



3MR



Making the Most of the Magic of Reading



TRAINING CURRICULUM

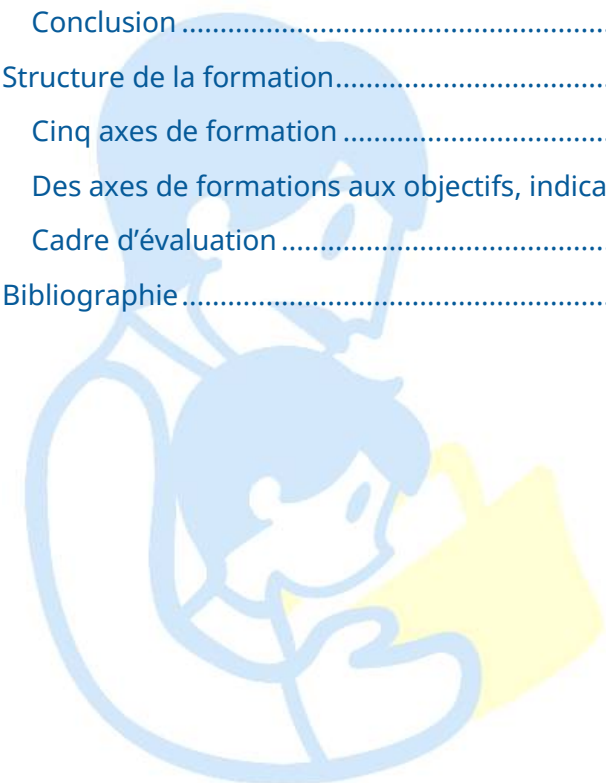


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Project n° 2018-1-BE01-KA201-038616

INDEX

Introduction	4
Raisons de ce curriculum	6
Public cible.....	9
Les compétences professionnelles à développer	9
Les prérequis.....	10
Compétence professionnelle générale.....	11
Compétences professionnelles spécifiques	11
Décompositions des compétences en savoirs, savoir-faire et attitudes.....	11
Lecture à haute voix dans un moment de lecture partagée	13
Définition de la lecture à haute voix	13
1. L'importance de lire des albums de jeunesse dès le plus jeune âge	15
2. L'organisation pratique d'un moment de lecture à haute voix.....	20
2.1. Lecture à haute voix avec un enfant dans un groupe (0-3 ans)	23
2.2. Lecture à haute voix avec un petit groupe d'enfants (4-7 ans).....	25
3. La sélection d'albums de jeunesse de qualité	26
4. Collaborer avec les parents pour développer la pratique de la lecture à haute voix à la maison	33
Conclusion	36
Structure de la formation.....	37
Cinq axes de formation	37
Des axes de formations aux objectifs, indicateurs d'atteinte et activités d'apprentissage.....	38
Cadre d'évaluation	44
Bibliographie.....	44



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Introduction

Nous sommes tous nés lecteurs et nous deviendrons lecteurs si nous rencontrons souvent des livres et des lecteurs de livre qui prennent le temps de nous les lire.

Dominique Rateau

Cette citation indique que lire est le propre de l'être humain dès sa naissance mais surtout elle souligne que pour développer ce potentiel, il est nécessaire d'offrir dès le plus jeune âge, de nombreuses expériences de lecture aux enfant(s).

Lire des albums de jeunesse à un jeune enfant ou à un groupe d'enfants peut sembler simple en apparence, et pourtant il s'agit d'un acte pédagogique à part entière. La lecture à haute voix à de (très) jeunes enfants ne s'improvise pas, c'est une activité complexe tant pour les lecteurs que pour les auditeurs. Elle possède des fonctions multiples, des règles, des exigences et des rituels qui ont été théorisés sur la base d'expériences menées depuis plusieurs décennies par des associations telles (ACCES, L'Agence Quand les livres relient, Lire à Paris) ayant saisi l'importance de développer le langage dès le plus jeune âge.

Pour les professionnel(le)s de la petite enfance, développer cette compétence complexe requiert une expérience pratique. Ces expériences seront accompagnées d'une réflexion fréquente sur les activités de lecture afin de tenter de répondre aux questions suivantes : que faisons-nous ? Pourquoi le faisons-nous ? Comment le faisons-nous ? Comment pouvons-nous améliorer cette activité ?

Se basant sur les expériences et théorisations de plusieurs associations françaises, belges ainsi que sur des éléments de la littérature scientifique du monde de la petite enfance, ce programme de formation synthétise les principes pédagogiques, les compétences, les gestes professionnels (comportements et attitudes) qui guident l'action efficace de lecture à haute voix d'un adulte avec un ou des jeune(s) enfant(s). Il inclut également les points de vigilance à envisager envers les enfants et aborde le développement du langage et les apprentissages importants durant ces moments de lecture avec un adulte.

Ce programme vise la préparation des professionnels à la lecture plaisir qui se distingue de la lecture effectuée une visée d'apprentissage formel de la lecture. Les personnes visées par cette formation sont les travailleurs sociaux, les professionnels

des milieux d'accueil ainsi que les enseignants du préscolaire. Dès lors, l'objectif de ce curriculum n'est pas d'améliorer les compétences d'enseignement mais d'aider ces professionnels à devenir plus engagés et plus à l'aise dans la lecture plaisir à haute voix.



Fondements de ce curriculum

Depuis 2000, de nombreuses études internationales (PIRLS 2011, 2016 ; PISA 2000, 2009) ont mis en évidence les faibles performances en lecture des enfants issus de familles moins favorisées sur le plan culturel. Ces études démontrent que les enfants vivant dans des environnements familiaux favorisant les pratiques littéraciques (présence de livres et pratique de lecture à voix haute) deviennent de meilleurs lecteurs que leurs condisciples issus de milieux plus éloignés de la culture écrite. Le lien entre les compétences de compréhension en lecture et l'exposition aux textes imprimés est généralement décrit en termes de spirale de causalité : « plus les enfants maîtrisent la lecture et l'orthographe, plus ils lisent et plus leurs compétences en compréhension, en lecture et en orthographe s'améliorent chaque année d'études, grâce à cette exposition plus importante au texte ». (Mol & Bus, 2011) ¹.

Dans les familles moins favorisées sur le plan culturel, les parents ont tendance à lire moins, à posséder moins de livres et à sous évaluer l'importance de la lecture. Cet écart socioculturel dans les pratiques littéraciques précoces impacte la réussite scolaire. En effet, l'école maternelle ne parvient pas à combler le fossé entre les familles les moins favorisées et les plus favorisées. Plus grave encore, selon certains sociologues français (Joigneaux 2009²; Bautier et Goigoux, 2004³), en étant insensibles aux différences d'expériences avec l'écrit accumulées par les enfants et à leur bagage langagier, l'école maternelle générerait de l'échec scolaire. Étant donné que les inégalités sociales se transforment en inégalités scolaires (Bourdieu & Passeron, 1970) ⁴, il est important d'agir longtemps avant que l'enfant ne commence sa scolarité obligatoire.

Contrairement à une idée préconçue, les enfants entrent dans le monde de la langue écrite bien avant le stade de la première année primaire, où ils commencent officiellement à apprendre à lire et à écrire. Toutefois, les investissements dans les programmes de lecture pour la petite enfance sont plutôt limités dans l'ensemble et, dans certains pays de l'Union Européenne, la question ne figure guère à l'ordre du jour des décideurs.

Les bénéfices de la lecture aux jeunes enfants sont pourtant nombreux. Cette activité procure une expérience du langage écrit et du genre narratif très différente du langage fonctionnel ou injonctif (par exemple, « Ne faites pas ça ! », « Viens ici », etc.). Lire à haute voix aux enfants génère également un bénéfice émotionnel et intellectuel

¹ 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.

² Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 17-28.

³ Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: Une hypothèse relationnelle. *Revue Française De Pédagogie*, (148), 89-100.

⁴ Bourdieu, P. (1930). et Jean-Claude Passeron. 1970. *La Reproduction: Elements pour une théorie du système d'enseignement*.

(non seulement en termes de vocabulaire, mais également en termes de capacité langagière, et de culture.). Le groupe d'experts de l'UE sur la littératie a souligné l'importance de mener des activités ludiques et agréables dans lesquelles les enfants interagissent avec l'écrit, renforçant ainsi la prise de conscience de sa fonction et de ses conventions.

Toute action préventive dans le domaine de la littératie précoce implique de former des professionnels au développement et à la mise en place d'une culture de la lecture pour le plaisir.

L'objectif de ce curriculum de formation est d'accroître le développement des compétences littéraciques des jeunes enfants en formant les professionnels de la petite enfance et les parents à la lecture à haute voix et aux pratiques de partage de livres afin de réduire les écarts entre les enfants de divers milieux socio-économiques et culturels. Ce document veille également à fournir des réponses aux questions suivantes au niveau de la formation des professionnels : Comment accroître la motivation et l'engagement dans la lecture ? Comment augmenter la visibilité et la disponibilité d'un matériel de lecture riche afin d'améliorer la qualité de l'environnement littéracique des crèches ? Comment inclure et engager les parents dans les pratiques littéraires à la maison au départ des milieux d'accueil ?

Selon Fox (2008)⁵, les problèmes de lecture sont difficiles à résoudre mais très faciles à éviter. La prévention survient longtemps avant que l'enfant entre à l'école. Aussi étonnant que cela puisse paraître, au niveau du cerveau, les connexions cruciales qui déterminent le développement de la pensée, de la créativité et de l'imagination sont déjà établies dès qu'il atteint l'âge d'un an. Les enfants à qui on n'a pas régulièrement parlé, chanté ou lu à voix haute depuis leur naissance trouvent la vie à l'école beaucoup plus laborieuse, plus difficile que leurs condisciples. En particulier, apprendre à lire devient une pierre d'achoppement majeure plutôt qu'un plaisir. Étant donné que les mots sont essentiels au développement cognitif, plus un enfant fait l'expérience du langage - au travers de livres et de conversations avec les autres, et non passivement de la télévision - plus il est favorisé sur le plan social, sur le plan éducatif et à tous égards, sur les autres plans du reste de sa vie. Inversement, moins un enfant dispose de mots à apprendre et à utiliser avant l'école, plus son moins son développement cognitif sera rapide. La télévision ne parle pas avec enfants, elle s'adresse à eux et ils ne peuvent ni répondre ni démarrer une discussion, un dialogue, ce qui est la base de tout apprentissage d'une langue.

