lecture interactive.

La validité de construit, quant à elle, correspond à la propriété d'un instrument de mesurer les dimensions théoriques du concept à l'étude (Portney, 2020). Nous jugeons que l'exercice

comparatif réalisé à la section 7.2 permet d'établir que les classifications de commentaires spontanés et de stratégies d'étayage ont une bonne validité de construit. D'abord, la classification des commentaires spontanés a été comparée à la seule classification existante sur le même type de comportement, soit celle de Maloch et Beutel (2010), montrant plusieurs recouvrements notables. Ensuite, la classification des stratégies d'étayage utilisées par les enseignantes a été comparée à des classifications existantes, soit celles de Pentimonti et al. (2017) et Deshmukh et al. (2022), où les recouvrements et les apports de notre classification ont pu être mis en lumière. Également, la classification a été comparée aux concepts théoriques de l'apprentissage implicite et explicite (Baron et Arbel, 2022) ainsi qu'au modèle de construction-intégration de Kintsch (1988). Particulièrement, la pertinence des deux catégories globales des stratégies de *haut* ou de *bas niveau de soutien* était affirmée par ce dernier exercice, en mettant en saillance une adéquation naturelle avec le modèle Kintsch (1988).

Enfin, sur le plan technique, une autre piste d'étude future serait de pouvoir coder les commentaires spontanés par enfant, et non par classe. Cela demanderait probablement un équipement technique un peu plus sophistiqué en ayant possiblement davantage de caméras pour pouvoir voir tous les enfants. Sur le plan des analyses statistiques, cela offrirait davantage de possibilités d'analyses, comme de pouvoir mesurer des effets de classe. Aussi, avoir davantage de classes et recueillir davantage d'informations sur les participants et participantes permettraient d'étudier les effets de l'intervention en lien avec certaines caractéristiques des enfants et des enseignants et enseignantes.

### 7.3.3 Limites et perspectives liées à la méthodologie qualitative

Levitt et al. (2017) ont proposé un modèle pour promouvoir l'intégrité méthodologique en recherche qualitative. Celui-ci se veut universel, pouvant être utilisé avec des approches diverses et des approches similaires mais s'inscrivant dans différentes traditions. C'est ce modèle qui nous guidera dans la discussion en lien avec la méthodologie qualitative.

L'intégrité méthodologique est décrite par Levitt et al. (2017) comme étant la façon dont le devis de recherche et les procédures utilisées soutiennent les buts de la recherche. Selon eux, assumer que l'adhésion stricte à des étapes préétablies assurerait la rigueur méthodologique pourrait mener à discréditer des recherches innovantes, où les chercheurs et chercheuses ont développé ou ajusté leurs méthodes pour en favoriser la cohérence avec le sujet et les

caractéristiques de la recherche (Levitt et al., 2017). Ce modèle possède deux composantes principales en cohérence l'une avec l'autre. La première est la fidélité, décrite comme étant : « an intimate connection that researchers can obtain with the phenomenon under study » (Levitt et al., 2017, p.10). La deuxième est l'utilité, référant à : « the effectiveness of the research design and methods, and their synergistic relationship, in achieving study goals answering questions and/or resolving problems » (Levitt et al., 2017, p.10). Le modèle présente huit principes concernant la collecte des données et leur analyse, en fonction de la fidélité et de l'utilité. Les principes concernant la fidélité seront d'abord discutés, puis ce seront ceux concernant l'utilité.

Pour la collecte des données, le premier principe stipule que la fidélité est améliorée lorsque les données collectées proviennent de diverses sources, permettant de représenter des variations pertinentes dans le phénomène à l'étude pour le but de recherche. Dans ce projet doctoral, nous avons fait des entrevues avec les enseignantes et les enfants à trois moments, afin de capter la variation dans le temps des objets d'étude. Nous avons également considéré l'ensemble des entrevues d'enfants pour les fins d'analyse, afin que la réalité de chaque classe soit représentée. Cela a permis notamment de trianguler les entrevues d'enseignantes avec celles des enfants de leur classe dans le processus d'analyse pour l'article présenté au chapitre 4 portant sur la participation des enfants. Le deuxième principe de fidélité stipule que les chercheurs et chercheuses doivent reconnaître et énoncer l'influence de leur subjectivité sur la collecte de données. Dans la thèse, certains moyens ont été mis en place pour respecter ce principe. D'abord, les entrevues d'enseignantes post- et trois mois post-intervention ont été réalisées par une tierce personne pour permettre aux participantes de dire ce qu'elles souhaitaient et ainsi diminuer le risque de biais de désirabilité sociale. Pour les enfants, il en fût de même sauf pour certaines entrevues trois mois post-intervention que nous avons menées, en raison de contraintes de temps. Nous avons jugé cela acceptable puisque les questions portaient sur la situation de lecture actuelle avec l'enseignante et avions l'impression que la présence de la doctorante influencerait peu leurs réponses dans ce contexte. Aussi, les portions trop directives dans les entrevues d'enfants n'ont pas été retenues pour l'analyse. Ensuite, la posture d'autorité des adultes face aux enfants a aussi fait que certains d'entre eux n'ont pas osé dire à leur intervieweuse qu'elle avait mal interprété leurs propos. Lors d'incompréhensions, nous sommes restées fidèles au propos de l'enfant lorsque cela était manifeste, ou encore, nous avons supprimé ces portions pour les fins d'analyse.



Pour l'analyse des données, le premier principe de fidélité est que les chercheuses et chercheurs doivent être conscients de leur propre subjectivité et considérer comment celle-ci influence le processus d'analyse. Pour notre part, notre subjectivité a été détaillée dans le chapitre 2. De plus, nous avons utilisé un journal réflexif et fait intervenir d'autres collaboratrices avec leur propre subjectivité, afin de produire des résultats riches et nuancés. Le deuxième principe de fidélité est que les résultats soient ancrés dans les données et que ces dernières soutiennent l'analyse. Nous avons communiqué les résultats en nous appuyant sur la proportion suggérée par Braun et Clarke (2022), soit environ la moitié du texte pour la narration de l'interprétation des résultats et l'autre moitié pour des extraits de verbatims, permettant ainsi d'illustrer comment les données soutiennent l'interprétation.

Pour la composante de l'utilité, en ce qui concerne la collecte des données, le premier principe stipule que les données doivent être contextualisées. Dans la thèse, les 11 enseignantes provenaient d'une diversité de milieux sur le plan socioéconomique et possédaient un large spectre d'années d'expérience, bien que la plupart d'entre elles étaient des enseignantes expérimentées. Nous n'avons cependant pas systématiquement collecté d'informations sociodémographiques sur les enfants, ce qui pourrait être amélioré dans les études futures. Nous avons fait ce choix au départ, car le projet a été présenté aux parents lors de la rencontre d'information, tout juste avant la rentrée scolaire. L'entrée à la maternelle étant associée à bien des émotions dans la plupart des familles, nous trouvions déjà que la présentation du projet ainsi que du formulaire d'information et de consentement ajoutait à la quantité d'information présentée durant la soirée. Par sensibilité, nous ne souhaitons pas ajouter davantage de questionnaires. Un questionnaire socio-démographique aurait pu néanmoins être envoyé plus tard durant l'année, ce qui pourrait être fait dans le futur. Finalement, l'approche de lecture interactive et les composantes du programme de DP ont été décrites de manière à pouvoir contextualiser les résultats de recherche.

Le deuxième principe d'utilité est que les données doivent représenter un matériel riche qui pourra maximiser l'utilité de la recherche. Nous croyons que ce principe est bien respecté pour les entrevues d'enseignantes. Cependant, cela pourrait faire l'objet de réflexion pour ce qui est des enfants, afin que chacune des entrevues soient davantage informatives. Nous avons proposé dans l'article du chapitre 4 de soumettre une situation d'un enfant fictif aux enfants et de leur demander de se positionner par rapport à celle-ci. Nous ajoutons ici des suggestions tirées de Clark (2017)

qui pourraient être envisagées : nous aurions pu faire des entrevues avec deux enfants à la fois, ou encore, les enfants auraient pu nous présenter leur bibliothèque pendant les périodes de jeux libres, à la manière d'une visite guidée de la classe. Ceci aurait pu créer un prétexte pour poser les questions portant sur la lecture en classe. Ainsi, mener des entrevues avec des personnes familières ou dans un endroit familier aurait pu amener les enfants à développer davantage leurs idées ou apporter davantage de points de vue originaux.

Pour l'analyse des données, le premier principe d'utilité est d'employer des méthodes permettant une contribution significative pour répondre aux questions de recherche. Dans notre cas, nous soutenons que l'approche d'analyse thématique réflexive a permis des résultats riches, qui offrent plusieurs indications pour la pratique orthophonique et qui approfondissent les connaissances scientifiques. Les descriptions riches des thèmes combinées aux descriptions des modalités de DP permettent de faciliter le transfert de ces connaissances à d'autres contextes. Le deuxième principe est d'approfondir les divergences trouvées dans les données pour voir comment elles sont reliées entre elles et les contradictions devraient être expliquées dans les résultats. Nous soutenons que nous avons respecté ce principe, les divergences tantôt confirmant les résultats, tantôt témoignant d'une expérience plus particulière pour certains participants ou participantes. Nous avons également fait ressortir ces divergences dans les résultats présentés dans les articles des chapitres 4 à 6.

D'autres méthodes qualitatives pourraient être envisagées comme suite de la thèse. Des études de cas d'enseignantes pourraient être réalisées pour mieux comprendre les différences interindividuelles dans le processus de changements de pratiques. Également, des études de cas de dyades enseignante-enfant rencontrant des difficultés de langage permettraient de comprendre comment ces enfants, pouvant vivre davantage de défi à participer aux activités de classe (Croteau et al., 2015), pourraient être soutenus par leur enseignante. Un projet à cet effet est en cours.

#### 7.3.4 Perspectives de recherche en lien avec la participation des enfants

Cette thèse n'a pas permis de savoir si certains types de commentaires spontanés suscitent davantage d'interaction avec l'enseignante, car ils n'ont pas été analysés sous cet angle. Une perspective de recherche serait de revisiter nos séquences d'interactions initiées par les enfants pour explorer la nature des commentaires qui donnent lieu à ces séquences d'interaction. Cela nous donnerait des informations utiles pour le DP puisque cela permettrait de savoir si certains types de

commentaires pourraient être davantage valorisés ou considérés comme étant plus « utiles » par les enseignantes, alors que d'autres seraient plus souvent ignorés. De plus, une hypothèse que nous avons eue durant l'analyse est que les commentaires spontanés faisant l'objet d'une séquence d'interaction subséquente sont ceux qui surviennent à un moment potentiel de prise de parole, et donc qui respectent davantage les mécanismes d'allocation des tours de parole. Nous croyons que ceux qui sont ignorés par les enseignantes sont davantage les commentaires spontanés survenant entre les moments potentiels de prise de parole, et donc qui coupent la parole des enseignantes. Cette hypothèse serait à vérifier de façon systématique, avec une méthode d'analyse conversationnelle (Hutchby et Wooffitt, 2008).

Éventuellement, notre classification des commentaires spontanés pourrait être élargie pour permettre des observations entre contextes. En effet, les analyses qualitatives suggèrent que les enfants réutilisent leurs connaissances acquises dans la lecture d'histoires pour soutenir leurs jeux libres. Vu la place prépondérante du jeu libre affirmée dans le nouveau programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2020), mieux comprendre ce transfert pourrait permettre, sur le plan clinique, de soutenir davantage le personnel enseignant à faire le pont entre le contexte de la lecture d'histoires et des jeux libres. En effet, le jeu libre permet au personnel enseignant de suivre les initiatives de l'enfant et de les utiliser comme un levier pour soutenir les enfants dans leurs apprentissages, dont les apprentissages langagiers (Dumais et Plessis-Bélair, 2017). Une première étape serait de décrire des comportements qu'ont les enfants dans une interaction spontanée avec les livres, voire plus largement l'écrit, lors des jeux libres. Cette nouvelle classification permettrait donc potentiellement aux enseignantes d'affiner leurs observations des enfants lors des jeux libres afin de pouvoir les accompagner dans ces comportements et de soutenir leur développement langagier (Dumais et Plessis-Bélair, 2017). Une telle classification pourrait également permettre de répondre à un besoin d'accompagnement professionnel pour parvenir à soutenir davantage le développement langagier des enfants lors des jeux libres (Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Drainville et al., 2023) en facilitant les liens entre les activités de lectures interactives et leur réinvestissement lors des jeux libres.

La participation à mains levées des enfants dans l'ensemble des trois contextes définis dans la thèse pourrait aussi faire l'objet de futures études. Dans le cadre de la thèse, nous avons concentré nos analyses sur les mains levées pour faire un commentaire spontané. Néanmoins, des

résultats préliminaires sur l'ensemble des mains levées suggéraient une participation plus distribuée dans les groupes, concordant avec des résultats qualitatifs. Ce serait à explorer davantage, car cela permettrait de confirmer cette perception exprimée par les enseignantes et éventuellement de développer une autre mesure observable de la participation plus générale des enfants. Finalement, dans l'étude de Son et al. (2023), bien que ce soit l'engagement interactif qui prédisait les gains langagiers, l'engagement actif, tel que porter attention à l'histoire et démontrer de l'intérêt, était vu comme un prérequis à l'engagement interactif. Ces comportements pourraient donc faire l'objet de futures recherches pour poursuivre notre compréhension des mécanismes qui soutiennent la participation et donc, ultimement, le développement langagier des enfants. Des exemples de comportements pour mesurer l'engagement actif des enfants pourraient être leur orientation physique et leur regard vers l'adulte, ainsi que de faire de gestes ou dire en chœur des parties du texte avec l'adulte (Son et al., 2023).

### 7.3.5 Perspectives de recherche en lien avec les stratégies d'étayage et le développement professionnel

Cette thèse propose qu'un des mécanismes du modèle en classe pour mener à des changements de pratiques est de procurer un environnement favorable à l'enseignante ou l'enseignant pour s'approprier les nouvelles pratiques, en s'appuyant sur l'expérience que les enfants acquièrent de l'approche proposée. Pour évaluer comment l'expérience de DP s'actualise avec un nouveau groupe, une future recherche pourrait étudier l'expérience d'enseignantes ou enseignants lors de la deuxième année de mise en œuvre, alors qu'ils doivent utiliser l'approche auprès de nouveaux enfants. Également, étudier les stratégies d'étayage en séquences d'interaction avec l'analyse conversationnelle (Hutchby et Wooffitt, 2008) pourrait permettre de dégager des patrons d'utilisation spécifiques pour certaines stratégies et de mieux comprendre l'utilisation potentiellement synergique des stratégies de haut et de bas niveau de soutien. Cela pourrait également permettre de vérifier nos hypothèses avancées dans la section 7.2.2.5, à savoir que certaines stratégies sont davantage utilisées pour clôturer des séquences d'étayage et que certaines stratégies sont utilisées de façon combinée à d'autres. Une autre avenue possible serait que les mesures d'utilisation de stratégies d'étayage langagier soient complétées par des mesures portant sur leur utilisation de stratégies facilitant la communication, telles que les décrivent Justice et al. (2018) et Piasta et al. (2012). Des exemples de ces stratégies facilitant la communication sont

d'établir un contact visuel avec l'enfant, de s'adresser à lui de façon chaleureuse ainsi que de réduire le débit de parole (Piasta et al., 2012).

De plus, le lien entre la structure de l'activité et l'utilisation des stratégies d'étayage pourrait mener à des recherches où différents contextes de classe, mais également différentes *activités* dans ces contextes, seraient étudiés quant à l'utilisation des stratégies d'étayage qui est suscitée, comme cela a été fait pour les aspects linguistiques associés à différents contextes de classe (Dickinson et al., 2014; Gest et al., 2006). Finalement, dans notre proposition de définition des pratiques langagières présentée au chapitre 1, basée sur Grossman et al. (2009) et Hadley et al. (2023), il y avait la notion d'identité. Pour rappel, cette définition allait comme suit :

Les pratiques langagières en enseignement réfèrent au langage que les enseignantes et enseignants utilisent dans le contexte de la classe, en interaction avec les enfants. Par celles-ci, les enseignantes et enseignants intègrent leur compréhension du langage et de la communication avec leurs habiletés de communication, de façon cohérente avec leur identité en tant que personne enseignante. Ces pratiques peuvent être spécifiques aux contextes d'activité dans lesquels elles sont utilisées.

Des résultats qualitatifs préliminaires suggéraient un lien étroit entre la communication avec les enfants et l'identité en tant qu'enseignante. Approfondir l'analyse de ces données permettrait d'étudier davantage cette facette des pratiques langagières.

Une autre avenue de recherche serait d'explorer si le modèle en classe favorise une plus grande propension au travail collaboratif chez le personnel enseignant et les orthophonistes, subséquentement à leur participation à un programme de DP s'appuyant sur cette modalité. Par exemple, on pourrait étudier si les enseignants et enseignantes ayant reçu des modèles en classe et les orthophonistes ayant offert des modèles en classe adoptent davantage de pratiques collaboratives dans leur travail, après leur expérience. Par ailleurs, le programme de DP pourrait être à nouveau utilisé pour le comparer à un programme de même durée utilisant le coaching comme modalité principale, et à un autre utilisant à la fois le modèle en classe et le coaching. Cela pourrait permettre de mieux situer les changements de pratiques réalisés avec le modèle en classe par rapport à la modalité du coaching. Par ailleurs, l'identification des mécanismes de changements de pratiques réalisée de façon inductive dans le cadre de la thèse ouvre la porte à l'étude de ceux-ci à la lumière de modèles existants de changements de pratiques, ou plus largement, de changements de comportements.

## 7.4 Retombées pour la pratique clinique

*« À tous les enfants, pour qu'on les invite à entrer dans le monde de la lecture. »*

Voilà ce qu'était la première dédicace de cet ouvrage. Étant pratiquement arrivé au terme de cette thèse, nous posons finalement notre regard sur ce que les orthophonistes scolaires peuvent en retirer pour leur pratique. Cette thèse visait à répondre à la question suivante :

*Comment les orthophonistes scolaires peuvent-ils ou elles s'impliquer en classe pour épauler les enseignants et enseignantes dans leurs pratiques langagières, afin de soutenir la participation des enfants lors des activités de lectures?*

Cette thèse apporte des réponses à cette question en proposant des objets de collaboration sur lesquels les orthophonistes pourraient travailler de concert avec les enseignants et enseignantes en classe, soit la participation des enfants et les stratégies d'étayage dans des activités de lecture interactive. Cette thèse offre également aux orthophonistes des indications leur permettant de déterminer si le modèle en classe serait un choix judicieux pour offrir du DP dans leur milieu de pratique.

D'abord, augmenter la participation des enfants lors d'activités comme la lecture d'histoires pourrait constituer un but commun poursuivi par l'orthophoniste et l'enseignant ou l'enseignante. La nature des commentaires spontanés pourrait également faire l'objet d'observations communes valorisées par les orthophonistes et le personnel enseignant, puisqu'elles leur permettraient d'observer ce à quoi les enfants réfléchissent durant l'activité. De plus, les commentaires spontanés pourraient être présentés comme une occasion d'approfondir davantage les apprentissages des enfants. Cela pourrait aider les orthophonistes scolaires à mettre en pratique le premier principe du guide de pratique en orthophonie scolaire (OOAQ, 2023), soit de favoriser « l'éducation inclusive auprès d'une diversité d'élèves » (p.10), ce qui comprend « une attitude et une approche d'accueil » (p.10) qui visent à favoriser l'égalité des chances. En valorisant les commentaires spontanés des enfants et en les conceptualisant comme une perche à prendre pour étayer leurs idées, les orthophonistes pourraient collaborer avec le personnel enseignant à la mise en œuvre de « pratiques éducatives flexibles qui tiennent compte des forces et des besoins de chaque élève » (OOAQ, 2023, p.10). En effet, les orthophonistes pourraient mettre cela en lumière dans leurs propres actions au sein de services orthophoniques en classe et

ils et elles pourraient épauler les enseignants et les enseignantes à reconnaître et prendre ces occasions au vol, lorsqu'elles se présentent.

À la suite de cette thèse, les orthophonistes sont invités à réfléchir aux contextes et aux activités dans lesquels leurs services en classe s'inscrivent. Cette invitation est en cohérence avec le principe de pratique tiré du guide de pratique en orthophonie où « l'orthophoniste scolaire exploite [...] les contextes authentiques [du] milieu de vie pour développer les compétences des élèves » (OOAQ, 2019, p.13). Idéalement, ces activités devraient fournir des contextes permettant une participation active des enfants et permettant aux enseignantes d'utiliser un grand nombre et une variété de stratégies d'étayage. Notamment, fournir des modèles aux enfants sur les cibles visées – leur donnant accès aux connaissances nécessaires pour réfléchir sur l'activité – et les placer par des consignes explicites dans la position de créateurs de sens sont des caractéristiques identifiées par cette thèse qui devraient permettre aux enfants de participer activement. Également, des activités qui offrent aux enfants des occasions de pratiques autonomes, qui s'appuient sur le savoir partagé entre l'adulte et les enfants et qui proposent des activités de défis sur le plan langagier devraient favoriser l'utilisation de stratégies d'étayage diversifiées, tout comme des interactions adulte-enfants prolongées.

Les orthophonistes scolaires doivent agir « en prévention des difficultés d'adaptation et d'apprentissage » (OOAQ, 2023, p.11), et pour ce faire, un des moyens est de participer au DP du personnel enseignant. Cette thèse souligne que le modèle en classe apparaît comme une modalité de DP à considérer dans les contextes où les enseignantes et enseignants ne souhaitent pas être observés, ont des appréhensions ou sont seulement curieux à propos de nouvelles pratiques. Les orthophonistes agissant comme modèle doivent développer leur relation de confiance et d'ouverture, non seulement avec le personnel enseignant, mais aussi avec les enfants. Les personnes modèles doivent également être conscientes qu'elles peuvent induire une certaine pression à la performance pour les enseignants ou enseignantes qui les observent. L'observation devrait être présentée comme étant un processus actif et des grilles d'observation ou un journal de bord pourraient faciliter une observation du modèle davantage ciblée. Finalement, les programmes de DP qui choisissent d'inclure le modèle en classe doivent également respecter les caractéristiques des activités de DP efficaces (Desimone et Pak, 2017), notamment de s'inscrire dans le contexte éducationnel plus large du milieu de pratique. À cet effet, les orthophonistes scolaires peuvent

proposer des activités qui s'inséreront naturellement dans le thème travaillé par l'enseignant ou l'enseignante. Par exemple, une orthophoniste pourrait choisir des livres narratifs ou des livres encyclopédiques en adéquation avec les thèmes de jeux des enfants. Le jeu libre ayant une place centrale dans le nouveau programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2020), le fait de proposer des activités qui peuvent se répercuter dans les jeux symboliques des enfants est un moyen pour les orthophonistes de s'inscrire dans le contexte éducationnel plus large. Ceci est, par ailleurs, en cohérence avec le principe de pratique tiré du guide de pratique en orthophonie scolaire (OOAQ,2023) qui stipule que « l'orthophoniste scolaire agit en toute connaissance et en cohérence avec les orientations de l'école, du centre de services scolaire ou de la commission scolaire et du ministère de l'éducation » (p.16).

En outre, les activités de DP doivent se dérouler sur une période soutenue dans le temps et la participation collective doit être favorisée. Le programme de DP doit, de surcroît, offrir des occasions de comprendre le contenu de l'approche proposée et des occasions de participation active. Pour certaines personnes, cela pourrait être d'offrir du coaching à la suite de la période de modèle en classe.



## Conclusion

Le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante nous rappelle le caractère central des interactions adulte-enfants dans l'acte d'enseigner : « Enseigner n'est jamais réductible à la seule activité du personnel enseignant : il s'agit d'une activité menée conjointement entre les élèves et lui » (MÉQ, 2020, p.29). Cette thèse se veut donc une invitation pour les orthophonistes scolaires à développer des services offerts en classe, qui auront pour but ultime de soutenir les interactions entre l'enseignant ou l'enseignante et les enfants. Le modèle en classe est proposé dans cette thèse comme un moyen de mettre en place ces services et d'offrir du DP.

L'orthophonie scolaire est en mouvance vers une pratique où, au cœur de celle-ci, il y a la promotion de l'éducation inclusive. Les idéaux de société inclusive, de développement durable et de paix que poursuit l'éducation inclusive peuvent sembler bien déroutants aux premiers abords et il peut être difficile comme orthophoniste scolaire de concevoir comment nos actions professionnelles quotidiennes en font la promotion. Cependant, en conceptualisant l'inclusion scolaire comme un processus et non seulement comme une finalité, il est possible de réaliser à quel point les idéaux de l'éducation inclusive s'opérationnalisent dans de très petites actions, à peine perceptibles, voire banales. Cette thèse soutient que c'est cependant lorsque cette « banalité » devient intentionnelle qu'elle devient un outil d'inclusion. Elle propose donc que les différentes stratégies d'étayage constituent autant d'outils qui peuvent favoriser l'éducation inclusive en soutenant une participation active des enfants aux activités d'apprentissage. Cette thèse propose également que la participation des enfants, notamment celle qui est spontanée, représente un accès privilégié aux apprentissages des enfants, tant pour les constater que les propulser. Elle invite donc les orthophonistes scolaires à rendre ces outils d'inclusion et d'accès aux apprentissages plus perceptibles pour les enseignants et enseignantes et de les épauler dans leur utilisation intentionnelle de ceux-ci.

## Références

- Ahlström, S. W., Almqvist, L., Janeslätt, G., Gustavsson, C., & Harder, M. (2023). The experiences and the meaning of using MyTime in the preschool context from the perspective of children in need of special support, 5–6 years of age. *Child: Care, Health and Development, 49*(6), 1096-1103. <https://doi.org/10.1111/cch.13121>
- Anaby, D. R., Campbell, W. N., Missiuna, C., Shaw, S. R., Bennett, S., Khan, S., Tremblay, S., Kalubi-Lukusa, J.-C., Camden, C., & GOLDS (Group for Optimizing Leadership and Delivering Services). (2019). Recommended practices to organize and deliver school-based services for children with disabilities: A scoping review. *Child: Care, Health and Development, 45*(1), 15-27. <https://doi.org/10.1111/cch.12621>
- Ankrum, J. W., Genest, M. T., & Belcastro, E. G. (2014). The power of verbal scaffolding: “Showing” beginning readers how to use reading strategies. *Early Childhood Education Journal, 42*(1), 39-47. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0586-5>
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher, 56*(2), 174-180.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. The Guilford Press.
- Archibald, L. M. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments, 2*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/2396941516680369>
- Ard, L. M., & Beverly, B. L. (2004). Preschool word learning during joint book reading. *Communication Disorders Quarterly, 26*(1), 17-28. <https://doi.org/10.1177/15257401040260010101>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers’ comments during book reading in children’s vocabulary growth. *The Journal of Educational Research, 110*(5), 515-527. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134422>

- Baron, L. S., & Arbel, Y. (2022). An implicit–explicit framework for intervention methods in developmental language disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *31*, 1557-1573. [https://doi.org/10.1044/2022\\_AJSLP-21-00172](https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-21-00172)
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children’s oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, *107*(3), 251-271. <https://doi.org/10.1086/511706>
- Bernacchio, C., & Mullen, M. (2007). Universal design for learning. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, *31*(2), 167-169. <https://doi.org/10.2975/31.2.2007.167.169>
- Bianco, M. (2016). Questions pour l’enseignement : Former des lecteurs compétents. In *Du langage oral à la compréhension de l’écrit* (p. 187-239). Presses universitaires de Grenoble.
- Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.-L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., & Zorman, M. (2010). Early training in oral comprehension and phonological skills: Results of a three-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, *14*(3), 211-246. <https://doi.org/10.1080/10888430903117518>
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 44-62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Blaskova, L. J., & Gibson, J. L. (2021). Reviewing the link between language abilities and peer relations in children with developmental language disorder: The importance of children’s own perspectives. *Autism & Developmental Language Impairments*, *6*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/23969415211021515>
- Blewitt, P., & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*, *150*, 404-410. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.009>
- Boerma, I., van der Wilt, F., Bouwer, R., van der Schoot, M., & van der Veen, C. (2022). Mind mapping during interactive book reading in early childhood classrooms: Does it support young children’s language competence? *Early Education and Development*, *33*(6), 1077-1093. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1929686>
- Böheim, R., Knogler, M., Kosel, C., & Seidel, T. (2020). Exploring student hand-raising across two school subjects using mixed methods: An investigation of an everyday classroom

- behavior from a motivational perspective. *Learning and Instruction*, 65, 101250.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101250>
- Boyd, M., & Rubin, D. (2006). How contingent questioning promotes extended student talk: A function of display questions. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 141-169.  
[https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3802\\_2](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3802_2)
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A practical Guide*. Sage Publication.
- Brimo, D., & Huffman, H. E. (2023). A survey of speech-language pathologists' and teachers' perceptions of collaborative service delivery. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(3), 873-887. [https://doi.org/10.1044/2023\\_LSHSS-22-00107](https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00107)
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness : Some universals in language usage* (p. xiv, 345). Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*, 1(2-3), 155-178. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(81\)90010-0](https://doi.org/10.1016/0271-5309(81)90010-0)
- Bureau de la valorisation de la langue française et de la Francophonie. (2019). *Inclusivement, Guide d'écriture pour toutes et tous*. Université de Montréal.  
[https://francais.umontreal.ca/fileadmin/francophonie/documents/Guide\\_de\\_redaction\\_inclusive/UdeM\\_Guide-ecriture-inclusive.pdf](https://francais.umontreal.ca/fileadmin/francophonie/documents/Guide_de_redaction_inclusive/UdeM_Guide-ecriture-inclusive.pdf)
- Burke, A. (2017). An analysis of a teacher's use of revoicing during a third grade literature discussion. *Literacy Research and Instruction*, 56(1), 1-20.  
<https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1210707>
- Butterfuss, R., Kendeou, P., McMaster, K. L., Orcutt, E., & Bulut, O. (2022). Question timing, language comprehension, and executive function in inferencing. *Scientific Studies of Reading*, 26(1), 61-78. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1901903>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1514845>

- Cahill, P. T., Ng, S., Dix, L., Ferro, M. A., Turkstra, L., & Campbell, W. N. (2023). Outcomes management practices in tiered school-based speech–language therapy: A Canadian example. *International Journal of Language & Communication Disorders, 58*(3), 786-801. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12822>
- Campbell, W. N., Selkirk, E., & Gaines, R. (2016). Speech-language pathologists' role in inclusive education: A survey of clinicians' perceptions of universal design for learning. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 40*(2). [https://cjslpa.ca/files/2016\\_CJSLPA\\_Vol\\_40/No\\_02/CJSLPA\\_2016\\_Vol\\_40\\_No\\_2\\_Campbell\\_et\\_al.pdf](https://cjslpa.ca/files/2016_CJSLPA_Vol_40/No_02/CJSLPA_2016_Vol_40_No_2_Campbell_et_al.pdf)
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018a). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest, 19*(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Chow, J. C., Cunningham, J. E., & Wallace, E. S. (2020). Interaction-centered model of language and behavioral development. In T. W. Farmer, M. A. Conroy, E. M. Z. Farmer, & K. S. Sutherland (Eds.), *Handbook of research on emotional and behavioral disorders: Interdisciplinary developmental perspectives on children and youth* (pp. 83-95). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429453106-6>
- Chow, J. C., & Hollo, A. (2018). Language ability of students with emotional disturbance: Discrepancies between teacher ratings and direct assessment. *Assessment for Effective Intervention, 43*(2), 90-95. <https://doi.org/10.1177/1534508417702063>
- Christ, T., Bakhoda, I., Chiu, M. M., Wang, X. C., Schindel, A., & Liu, Y. (2023). Mediating learning in the zones of development: Role of teacher and kindergartner talk-turns during read-aloud discussions. *Journal of Research in Childhood Education, 37*(4), 519-549. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2146816>
- Christoph, J. N., & Nystrand, M. (2001). Taking risks, negotiating relationships: One teacher's transition toward a dialogic classroom. *Research in the Teaching of English, 36*(2), 249-286.
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the Mosaic Approach* (3rd edition). Jessica Kingsley Publishers.