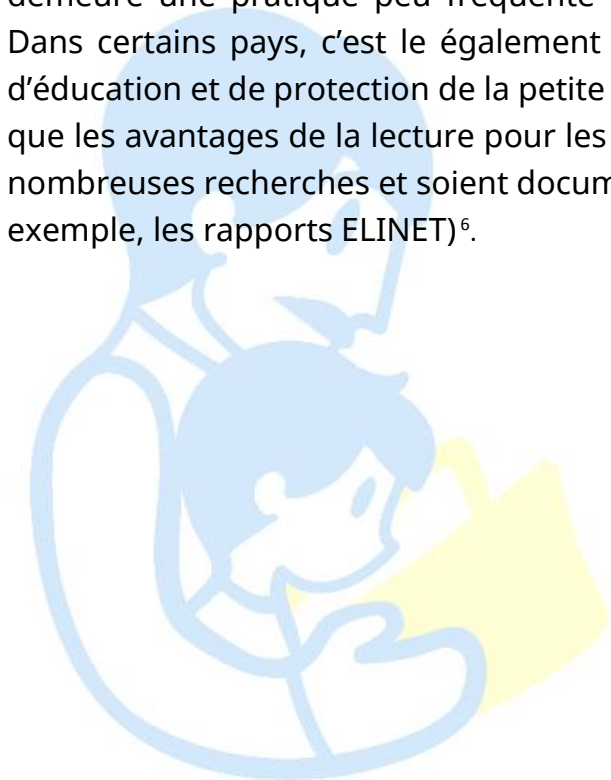
Au moment où les enfants entrent à l'école, l'écart entre ceux à qui on a fait la lecture et ceux à qui on ne l'a pas faite est grand et difficile, voire impossible, à réduire même en présence d'enseignants fortement investis. Par conséquent, les interventions

⁵ Fox, M. (2008). *Reading magic: Why reading aloud to our children will change their lives forever*. Houghton Mifflin Harcourt.

précoces visant à améliorer l'environnement littéraire des enfants sont essentielles pour éviter qu'ils ne soient laissés pour compte en raison du caractère éloigné des attendus scolaires de leur bagage culturel familial.

Lire à haute voix des albums jeunesse de qualité (des livres que les enfants qui passionnent les enfants en raison de de la qualité de leurs illustrations et du récit qui crée une expérience merveilleuse, même lorsque les jeunes auditeurs ne donnent pas tout son sens à l'histoire) produit un impact émotionnel et intellectuel (vocabulaire, compétences linguistiques des enfants, culture, familiarité avec la structure des textes narratifs, etc.). Cependant, pour qu'une telle lecture puisse se produire à haute voix, il est nécessaire de montrer aux adultes comment sélectionner des livres de grande qualité et de les lire à voix haute de manière attrayante et captivante afin que leurs enfants puissent associer le plaisir et le climat émotionnel positif et bienveillants au plaisir de lire. Les éducateurs, les spécialistes de l'éducation et de la protection de la petite enfance, les bibliothécaires, mais aussi les adultes et les seniors volontaires, les étudiants formés pour devenir enseignants, les travailleurs sociaux, les professionnels de la santé, les professionnels des arts de la scène, etc., devraient être formés afin de faire vivre des expériences de lecture dans tous les lieux d'accueil dont ceux où des enfants défavorisés sur le plan culturel passent du temps (tels que les établissements d'enseignement, les salles d'attente des pédiatres, les hôpitaux, les centres communautaires, etc.)

Lire à haute voix pour donner du plaisir aux jeunes enfants est malheureusement demeure une pratique peu fréquente dans de nombreuses familles européennes. Dans certains pays, c'est le également le cas au niveau de certains établissements d'éducation et de protection de la petite enfance (crèches, garderies, etc.). , et ce, bien que les avantages de la lecture pour les bébés et les jeunes enfants fassent l'objet de nombreuses recherches et soient documentés dans les ouvrages spécialisés (voir, par exemple, les rapports ELINET)⁶.



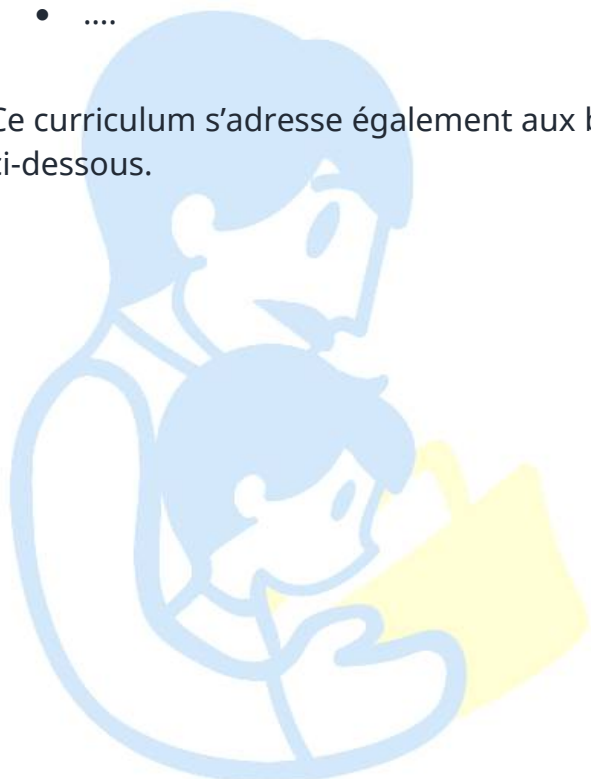
⁶ <http://www.eli-net.eu/>

Public cible

Ce curriculum de formation s'adresse à différents types de professionnels:

- Les enseignants de l'école maternelle (3 à 7 ans)
- Les travailleurs sociaux
 - Les éducateurs travaillant avec les parents et les enfants des quartiers défavorisés
 - Les éducateurs spécialisés qui travaillent avec des enfants ayant des besoins spécifiques
- Les professionnels des milieux d'accueil (puéricultrices, les infirmières,...)
- Les professionnels travaillant avec de jeunes enfants pendant et en dehors des heures de classe
- Le personnel aidant dans les classes (maternelles, début de l'enseignement primaires)
- Les animateurs d'accueil extra-scolaires
- Les professionnels du monde du livre
- Les bibliothécaires
- Les membres d'association sur la lecture
-

Ce curriculum s'adresse également aux bénévoles qui maîtrisent les prérequis décrits ci-dessous.



Les prérequis liés aux compétences

Deux principes guidant la pratique de la lecture à voix haute sont pris en considération dans ce curriculum de formation :

- ❖ **Le principe d'éducabilité:** tous les êtres humains peuvent apprendre tout au long de leur vie de et par les expériences pratiques. Selon ce principe et dans ce projet, tous les enfants sont considérés comme des lecteurs dès leur plus jeune âge.
- ❖ **Le principe de liberté:** Nul ne peut contraindre quiconque à apprendre si ce dernier ne veut pas apprendre à un moment donné. Dans une visée de lecture plaisir, le terme « apprendre » doit être précisé. Il ne s'agit pas d'apprendre à décoder ou à identifier les mots écrits, ni d'apprendre à comprendre les textes mais plutôt d'apprendre à connaître, ressentir le plaisir de la lecture comme une condition préalable de l'apprentissage formel de la lecture et du code de l'écrit.

Les prérequis minimum pour entamer cette formation sont :

- Des compétences en littératie correspondant au minimum au niveau secondaire supérieur, en particulier en termes de fluidité de lecture (comme le démontre un lecteur moyen de 15 ans dans sa langue maternelle);
- Des compétences élémentaires de réflexion (métacognitives) et d'organisation de base;
- Etre intéressé et disposé à développer une relation positive et engagée avec un enfant et des groupes d'enfants des albums de qualité;
- Valoriser la lecture et la diversité humaine.



Les compétences professionnelles à développer

Compétence professionnelle générale

Faire vivre des activités de lecture à voix haute agréables avec un enfant ou avec un petit groupe d'enfants

Compétences professionnelles spécifiques

C1: Planifier des activités de lecture à haute voix au niveau du choix des albums de jeunesse de qualité et organiser l'espace de lecture.

C2: Lire à haute voix des albums de jeunesse

- Avec un enfant dans un groupe,
- Avec un groupe d'enfants,

de manière engageante et agréable en les observant et en faisant preuve de sensibilité au comportement de l'enfant / des enfants afin d'adapter le comportement professionnel en conséquence.

C3: S'auto-évaluer afin d'améliorer continuellement les pratiques.

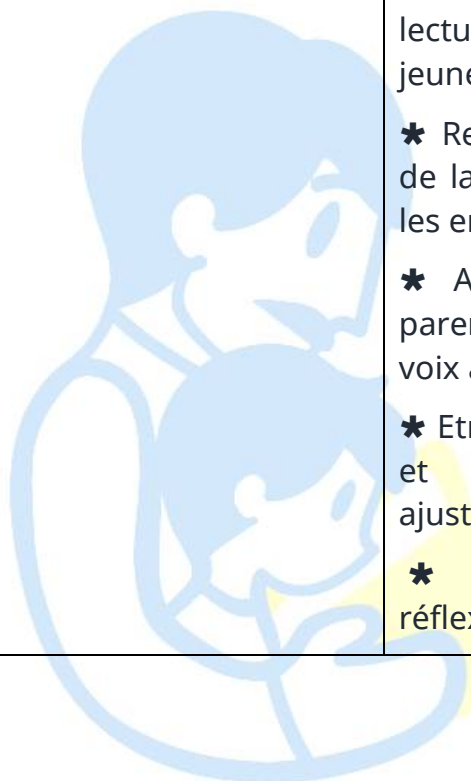
C4: Communiquer avec les parents à propos du sens et de l'importance des pratiques de littératie familiale, en particulier sur les pratiques de lecture à voix haute et sur l'environnement familial riche en imprimés, et leur impact sur le développement des compétences langagières des enfants.

Décompositions des compétences en savoirs, savoir-faire et attitudes

Dans ce curriculum de formation, la compétence est définie comme la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui. (Beckers, 2002)⁷. Dès lors, voici les différents savoirs, savoir-faire et attitudes qui ont été élaborés.

⁷ Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles, Belgique: Labor.

Savoirs	Savoir-faire	Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> * Le développement du langage du jeune enfant * Les critères de qualité des albums de jeunesse * Les critères de qualité pour un moment de lecture partagée * Le comportement des enfants pendant les moments de lecture 	<ul style="list-style-type: none"> * Planifier des activités de lecture à voix haute * Appliquer les critères de qualité lors de la sélection d'albums de jeunesse * Lire des albums de jeunesse de manière attrayante avec un seul enfant * Lire des albums de jeunesse de manière attrayante avec un groupe d'enfants * Observer le comportement d'un enfant * Adapter son action professionnelle en fonction du comportement observé de l'enfant * Présenter aux parents les arguments sur l'importance de réaliser des expériences de lecture plaisir à haute voix aux jeunes enfants * Rendre compte de l'impact de la lecture à haute voix sur les enfants et les parents * Accompagner/coacher les parents dans la lecture à haute voix aux jeunes enfants * Etre à l'écoute de sa pensée et de sa performance et ajuster son action en fonction * Pratiquer la pratique réflexive sur son action 	<ul style="list-style-type: none"> * Démontrer une attitude positive à l'égard de la lecture * faire preuve de sensibilité au comportement des enfants pendant les activités de lecture à haute voix * Manifester de l'enthousiasme à accompagner les parents à lire à haute voix à leur enfant * Manifester de l'envie à vouloir se développer professionnellement en tant que promoteur et performeur de la lecture haute voix * Avoir du plaisir à rencontrer l'autre * Faire preuve d'engagement * être attentif/ve * Faire preuve d'empathie



Lecture à haute voix dans un moment de lecture partagée

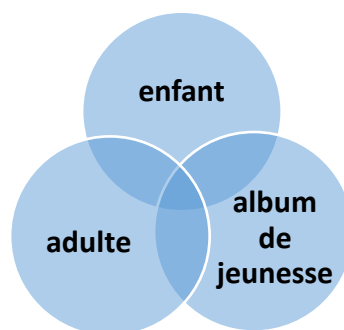
Présentation du concept – contenu du cours

Pour définir le concept de lecture à haute voix, plusieurs sources dont le but commun est de promouvoir et de réfléchir sur la question de la lecture aux (très) jeunes enfants afin de lutter contre l'analphabétisme et les inégalités ont été consultées. Verbe ????

L'objectif de la pratique de la lecture à haute voix n'est pas d'apprendre à lire dans le sens de l'identification de mots écrits et d'une compréhension précise du texte, mais plutôt de lire pour le plaisir comme condition préalable à l'apprentissage formel de la lecture et au développement de compétences émergentes en littératie.

Définition de la lecture à haute voix

La lecture à voix haute d'albums de jeunesse est une médiation ciblée sur le plaisir tiré de la rencontre, entre un enfant, un adulte et un album. Chaque lecture avec un jeune enfant est un moment unique guidé par l'enfant et son projet de lecteur.



Selon cette définition, l'adulte joue le rôle de médiateur pour établir et faciliter le lien entre un enfant et un livre (et son récit). L'adulte agit comme un partenaire dans la découverte de l'album et non comme un enseignant voulant développer des compétences de lecture. Il s'agit de suivre et respecter l'enfant et son projet sans lui imposer la lecture.

Dès lors, le caractère unique de chaque rencontre autour d'un livre invite donc le lecteur adulte à s'adapter à ce qu'il observe de l'activité de l'enfant mais également à ne pas laisser ses propres interprétations guider son action (comme par exemple s'assurer que l'enfant comprend bien tous les mots du récit).

Partager la lecture de livres avec des tout-petits est une activité d'accueil de l'autre qui nécessite deux talents chez l'adulte (Rateau, 2001)⁸:

- ❖ **La magie de la rencontre** : la lecture à haute voix invite et organise la rencontre d'un adulte et d'un enfant autour d'un objet : le livre et son récit. Rencontrer un enfant, c'est d'abord l'observer et l'écouter, c'est se laisser surprendre par lui en résistant à la tentation de l'inscrire dans les représentations que l'on pourrait avoir de lui.
L'objectif de cette rencontre est de faire vivre une expérience mémorable de plaisir à l'enfant. Il s'agit d'une rencontre avec un tiers, une rencontre des sens, des émotions, des personnalités rassemblées dans un espace-temps bien déterminé.
- ❖ **L'engagement dans l'objectif de faire vivre une expérience de lecture plaisir.**
L'engagement est la capacité de poser et de justifier ses choix. Le professionnel doit être capable de définir les raisons et les objectifs qui guident son action.

Dès la naissance, il importe de lire **avec** les bébés et non de lire **à** des bébés étant donné la considération qu'ils sont acteurs autant dans la rencontre que dans la lecture.

Selon Cunningham et Zibulsky (2011)⁹, **lire à voix haute avec un enfant** est une stratégie de lecture qui inclut un lecteur expert et un enfant ou un groupe d'enfants lisant ensemble. Dans cette stratégie, l'adulte encourage l'enfant à jouer un rôle actif et à lire **avec** lui pour guider l'expérience de lecture en se concentrant sur des caractéristiques spécifiques du texte ou en posant des questions. Par contre, **lire à voix haute à un enfant** est une stratégie de lecture dans laquelle l'adulte dirige l'expérience de lecture. Cette deuxième façon de lire est la stratégie la plus courante décrite par les adultes. Un moment dans lequel un enfant s'assied tranquillement et écoute pendant que l'adulte lit le texte mot par mot sans s'arrêter.

Dans un moment de lecture partagée entre un adulte et un enfant, ce n'est pas l'adulte qui lit à un tout-petit mais ce sont deux personnes à des niveaux de développements différents qui vont lire ensemble un album et y trouver un intérêt à partager cette lecture. L'enfant n'y est pas passif, que du contraire, il en est l'acteur principal étant donné que l'organisation de l'activité de l'adulte va s'organiser en fonction de lui. Pour continuer dans cette idée, il est fondamental de ne pas considérer le tout-petit comme un être en construction, mais plutôt comme un acteur de cette construction. Dans

⁸ Rateau, D. (2001). Les tout-petits peuvent-ils lire avant d'avoir appris à lire? *Spirale*, 4, 15-20. Doi 10.3917/spi.020.0015

⁹ Cunningham, A. & Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 396-411). New York: The Guilford Press.

cette approche du développement de l'enfant, les deux notions de respect et de considération sont au centre de la rencontre.

Ces deux notions impliquent de respecter le choix de l'enfant de vouloir ou de ne pas vouloir lire, de respecter ses détournements de la lecture originale voire d'accepter de mettre fin à l'activité de lecture, il s'agit de respecter son projet du moment. Par ailleurs, lors d'un moment de lecture, les bébés peuvent également écouter en bougeant, en se promenant ou en jouant. Ainsi, un tout-petit que l'on croit occupé à faire rouler une petite voiture pourrait ne pas perdre un mot de ce qui est en train d'être lu. Il ne faudrait d'ailleurs pas s'étonner qu'il reprenne le lecteur qui aurait changé un mot au récit qu'il connaît.

Dès lors, il revient à l'adulte d'apprendre à articuler ces deux notions de respect et de considération en prenant conscience qu'il ne faut pas s'offenser, prendre pour soi ces changements soudains d'orientation du comportement des bébés.

Cette vision de la rencontre entre un enfant et un album de jeunesse organisée et lu à haute voix par un adulte, repose sur quatre principes:

1. L'importance de lire des albums de jeunesse dès le plus jeune âge
2. L'organisation pratique des activités de lecture à haute voix
 - 2.1. avec un seul enfant dans un groupe
 - 2.2. avec un petit groupe d'enfants
3. La sélection d'albums de jeunesse de qualité pour les activités de lecture à haute voix
4. L'importance de la collaboration avec les parents

1. L'importance de lire des albums de jeunesse dès le plus jeune âge

L'exposition précoce à des livres imprimés et à des récits joue un rôle important dans le développement des enfants en tant que lecteurs. À leur manière, les bébés lisent. En effet, les interactions visuelles et verbales des enfants avec les imprimés stimulent et façonnent leurs connaissances sur le langage écrit.

Une activité de lecture à haute voix est liée aux compétences émergentes en littératie des enfants, définies comme les compétences ou connaissances qu'ils acquièrent avant d'acquérir les compétences plus traditionnelles de lecture et d'écriture (Duursma, et al. 2008) ¹⁰. Étant donné le contexte dans lequel les écrits et les

¹⁰ Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557.

conventions littéraires occupent une place prépondérante, les enfants acquièrent des prérequis en littératie (Duursma et al. 2008; Justice & Kadervarek, 2002)¹¹, c'est-à-dire:

- Comprendre le lien entre les mots écrits et parlés (conscience phonologique);
- Comprendre le rôle des imprimés en tant que vecteur de communication (conscience de l'écrit);
- Reconnaître des lettres et des symboles (connaissances de l'alphabet);
- Augmenter le vocabulaire personnel.

Toutes ces compétences sont importantes pour la réussite ultérieure en lecture et influencent la participation des enfants aux activités de littératie.

Lire des livres avec des enfants procure une expérience du langage narratif. Ce langage narratif est très différent du langage fonctionnel ou injonctif (par exemple, "Ne faites pas ça! Viens ici!", Etc.).

Faire la lecture est un soutien essentiel au développement cognitif, psychologique, social et culturel du jeune enfant. Dès le plus jeune âge, elle favorise le développement de l'imaginaire, de la pensée, la construction de l'être, l'enrichissement de la langue. Elle favorise aussi l'enrichissement des représentations du monde puisque les albums sont réalisés par des artistes qui donnent à voir leur interprétation du monde.

Lire à haute voix des albums à de jeunes enfants est une des activités qui encouragent le développement du langage. L'accompagnement du développement du langage du jeune enfant peut s'effectuer dans toutes les situations du quotidien où l'enfant est en contact avec un adulte, à condition que ce dernier lui donne du temps et de la place dans la situation de communication. En outre, les livres et les récits permettent de développer d'autres dimensions de la langue et particulièrement la langue du récit.