- Clarke, A. T., Power, T. J., Blomhoffman, J., Dwyer, J. F., Kelleher, C. R., & Novak, M. (2004). Kindergarten reading engagement. *Journal of Applied School Psychology, 20*(1), 131-144. [https://doi.org/10.1300/J370v20n01\\_08](https://doi.org/10.1300/J370v20n01_08)
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. O., & Fey, M. E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 24*(2), 237-255. [https://doi.org/10.1044/2015\\_AJSLP-14-0105](https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0105)
- Connor, C. M., Kelcey, B., Sparapani, N., Petscher, Y., Siegal, S. W., Adams, A., Kyoung Hwang, J., & Carlisle, J. F. (2020). Predicting second and third graders' reading comprehension gains: Observing students' and classmates talk during literacy instruction using COLT. *Scientific Studies of Reading, 24*(5), 411-433. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1698583>
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada (2022, décembre). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (publication no RR4-2/2023F-PDF). <https://ethics.gc.ca/fra/documents/tcps2-2022-fr.pdf>
- Cook, C. R., Lyon, A. R., Locke, J., Waltz, T., & Powell, B. J. (2019). Adapting a compilation of implementation strategies to advance school-based implementation research and practice. *Prevention Science, 20*(6), 914-935. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01017-1>
- Cordingley, P., & Buckler, N. (2012). Mentoring and coaching for teachers' continuing professional development. In C. A. Mullen & S. J. Fletcher (Eds.), *SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (pp. 215-227), SAGE Publications.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli Jr., R., & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *The Elementary School Journal, 110*(1), 1-18. <https://doi.org/10.1086/598840>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Croteau, C., McMahon-Morin, P., Le Dorze, G., Power, E., Fortier-Blanc, J., & Davis, G. A. (2018). Exploration of a quantitative method for measuring behaviors in conversation. *Aphasiology, 32*(3), 247-263. <https://doi.org/10.1080/02687038.2017.1350629>

- Croteau, C., McMahon-Morin, P., Morin, C., Jutras, B., Trudeau, N., & Le Dorze, G. (2015). Life habits of school-aged children with specific language impairment as perceived by their parents and by school professionals. *Journal of Communication Disorders*, 58, 21-34. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.07.005>
- Curran, M., Komesidou, R., & Hogan, T. P. (2022). Less is more: Implementing the minimal intervention needed for change approach to increase contextual fit of speech-language interventions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(2), 317-328. [https://doi.org/10.1044/2021\\_LSHSS-21-00050](https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00050)
- Darling-Hammond, L. (2013). Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement. In *Teachers College Press*. Teachers College Press.
- Dawes, E., Leitão, S., Claessen, M., & Kane, R. (2019). A randomized controlled trial of an oral inferential comprehension intervention for young children with developmental language disorder. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/0265659018815736>
- Deshmukh, R. S., Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., & Curry, B. (2022). Teachers' use of scaffolds within conversations during shared book reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(1), 150-166. [https://doi.org/10.1044/2021\\_LSHSS-21-00020](https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00020)
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R. T., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P., & Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.006>
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 56(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>
- Desrochers, A., & Guay, M.-H. (2020). L'évolution de la réponse à l'intervention : D'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. *Enfance en difficulté*, 7, 5-25. <https://doi.org/10.7202/1070381ar>
- Diamond, K. E., & Powell, D. R. (2011). An iterative approach to the development of a professional development intervention for Head Start teachers. *Journal of Early Intervention*, 33(1), 75-93. <https://doi.org/10.1177/1053815111400416>



- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333, 964-967. <https://doi.org/10.1126/science.1204526>
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310. <https://doi.org/10.3102/0013189X10370204>
- Dickinson, D. K., Hofer, K. G., Barnes, E. M., & Grifenhagen, J. F. (2014). Examining teachers' language in Head Start classrooms from a systemic linguistics approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.006>
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dobinson, K. L., & Dockrell, J. E. (2021). Universal strategies for the improvement of expressive language skills in the primary classroom: A systematic review. *First Language*, 41(5), 527-554. <https://doi.org/10.1177/0142723721989471>
- Donaldson, M. (2019). Harnessing the power of fantastic attempts: Kindergarten teacher perspectives on student mistakes. *The Journal of Educational Research*, 112(4), 535-549. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1598329>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), e383-e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Drainville, R., Marinova, K., & Dumais, C. (2023). Intervenir dans le jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire pour soutenir leur développement langagier. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 7(1), 39-61. <https://doi.org/10.51657/ric.v7i1.51835>
- Duke, N. K., Lindsey, J. B., & Wise, C. N. (2023). Feeding two birds with one hand: Instructional simultaneity in early literacy education. In S. Q. Cabell, S. B. Neuman, & N. Patton Terry (Eds.), *Handbook on the science of early literacy* (pp. 186-195). The Guilford Press.
- Dumais, C., & Plessis-Bélair, G. (2017). Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie, C. (dir.) *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 175-200). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

- Eadie, P., Stark, H., Snow, P., Gold, L., Watts, A., Shingles, B., Orsini, F., Connell, J., & Goldfeld, S. (2022). Teacher talk in early years classrooms following an oral language and literacy professional learning program. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 15(2), 302-329. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1998938>
- Ebbels, S. H. (2007). Teaching grammar to school-aged children with specific language impairment using Shape Coding. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 67-93. <https://doi.org/10.1191/0265659007072143>
- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433. <https://doi.org/10.3102/003465431775191>
- ELAN (Version 6.4) [Computer software]. (2022). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761-781. <https://doi.org/10.1037/edu0000180>
- Études supérieures et postdoctorales. (2022). *Guide des mémoires et des thèses*. Université de Montréal. <https://esp.umontreal.ca/fileadmin/esp/documents/Cheminement/GuidePresentationMemoiresTheses.pdf>
- Finn, J., & Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (Springer, p. 97-131). [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5)
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334-1346. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>

- Freed, J., & Cain, K. (2017). Assessing school-aged children's inference-making: The effect of story test format in listening comprehension. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(1), 95-105. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12260>
- Gabas, C., Cutler, L., & Schachter, R. E. (2023). Making mistakes: Children's errors as opportunities for emergent literacy learning in early childhood. *The Reading Teacher*, 76(6), 664-672. <https://doi.org/10.1002/trtr.2171>
- Gardner, R. (2013). Conversation analysis in the classroom. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 593-611). Wiley-Blackwell Publishing.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- 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. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 72-83. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/007\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/007))
- Gouvernement du Québec. (2016). *Loi sur l'instruction publique*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3%20/>
- Graves, M. F., & Watts-Taffe, S. (2008). For the love of words: Fostering word consciousness in young readers. *Reading Teacher*, 62(3), 185-193. <https://doi.org/10.1598/RT.62.3.1>
- Grifenhagen, J. F., & Barnes, E. M. (2022). Reimagining discourse in the classroom. *The Reading Teacher*, 75(6), 739-748. <https://doi.org/10.1002/trtr.2108>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100306. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>

- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, *111*(9), 2055-2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_29](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29)
- Hadley, E. B., Barnes, E. M., & Hwang, H. (2023). Purposes, places, and participants: A systematic review of teacher language practices and child oral language outcomes in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, *34*(4), 862-884. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203>
- Hale, E., & Kim, J. S. (2020). Providing platforms: An examination of low-level questions in informational read alouds. *The Elementary School Journal*, *120*(4), 555-579. <https://doi.org/10.1086/708665>
- Hallgren, K. A. (2012). Computing inter-rater reliability for observational data: An overview and tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, *8*(1), 23-34. <https://doi.org/10.20982/tqmp.08.1.p023>
- Hattie, J. (2012) *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves* (traduit par M. Denis). Presses de l'Université du Québec.
- Heisler, L. A., & Thousand, J. S. (2021). A guide to co-teaching for the SLP: A tutorial. *Communication Disorders Quarterly*, *42*(2), 122-127. <https://doi.org/10.1177/1525740119886310>
- Hindman, A. H., & Chor, E. (2023). Classroom conversations: What will it take? A commentary on Abbot-Smith et al., 2023. *First Language*, *43*(6), 649-654. <https://doi.org/10.1177/01427237231197073>
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Anderson, K. (2022). Using turn and talk to develop language: Observations in early classrooms. *The Reading Teacher*, *76*(1), 6-13. <https://doi.org/10.1002/trtr.2113>
- 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*, *30*(4), 478-495. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1556009>

- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review, 30*, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis* (2nd edition). Polity Press.
- Ingvarsson, S., Hasson, H., von Thiele Schwarz, U., Nilsen, P., Powell, B. J., Lindberg, C., & Augustsson, H. (2022). Strategies for de-implementation of low-value care—A scoping review. *Implementation Science, 17*(1), 73. <https://doi.org/10.1186/s13012-022-01247-y>
- Jacobs, J., Boardman, A., Potvin, A., & Wang, C. (2018). Understanding teacher resistance to instructional coaching. *Professional Development in Education, 44*(5), 690-703. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388270>
- Johanson, M., Justice, L. M., & Logan, J. (2016). Kindergarten impacts of a preschool language-focused intervention. *Applied Developmental Science, 20*(2), 94-107. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1074050>
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2004). Embedded—explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35*(3), 201-211. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004\)020](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004)020)
- Justice, L. M., McGinty, A. S., Zucker, T., Cabell, S. Q., & Piasta, S. B. (2013). Bi-directional dynamics underlie the complexity of talk in teacher—child play-based conversations in classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(3), 496-508. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.02.005>
- Kaderavek, J. N., Guo, Y., & Justice, L. M. (2014). Validity of the children's orientation to book reading rating scale. *Journal of Research in Reading, 37*(2), 159-178. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01528.x>
- Kiiveri, K., & Määttä, K. (2012). Children's opinions about learning to read. *Early Child Development and Care, 182*(6), 755-769. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.579737>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review, 95*(2), 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.163>

- Kendeou, P., McMaster, K. L., Butterfuss, R., Kim, J., Slater, S., & Bulut, O. (2021). Development and validation of the Minnesota Inference Assessment. *Assessment for Effective Intervention*, 47(1), 47-52. <https://doi.org/10.1177/15345084209377>
- Komesidou, R., Feller, M. J., Wolter, J. A., Ricketts, J., Rasner, M. G., Putman, C. A., & Hogan, T. P. (2022). Educators' Perceptions of Barriers and facilitators to the implementation of screeners for developmental language disorder and dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 45(3), 277-298. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12381>
- Korth, B. B., Sharp, A. C., & Culatta, B. (2010). Classroom modeling of supplemental literacy instruction : Influencing the beliefs and practices of classroom teachers. *Communication Disorders Quarterly*, 31(2), 113-127. <https://doi.org/10.1177/1525740109333239>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. In P. Moss & A. R. Pence (Eds.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* (pp. 28-42). Paul Chapman Publishing.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1468798411416581>
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Collins, M. F. (2023). Opportunities to talk matter in shared reading: The mediating roles of children's engagement and verbal participation in narrative listening comprehension. *Early Education and Development*, 34(8), 1896-1918. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>
- Levickis, P., Cloney, D., Roy-Vallières, M., & Eadie, P. (2023). Associations of specific indicators of adult-child interaction quality and child language outcomes: What teaching practices influence language? *Early Education and Development*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2193857>
- Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology:

- Promoting methodological integrity. *Qualitative Psychology*, 4(1), 2-22.  
<https://doi.org/10.1037/qup0000082>
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)
- Magnusson, C. G., Luoto, J. M., & Blikstad-Balas, M. (2023). Developing teachers' literacy scaffolding practices—Successes and challenges in a video-based longitudinal professional development intervention. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104274. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104274>
- Maloch, B., & Beutel, D. D. (2010). “Big loud voice. You have important things to say”: The nature of student initiations during one teacher's interactive read-alouds. *The Journal of Classroom Interaction*, 45(2), 20-29.
- Marinova, K., & Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634.
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F., & Drainville, R. (2021). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : Entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *McGill Journal of Education*, 55(2), 352-375. <https://doi.org/10.7202/1077972ar>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Mascareño, M., Snow, C. E., Deunk, M. I., & Bosker, R. J. (2016). Language complexity during read-alouds and kindergartners' vocabulary and symbolic understanding. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 39-51.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.001>
- McDoniel, M. E., Townley-Flores, C., Sulik, M. J., & Obradović, J. (2022). Widely used measures of classroom quality are largely unrelated to preschool skill development. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 243-253. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.005>

- McElhone, D. (2012). Tell us more: Reading comprehension, engagement, and conceptual press discourse. *Reading Psychology, 33*, 525-561.  
<https://doi.org/10.1080/02702711.2011.561655>
- McElhone, D. (2013). Pressing for elaboration in student Talk about texts. *The Journal of Classroom Interaction, 48*(1), 4-15.
- McMahon-Morin, P. (2023). Explorer la perception d'enfants de maternelle de leur participation lors de la lecture d'histoire en classe et de leur intérêt à la lecture : Une étude pilote. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 46*(2), Article 2.  
<https://doi.org/10.53967/cje-rce.5519>
- McMahon-Morin, P., Dutemple, M., Rezzonico, S., Trudeau, N., Brassard, L., & Croteau, C. (2019, June). *Communicatively-rich interaction between a school-based speech-language pathologist and kindergartners with communication needs to promote participation in activities on emergent literacy skills*. Atypical Interaction Conference, Helsinki, Finland.
- McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Rousseau, A., Gingras, M.-P., Trudeau, N., & Croteau, C. (2023). Exploring kindergarten teachers' perception of in-class modelling by school-based speech-language pathologists through four implementation outcomes. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 47*(3), 121-136.
- McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N., & Croteau, C. (2021). Interactive book-reading to improve inferencing abilities in kindergarten classrooms: A clinical project. *Child Language Teaching and Therapy, 37*(1), 63-84.  
<https://doi.org/10.1177/0265659020974430>
- Metz, A., Jensen, T., Farley, A., Boaz, A., Bartley, L., & Villodas, M. (2022). Building trusting relationships to support implementation: A proposed theoretical model. *Frontiers in Health Services, 2*, 1-12. <https://doi.org/10.3389/frhs.2022.894599>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2018). *Indice de Milieu Socio-économique (IMSE) [Socioeconomic environment index]*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/milieus-defavorises/agirautrement/indice-de-milieu-socio-economique-imse>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : Essentiels à la réussite*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/services-educatifs-complementaires/>



- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020a). *Programme-cycle d'éducation préscolaire*.  
Gouvernement du Québec.  
[https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020b). *Référentiel de compétences professionnelles— Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Moir, T. (2018). Why is implementation science important for intervention design and evaluation within educational settings? *Frontiers in Education, 3*, 1-9.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00061>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267-296.  
<https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Morris, Z. S., Wooding, S., & Grant, J. (2011). The answer is 17 years, what is the question : Understanding time lags in translational research. *Journal of the Royal Society of Medicine, 104*(12), 510-520. <https://doi.org/10.1258/jrsm.2011.110180>
- Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53*(4), 267-277.  
<https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277>
- Murphy, K. A., Pentimonti, J. M., & Chow, P., Jason C. (2023). Supporting children's language and literacy through collaborative shared book reading. *Intervention in School and Clinic, 58*(3), 155-163. <https://doi.org/10.1177/10534512221081218>

- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. *National Institute for Literacy*. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly, 31*, 147-162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review, 28*, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading, 16*(2), 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Orcutt, E., Johnson, V., & Kendeou, P. (2023). Comprehension: From language to reading. In S. Q. Cabell, S. B. Neuman, & N. Patton Terry (Éds.), *Handbook on the science of early literacy* (p. 196-207). The Guilford Press.
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ). (2023). *Guide de pratique en orthophonie scolaire*. <https://www.ooaq.qc.ca/espace-membres/developpement-professionnel/contenus-professionnels/guide-pratique-orthophonie-scolaire/>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre)
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2013). *Éducation inclusive*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222124\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222124_fre)
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753\\_fre?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-da96e687-5f0c-4a07-a5e2-e21a70273637](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_fre?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-da96e687-5f0c-4a07-a5e2-e21a70273637)
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>

- Orthophonie et audiologie Canada (OAC). (2020, mars). *Exposé de position sur les modèles de prestation de services d'orthophonie en milieu scolaire*. <https://paroleetaudition.ca/nouvel-expose-de-position-doac-les-modeles-de-prestation-des-services-dorthophonie-en-milieu-scolaire/>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Silinskas, G., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2017). Longitudinal associations between teacher-child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology, 52*, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.08.002>
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : Une nébuleuse. *Éducation permanente, 153*(4), 43-56. <https://doi.org/10.3917/edpe.226.0146>
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation, 62*, Article 62. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques* (2e édition). De Boeck supérieur.
- Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & O'Connell, A. (2014). Language- and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children's typical experiences and within-classroom variability. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 445-456. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.004>
- Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal, 37*, 241-248. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0348-6>
- Pentimonti, J. M., Justice, L. M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A. S., Slocum, L., & O'Connell, A. (2017). Teachers' use of high- and low-support scaffolding strategies to differentiate language instruction in high-risk/economically disadvantaged settings. *Journal of Early Intervention, 39*(2), 125-146. <https://doi.org/10.1177/1053815117700865>
- Phillips, B. M. (2023). Language interventions in early childhood: Summary and implications from a multistudy program of research. In S. Q. Cabell, S. B. Neuman, & N. Patton Terry (Éds.), *Handbook on the science of early literacy* (p. 139-150). The Guilford Press.
- Pianta, R. C., Whittaker, J. E., Vitiello, V., Ruzek, E., Ansari, A., Hofkens, T., & DeCoster, J. (2020). Children's school readiness skills across the pre-K year: Associations with

- teacher-student interactions, teacher practices, and exposure to academic content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 1-10.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101084>
- Piasta, S. B., Farley, K. S., Mauck, S. A., Ramirez, P. S., Schachter, R. E., O'Connell, A. A., Justice, L. M., Spear, C. F., & Weber-Mayrer, M. (2020). At-scale, state-sponsored language and literacy professional development: Impacts on early childhood classroom practices and children's outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 329-343.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000380>
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., & Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsiveness and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387-400. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x>
- Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A., Mauck, S. A., Weber-Mayrer, M., Schachter, R. E., Farley, K. S., & Spear, C. F. (2017). Effectiveness of large-scale, state-sponsored language and literacy professional development on early childhood educator outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 354-378.  
<https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1270378>
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Éds.), *Structures of social action* (p. 57-101). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190927431.003.0002>
- Portney, L. G. (2020). *Foundations of Clinical Research: Applications to Evidence-based Practice*. (4<sup>e</sup> éd.). F.A. Davis.

- Poulin, A. (2023). *Effets d'une intervention en lecture interactive animée par une orthophoniste en classe sur les pratiques des enseignantes de maternelle*. [Travail dirigé de maîtrise inédit]. École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal.
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., & Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research : Conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health, 38*(2), 65-76. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7>
- R Core Team (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Rodriguez Leon, L., & Payler, J. (2021). Surfacing complexity in shared book reading: The role of affordance, repetition and modal appropriation in children's participation. *Learning, Culture and Social Interaction, 28*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100496>
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*(4), 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Sailors, M., & Price, L. (2015). Support for the Improvement of Practices through Intensive Coaching (SIPIC) : A model of coaching for improving reading instruction and reading achievement. *Teaching and Teacher Education, 45*, 115-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.008>
- Sandberg, G. (2017). Different children's perspectives on their learning environment. *European Journal of Special Needs Education, 32*(2), 191-203. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1216633>
- Schachter, R. E. (2015). An analytic study of the professional development research in early childhood education. *Early Education and Development, 26*, 1057-1085. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009335>
- Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology, 97*(5), 1295-1345. <https://doi.org/10.1086/229903>
- Schleppegrell, M. J. (2010). *The language of schooling: A functional linguistics perspective* (Digital pr). Routledge.

- Scott, J. A., & Nagy, W. E. (2009). Developing word consciousness. In M. F. Graves (Ed.), *Essential readings on vocabulary instruction* (p. 106-117). International Reading Association.
- Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: Possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, 50(1), 16-24. <https://doi.org/10.1093/elt/50.1.16>
- Seedhouse, P. (1999). The relationship between context and the organisation repair in the L2 classroom. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 37(1), 59-80.
- Sénéchal, K., Messier, G., & Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : Impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue Internationale de Communication et Socialisation*, 8(2). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16599428.v1>
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>
- Son, S.-H. C., Baroody, A. E., & Opatz, M. O. (2023). Measuring preschool children's engagement behaviors during classroom shared reading: Construct and concurrent validity of the shared reading engagement rating scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 47-60. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.001>
- Marinova, K., & Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634.
- Terreberry, S., Dix, L., Cahill, P., Passaretti, B., & Campbell, W. (2021). Moving towards a tiered model of speech and language services in Ontario schools: Perspectives of school board speech-language pathologists. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 45(4), 267-282.
- Touchette, P. (2023). *Effets d'une intervention en lecture interactive animée par une orthophoniste en classe sur la participation des élèves de maternelle* [Travail dirigé de maîtrise inédit]. École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal.

- Troyer, M. (2023). Teacher knowledge and questioning in classroom talk about text. *Literacy Research and Instruction*, 62(2), 101-126.  
<https://doi.org/10.1080/19388071.2022.2074328>
- UN General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p.3. <https://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html>
- Upvall, M. J., & Bourgault, A. M. (2018). De-implementation : A concept analysis. *Nursing Forum*, 53, 376-382. <https://doi.org/10.1111/nuf.12256>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between casual talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 724-741.  
[https://doi.org/10.1044/2014\\_AJSLP-14-0032](https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-14-0032)
- Viljaranta, J., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Silinskas, G., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2017). Patterns of word reading skill, interest and self-concept of ability. *Educational Psychology*, 37(6), 712-732. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165798>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Walgermo, B. R., Frijters, J. C., & Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 90-100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.002>
- Walker, D., Sepulveda, S. J., Hoff, E., Rowe, M. L., Schwartz, I. S., Dale, P. S., Peterson, C. A., Diamond, K., Goldin-Meadow, S., Levine, S. C., Wasik, B. H., Horm, D. M., & Bigelow, K. M. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 68-85.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010>

- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book : Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2013). Realizing the promise of open-ended questions. *The Reading Teacher*, 67(4), 302-311. <https://doi.org/10.1002/trtr.1218>
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: An exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development*, 25(7), 1035-1056. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.896064>
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2018). Why wait? The importance of wait time in developing young students' language and vocabulary skills. *The Reading Teacher*, 72(3), 369-378. <https://doi.org/10.1002/trtr.1730>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. C. (2023). Oral language and emergent literacy strategies used by Australian early childhood teachers during shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1335-1348. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01381-8>
- Wilcox, M. J., & Woods, J. (2011). Participation as a basis for developing early intervention outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(3), 365-378. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0014\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0014))
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wright, T. S. (2012). What classroom observations reveal about oral vocabulary instruction in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 353-355. <https://doi.org/10.1002/RRQ.026>
- Yang, Q., & Purtell, K. M. (2023). Preschoolers' vocabulary skills and inhibitory control: The role of classroom engagement. *Early Education and Development*, 34(5), 1109-1127. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2105625>



Zucker, T. A., Cabell, S. Q., & Pico, D. L. (2021). Going nuts for words: Recommendations for teaching young students academic vocabulary. *The Reading Teacher*, 74(5), 581-594.  
<https://doi.org/10.1002/trtr.1967>

Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65-83.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>

# Annexe 1 : Guides d'entrevues

## Guide d'entrevues avec les enseignantes

### Pré-intervention :

- Quelle place prend la lecture d'histoires dans votre classe, votre horaire?
- Comment ça se passe quand vous racontez une histoire aux enfants? De votre côté? Du côté des enfants?
- Est-ce que vous pensez que les enfants aiment la lecture? Et la lecture en grand groupe? Pouvez-vous commenter?
  - (Questions de relance au besoin, si décrivent que les enfants sont intéressés à la lecture) Pouvez-vous décrire l'intérêt des enfants pour les activités de lecture en général? Pour la lecture en grand groupe? Qu'en est-il des enfants qui ont des difficultés de langage ou de communication
- Que font les enfants lors des périodes de jeux libres?
  - (Question de relance au besoin) Est-ce que certains choisissent des activités en lien avec les livres? Et l'écrit?
- Que faites-vous pour rendre le moment de lecture agréable, intéressant pour les enfants?
- Que doivent faire les enfants durant le récit? Que vous attendez-vous qu'ils fassent?
  - (Questions de relance au besoins) Qu'en est-il des enfants qui ont des difficultés de langage ou de communication?
  - Pourquoi selon vous certains participent plus et d'autres moins?
- Comment vous y prenez-vous pour raconter l'histoire le mieux possible?
  - (Question de relance au besoins) Que faites-vous pour soutenir la participation des enfants qui participent moins lors de la lecture en grand groupe?
  - Comment décrivez-vous votre communication avec les enfants? et lors de de la lecture d'histoires?
- Comment est-ce que vous reconnaissez qu'une lecture d'histoires a été réussie?
  - Quels sont les critères pour dire que c'est réussi?
- Quels sont vos défis quand vous lisez des histoires? Est-ce que vous avez des besoins en lien avec la lecture d'histoires?

### Post-intervention :

- Vous avez participé au projet de lectures interactives avec votre classe. Qu'est-ce que vous observez suite à votre participation?
  - Est-ce que vous avez fait des observations en classe (lors de la lecture ou à d'autres moments) de choses qui vous semblent être reliées au projet?
- Comment décrieriez-vous votre expérience dans ce projet?
- Vous avez participé à différentes activités : une formation initiale, accès à une communauté de pratique et une rencontre d'accompagnement professionnel avec vos collègues, qu'est-ce que vous avez pensé de ces activités?
  - Question de relance au besoin : Est-ce que vous pensez que ces activités ou certaines d'entre elles ont influencé vos pratiques? Pouvez-vous expliquer.
- Qu'avez-vous pensé du niveau des activités qu'on vous a offert ?
  - (Niveau de difficulté, complexité, l'accessibilité, relié à vos besoins)
- Comment avez-vous trouvé la formation initiale?
- Comment avez-vous trouvé l'expérience d'observer l'orthophoniste lors des lectures en classe?
  - Question de relance au besoin : Si on regarde cette expérience d'observer l'orthophoniste *en lien avec vos pratiques*, que pouvez-vous en dire? (En général / lors du récit d'histoires)
- Comment avez-vous trouvé la rencontre d'accompagnement professionnel avec vos collègues? Est-ce cela a influencé la suite du projet pour vous? Pouvez-vous expliquer?
- Comment pensez-vous que les enfants de votre classe ont vécu le projet avec Paméla?
- Comment vous-êtes-vous sentis lors des lectures en classe? Et dans ce projet en général?
- Avez-vous des suggestions pour bonifier ce projet?

Les prochaines questions ressemblent plutôt à celles auxquelles vous avez répondu lors de la première entrevue. Je sais que vous n'avez probablement pas lu autant de livres qu'à votre habitude puisque Paméla venait lire des histoires 3 fois par semaine dans votre classe, mais j'aimerais que répondiez à la lumière de comment ça se passe maintenant dans votre classe.

- Comment ça se passe maintenant quand vous racontez une histoire aux enfants? De votre côté? Du côté des enfants?
- Que doivent faire les enfants durant le récit? Que vous attendez-vous qu'ils fassent?

- (Questions de relance au besoins) Qu'en est-il des enfants qui ont des difficultés de langage ou de communication?
- Pourquoi selon vous certains participent plus et d'autres moins?
- (Question de relance au besoins) Que faites-vous pour soutenir la participation des enfants qui participent moins lors de la lecture en grand groupe?
- Que font les enfants lors des périodes de jeux libres?
  - (Question de relance au besoin) Est-ce que certains choisissent des activités en lien avec les livres? et l'écrit?
- Comment décrivez-vous votre communication avec les enfants? Et lors du récit d'histoires?
- Comment est-ce que vous reconnaissez qu'une lecture interactive a été réussie?
  - Quels sont les critères pour dire que c'est réussi?

### Trois mois post-intervention :

- Les lectures interactives ont eu lieu dans votre classe il y a de cela quelques mois. Avec le recul, comment décrivez-vous votre expérience dans ce projet?
  - Qu'est-ce que vous en retenir?
  - Comment voyez-vous l'inclusion des enfants en difficulté en lien avec ce projet?
- Avec le recul, auriez-vous aimé que quelque chose se passe différemment dans ce qu'on vous a offert dans ce projet?
- Avec le recul, qu'est-ce qui a été central dans ce qu'on vous a offert dans ce projet?
  - (*Signifiant, marquant*)

Les prochaines questions ressemblent plutôt à celles auxquelles vous avez répondu lors des deux premières entrevues.

- Comment ça se passe maintenant quand vous racontez une histoire aux enfants? De votre côté? Du côté des enfants?
- Que doivent faire les enfants durant le récit? Que vous attendez-vous qu'ils fassent?
  - (Questions de relance au besoins) Qu'en est-il des enfants qui ont des difficultés de langage ou de communication?
  - Pourquoi selon vous certains participent plus et d'autres moins?
  - (Question de relance au besoins) Que faites-vous pour soutenir la participation des enfants qui participent moins lors de la lecture en grand groupe?
- Que font les enfants lors des périodes de jeux libres ou d'autres moments libres en classe?
  - (Question de relance au besoin) Est-ce que certains choisissent des activités en lien avec les livres? et l'écrit?
- Comment décrivez-vous votre communication avec les enfants? Et lors du récit d'histoires?
- Comment est-ce que vous reconnaissez qu'une lecture interactive a été réussie?
  - Quels sont les critères pour dire que c'est réussi?

[Retour au texte](#)

## Grille d'entrevues avec les enfants

*Questions pour chacun des moments d'entrevue (remplacer « ton professeur » par « Pamela » lors de l'entrevue post-intervention). Avoir une marionnette différente à chaque fois : on peut dire que ce sont des amis de la première marionnette en T2 et T3. Présenter la marionnette à l'enfant et lui dire que c'est une marionnette qui s'ennuie souvent. Faire parler la marionnette, qui s'adresse à l'enfant : « Mais oui! Moi je m'ennuie souvent dans la classe quand c'est les jeux libres! Je sais pas quoi faire! Toi qu'est-ce que tu fais? »*

*Écouter d'abord les réponses spontanées de l'enfant puis montrer le soutien visuel 1, une activité à la fois : « Est-ce que tu joues avec (nom de l'activité) pendant les jeux libres? Est-ce que tu le fais souvent ou pas souvent? »*

- Sous-question (S-Q) pour les livres, si l'enfant dit qu'il joue avec les livres : « Comment ça se passe quand tu joues avec un livre ? » Au besoin : « Comment tu joues avec les livres? » ; « C'est quand que tu joues avec les livres? »

« Moi je n'ai pas de livres dans mon école, je ne connais pas beaucoup ça les livres. Est-ce que tu aimes les livres? Pourquoi? »

*(Utiliser le soutien visuel 2 ou 3) « Dis-moi si tu aimes :*

- Regarder un livre ou lire tout.e seul.e. Est-ce que tu le fais souvent ou pas souvent? Quand est-ce que ça t'arrive de regarder un livre seul?