Lire à voix haute avec les enfants produit également un impact émotionnel et intellectuel (non seulement en termes de vocabulaire, mais également en termes de capacité linguistique, de culture, de familiarité avec la structure des textes narratifs, etc.). Le groupe d'experts de haut niveau sur la littératie de l'UE (2012)¹² a souligné l'importance des activités ludiques et agréables dans lesquelles les enfants interagissent avec l'imprimé, renforçant ainsi la sensibilisation à ses fonctions et conventions. Une attention particulière lors de la lecture à haute voix encourage les enfants à former une association positive avec les livres et la lecture plus tard dans la vie.

¹¹ Justice, L. M. & Kadervarek, J. (2002). Using shared reading storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching exceptional children*, 34, 8-13.

¹² EUROPEAN COMMISSION. (2012). EU High level group of experts on literacy.

Etapes du développement du langage : Bien parler pour bien lire

La conquête de la langue orale est indispensable à la maîtrise de l'écrit. Elle commence dès le plus jeune âge et elle s'entretient tout au long de la vie.

A 3 mois	A 6 mois	A 12 mois	A 16-19 mois	A 24 mois
Bébé s'intéresse au livre, le tâte, le palpe	Reconnaît les livres Le regarde avec l'adulte	Reconnaît des objets dans un livre	Tourne les pages une à une et recherche des images qui lui plaisent	Pose des questions Fait des demandes Est très curieux Accède à la représentation mentale
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aime la voix de ses proches et la musique de la voix qui "raconte" ▶ comprendre les choses routinières... 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ produit des sons et échange des tours de rôle avec l'adulte ▶ Désigne les objets, fait des gestes 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ comprend les mots, les phrases et les expressions simples ▶ Comprend les choses routinières... 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dit 7 à 20 mots ▶ Fait des mots-phrases 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dit environ 50 mots/ connaît environ 300 mots ▶ Phrases de 2 à 3 mots
A 30 mois	A 3 ans	A 4 ans	A 5 ans	A 6 ans
Parle seul en lisant et jouant	Ecoute et comprend de petites histoires	Ecoute des histoires plus longues et peut les raconter	Aime les contes, les histoires qui parlent de ses tracas	Aime les histoires fantastiques, les récits, les documentaires
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Phrases de 3 ou 4 mots ▶ comprend phrases et ordres doubles ▶ Devient interlocuteur à part entière 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Possède 400 à 900 mots ▶ Phrases avec des expansions ▶ Participe aux conversations, chante des chansons ▶ Raconte ce qu'il fait, invente des petits scénarios 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Invente des histoires fantastiques ▶ Invente des mots ▶ Allonge ses phrases ▶ Aime la conversation ▶ Pose des questions 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Raconte clairement des événements perçus ▶ Comprend les règles des jeux de société, les consignes complexes ▶ peut donner la définition de mots, s'intéresse au sens 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Possède 2500 à 3000 mots +1300 mots /an jusqu'à +/- 12 ans ▶ Construit des phrases longues et complexes ▶ Organise son discours et argumente ▶ Se fait une représentation d'ensemble du récit

https://www.fno.fr/wp-content/uploads/2018/11/FormatA3_BasseDef.pdf

Ce programme de formation vise à préparer les adultes à placer les enfants dans des contacts agréables avec des textes écrits grâce à la lecture d'albums de jeunesse. Bonnafé (2001)¹³ parle de permettre aux enfants d'être en contact avec la forme de langage "narrative", qui est le seul aspect de la langue orale qui peut être écrit. Ce contact ludique avec les textes ne vise pas à des acquisitions immédiates, mais à susciter et à conserver l'intérêt pour le texte écrit. Il précède - et soutient - l'apprentissage systématique de la langue écrite. Des études ont montré que les enfants qui apprennent à lire très tôt et spontanément avaient été exposés à des livres et à des histoires depuis longtemps. Par conséquent, les adultes doivent éviter la tentation d'un détournement vers un apprentissage précoce de l'écriture. En effet, cet apprentissage motive un grand nombre de professionnels et de parents car il a un impact sur la réussite scolaire. Cependant, réduire la lecture à l'apprentissage de la phonétique, du décodage, de la compréhension fine du texte occulte l'importance de l'interprétation du récit et des illustrations.

Néanmoins, ces deux types de lecture ne sont pas dissociés. En effet, la lecture orientée sur l'apprentissage des codes de la langue écrite a besoin de la lecture plaisir et de ce qu'elle a pu développer comme attentes chez le jeune enfant au préalable pour pouvoir se développer. Les activités de lecture plaisir ne devraient en aucun cas s'arrêter à partir du moment où la lecture visant l'apprentissage du code commence dans la scolarité de l'enfant. Que du contraire....ces pratiques s'enrichiront l'une l'autre. Ce programme vise la lecture plaisir qui laisse le choix à l'enfant, à l'auditeur de penser, d'imaginer par lui-même ce qu'il veut, comme il le veut et à son rythme,. Par conséquent, il s'agit de respecter le choix de l'enfant qui est inscrit dans son projet. Au contraire de la lecture à visée d'apprentissage, il n'y a pas d'obligation de résultats, mais une construction de la pensée créatrice de chacun autour de l'œuvre d'un artiste.

En outre, certains auteurs (Duursma et al., 2008)¹⁴ insistent pour que les enfants soient exposés au registre du langage écrit, différent de celui du langage parlé ainsi qu'aux structures d'histoire et aux conventions littéraires. La lecture à haute voix familiarise les enfants avec la langue utilisée dans les livres: en particulier les mots plus sophistiqués que les enfants ont peu de chances de rencontrer fréquemment dans la langue parlée.

En ce qui concerne la langue parlée, Giasson (2012)¹⁵ propose une autre distinction entre la langue sociale et la langue de l'école. Le langage social est le langage des actions, plus immédiat, utilisant des mots familiers concernant la vie quotidienne, les événements proches, les émotions et les relations avec les autres. La langue de l'école fait référence à des événements passés, futurs ou imaginaires, plus abstraits, en dehors du contexte proche. Ces deux types de langage sont tous deux importants à

¹³ Bonnafé, M. (2001). *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Calmann-Lévy.

¹⁴ Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557.

¹⁵ Giasson, J. (2012). *La lecture: Apprentissage et difficultés*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.

développer en maternelle car ils participeront à la construction des processus de réflexion et influenceront l'apprentissage de la lecture.



2. L'organisation pratique d'un moment de lecture à haute voix

Une activité de lecture plaisir est un moment où l'adulte prend une position de médiateur rendant possible la rencontre de l'enfant avec le livre et le récit, sur fond de sécurité affective et de plaisir partagé. Cette lecture ne s'inscrit pas dans une visée pédagogique ou éducative, mais dans l'unique objectif de permettre à l'enfant de goûter au plaisir et à la richesse des albums et des récits.

En tant que médiateur, l'adulte se met au service de la transmission d'une œuvre d'art à laquelle il ne manque rien, qui se suffit en elle-même, il n'est donc pas nécessaire d'y ajouter des artifices, du texte ou une théâtralisation. Par contre, il est important que l'adulte lecteur soit pleinement investi dans cette lecture, qu'il se laisse habiter, toucher par le récit (texte et illustrations). Si cette condition est remplie, et ce n'est pas aussi simple qu'il y paraît, les émotions vont tout naturellement moduler la voix, les gestes, les expressions du visage, le regard, le rythme, la respiration, les silences. À ce moment-là, le lecteur lit « vrai ».

Le lecteur qui se met au service de l'œuvre d'art et de sa transmission sera vigilant à la transmettre avec fidélité et respect, et à ne pas y projeter sa propre interprétation, même si, dans toute lecture à haute voix, c'est un peu de la sensibilité, de la personnalité, de la présence du lecteur et de l'enfant qui donne vie à l'œuvre.

Un lecteur qui s'inscrit dans cette démarche ne lira jamais deux fois un album de la même façon, parce que sa lecture sera toujours modulée finement par le contexte, par son état physique et émotionnel, et par le public à qui il s'adresse. La lecture se construit AVEC le ou les enfants.

Et, comme c'est le cas pour chaque œuvre artistique, un même livre ne suscitera pas les mêmes émotions chez les lecteurs et les auditeurs. D'où l'importance de laisser à l'enfant son espace d'interprétation et de ne pas lui imposer notre vision.

L'investissement du lecteur dans cet acte de transmission passe également par l'instauration d'un climat, d'une ambiance propice à cette rencontre affective et intime de l'enfant avec l'album. L'enfant ne sera pleinement disponible à l'histoire que s'il se sent en sécurité, condition fondamentale, et qu'il est installé confortablement en ayant une bonne visibilité des illustrations de l'album. Il est important de limiter les distracteurs (éviter, par exemple, de lire juste devant une fenêtre) et de créer une atmosphère qui invite à se laisser aller, à emmener dans la rêverie. Cela passe aussi par une manipulation délicate de l'album. Imaginez que vous avez la Joconde entre les mains, une symphonie de Beethoven, ou la lampe d'Aladin. L'instant doit être magique, « sacré ».

Enfin, il est important que le lecteur prenne du plaisir dans cette activité. L'enfant y sera extrêmement sensible, et il y a fort à parier qu'une lecture faite sans plaisir ne procurera que peu, voire pas, de plaisir à l'enfant/aux enfants.

a. Utiliser les intonations et les expressions de manière appropriée

Dans sa lecture à haute voix, le lecteur rythmera sa voix et laissera émerger des intonations et des expressions faciales en accord avec le récit et les illustrations, comme détaillé ci-dessus, et toujours en prenant en considération les réactions de l'/des enfant(s). Certains enfants, par exemple, pourraient, en raison de leur attitude, amener le lecteur à mettre davantage de réassurance dans sa voix, de chaleur.

Le lecteur prendra appui sur la ponctuation et la respectera. La ponctuation n'est pas laissée au hasard, elle est pensée par l'auteur et donne de précieuses indications d'intention et de rythme au lecteur, tout comme la typographie d'ailleurs. Prendre appui sur la ponctuation permet aussi de ne pas aller trop vite dans une lecture, réflexe courant du lecteur un peu stressé. Or, les pauses, les silences, les moments de suspension sont très importants.