- Regarder un livre ou lire avec un ami. Est-ce que tu le fais souvent ou pas souvent? Quand est-ce que ça t'arrive de regarder un livre seul?

- S-Q pour les livres avec un ami, si l'enfant répond par l'affirmative : « Qu'est-ce que tu fais quand tu joues avec des livres avec un ami? » Au besoin : « Est-ce que vous regardez chacun un livre ou vous regardez un livre ensemble? Est-ce que vous vous parlez? Qu'est-ce que vous vous dites? »

- Quand ton professeur lit un livre à tous les amis? »

« Comment tu te sens pendant la lecture d'histoires? » (*Écouter d'abord les réponses spontanées de l'enfant puis utiliser le soutien visuel 4 : Toi c'est quel visage qui te représente pendant la lecture d'histoires?*)

« Peux-tu me dire comment ça se passe quand ton professeur raconte des histoires aux amis de la classe? » Au besoin : « Explique-moi comment ça se passe, moi j'ai jamais entendu ton professeur raconter une histoire. »

- S-Q : « Toi qu'est-ce que tu fais quand ton professeur raconte des histoires aux amis? »

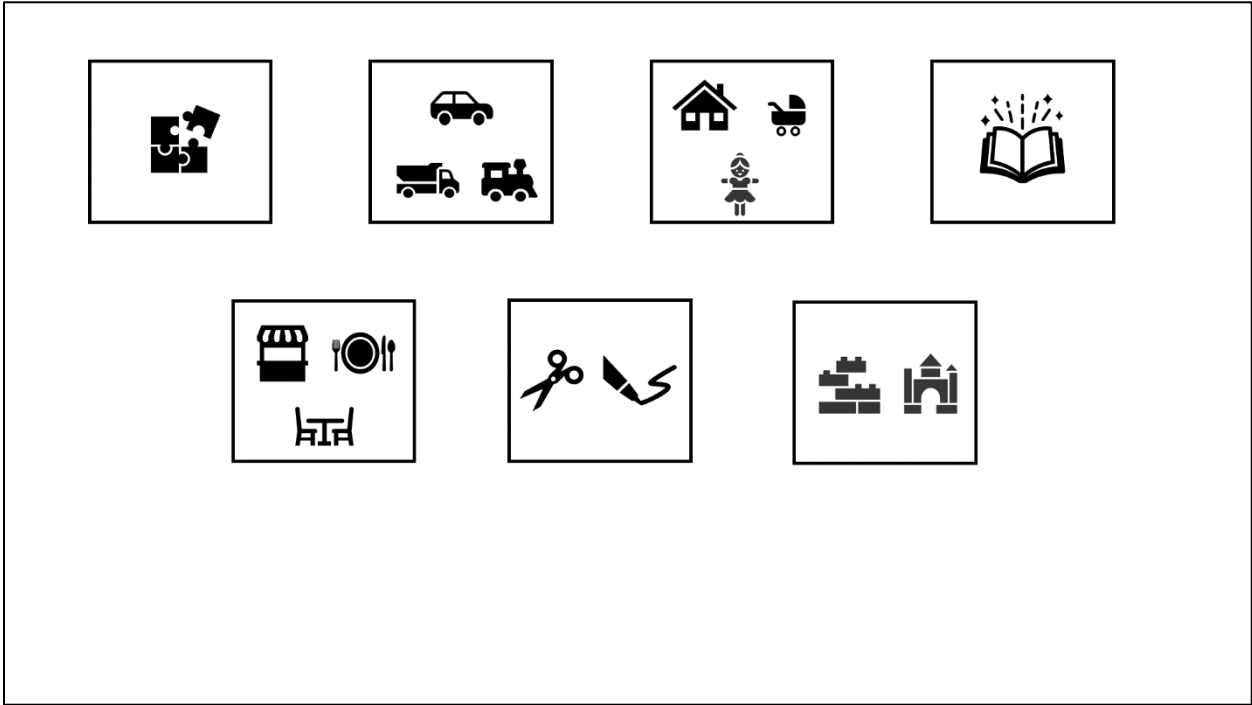
- S-Q : « Est-ce que tu lèves souvent ta main pendant la lecture d'histoires? Peux-tu m'expliquer? » Au besoin : « Pour quelles raisons tu lèves la main? »
- S-Q : « Est-ce que tu aimes répondre aux questions de ton professeur pendant la lecture? Peux-tu m'expliquer? » Au besoin : « Qu'est-ce qui fait que tu aimes répondre aux questions de ton professeur? »
- S-Q : « Est-ce que ton professeur fait quelque chose pour t'aider à répondre aux questions? » Comme quoi? Donne moi un exemple?

« Est-ce que tu veux me dire d'autres choses sur les lectures de ton professeur? »

« Est-ce que tu veux me dire d'autres choses sur les livres et ta classe de maternelle? »

Conclusion : « Merci, grâce à toi, j'en connais beaucoup plus sur les livres et les activités qu'on fait à la maternelle! »

Soutien visuel 1

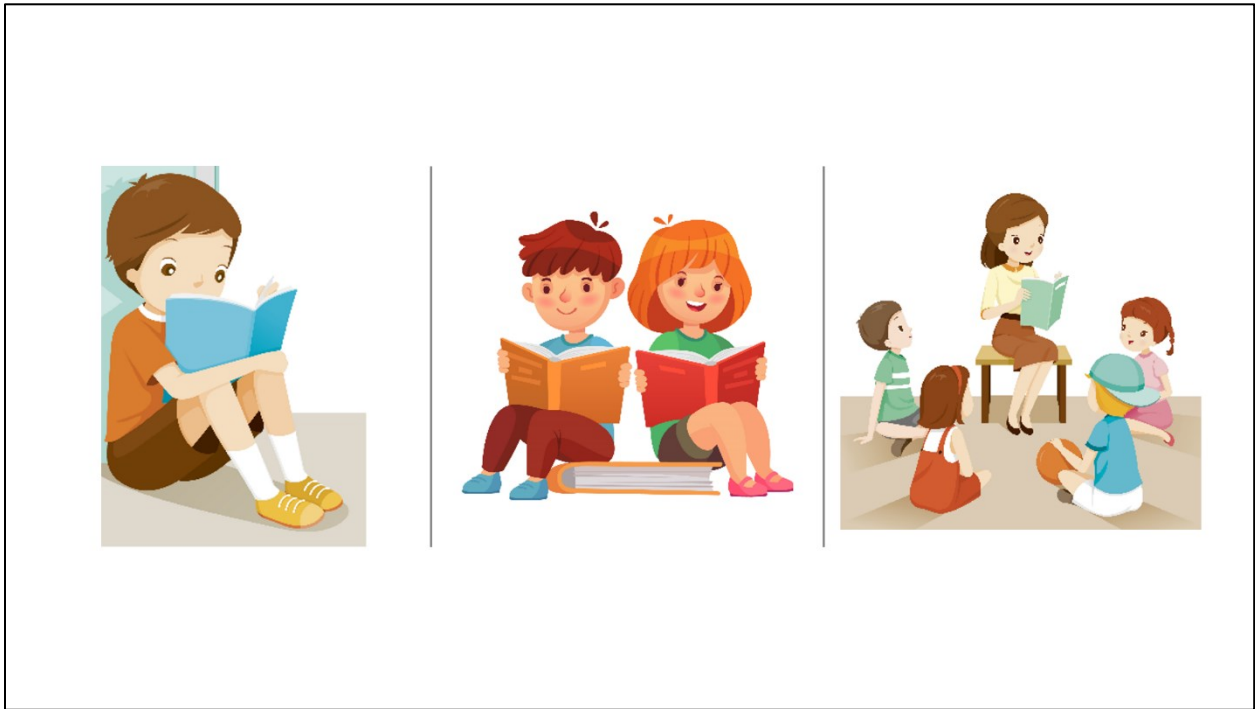


Soutien visuel 2

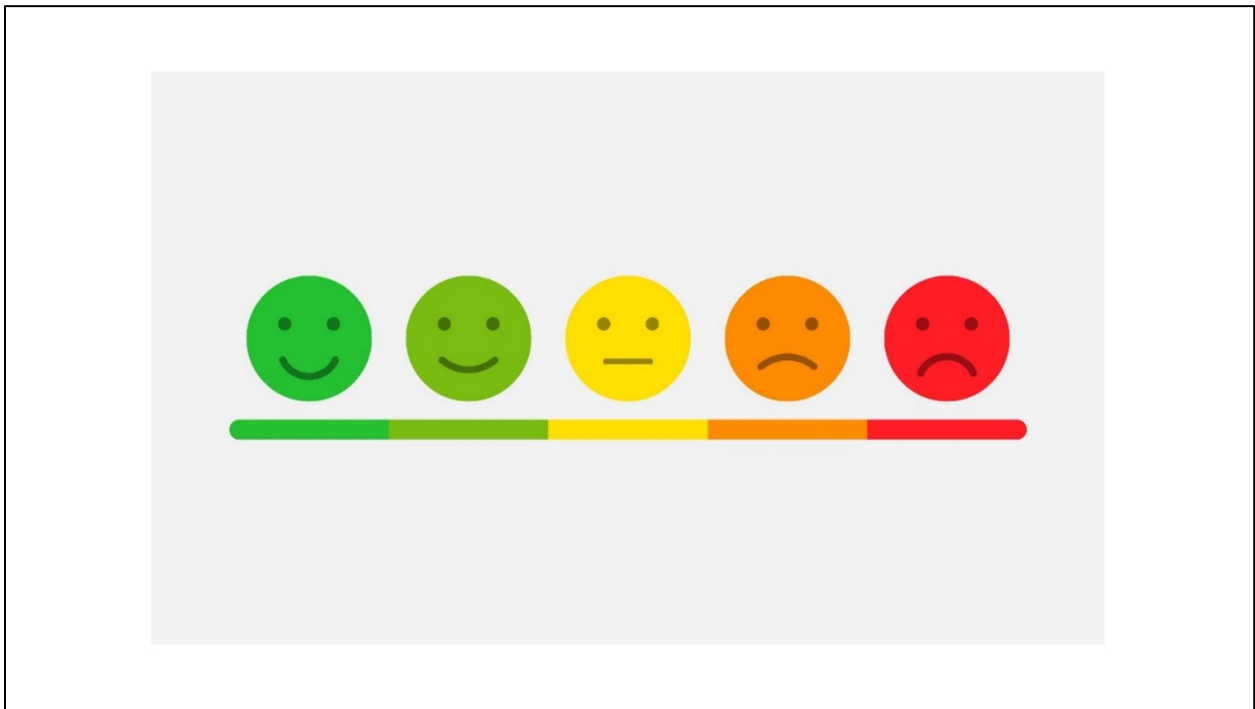




Soutien visuel 3



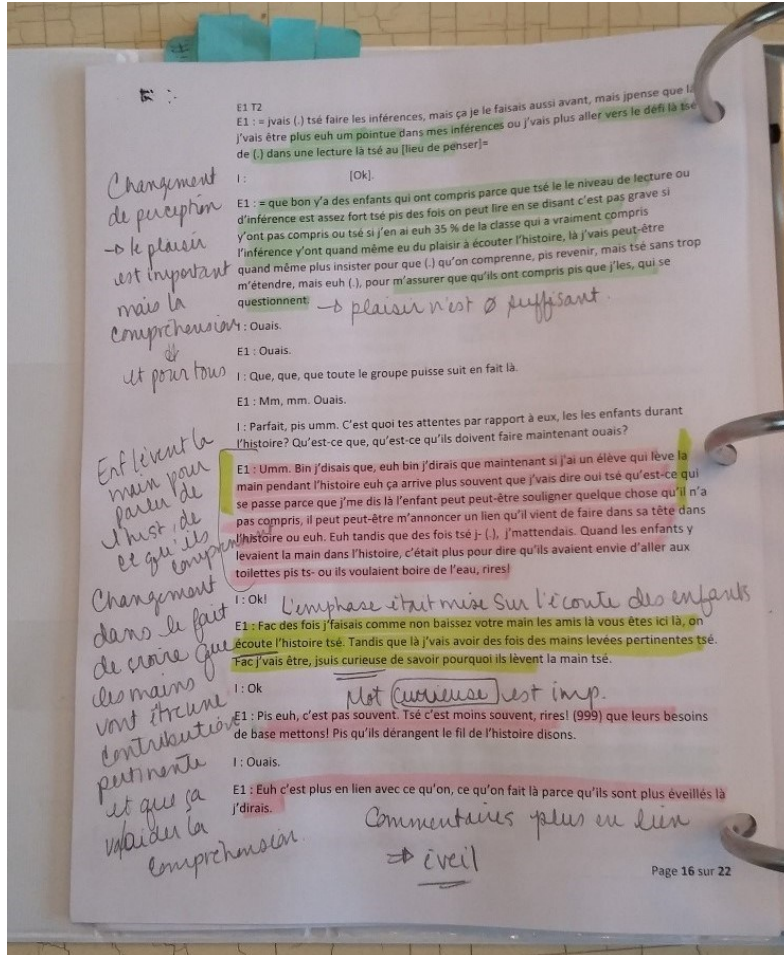
Soutien visuel 4



[Retour au texte](#)

# Annexe 2 : Traces de l'analyse qualitative

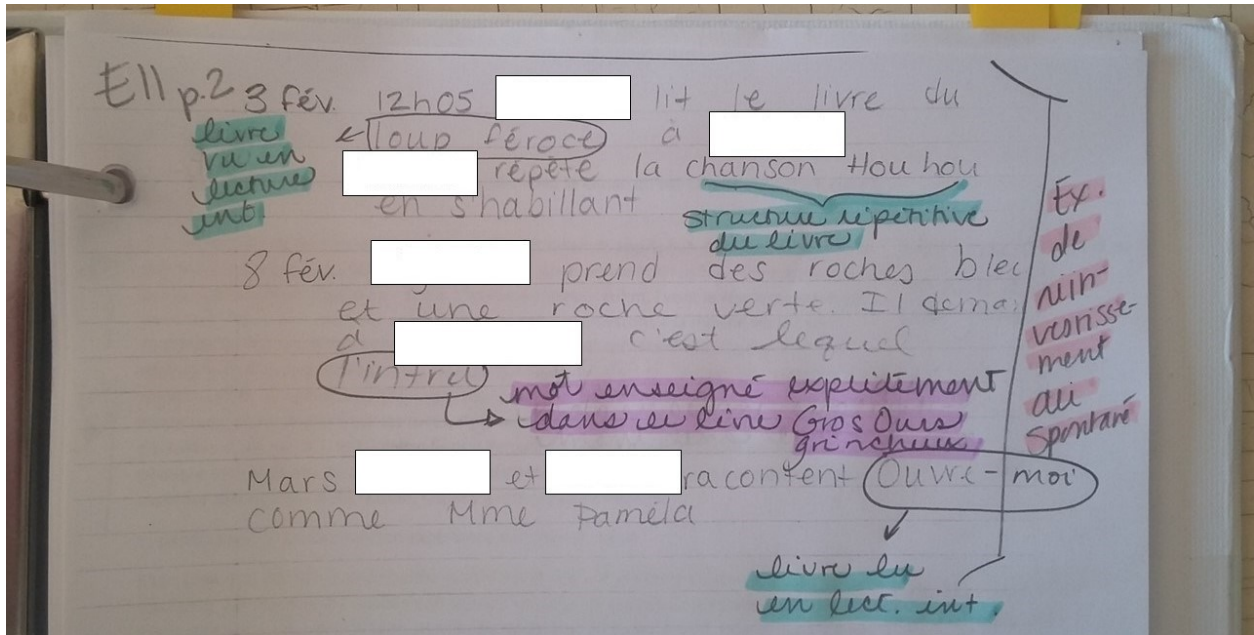
Annexe 2 - Figure 1  
Exemple de verbatim codé



[Retour au texte](#)

Annexe 2 - Figure 2

Exemple d'une page de journal de bord d'enseignantes



Note : Les rectangles sont ajoutés pour cacher les noms des enfants.

[Retour au texte](#)

Annexe 2 - Figure 3  
Exemple du document Word aux phases d'analyse 2 et 3

**CHANGEMENTS-DE-PRATIQUE**

¶  
Meeting-the-new:¶  
¶  
De-la-nouveauté:¶

E1-T3 p.1/6 parle qu'elle a appris «la base, comment faire la lecture jnt, pourquoi on le fait?... alors qu'elle en connaissait déjà beaucoup suite à son autoformation sur la communauté de pratique. Donc l'ajout d'un accompagnement soutenu, ça ne se remplace pas.»

E2-T2 p.3/15 elle ne savait pas ce que c'était de lire une histoire 3 fois. Donc des connaissances qu'elle n'avait pas. Elle nomme aussi qu'elle n'avait pas de connaissances spécifiques sur les inférences comme les inférences anaphoriques. E2-T3 p.2/8 redit qu'elle ne connaissait pas cette façon de faire avant: «comment m'organiser dans mon la lecture en trois temps ça j' connaissais pas trop ça euh, un petit peu la façon d'la faire.» p.3/8, elle résume vraiment fidèlement la procédure et conclue en disant «faque ça je faisais pas ça avant dans mes lectures»

E2-T2 p.1/15 parle du modèle comme d'un enseignement: «Ben j'ai beaucoup aimé le fait que Paméla soit venue dans la classe pour euh faire euh m'enseigner dans le fond.»

E4-T2 p.1/23 des nouvelles démarches qu'elle devra ajouter à ses façons de faire.

E4-T3 p.1/20: «je lis plus mes histoires de la même manière, même si c'est juste une histoire bonbon on va dire, i a toujours quelque chose que j'vas aller mettre, une intention de plus que je vas aller mettre»

E8-T2 p.4/14 changements dans ses lectures quotidiennes, s'arrête plus souvent pour poser des questions sur le vocabulaire, ans explicite du voc et est confirmée dans sa pratique pas les changements c'est est les élèves. P.7/14 richesse sous exploitée dans la lecture, p.8/14 ouverture sur ce le potentiel des livres. Dit qu'elle a intégré plusieurs aspects dans ses lectures au quotidien p.10/14

E5-T2 p.3/8: «y a plein de choses que je pensais pas faire, que je faisais pas beaucoup puis que finalement euh ça m'a beaucoup appris tsé par rapport aux élèves pis par rapport à la lecture.»

E7-T2 p.1/11: «je te dirais que moi ça m'a un peu sortie de ma zone de confort pour euh, le faite de faire intervenir les enfants aussi souvent», y revient en p.6/11: «faque moi c'est sûr que ça m'a fait sortir de ma zone de confort». Elle dit en p.2/11 qu'elle a trouvé une zone de confort moyenne son état initiale et la proposition du modèle. Il faut dire que notre observation des ses vidéos c'est qu'elle faisait vraiment participer plusieurs enfants, en fait même en T1 je trouvais qu'elle prenait plus les commentaires spontanés que ce qu'elle disait dans son entrevue. On a l'impression qu'en T2 et en T3, elle n'est pas si différente du modèle (de notre point de vue). Revient en p.7/11 et à la page 10/11 avec l'aspect de quelque chose plus moyen en ce qu'elle faisait avant et la proposition, l'idée de l'importance de «varier», donc plus grand répertoire.

E8-T3 p.5/23 parle aussi de la zone de confort

¶

Page 1 sur 104

Commentaires:

- Paméla Mc Mahon Morin E1 T3 p.1/6: E1 : euh ben d'abord fff c'est vraiment la base là je dirais comment comment faire la lecture
- Paméla Mc Mahon Morin E4 T2 p.1/23: Bin c'est sûr que j'observe bin des démarches que moi j'vais avoir à ajouter de mon côté, des
- Paméla Mc Mahon-Morin E8 T2 p.4/14: pis là je me rends compte que sans faire vraiment euh, les trois lectures comme Paméla
- Paméla McMahon-Morin E8 T2 p.7/14: Ben c'est justement euh avec, en lien avec mes pratiques comme quand je lis mes histoires là
- Paméla McMahon-Morin E8 T2 p.9/14: non mais je trouvais ça vraiment intéressant ça, mais c'est ça comme je, ça m'a ouvert toute

[Retour au texte](#)

Annexe 2 - Figure 4  
Exemple du document Word aux phases d'analyse 4 et 5

Document de travail : changements de pratique des enseignantes

Thème 1 : Meeting the new

De la nouveauté

E9 T2 p.9/14 Meeting the new

je l'avais jamais fait là l'histoire comme euh, ni prendre autant de temps que ça là

E9 T2 p.1/14 meeting the new

E9 : maintenant pis euh ben c'est c'est comme, moi aussi plus tard quand je vais continuer je vais plus euh travailler à à lire le livre plus d'une fois là alors qu'avant on faisait pas ça là

(...)

E9 : ben moi j'ai trouvé ça super enrichissant parce que ça, ça me permet de de voir vraiment d'une autre façon que j'avais jamais vu avant de penser de lire trois fois la même histoire, avec des des, des, d'une façon différente là quin.

E10 T3 p.4/24 reproduit ce qu'elle a vu, façon de présenter les livres (meeting the new)

Paméla a l'apportait les livres là tsé c'était comme un... un cadeau quasiment ou un trésor là quand a l'arrivait avec les livres pis tsé on l'mettait tout le temps au même endroit pis tsé j'reproduis ça avec mes élèves pis i sont vraiment attirés

E1 T3 p.1/6

E1 : euh ben d'abord fff c'est vraiment la base là je dirais comment comment faire la lecture interactive pourquoi on le fait euh euh c'est c'est vraiment ça fait partie de mes gros apprentissages comment euh euh ça serait ça serait vraiment ça ouais.

E2 T3 p.2/8 redit qu'elle ne connaissait pas cette façon de faire avant : « comment m'organiser dans mon, la lecture en trois temps ça j'connais pas trop ça uhm, un ptit peu la la d'la façon d'la faire, » p.3/8, elle résume vraiment fidèlement la procédure et conclue en disant « faque ça je faisais pas ça avant dans mes lectures »

E4 T2 p.1/23

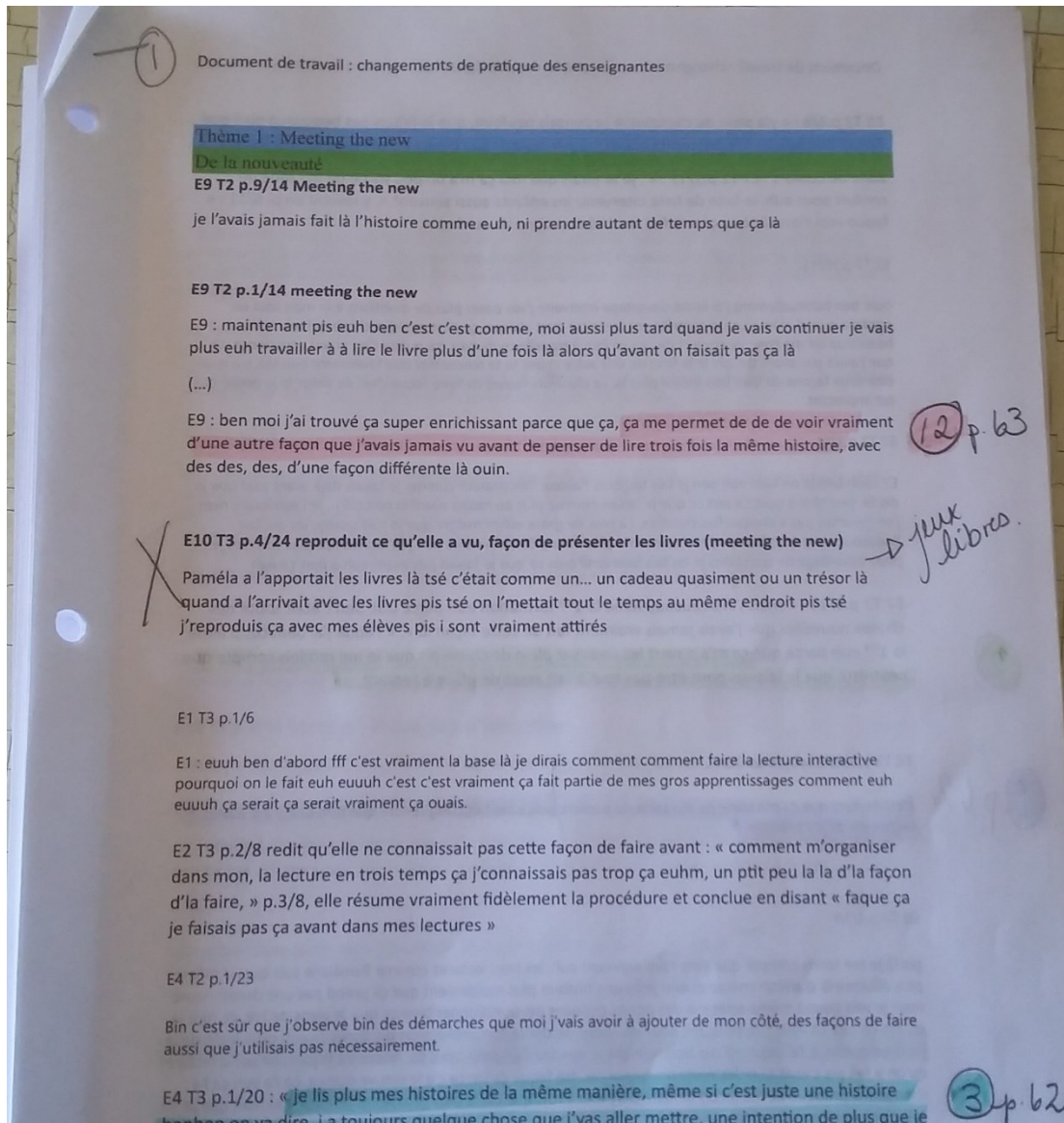
Bin c'est sûr que j'observe bin des démarches que moi j'vais avoir à ajouter de mon côté, des façons de faire aussi que j'utilisais pas nécessairement.

E4 T3 p.1/20 : « je lis plus mes histoires de la même manière, même si c'est juste une histoire bonbon on va dire, i a toujours quelque chose que j'vas aller mettre, une intention de plus que je vas aller mettre »

Page 1 sur 75

[Retour au texte](#)

Annexe 2 - Figure 5  
Exemple du document Word à la phase d'analyse 6



[Retour au texte](#)

Annexe 2 - Tableau 1

Tableau des thèmes et sous-thèmes initiaux et finaux

Thèmes et sous-thème initialement générés ( <i>phase 3</i> )	Thèmes et sous-thèmes finaux
Objectif 1 – Article du chapitre 4	
	<i>Thème 1 : Vers une participation spontanée soutenant l'apprentissage (Toward Spontaneous Participation Supporting Learning)</i>
<i>Thème : La participation est valorisée</i>	<i>Sous-thème 1.1 : D'une participation contrôlée par l'adulte à une participation plus spontanée (From Adult-controlled to More Spontaneous Participation)</i>
<i>Thème : La participation comme moyen d'engagement</i>	
<i>Thème : La participation contrôlée par l'adulte en T1</i>	<i>Sous-thème 1.2 : La participation auto-initiée comme une fenêtre sur les apprentissages (Self-initiated Participation as a Window on Learning)</i>
<i>Thème : Les apprentissages/la compréhension visibles au travers d'une participation accrue (ou participation est une loupe pour les apprentissages)</i>	<i>Sous-thème 1.3 : Pour les enseignantes, la participation est une échelle potentielle pour l'apprentissage (For Teachers, Participation is a Potential Ladder for Learning)</i>
<i>Thème : Les apprentissages visibles au travers d'un transferts à d'autres contextes</i>	<i>Sous-thème 1.4 : Pour les enfants, la participation est une véritable échelle pour l'apprentissage (For Children, Participation is an Actual Ladder to Learning)</i>
<i>Thème : La participation vient avec la répétition (sentiment de compétence)</i>	<i>Sous-thème 1.5 : Les changements n'arrivent pas magiquement! (Changes Do Not Happen Magically!)</i>
<i>Thème : Ça prend du temps, ce n'est pas magique (It takes time /It's not magic)</i>	
<i>Thème : La participation est conditionnelle à la compréhension</i>	

Thèmes et sous-thème initialement générés ( <i>phase 3</i> )	Thèmes et sous-thèmes finaux
<p><i>Thème</i> : La participation toujours en tension avec le rythme/le fil de l'histoire</p>	<p><i>Thème 2</i> : Sur la corde raide: la participation en tension avec le rythme de l'histoire (<i>On the Tightrope: Participation in Tension with the Flow of the Story</i>)</p>
<p><i>Sous-thème (au début dans objectif 2)</i> : De la position d'écoute à la véritable écoute.</p>	<p><i>Sous-thème 2.1</i> : La pression temporelle de terminer l'histoire prend le pas sur la participation des enfants (<i>Time Pressure to Complete the Story Takes Over Making Room for Children's Participation</i>)</p>
<p><i>Sous-thème (au début dans objectif 2)</i> : Régie de l'échange plus structurée</p>	<p><i>Sous-thème 2.2</i> : Prendre la responsabilité de la participation des enfants (<i>Taking Responsibility for Children's Participation</i>)</p>
<p><i>Thème</i> : La participation est attribuable à d'autres facteurs</p>	<p><i>Sous-thème 2.3</i> : S'efforcer d'impliquer les enfants sans en payer le prix (<i>Struggling to Engage Children Without Paying the Price</i>)</p>
<p><i>Thème</i> : La participation (de tous) est ma responsabilité</p>	<p><i>Sous-thème 2.4</i>: Le chemin et les moyens pour équilibrer la participation des enfants et la complétion de l'histoire (<i>The Path and the Means Toward Balancing Children's Participation and Completing the Story</i>)</p>
<p><i>Thème</i> : La participation est l'aboutissement d'une lecture interactive réussie</p>	
<p><i>Sous-thème (au début dans objectif 2)</i> : La notion d'échange dans la communication</p>	
<p><i>Sous-thème (au début dans objectif 2)</i> : Prendre le temps</p>	
<p><i>Thème</i>: Les enfants écoutent différemment l'histoire</p>	<p><i>Thème 3</i> : Enfants en mission! Passer du bon comportement à des participants actifs (<i>Children on a Mission! Shifts from the Good Behavior to Active Participants</i>)</p>



Thèmes et sous-thème initialement générés ( <i>phase 3</i> )	Thèmes et sous-thèmes finaux
<p><i>Thème</i> : Besoin d'indications explicites sur la participation (pas seulement le comportement) (<i>Need for explicit instruction on participation (not only on behavior)</i>)</p> <p><i>Thème</i> : La participation: un droit conditionnel à la bonne conduite</p>	<p><i>Sous-thème 3.1</i> : Le rôle des enfants est d'écouter (<i>Children's Role is to Listen</i>)</p> <p><i>Sous-thème 3.2</i> : Le rôle des enfants est de remplir leurs missions (<i>Children's Role is to Fulfill their Missions</i>)</p> <p><i>Thème 4</i> : La récompense et le coût: la participation comme une récompense pour le bon comportement. (<i>The Prize and the Price: Participation as a Reward for Good Behavior</i>)</p>
Objectif 2 – Article du chapitre 5	
<p><i>Thème</i> : Rencontrer la nouveauté (<i>Meeting the new</i>)</p> <p><i>Sous-thème</i> : De la nouveauté</p> <p><i>Sous-thème</i> : Le nouveau supplante l'ancien (<i>The new trash the old</i>)</p> <p><i>Sous-thème</i> : Sentiment de compétence : je me sens formée</p>	<p><i>Thème 1</i> : De la nouveauté à la mise en œuvre de nouvelles pratiques (<i>From Novelty to Enacting New Practices</i>)</p> <p><i>Sous-thème 1.1</i> : À la rencontre de la nouveauté (<i>Encountering Novelty</i>)</p> <p><i>Sous-thème 1.2</i> : La nouveauté bouscule les habitudes de lecture (<i>Novelty Shakes up Storytelling Habits</i>)</p> <p><i>Sous-thème 1.3</i> : Expérimenter de nouvelles pratiques (<i>Experiencing New Practices</i>)</p> <p><i>Thème 2</i> : Du questionnement à la confiance quant à la contribution des enfants (<i>From Questioning to Believing in Children's Contributions</i>)</p>