Cette manière de lire est un soutien important pour les enfants. La lecture expressive, en effectuant des pauses et en utilisant différentes intonations, permet aux enfants de comprendre certaines spécificités et difficultés d'un texte. « *Les pauses assurent la thématization à travers la division interprétative de la chaîne sonore, en soulignant certains éléments de l'histoire (cadre, genre narratif, personnages)* » (Boiron, 2010, p. 111). Les variations d'intonation fournissent des informations sur des éléments implicites tels que les pensées et les émotions des personnages grâce à l'interprétation des éléments lexicaux (Boiron, 2010)¹⁶.

Il est important également que le lecteur soigne sa prononciation des mots, leur articulation, qu'il ait un « parlé » clair, surtout en lecture à un groupe d'enfants, et enfin, qu'il ait du plaisir à dire ces mots, à dire ce texte. Il est question ici d'aimer les mots, d'aimer la langue dans laquelle on lit, d'en apprécier les sonorités. Les albums à destination des jeunes enfants utilisent souvent des rimes ou des comptines, des onomatopées, les auteurs font chanter la langue. Le lecteur doit accepter, dans sa lecture, de se laisser aller au rythme, au bercement, et de faire chanter la langue, d'assumer les onomatopées écrites par l'auteur.



¹⁶ Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères [En ligne]*, 42. <https://doi.org/10.4000/reperes.254>

Les activités de lecture à voix haute qui mettent l'accent sur les mots qui riment et les comptines permettent à l'enfant de prendre conscience des caractéristiques sonores de la langue (Duursma et al., 2008)¹⁷.

Notons que tout cela peut être fait de façon très fine, très discrète en lecture individualisée, mais qu'en lecture de groupe, le lecteur est obligé de pousser un peu plus le volume et l'expressivité, mais attention, sans perdre en sensibilité et véracité.

b. Collaborer avec l'enfant

Les interactions autour de la lecture (discussions sur le texte, échanges verbaux autour de l'album, interactions émotionnelles, échanges de regards, détente de l'enfant, pointage, sourires) sont aussi importantes que la lecture elle-même.

Le tableau ci-dessous présente des techniques pour favoriser les interactions entre l'adulte et l'enfant ou le groupe d'enfants.

Techniques pour augmenter le potentiel collaboratif de lecture à haute voix (Source : adapté de Justice & Kadervarek, 2002) ¹⁸	
Activité	Description
Ne lisez pas ou ne tournez pas les pages trop vite, sauf si le rythme du récit le demande.	Adaptez votre rythme à l'enfant et au récit.
Laissez l'enfant choisir la position dans laquelle il désire se mettre pour la lecture.	Les enfants aiment lire dans différentes positions : couchés, assis, sur les genoux, aux côtés de l'adulte, sur une chaise... Un enfant pourrait aussi montrer une préférence pour un lieu : sur sa chaise préférée, dans un coin de la classe. Permettez à l'enfant de choisir le lieu de la lecture.
Augmentez les occasions de manipulation des livres par l'enfant.	<ul style="list-style-type: none"> • Permettez à l'enfant de tenir le livre s'il le désire et/ou de tourner librement les pages. • Utilisez des livres contenant des éléments manipulables ou pop-up (par exemple des livres à rabats).
Accueillez positivement le désir de l'enfant de vous	Les enfants aiment « lire » un livre familier. C'est bien que l'adulte manifeste son intérêt et encourage

¹⁷ Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557. <https://dx.doi.org/10.1136/adc.2006.106336>

¹⁸ Justice, L. M., & Kadervarek, J. (2002). Using shared reading storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34, 8-13. <https://doi.org/10.1177/004005990203400401>

« lire » l'album ou de le lire seul.	l'enfant (« Waouh, j'aime la façon dont tu lis ce livre ») même si ce dernier ne lit pas vraiment.
--------------------------------------	--

Pour créer une atmosphère propice à la lecture, l'adulte mettra du temps à aménager la pièce, mais aussi à ne pas la quitter trop brusquement une fois la lecture terminée.

b. Créer un environnement riche dédié à la lecture

Afin de créer un environnement propice à la lecture, l'espace doit être confortable pour les adultes et les enfants. L'espace choisi sera délimité, calme, ludique et aménagé de manière à favoriser l'autonomie des enfants. Vous pouvez utiliser des coussins, des sacs de fèves, des poufs, etc. L'adaptation s'effectuera en fonction du lieu et des envies de chacun.

La disposition des livres ne doit pas être laissée au hasard, les livres doivent être présentés dans cet espace. Ils peuvent être rangés dans une petite bibliothèque, mais de façon visible pour les jeunes enfants, c'est-à-dire avec les couvertures de face. Cette disposition rend les livres plus attrayants pour les enfants. Par ailleurs, tout l'intérêt d'un livre est qu'il soit mobile, qu'il puisse circuler d'une pièce à l'autre, au gré des désirs de l'enfant et de ses déambulations afin qu'il puisse se l'approprier. Si c'est possible, le livre peut aussi circuler entre les différents lieux de vie de l'enfant (crèche, maison, école, etc.) et ainsi faire le lien entre ces différents lieux.

Mentionnons également la richesse que peut représenter, pour de jeunes enfants et pour les adultes qui les accompagnent, une visite à la bibliothèque.

2.1. Lecture à haute voix avec un enfant dans un groupe (0-3 ans¹⁹)

Quand un professionnel est face à un groupe d'enfants, le réflexe est souvent de proposer une lecture de groupe. Pourtant la pratique de la lecture individualisée est possible et d'une richesse extraordinaire. Même au sein d'une collectivité, il est important que chaque enfant puisse connaître cette expérience d'une lecture pour lui et rien que pour lui. En effet, elle favorise la relation et le lien entre le jeune enfant et l'adulte, ce qui peut se vivre de la même manière avec un adulte à la maison.

Avant 3 ans, il est peu opportun de prévoir un temps de lecture où tout le monde est assis et écoute une histoire. Même au sein d'un groupe, le professionnel devra s'adresser à chaque enfant l'un après l'autre, en respectant le rythme de chacun. Dans cette période de la vie, les enfants ont besoin qu'on s'adresse à eux individuellement, une attitude qu'il faut également préserver autour des livres, spécialement pour compenser un déficit de lecture dans l'environnement familial. À cette période, la rencontre entre l'adulte, l'album et l'enfant doit rester singulière. Dans cette approche

¹⁹ Cela ne veut pas dire qu'on ne peut pas lire à voix haute avec un enfant âgé de plus de 3 ans.

individualisée, cette rencontre est une expérience unique pour l'enfant malgré la présence d'autres enfants.

Pour entamer une séance de lecture avec de jeunes enfants, il est conseillé aux professionnels de la petite enfance de poser les albums au milieu des enfants et de lire individuellement chaque livre que l'enfant aura choisi pendant que les autres attendent, écoutent, bougent, jouent, manipulent, lisent/découvrent d'autres albums par eux-mêmes. Les enfants attendent souvent leur moment individuel de lecture en se plaçant à proximité de l'adulte avec son album. Le professionnel veillera également aux enfants plus timides en les invitant à choisir un album et en les soutenant dans cette démarche.

Laisser l'opportunité à l'enfant de choisir l'album est essentiel afin d'augmenter son engagement dans l'activité de lecture. Il est important de cultiver cela chez les tout-petits car ce qu'ils choisissent n'est pas anodin, même si la plupart du temps les motivations de ce choix nous échappent.

Il arrive fréquemment qu'une seule page, voire un seul élément de la page, intéresse particulièrement les très jeunes enfants. Durant la lecture à voix haute, il n'est donc pas rare qu'un enfant revienne sur cette page qui l'intéresse. Le respect de ce besoin de répétition sera pris en compte par les professionnels pour garantir une expérience positive à l'enfant.

Par ailleurs, lors de la lecture, l'adulte veillera à lire le texte et rien que le texte. Aucun mot ne sera à changer étant donné que chaque mot a son importance. Ainsi, même si les lecteurs changent, le texte entendu par l'enfant sera toujours le même. Dès lors, il pourra se l'approprier pleinement, retrouver les mots, les expressions qu'il aime. Il s'agit d'une véritable transmission culturelle et d'une première entrée dans la culture littéraire avec des histoires qu'il retrouvera certainement à l'école maternelle.

Cependant, l'adulte doit garder en tête que c'est le jeune enfant qui est le lecteur et le guide de ce moment partagé. Le tout-petit a sa manière personnelle de s'approprier le livre, il peut le manipuler, le mordiller, le sentir, en faire un tunnel, un chapeau, le feuilleter à l'envers, tourner les pages très vite, revenir en arrière, etc. L'adulte veillera également à ne pas corriger l'enfant lorsqu'il raconte une histoire qui n'est pas celle écrite dans le livre, mais au contraire il s'agira de le laisser développer sa propre version. En effet, chaque enfant prend dans les histoires ce dont il a besoin. L'enfant développe sa propre compréhension du récit, il élabore sa pensée personnelle qui ne doit pas être interrompue par des questions d'adulte. Comme mentionné ci-dessus, cette posture adoptée par l'adulte constitue la différence entre lire **AVEC** et lire **À** un enfant.

Durant les moments de lecture à voix haute, l'adulte veillera à respecter le rythme de l'enfant dans son entrée dans l'univers des livres. Par conséquent, apprendre à observer et à s'adapter à l'enfant sont des compétences essentielles à développer. Ceci

permettra à l'enfant de s'installer progressivement, à son rythme, dans des récits plus longs.

En résumé, quand un adulte lit à haute voix avec un enfant dans un groupe, il doit réaliser une session de lecture individualisée au départ de l'album choisi par l'enfant : l'adulte donnera la priorité à cette lecture individuelle tout en accueillant les autres enfants qui désirent profiter et écouter l'histoire. Ils sont les bienvenus MAIS la lecture de l'adulte reste orientée vers l'enfant qui en a fait la demande. Les autres enfants comprennent souvent très vite que leur tour viendra et sont capables d'attendre et de respecter le temps de lecture des autres. C'est un moment d'apprentissage important de la socialisation.

Notons évidemment que dans le cas d'un très jeune enfant qui n'est pas encore capable de se déplacer jusqu'à l'adulte et/ou de se saisir d'un livre, c'est l'adulte qui va vers l'enfant et lui propose la lecture d'un album.

2.2. Lecture à haute voix avec un petit groupe d'enfants (4-7 ans)²⁰

Les activités de lecture à voix haute avec un petit groupe d'enfants visent à développer des stratégies pour comprendre les textes chez les plus jeunes, en particulier des stratégies pour anticiper le sens et vérifier ces attentes. Les questions des adultes inciteront les enfants à passer de points spécifiques à la description générale puis à des interprétations narratives (Terwagne et Vanesse, 2008, p.27)²¹.

Pendant un temps de lecture partagé, certaines pratiques peuvent aider à initier les enfants à la langue en ajoutant des mots sur les images en fonction de leur âge.

Entre un et deux ans, les activités de lecture pourraient être axées sur le développement de la capacité de l'enfant à étiqueter les éléments. Ces activités de nommage deviendront progressivement des descriptions qui constitueront le point essentiel des lectures entre 2 et 3 ans.

Lorsque l'enfant a environ 3 ans, la relation de cause à effet apparaît lors d'activités de lecture. Ceci est une introduction à l'interprétation, à ce qui se passe et à ce qui pourrait se passer plus loin dans l'histoire.

Au niveau de l'attitude des enfants pendant ces moments de lecture partagée, Sipe (2002, p.478)²² identifie cinq types d'engagement expressifs que les enfants peuvent avoir:

²⁰ Cela ne veut pas dire que l'on ne peut pas lire à voix haute avec un groupe d'enfants de moins de 4 ans.

²¹ Terwagne, S., & Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle: lire, jouer, raconter des histoires*. De Boeck Université.

²² Sipe, L.R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55, 476-483.

- **Jouer l'histoire spontanément de manière verbale et non verbale.** Lorsque les professionnels lisent des histoires aux enfants, ils interprètent les illustrations visuelles et la langue écrite en langage parlé expressif. En interprétant l'histoire, les enfants élargissent ce spectacle en s'incluant eux-mêmes dans la scène lue. Par exemple, les adultes lisent un dialogue en modifiant le ton et le volume de leur voix pour interpréter ceux des personnages de l'histoire et les enfants peuvent l'imiter.
- **Parler / répondre à l'histoire ou aux personnages.** Cette pratique montre la nébulosité qui peut exister dans la distinction entre l'histoire et le monde des enfants: ces deux mondes peuvent à certains moments être brièvement superposés. Par exemple, certains enfants peuvent dire au petit chaperon rouge quand elle rencontre le loup: «Fais attention, chaperon rouge! Ne te laisse pas avoir!"
- **Critiquer / contrôler** fait référence à la suggestion des enfants d'alternatives dans l'intrigue, les personnages ou d'autres éléments de l'histoire. Les enfants répondent comme s'il y avait de la place dans l'histoire pour eux, leur personnalité, leurs choix et leurs capacités. Par exemple, ils peuvent suggérer ce qu'ils diraient au loup quand il demande au petit chaperon rouge ce qu'elle a dans son panier.
- **S'insérer ou inclure un ami dans l'histoire pour assumer le rôle d'un personnage.** Cette réponse représente également un flou de la distinction entre le monde de la réalité et le monde de l'histoire. Par exemple, les enfants peuvent introduire le nom d'un ami qui semble avoir faim comme le loup, car cet enfant a beaucoup mangé pendant l'heure du déjeuner.
- **Prendre le contrôle du texte et le manipuler à ses propres fins.** Les enfants peuvent abandonner toute tentative d'interprétation ou de compréhension et traiter l'histoire comme un tremplin pour l'expression de leur créativité. Par exemple, un enseignant pourrait demander en quoi consiste l'histoire du Petit chaperon rouge et un enfant pourrait intelligemment répondre: « C'est un petit chapeau rond rouge ! ».

Ces cinq types de réponses montrent que les enfants considèrent les livres comme des invitations à jouer et à participer. Ils démontrent l'engagement des enfants et leur appropriation des récits. Ils représentent un continuum où la participation active augmente du premier au dernier type.

3. La sélection d'albums de jeunesse de qualité

La sélection des livres proposés aux jeunes enfants est dépendante des adultes et de leur représentation de ce qu'est un bon livre pour enfants. Cette représentation est elle-même dépendante des relations que ces adultes ont établies avec les livres au cours de leur parcours de lecteur, et donc de leur propre enfance également.

Lorsqu'il s'agit de sélectionner des livres à proposer aux enfants, une condition essentielle mais non suffisante est de présenter des livres que vous avez déjà lus, des livres dans lesquels vous avez trouvé un intérêt, du plaisir et dont vous souhaitez partager la lecture. Parmi les livres sélectionnés selon le critère de l'envie de les partager, il faudra garder en tête que tous les livres ne se valent pas. Les professionnels devront veiller à placer les enfants en contact avec le meilleur de la production littéraire enfantine. Ils seront attentifs à proposer à chaque enfant une diversité de livres de qualité (styles, formats, illustrations, récits, etc.).

La qualité d'un album réside donc dans l'extrême subtilité des textes et des illustrations, et dans la façon dont il est construit, **rien n'étant jamais laissé au hasard**. Le secret pour reconnaître un bon livre ? Il procure des émotions ! Il est donc important de prendre en compte des caractéristiques ou utilisations différentes des livres afin d'offrir aux enfants une variété d'expériences avec ceux-ci. Avant de détailler ces caractéristiques, revenons sur la définition de ce qu'est un album de qualité et ses spécificités.

1. Définition de l'album

L'album est une forme littéraire, caractérisée par un mode de narration fondé sur l'utilisation conjointe de l'image et du texte.

Sylvie Van der Linden le définit comme un « ouvrage dans lequel l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut, par ailleurs, en être absent. La narration se réalise de manière articulée entre textes et images » (*Lire l'album*, pp. 28-29).

L'album recouvre un aspect paradoxal : lors de sa création, il est d'abord destiné aux plus jeunes, les moins expérimentés en lecture mais, au fil du temps, il s'affirme comme forme d'expression à part entière qui demande des compétences de lectures affirmées et diversifiées (lecture de texte ET lecture d'images). La lecture d'images est d'ailleurs sous-estimée, elle est pourtant un réel support, une bonne préparation à la lecture de texte. C'est une compétence que nous n'entretenons plus, que nous perdons dès le moment où le déchiffrage de l'écrit entre dans nos vies.

2. L'album, un genre littéraire spécifique

La littérature de jeunesse est un genre à part entière, tout à fait particulier, car sur un même et seul support se trouvent un récit en mots et un récit en images. Il y a donc un jeu entre ces deux récits, qui peuvent se combiner, se compléter ou non, se contredire. Ces espaces, entre récit en images et récit en mots, vont être générateurs d'humour, de décalage, d'étrangeté et de surprise...

Pour sélectionner des albums de littérature jeunesse de qualité, les trois principales composantes à analyser sont : le texte, les illustrations et le support. L'effet combiné

de ces trois composantes génère la production de sens et confère la qualité esthétique des livres. Nous y reviendrons au point suivant.

Ses spécificités

- Double narration texte / image.
- Réel ou imaginaire.
- Double entrée : culturelle (références, images, représentations...) et langagière (discours du récit).
- Double destinataire : auditeur et lecteur.
- Objet particulier dont les composantes font sens.

3. L'album, un objet hybride

Dans un album de qualité, tout fait sens, rien n'est laissé au hasard. Le sens et l'émotion procurés au lecteur passent par plusieurs entrées :

- le support : l'objet livre, sa matérialité (format, pli, double page, mise en page, choix du papier... ;
- le texte : bain de langage, aspect chantant, conçu pour l'oralité, schéma narratif spécifique... ;
- l'image : type d'illustrations, techniques utilisées, mise en page... ;
- le rapport texte / image : y a-t-il redondance ou complémentarité entre les éléments, chacun joue-t-il un rôle spécifique...

À propos de la lecture de l'album, on peut prendre trois axes en considération :

- celui du contenant (l'objet particulier qu'est l'album) ;
- celui du contenu (le thème, la structure du récit) et
- celui de la réception : c'est bien auprès du récepteur (l'enfant) que le sens va se créer, c'est à lui que parle le livre et il le recevra (comprendra) avec sa sensibilité, ses expériences, son vécu du moment, toute sa subjectivité. Les auteurs d'albums de qualité font confiance à l'enfant, ils l'interpellent et l'invitent à une lecture active, ils lui laissent une place, un espace. Plus les albums sont ouverts et riches de propositions et de sollicitations, plus ils permettent à l'enfant de se révéler à lui-même.

Les compétences utilisées par le récepteur lors de la découverte d'un album sont : imaginer, repérer, inférer, décoder l'implicite, anticiper.

Selon Van der Linden (2013)²³, il existe trois grands types d'albums. Par ailleurs, certains livres peuvent être un mélange de deux types.

Les albums illustrés : dans ce type d'album, le texte est premier et central. L'illustration est donc subordonnée au texte. Dans la mise en page, textes et images sont généralement cloisonnés sur chaque page ; dans tous les cas, clairement séparés.

Les albums narratifs : ce type d'album offre une narration conduite par le texte et par l'image, en collaboration. La lecture passe successivement par le texte et par l'image et la production de sens dépend le plus souvent de leur interaction. Au moins un énoncé verbal et un énoncé visuel interdépendants sont en présence sur l'espace de la page (ou de la double-page).

Les albums graphiques : dans ce type, la priorité est donnée à l'image. Le sens de l'histoire est essentiellement construit par les illustrations. Nous retrouvons dans cette catégorie les albums sans texte, appelés plus justement tout en image, et les albums pop-up.

4. Les objectifs d'un album de qualité

L'album en tant qu'objet culturel de plaisir, en tant qu'œuvre littéraire, a pour but de stimuler l'imaginaire et procurer des sensations, des émotions, des réactions via une qualité littéraire et graphique.

L'album de qualité poursuit plusieurs objectifs :

1. Faire découvrir un usage particulier de la langue ;
2. Nourrir l'imaginaire ;
3. Procurer des émotions, des réactions effectives ;
4. Faire découvrir le monde des arts, de la culture et le patrimoine littéraire ;
5. Permettre une rencontre avec soi-même à travers le livre.