Thèmes et sous-thème initialement générés ( <i>phase 3</i> )	Thèmes et sous-thèmes finaux
<p><i>Thème</i> : D'une activité particulière à une attitude générale de communication (<i>From a particular activity to a general communicative attitude</i>)</p> <p><i>Sous-thème</i> : Croire en la pertinence de ce que les enfants apportent</p>	<p><i>Sous-thème 2.1</i> : Les croyances des enseignants limitent la participation des enfants (<i>Teachers' Beliefs Restrict Children's Participation</i>)</p> <p><i>Sous-thème 2.2</i> : Les croyances des enseignants soutiennent la participation des enfants (<i>Teachers' Beliefs Support Making Room for Children's Participation</i>)</p>
<p><i>Thème</i> : La lecture interactive est en compétition avec d'autres activités</p>	<p><i>Thème 3</i> : Accorder à la lecture le temps qu'elle mérite entre en concurrence avec d'autres activités importantes (<i>Giving Reading the Time it Deserves Competes with Other Valued Activities</i>)</p>
<p><i>Thème</i> : La lecture, pour elle-même (<i>The reading, for its own sake</i>)</p>	<p><i>Sous-thème 3.1</i> : De la conception de la lecture comme une activité tremplin à la lecture pour elle-même (<i>From Conceiving Reading as a Springboard Activity to Reading for its Own Sake</i>)</p>
<p><i>Thème</i> : Relever le défi langagier (<i>Raising the bar of language challenge</i>)</p>	<p><i>Sous-thème 3.2</i> : Relever le défi langagier : de l'intuition à l'intention (<i>Raising the Bar of the Language Challenge: From Intuition to Intention</i>)</p>
<p><i>Sous-thème</i> : Planification au lieu de réaction / De l'intuition à l'intentionnalité</p>	
<p><i>Sous-thème</i> : Le défi langagier mélangé avec le défi de mémoire (<i>Language challenge mixed up with memory challenge</i>)</p>	

Thèmes et sous-thème initialement générés ( <i>phase 3</i> )	Thèmes et sous-thèmes finaux
<p><i>Sous-thème</i> : Relever le niveau langagier est un défi pour les enfants, mais aussi pour les enseignantes car elles doivent être davantage préparées (<i>Raising the bar of language is more challenging for children, but also for teachers as they have to be more prepared</i>)</p> <p><i>Sous-thème</i> : En appropriation</p> <p><i>Sous-thème</i> : Souhait pour le futur</p>	<p><i>Thème 4</i> : Le parcours individuel des enseignantes dans le changement de leurs pratiques (<i>Teachers' Individual Journey in Changing Practices</i>)</p>
<p><i>Thème</i> : Sentiment de compétence : je me sens formée</p> <p><i>Sous-thème</i> : Tout le monde devrait avoir cette formation</p>	<p><i>Sous-thème 4.1</i> : Progression par étapes dans l'adoption de nouvelles pratiques (<i>Stepwise Progression in Enacting New Practices</i>)</p>
<p><i>Thème</i> : Sentiment d'accomplissement</p> <p><i>Sous-thème</i> : Envers les enfants</p> <p><i>Sous-thème</i> : Envers la communauté d'enseignantes</p> <p><i>Sous-thème</i> : Envers les familles</p>	<p><i>Sous-thème 4.2</i> : Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'intériorisation de nouvelles pratiques (<i>Sense of Self-efficacy as an Indicator of Internalized New Practices</i>)</p>
<p><i>Thème</i> : Souhait en T1 pour les changements de pratique</p>	<p><i>Sous-thème 4.3</i> : Faire la différence : la fierté de contribuer à quelque chose de plus grand que soi (<i>Making a Difference: Pride of Contributing to Something Bigger than Oneself</i>)</p>
<p>Objectif 3 – Article du chapitre 6<sup>1</sup></p>	

Thèmes et sous-thème initialement générés ( <i>phase 3</i> )	Thèmes et sous-thèmes finaux
<p><i>Thème</i> : L'observation n'a rien de passif (<i>Observing is anything but passive</i>)</p> <p><i>Sous-thème</i> : Modèle, procédure, stratégies d'étayage, solliciter la participation</p> <p><i>Sous-thème</i> : Apprendre le comment faire</p> <p><i>Sous-thème</i> : Observation des enfants, une chance unique</p> <p><i>Sous-thème</i> : Le modèle en classe: ça demeure un travail difficile (<i>In-class modeling: it is still hard work</i>)</p> <p><i>Thème</i> : Le modèle est une relation triangulaire (<i>Modeling is a triangular relationship</i>)</p> <p><i>Thème</i> : C'est personnel (<i>It is personal</i>)</p> <p><i>Sous-thème</i>: Qualités humaines</p> <p><i>Sous-thème</i>: Ajustement &amp; Flexibilité</p> <p><i>Sous-thème</i> : Expertise et partenariat (<i>Expertise &amp; Partnership</i>)</p> <p><i>Thème</i> : Le modèle en groupe n'exclut pas de l'information/une intervention individualisée (<i>Modeling in group does not exclude individualised information/intervention</i>)</p>	<p><i>Mécanisme 1</i>: Le modèle en classe permet une observation active (<i>In-class Modeling Enables Active Observation</i>)</p> <p><i>Sous-thème 1.1</i>: Le modèle en classe démystifie comment faire (<i>In-class Modeling Demystifies How to Do It</i>)</p> <p><i>Sous-thème 1.2</i>: Observer est un processus actif de réflexion (<i>Observing is an Active Reflective Process</i>)</p> <p><i>Mécanisme 2</i> : Le modèle en classe est une relation de confiance triangulaire ancrée dans la classe (<i>In-class Modeling is a Triangular Trust Relationship Anchored in the Classroom</i>)</p> <p><i>Sous-thème 2.1</i> : Une relation de confiance centrale fondée sur les qualités humaines et la démonstration de l'expertise (<i>A Central Relationship of Trust Based on Human Qualities and the Demonstration of Expertise It</i>)</p> <p><i>Sous-thème 2.2</i> : Partager l'expertise dans le cadre d'une compréhension commune de la classe (<i>Sharing Expertise in a Classroom-based Common Understanding</i>)</p>

Thèmes et sous-thème initialement générés ( <i>phase 3</i> )	Thèmes et sous-thèmes finaux
<i>Thème</i> : Le modèle peut donner l'impression que ce sera facile	<i>Sous-thème 2.3</i> : L'expertise du modèle place la barre haute
<i>Sous-thème</i> : Pression	<i>(The Model's Expertise Sets High Expectations)</i>
<i>Thème</i> : Voir les résultats avant même de les essayer ( <i>Seeing the results before I ever try it</i> )	<i>Mécanisme 3</i> : Voir les résultats avant même de les essayer ( <i>Seeing the Results Before I Ever Try It</i> )
<i>Thème (au début dans obj.2)</i> : J'ai changé les choses pour lesquelles j'ai vu des résultats concrets chez les enfants	<i>Sous-thème 3.1</i> : Le modèle en classe me permet de comparer les résultats avec ceux de ma propre pratique ( <i>In-class Modeling Allows Me to Compare Outcomes to my Own Practice</i> )
<i>Sous-thème (au début dans obj.2)</i> : Observation de progrès pendant l'intervention	
<i>Sous-thème (au début dans obj.2)</i> : La lassitude des enfants me fait revoir comment je mène l'activité	
<i>Sous-thème</i> : Comparer les résultats ( <i>Comparing the results</i> )	
<i>Thème</i> : Voir les premiers résultats a entraîné le fait d'en voir davantage ( <i>Seeing the first results triggered that I noticed more results</i> )	
<i>Sous-thème (au début dans obj.2)</i> : Je juge de l'efficacité de ma pratique en observant la réaction des enfants (preuves externes plutôt qu'internes)	<i>Sous-thème 3.2</i> : Je juge l'efficacité de mes pratiques sur la base de preuves externes ( <i>I Judge the Effectiveness of my Practices Based on External Evidence</i> )
<i>Thème</i> : Explorer mes appréhensions ( <i>Exploring my apprehensions</i> )	<i>Sous-thème 3.3</i> : Le modèle en classe me permet d'explorer mes appréhensions ( <i>In-class Modeling Allows Me to Explore my Apprehensions</i> )

Thèmes et sous-thème initialement générés ( <i>phase 3</i> )	Thèmes et sous-thèmes finaux
<p><i>Thème</i> : Les attentes/l'expérience des enfants comme un levier pour adopter de nouvelles pratiques</p> <p><i>Sous-thème</i> : Les enfants me donnent un coup de main (<i>Children are giving me a helping hand</i>)</p> <p><i>Thème</i> : La longueur/l'intensité vaut le coup (<i>The length/intensity is worth it</i>)</p> <p><i>Thème</i> : Sentiment de devoir être dans l'action pour maîtriser davantage.</p> <p><i>Thème</i> : Importance du rationnel: je veux comprendre ce qu'il y a dans la tête du modèle.</p> <p><i>Thème</i> : Importance des collègues</p> <p><i>Thème</i> : Faire de la place pour le modèle fait toujours compétition à autre chose (<i>Making room for the model always competes with something else</i>)</p>	<p><i>Mécanisme 4</i> : L'expérience des enfants comme levier pour l'adoption de nouvelles pratiques (<i>The Children's Experience as a Lever for Adopting New Practices</i>)</p> <p><i>Mécanisme 5</i> : La durée vaut le coup! (<i>The Duration is Worth it!</i>)</p> <p><i>Mécanisme 6</i> : L'importance d'être dans l'action (<i>The Importance of being in action</i>)</p> <p><i>Mécanisme 7</i> : L'importance du rationnel (<i>The Importance of the Rational</i>)</p> <p><i>Mécanisme 8</i> : L'importance des collègues (<i>The Importance of Colleagues</i>)</p> <p><i>Facteur contextuel</i> : Faire de la place pour le modèle entre en compétition avec d'autres activités (<i>Making Room for the Model Competes with Other Activities</i>)</p>

1. Note: Pour être en cohérence avec l'article du chapitre 6, les thèmes sont dénommés comme un « mécanisme » ou « facteur contextuel ».

[Retour au texte](#)

Annexe 2 - Figure 6

Exemple d'une page de notes lors de discussions pour structurer et définir les thèmes

The rise and pitfalls of children participat<sup>ing</sup> during shared-book reading. <sup>view.</sup>

② Que l'É fasse des ~~blabla~~ entre les histoires permet de consolider donc ça doit être valorisé par l'Ens. "ou c'est vrai!" ou acceptation n-verbale.

Ens ①  $\emptyset$  change<sup>ment</sup> immédiats <sup>et demande de la répétition (et ne valorisant)</sup>

② (Comm. me sont utiles) <sup>Évaluez les app</sup> <sup>me permettant de réinteragir</sup>

③ <sup>S'ils participent j'ai rempli ma mission c'est ma job</sup> Une lecture réussie = Part. des enfants <sup>la nature de comm. montrer que les enf. participent c'est apprendre. ont appris</sup> <sup>pcq d'cp = "participa"</sup>

T1 : Participer, c'est rester attentif. en écoutant / suivant les consignes au invita<sup>tion</sup> de l'ens.

T2-T3 : Je prends les init. des enfants Je laisse  $\emptyset$  de liberté <sup>peu contrôle</sup>

les laisser participer, ça me coûte qqc - Ambivalente : Prendre les mains vs. spontanéité.

les laisser participer, ça vaut la peine.

Enfants <sup>①/②/③</sup> Mes comm. se sont diversifiées parce qu'on me donna une tâche différente de manière explicite.

de l'auteur

VS. T1 : Ma job c'est d'écouter.

Message-clé : les E voit la participa<sup>tion</sup> des enfants comme une preuve qu'ils ont appris. et PAS comme un moyen d'apprentissage.

A Need explicit : <sup>pas</sup> ~~pas~~ mêmes. <sup>à éclaircir pour ns-mêmes i.e. à dire "ne pas participer"</sup>

- nous avec nous. <sup>paradoxe</sup>

- avec les enfants <sup>Article 1.</sup>

dire les cp<sup>s</sup> et les raisons "communiquant et  $\emptyset$  seule<sup>ment</sup> ges<sup>er</sup> classe. <sup>les ~~exp~~ instructions explicites et / mais parfois intruc<sup>tives</sup> implicites.</sup>

A participer AL A ne pas participer

Retour au texte

Annexe 2 - Figure 7  
Exemple de tableau récapitulatif de travail

CHANGEMENTS DE PRATIQUES		devraient expliquer pourquoi ils ont certaines règles de communication
Thème 1 Meeting the new	Description du thème Les enseignantes décrivent que la lecture interactive a été une nouvelle approche pour elles. Ce sont plusieurs aspects de la lecture interactive qui ont été nouveaux pour elles, touchant à tous les aspects de la proposition (et non un élément qui reviendrait comme étant prédominant dans cet aspect de la nouveauté.) Chaque participante décrit le plus souvent plusieurs aspects de nouveauté, au minimum une ou deux choses pour celles qui en décrivent moins.	(D) (S-T 1) Exprimant et ressentent cette nouveauté rencontrée -De la nouveauté en général -Sort de la « zone de confort » -Se sent comme à l'université
Idees pour discussion; Meeting new practices; Encountering new practices; Rendezvous with new practices	THÈME : <b>From novelty to enacting new practices</b> Sous-thèmes : <b>Encountering novelty</b> Sous-thème <b>Novelty shakes up storytelling habits</b> (à voir pour l'ordre de presentation) Sous-thèmes : <b>Experiencing new practices</b>	(D) (S-T 2) Nouveauté dans le choix des cibles et des livres : -Concepts de l'écrit plus variés -Vocabulaire -Gestes pour le vocabulaire -Inferences -Choix des livres
The challenge/ processus/ transformation of meeting new reading practices;		(D) (S-T 2) Nouveauté dans la manière de faire -Poser plus de questions -Se questionne à voix haute -« Aller chercher » les enfants (réfère à l'étayage) -Placer les enfants en position de lecteur -La démarche en trois lectures -Importance de la répétition
The tension of encountering new reading practices.		
From novelty to enacting news practice: the transformation		
Participation in professional development program:		
	Sous-thème: Description du sous-thème:	(D) Nouvelle approche en contradiction avec les anciennes

Commenté [HM50]: Selon qui? Les enseignantes disent que les enseignantes devraient expliquer ou les enfants disent que devrait être expliqué. Ou réfère à des règles de communication ambigu/implicites?

Commenté [PM51R50]: C'est mon interprétation du fait que les enfants ne comprennent pas toujours certaines règles de communication utilisées par l'enseignante: les exemples qui reviennent, c'est le fait qu'un enfant qui a levé la main, après l'enfant qui est interviewé mais qui est choisi par l'enseignante avant celui-ci (mettons, l'enseignante... [1])

Commenté [HM52R50]: Je me demande alors si la formulation qui décrit les données est que les enfants ... [2]

Commenté [HM53]: Faudrait-il nommer ce qui est " ... [3]

Commenté [PM54R53]: J'aime beaucoup ces idées! Je les mets dans le tableau pour qu'on en discute le 10!