Pour permettre la réalisation de ces objectifs, il est important d'assurer la diversité des livres proposés aux enfants.

5. Les catégories d'albums

Catégoriser des albums n'est pas chose aisée car nous avons plusieurs angles d'approche et la plupart des albums entrent dans plusieurs catégories.

Un album peut être :

- **Livres à « dire » et comptines**

²³ Van der Linden, S., & Douzou, O. (2013). *Album [s]*. Éditions De Facto/Actes Sud Junior.

Ce sont des livres et des histoires où domine le jeu avec la langue, ses sonorités, sa musicalité, ses rimes et ses rythmes, sa poésie. Dans cette catégorie, on retrouve des enfantines, des comptines et chansons traditionnelles, toutes sortes de formulettes, d'onomatopées, de bruitages, des jeux de mots, des vire-langues...

Intérêt principal

Ces livres et histoires invitent l'enfant à dire, à répéter, à articuler, à déformer les mots, à les scander, à les chanter et ainsi à s'amuser avec le langage et ses multiples nuances. Avec ces livres, on entre dans la langue d'une manière ludique et spontanée.

- **Livres d'images, livres graphiques**

Ce sont des livres où le visuel, l'image prime sur le texte : dessins, photos, pictogrammes, couleurs... quelquefois accompagnés d'un chiffre, d'un mot ou d'une phrase courte.

Imagiers, abécédaires, albums de photos, jeux de recherche, de comptage... font partie de cette catégorie. Depuis plusieurs années, cette catégorie a beaucoup évolué et les ouvrages permettent d'aller plus loin que l'identification d'éléments ; ils revêtent d'ailleurs une dimension esthétique, poétique, artistique.

Intérêt principal

Grâce à ce type de livres, le jeune enfant comprend que le livre est un espace de représentation du monde. Ces livres invitent l'enfant à découvrir, identifier des objets, animaux, personnes, actions et situations. Lors de la lecture, il va commenter, faire des liens, comparer, imaginer, raconter, s'exprimer, partager ses impressions au départ des images. Ces livres peuvent accompagner l'apprentissage de la lecture et poursuivre le développement d'un langage riche : nommer les choses de plus en plus précisément, établir des liens entre elles, exprimer de plus en plus de sentiments, d'idées et de connaissances sont bénéfiques pour cet apprentissage.

- **Livres-objets**

Ce sont des livres dans lesquels l'émotion et le sens passent par la matérialité, l'objet. Le livre est alors un objet d'expériences et de jeu. Ces livres sont des portes ouvertes sur l'art et la créativité, ils sortent le livre de sa forme première, ils réinventent des codes, ils invitent le lecteur à mettre tous ses sens en éveil.

Cette catégorie regroupe des livres pop-up, des livres aux formats atypiques (accordéons, posters...). Pour les tout-petits, ce sont des livres à rabats, à cachettes, à tirettes, à fenêtres, à trous pour y glisser les doigts, les yeux ou le visage, des livres sonores et tactiles mais aussi des livres « doudous » qui peuvent être touchés, sentis, avec différentes matières douces, rugueuses, collantes qui mènent aux découvertes sensorielles.

Intérêt principal

Ces livres de jeux et d'expérimentations sensorimotrices invitent l'enfant à manipuler, explorer, toucher, tirer, pousser, ouvrir, fermer, caresser, écouter, sentir et s'exprimer à partir de ses sensations et perceptions. Ces découvertes sensorielles vont se prolonger avec les albums en carton bien solides, puis avec les albums en papier, plus fragiles, permettant

également un développement de la motricité fine. Les livres sont faits pour être manipulés, tenus, agités, caressés... Progressivement, les jeunes enfants apprennent à tourner les pages en écoutant la voix des adultes, qui répètent sans cesse les mêmes mots, les mêmes phrases, aux mêmes endroits (permanence du texte), ce que les enfants vont reconnaître.

- **Livres-récits**

Ces livres invitent à écouter, à se laisser bercer par la beauté du texte, par la beauté des mots. Ils vont permettre l'apprentissage de nouveaux mots. Les albums apportent et conduisent à développer un lexique plus étendu et plus précis. Ils demandent du vocabulaire, ce vocabulaire « actif » qui est lié à la réalité/au réel. Les enfants vont redemander, et redemander encore, ces récits, dont ils mémoriseront les histoires et apprendront des expressions (livres d'action et histoires simples). Ces livres impliquent des interactions/échanges qui ont un impact sur le développement du langage et l'élaboration de la pensée. L'adulte est là pour accompagner et soutenir la pensée de l'enfant, pour accueillir, valoriser et éventuellement reformuler ses interventions verbales.

Dans cette catégorie, on retrouve plusieurs types de récits :

- **Les récits du quotidien**, aussi appelés « récits miroir », sont des petits récits qui évoquent le quotidien des tout-petits (le coucher, la journée à la crèche, le bain, etc.). Le tout-petit s'y retrouve comme dans un miroir. Dans ces histoires, le héros est un personnage humain ou animal proche de l'enfant et de son vécu affectif et émotionnel. Ces livres sont au cœur des préoccupations des enfants ; ces derniers vont pouvoir s'y projeter, s'y identifier, « s'y retrouver ». Pour Terwagne et Vanesse (2008)²⁴, ils aident l'enfant à structurer le temps et l'espace afin d'intégrer les scripts quotidiens. Ces récits-scripts sont importants pour les tout-petits. Stockés dans leur mémoire, ces scripts les aident à anticiper les événements et à comprendre les intentions des personnes qui les entourent. Ils constituent également le socle des véritables récits. « Sans routine, pas de complication venant rompre la routine ! » (Terwagne & Vanesse, 2008, p. 9). Ces petits récits vont également permettre à l'enfant de mettre des images et des mots sur ce qu'il vit, sur ce qu'il ressent dans son quotidien.

Ces livres ne doivent pas être confondus avec **les livres thématiques** (pas toujours d'une grande qualité) qui mettent en scène des problématiques que rencontrent les enfants dans leur quotidien (apprentissage de la propreté, abandon de la sucette, manger des légumes...). Ces livres peuvent rassurer les adultes mais dénaturent parfois l'objet de littérature qu'est le livre. On en fait un objet éducatif, ou on l'utilise dans une visée de soin – « le livre médicament » (deuil, séparation parentale, etc.). Ces livres ont leur place dans la bibliothèque de l'enfant dès le départ et à tous moments et pas, contrairement aux idées

²⁴ Terwagne, S., & Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle : lire, jouer, raconter des histoires*. De Boeck Université.

reçues, uniquement au moment où l'enfant est confronté à la thématique en question.

- Les récits d'imagination/de fiction. Plus structurés, ces récits réels ou imaginaires comportent une situation de départ, un personnage central, une succession d'évènements ou de rencontres et un aboutissement, une chute ou un recommencement en boucle. Il peut s'agir d'histoires simples, de randonnées, de contes simples basés la plupart du temps sur la répétition, l'accumulation, la surenchère, ou de récits plus complexes, plus longs mais où la prosodie reste bien marquée (langue du récit bien rythmée).

Les types de récits		
Récit du quotidien	Script ou « récit miroir »	Routine simple, chronique reprenant un script pratique
	Récit élémentaire	Récit avec complication(s) aussitôt résolue(s)
Récit d'imagination/de fiction	Récit proprement dit (élaboré)	Récit avec complication(s) véritable(s) et suspension de la résolution

Intérêt principal

Ces livres permettent de susciter chez l'enfant une démarche mentale de mémorisation, d'anticipation, mais aussi l'aident à construire sa pensée et son imaginaire tout en lui donnant un accès à la langue du récit avec son vocabulaire, sa syntaxe et sa construction propres.

6. La question de l'âge du lecteur

Cette question de l'âge du lecteur est bien souvent cruciale dans l'approche des professionnels et des parents vers la lecture. Or la plupart des livres de qualité ne peuvent être enfermés dans des tranches d'âge. Un album peut être découvert à deux ans, relu avec bonheur à quatre ans et repris en main dans les débuts de la lecture autonome à six ans. C'est même le propre d'un bon livre que de savoir accompagner l'enfant au fil des ans.

En effet, lorsqu'il s'agit d'albums de qualité, nous sommes fréquemment face à différents niveaux de lecture au sein du même ouvrage, et c'est ce qui en fait toute sa richesse ; dès lors, quel que soit l'âge du lecteur, il y trouvera du plaisir. Il n'est d'ailleurs pas rare qu'un même livre puisse être apprécié par des enfants d'âges très différents. L'important est de ne pas refuser un livre à un enfant sous prétexte que ce n'est pas de son âge, parce qu'il répond sûrement à un besoin du moment précis chez cet enfant (à une curiosité ou à un besoin d'être conforté).

Pourtant, quand on cherche un livre, on est tenté de vouloir savoir si le texte – tout comme la longueur, la lisibilité des images, la solidité... – sera adapté. Cependant, ces considérations ne devraient pas être un frein à votre sélection, il est tout à fait conseillé de dépasser ses à priori et d'oser des livres plus audacieux.

4. Collaborer avec les parents pour développer la pratique de la lecture à haute voix à la maison

Les parents sont à la pointe du développement des compétences en littératie des enfants.

L'enjeu majeur dans la construction des connaissances en littératie est la rencontre, au sein de la famille, de l'enfant avec l'écrit. C'est le parent qui va permettre ce contact en jouant le rôle de médiateur entre le monde de l'écrit et l'enfant, par un processus d'acculturation qui va lui permettre d'en comprendre les codes (André, 2007)²⁵. La famille et l'école sont des espaces distincts d'apprentissage de la littératie et en particulier de la lecture, qui ont chacun leur importance et entre lesquels il s'agit de créer des synergies et de trouver des points d'articulation communs.

L'une des principales questions des professionnels de la petite enfance concernant la pratique de la lecture à voix haute à la maison est de savoir comment cette activité liée au livre s'intégrera dans la vie quotidienne des enfants et de leurs parents. Pour aider les parents à mettre en œuvre cette pratique, il existe plusieurs opportunités pour les professionnels.