Commenté [HM55]: Je pourrais ma réflexion en me plongeant dans les verbatims. Est-ce qu'un sous-thème... [4]

Commenté [PM56R55]: Je voyais moins la tension comme telle (ou je la réservais pour les deux enseignants ... [5]

Commenté [CC57]: changements que la lecture interactive a apportés en lien avec la lecture d'histoire, ce thème est... [6]

Commenté [CC58R57]: je vois des idées de regroupement ici, pour faire autre sous-thèmes.

Commenté [HM59]: Donc la perception de nouveauté

Commenté [HM60]: Ici cela réfère à la fois à la nouveauté mais aussi à ce que cela génère comme ressenti. ... [7]

Commenté [PM61R60]: Oui c'est vrai, j'ai ajouté "ressenti" dans la dimension

Commenté [HM62]: Lorsque je lis je vois: la notion de "jamais vu/jamais fait/découverte", d'apprentissage, h... [8]

Commenté [HM65]: En lisant, cela me fait penser à un élément qui pourrait être considéré dans la discussion... [9]

Commenté [PM66R65]: Oui, effectivement, bon point, je pense que je pourrais le nommer plus clairement dan... [10]

[Retour au texte](#)



Annexe 2 - Figure 8

*Exemple de regroupements de codes sous des dimensions*

Crainces par rapport aux conséquences (D)

- Peur de briser le rythme de l'histoire
- Peur de perdre le fil de l'histoire
- Peur que ce soit trop long
- Peur de perdre le contrôle

Perception que participation est noncontributive (D)

- La participation est souvent hors-sujet
- La participation est souvent en lien avec les besoins de base

Résultante pour les enfants de la participation

restreinte/encadrée (D)

- Enfant voulait participer mais n'a pas pu car nombre restreint de participants
- Enfant va perdre son idée si l'enseignante ne l'écoute pas tout de suite

[Retour au texte](#)

## Annexe 3 : Comparaisons des commentaires spontanés avec la classification de Maloch et Beutel (2010)

Annexe 3 - Tableau 1

*Proposition d'intégration de notre classification des commentaires spontanés des enfants à celle de Maloch et Beutel (2010)*

Category <sup>1</sup>	Explanation	Sub category	Notre classification <sup>2</sup>
Connecter ( <i>Connect</i> )	Les élèves établissent des liens entre le texte qu'ils lisent et les éléments suivants ( <i>Students make connections from the text they are reading to</i> )	-À de l'information lue précédemment dans le livre ( <i>notre classification</i> )	-Pronoms personnels -Inférences causales
		-À des expériences personnelles ( <i>To personal experience</i> )	-Expériences personnelles
		-À d'autres textes ( <i>To other texts</i> )	-Rappel de vocabulaire -Rappel d'histoires
		-Au monde ( <i>To the world</i> )	
		-À des expériences futures ( <i>To future experiences</i> )	
		-À des expériences partagées ( <i>To shared experiences</i> )	
Prédire ( <i>Predict</i> )	Les élèves font des prédictions sur le texte ( <i>Students make</i>		-Suite de l'histoire

Category <sup>1</sup>	Explanation	Sub category	Notre classification <sup>2</sup>
	<i>predictions about the text)</i>		
Clarifier (Clarify)	Les élèves posent des questions (ou font des commentaires explicatifs) pour clarifier les informations du texte qui ne sont pas claires ou qui portent à confusion. <i>(Students ask questions (or make clarifying comments) to clarify information in the text that is unclear or confusing to them)</i>	-Vocabulaire <i>(Vocabulary)</i> -Détails <i>(Details)</i> -Développement de l'intrigue <i>(Developing storyline)</i> -Valeur de la vérité <i>(Truth value)</i>	-Incompréhension
Définir (notre classification)			-Vocabulaire
Observer le texte ou les illustrations <i>(Observe text or illustrations)</i>	Les élèves font des observations sur le texte/l'histoire et les illustrations pendant qu'ils écoutent l'histoire. <i>(Students make observations about the text/story and the illustrations as they are listening to the story)</i>	-Texte/histoire <i>(Text/story)</i> -Illustrations <i>(Illustrations)</i>	-Concepts de l'écrit -Description
Entrer dans le monde de	Les élèves s'identifient aux personnages,	- Commentaire sur le texte ou l'histoire	

Category <sup>1</sup>	Explanation	Sub category	Notre classification <sup>2</sup>
l'histoire (Catégorie de Sipe) ( <i>Enter story world (Sipe's category)</i> )	agissent comme s'ils étaient dans l'histoire ou font des suggestions sur ce qu'ils changeraient à la place de l'auteur. <i>(Students relate to the characters, act as if they are in the story, or make suggestions about what they'd change as the author)</i>	<i>(Comment to or about the text/story)</i> -Spéculer sur les actions des personnages ou les suggérer <i>(Speculating about or suggesting characters' actions)</i>	
Processus direct (Catégorie de Oyler) <i>(Direct process (Oyler's category)</i>	Les élèves donnent des indications à l'enseignant sur la manière de tenir le livre ou d'organiser l'activité <i>(Students offer directions to the teacher about how to hold the book or how to arrange the activity)</i>	-À propos de la lecture du livre <i>(About reading the book)</i> -À propos de l'activité <i>(About the activity)</i>	-Déroulement de la lecture interactive
Réagir ( <i>notre classification</i> )			-Réaction à l'histoire
Écoute des pairs ( <i>notre classification</i> )			-Commentaires spontanés à un autres enfants -Répétition
Autres:			-Hors-sujet -Inaudible

Note: 1 : Le texte en anglais est la classification originale de Maloch et Beutel (2010, p.23); 2 : Le texte en français est la traduction des types de commentaires spontanés de

Category <sup>1</sup>	Explanation	Sub category	Notre classification <sup>2</sup>
la classification développée dans la thèse ainsi que la suggestion de l'ajout de nouvelles catégories à la classification de Maloch et Beutel (2010).			

[Retour au texte](#)

## Annexe 4 : Comparaisons des stratégies de haut et bas niveau de soutien avec la littérature

Annexe 4 - Tableau 1

*Stratégies de haut et bas niveau de soutien classifiées selon les sous-catégories de Pentimonti et al. (2017)*

Catégories de Pentimonti et al. (2017)	Catégories proposées dans la thèse
Bas niveau de soutien	
Généralisation	Demander un exemple tiré du vécu de l'enfant
Raisonnement	
Prédiction	Demander une prédiction
<i>Stratégies de la thèse non classifiées</i>	<i>Répéter la question; Reformuler la question; Morceler la question Rappel d'un exemple; Contextualiser la réponse de l'enfant; Extension-reformulation de la réponse de l'enfant; Lire un passage du livre; Rappel d'un événement antérieur de l'histoire.</i>
Haut niveau de soutien	
Coparticipation	Phrase porteuse; Amorce phonologique; Faire un geste porteur de sens.
Réduction des choix	Choix de réponse; Question fermée; Question oui-non; Invitation à faire un geste.
Élicitation	Dire la réponse en chœur; Dire la réponse.
<i>Stratégies de la thèse non classifiées</i>	<i>Pointer sur l'illustration</i>

[Retour au texte](#)

Annexe 4 - Tableau 2

*Stratégies de haut et bas niveau de soutien classifiées selon les catégories de Deshmukh et al. (2022)*

Catégories originales <sup>1</sup>	Notes sur la définition	Catégories proposées dans la thèse	Même catégorisation <sup>2</sup>
	Étayage ascendant		
Questions factuelles vers le haut ( <i>Upward factual questions</i> )	Questions qui suivent une réponse adéquate de l'enfant et qui vise à ajouter un défi supplémentaire		✓
Extensions	L'enseignant ou l'enseignante ajoute une idée ou complexifie l'énoncé de l'enfant	<i>Extension(-reformulation)</i>	✓
Jugements	Jugement de la qualité de quelque chose ou d'un trait d'un personnage		
Faire des liens ( <i>Making connections</i> )	Entre le texte et des expériences personnelles	<i>Demander un exemple tiré du vécu de l'enfant</i>	✓
Effets de causalité ( <i>Causal effects</i> )	Demander le lien entre l'événement présent et de l'information présentée antérieurement dans le texte.	<i>Rappel d'un événement antérieur de l'histoire</i>	✓
Sentiments ( <i>Feelings</i> )	Questions ou commentaires sur les sentiments		
Prédictions ( <i>Predictions</i> )	Demander une prédiction à l'enfant	<i>Demander une prédiction</i>	✓

Catégories originales <sup>1</sup>	Notes sur la définition	Catégories proposées dans la thèse	Même catégorisation <sup>2</sup>
Souhaits ( <i>Desires</i> )	Ses propres désirs ou préférences ou ceux d'autrui.		
Définir le vocabulaire vers le haut ( <i>Defining vocabulary upward</i> )	Développement de la définition d'un mot pour ajouter un défi		
<i>Stratégies de la thèse non classifiées</i>		<i>Morceler la question; Rappel d'un exemple; Contextualiser la réponse de l'enfant; Lire un passage du livre</i>	
Étayage descendant			
Reformuler la question ( <i>Reframe question</i> )	Reformuler la question et/ou offrir des choix fermés	<i>Reformuler la question</i> <i>Choix de réponse</i> <i>Question fermée</i> <i>Question oui-non</i>	✓ ✓ ✓
Questions incitatives/répétitives ( <i>Prompting/repeating questions</i> )	Répéter la question sans ajouter des informations supplémentaires	<i>Répéter la question</i>	
Rétroaction corrective	L'enseignant ou l'enseignante est explicitement en désaccord avec la réponse de l'enfant	<i>Refuser la réponse de l'enfant</i>	



Catégories originales <sup>1</sup>	Notes sur la définition	Catégories proposées dans la thèse	Même catégorisation <sup>2</sup>
<i>(Corrective feedback)</i>			
Éliciter/Modeler <i>(Eliciting/Modeling)</i>	Donner le modèle exact de la réponse.	<i>Dire la réponse en chœur</i> <i>Dire la réponse</i>	✓ ✓
Reformuler <i>(Recast)</i>	Reformuler la réponse de l'enfant avec l'information correcte	<i>(Extension-)reformulation</i>	
Co-participation	Compléter une phrase ou un mot	<i>Phrase porteuse</i> <i>Amorce phonologique</i>	✓ ✓
Questions factuelles vers le bas <i>(Downward factual questions)</i>	Questions qui suivent une réponse inexacte de l'enfant pour donner des indices en lien avec la bonne réponse		
Définir le vocabulaire vers le bas <i>(Defining vocabulary downward)</i>	Donner des indices par rapport à la définition d'un mot pour répondre à la question originale		
<i>Stratégies de la thèse non classifiées</i>		<i>Pointer sur l'illustration; Inviter à faire un geste; Faire un geste porteur de sens</i>	

Catégories originales <sup>1</sup>	Notes sur la définition	Catégories proposées dans la thèse	Même catégorisation <sup>2</sup>
------------------------------------	-------------------------	------------------------------------	----------------------------------

*Note* : 1 : Pour éviter des confusions liées à la traduction des items, nous avons gardé les libellés originaux en anglais tels qu'ils apparaissent dans l'article de Deshmukh et al. (2022). Nous avons ajouté des notes en lien avec la définition fournie dans l'article pour clarifier ce à quoi réfère la stratégie; 2 : Lorsque cochée, cette case indique que les stratégies d'étayage de Deshmukh et al. (2022) et celle de la thèse ont été classifiées dans la même catégorie globale, soit étayage ascendant/bas niveau de soutien ou étayage descendant/haut niveau de soutien.

[Retour au texte](#)

Annexe 4 - Tableau 3

*Classification des stratégies de haut et bas niveau de soutien classifiées selon qu'elles sollicitent l'apprentissage implicite ou explicite*

Stratégies	Types de stratégies
Apprentissage explicite	
Stratégies de bas niveau de soutien	Répéter la question; Reformuler la question; Morceler la question; Demander une prédiction; Demander un exemple tiré du vécu de l'enfant; Rappel d'un exemple <sup>1</sup> ; Lire un passage du livre <sup>1</sup> ; Rappel d'un événement antérieur de l'histoire <sup>1</sup> .
Stratégies de haut niveau de soutien	Choix de réponse; Question fermée; Phrase porteuse; Amorce phonologique; Question oui-non; Pointer sur l'illustration; Dire la réponse en chœur; Invitation à faire un geste; Faire un geste porteur de sens.
Apprentissage implicite	
Stratégies de bas niveau de soutien	Contextualiser la réponse de l'enfant; Extension-reformulation.
Stratégies de haut niveau de soutien	Dire la réponse <sup>2</sup>

*Note* : 1 : Ces stratégies à proprement parlé n'exigent pas nécessairement une participation subséquente de l'enfant, mais elles sont utilisées en combinaison avec des stratégies qui attendent explicitement une réponse de l'enfant; 2 : Cette stratégie sera habituellement utilisée lorsque les autres stratégies n'ont pas permis à l'enfant de dire la réponse ou une partie de la réponse.

[Retour au texte](#)

Annexe 4 - Tableau 4

*Classification des stratégies de haut et bas niveau de soutien classifiées selon le modèle de construction-intégration de Kintsch (1988)*

Stratégies	Types de stratégies
(Ré)active des informations	
Stratégies de bas niveau de soutien	Rappel d'un exemple; Lire un passage du livre; Rappel d'un événement antérieur de l'histoire
Stratégies de haut niveau de soutien	Choix de réponses; Question fermée; Phrase porteuse; Amorce phonologique; Question oui-non; Pointer sur l'illustration; Dire la réponse en chœur; Dire la réponse; Invitation à faire un geste; Faire un geste porteur de sens
Intègre des informations	
Stratégies de bas niveau de soutien	Répéter la question; Reformuler la question; Morceler la question; Demander une prédiction; Demander un exemple tiré du vécu de l'enfant; Contextualise la réponse de l'enfant; Extension-reformulation;

[Retour au texte](#)

## Annexe 5 : Propositions de livres comparables pour des fins de recherche

D’abord, les livres de Rachel Bright et Jim Field, des éditions Scholastic Canada et traduits en français par Isabelle Allard, présentent une cohérence dans leur forme lexicale et syntaxique et leur présentation visuelle. Les livres *La souris qui rugit* (2016), *Le koala qui ne voulait pas* (2017) et *Les écureuils qui se querellent* (2017) pourraient être jugés comparables puisqu’ils présentent tous une structure narrative classique, en plus d’une morale touchant la valeur de l’amitié. Les livres *Le cachalot qui en voulait trop* (2021) et *Le loup qui a perdu son chemin* (2019) seraient une autre paire de livres comparables, présentant tous deux une structure répétitive et leur morale portant sur la valeur de l’entraide.

Ensuite, les livres de Katy Hudson, également des éditions Scholastic Canada et traduits en français par Isabelle Allard, *Silence c’est l’hiver!* (2020) et *Trop de carottes!* (2019) mettent en scène le même groupe de personnages. Ils sont semblables tant sur le plan de leur forme lexicale et syntaxique que de leur présentation visuelle, en plus de mettre tous deux en saillance des onomatopées. Sur le plan narratif, ces deux livres présentent un personnage principal qui poursuit une quête au travers d’une structure répétitive et dont le dénouement, bien qu’allant à l’encontre du but initial de la quête, s’avère finalement satisfaisant pour le personnage principal.

Finalement, les livres de Rob Hodgson, des éditions de la Courte échelle et traduits en français par Carole Tremblay, *La grotte* (2018) et *Mon meilleur ami* (2022), présentent, en plus de leurs similarités visuelles et formelles, une histoire s’apparentant à une nouvelle, où les lecteurs sont appelés à s’interroger sur les états mentaux et les motivations des personnages... qui ne s’avèrent finalement pas être ceux décrits par le personnage principal.

[Retour au texte](#)