Lorsque les professionnels se sentent suffisamment à l'aise pour s'exercer à la lecture à voix haute devant un public de parents, ils peuvent organiser des séances de lecture ouvertes aux parents afin que ceux-ci puissent observer ce qui se passe pendant ces moments. Ceci est fait avec l'intention de modéliser la pratique afin de favoriser le transfert à la maison. À la fin de chaque session de lecture ouverte, il est important de réserver du temps pour discuter de la pratique de la lecture avec les parents, donner des conseils, prêter des livres et proposer des ressources afin que les parents se sentent à l'aise d'adopter cette pratique.

Tableau 3. Proposition de sujets pour les rencontres avec les parents au sujet de la lecture à haute voix (Lane & Wright, 2007)²⁶

Engagement physique avec les livres	Encourager les parents à faire des séances de lecture à haute voix une expérience positive où les enfants sont autorisés à se référer aux images et à pointer des mots pendant qu'ils lisent.
--	---

²⁵ André, C. (2007). Un lieu d'apprentissage de la lecture sous-estimé: la famille. *Lire--écrire: de l'enfance à l'âge adulte: genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle*, 123-136.

²⁶ Lane, H.B. & Wright, T.L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60, 668-675

Elaborer des significations/Tisser des liens	Les parents peuvent aider leur enfant à faire des liens entre le récit lu à voix haute et leur propre vie. Les parents peuvent également encourager l'enfant à développer/étendre ses idées pendant qu'ils lisent.
Questionner	En plus de poser de questions ouvertes sur l'histoire, les parents pourraient encourager les enfants à poser des questions pendant les séances de lecture.
Marquer des pauses	Prendre un temps d'attente/ de silence après une question ou un commentaire invite l'enfant à répondre en utilisant et en développant ses compétences en langage oral tout en augmentant son engagement envers le texte.
Explication des mots nouveaux adaptée aux enfants	Encouragez les parents à expliquer le sens de nouveaux mots de manière adaptée aux enfants, en utilisant des mots que les enfants connaissent déjà pour les aider à comprendre de nouveaux mots. Une discussion sur la manière de choisir les mots à enseigner serait également utile pour la plupart des parents.
Faire référence à l'écrit	Expliquez aux parents comment attirer l'attention des enfants sur les caractéristiques importantes du texte de manière à maintenir l'engagement de l'enfant et à promouvoir la conscience de l'écrit.

Pour développer la pratique à la maison, les professionnels doivent prendre en compte, dans leurs discussions avec les parents, deux facteurs pouvant améliorer les pratiques de littératie familiale:

- valoriser la culture familiale
- Changer les perceptions des parents sur la lecture.

Valoriser la culture familiale

Si la langue parlée à la maison diffère de celle utilisée dans les crèches ou les écoles maternelles, les professionnels peuvent encourager les parents à parler et à lire dans leur langue maternelle des histoires de leur propre culture. Certaines familles ne pratiquent pas le temps de lecture partagé non plus parce que cela ne fait pas partie de leur culture (Anderson et al., 2010)²⁷ ou parce qu'il est difficile de trouver des livres dans leur langue maternelle (Mui et Anderson, 2008)²⁸.

²⁷ Anderson, J., Anderson, A., Friedrich, N., & Kim, J. E. (2010). Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 33-53.

²⁸ Mui, S., & Anderson, J. (2008). At home with the Johars: Another look at family literacy. *The Reading Teacher*, 62(3), 234-243.

Lorsqu'un parent lit un livre dans une langue qu'il ne maîtrise pas, il se place en situation d'échec, car il a de la difficulté à s'exprimer. Les parents pourraient voir ceci comme une punition (Janes et Kermani, 2001)²⁹. Carrington et Luke (2003)³⁰ considèrent que la lecture partagée parent-enfant est une pratique sociale et culturelle associée à la classe moyenne caucasienne. Elle a donc des limites culturelles et ne rejoint pas nécessairement les familles immigrantes.

Pour apprendre une langue, l'enfant doit entendre les modèles de langage corrects et y être exposés encore et encore. Les parents pourront proposer ces différents modèles dans la langue qu'ils maîtrisent le mieux. Les compétences acquises dans la première langue peuvent être transférées dans la deuxième langue (idées, significations, concepts). De plus, la langue maternelle est une passerelle vers la culture de la famille, dont l'enfant aura besoin pour développer son identité (ONE, 2017)³¹.

Changer les perceptions des parents sur la lecture

Des études démontrent que les parents ne réalisent pas toujours qu'ils ont des pratiques de littératie familiale (Fagan, 2001³²; Karther, 2002³³). Parfois, des parents ont réalisé qu'il n'est jamais trop tôt pour s'engager dans des activités de littératie avec leurs enfants. Enfin, des parents ont surtout compris que les activités ludiques favorisent les apprentissages et qu'il est important de s'engager activement dans ce type d'activités avec leurs enfants. Les parents qui ont de faibles compétences en lecture ont souvent reçu une stimulation plutôt faible à la lecture dans leur parcours de lecteur. De plus, ils peuvent avoir vécu une expérience scolaire négative. Leurs croyances sont traditionnelles à l'égard de l'acquisition de la lecture et leur vision du développement de la littératie est orientée vers la maîtrise d'habiletés isolées.

Par conséquent, les professionnels peuvent aider les parents à prendre conscience de leurs pratiques et de leurs croyances liées à la lecture et suggérer des activités pour développer la littératie familiale, telles que:

1. Etablir un rituel quotidien
2. Relire souvent les livres préférés
3. Faire des liens entre le langage du livre et le langage de l'enfant
4. Être attentif aux signaux que donne l'enfant
5. Parler du code écrit
6. Lire des textes variés

²⁹ Janes, H., & Kermani, H. (2001). Caregivers' story reading to young children in family literacy programs: Pleasure or punishment?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(5), 458.

³⁰ Carrington, V., & Luke, A. (2003). Reading, homes, and families: From postmodern to modern. *On reading books to children: Parents and teachers*, 231-252.

³¹ OFFICE NATIONALE DE L'ENFANCE (ONE). (2017) *Accompagner le développement du langage : du jeune enfant en milieu d'accueil*. Bruxelles, Belgique : ONE.

³² Fagan, W. T. (2001). Family Literacy Programs: The Whole Is More Than the Sum of Its Parts. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458584.pdf>

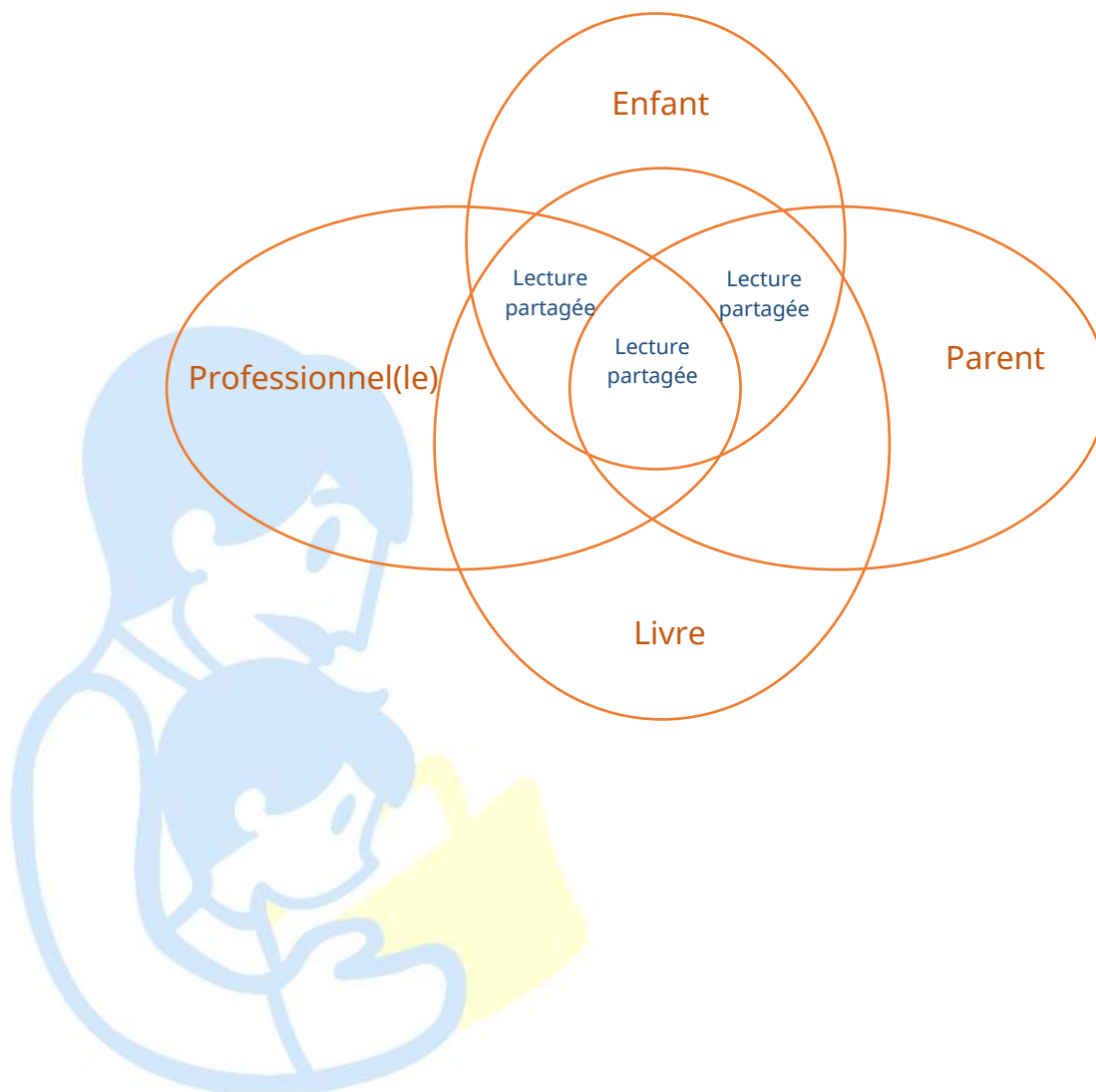
³³ Karther, D. (2002). Fathers with low literacy and their young children. *The Reading Teacher*, 56(2), 184-193.

Conclusion

Lire à voix haute est une activité complexe avec de nombreuses considérations à prendre en compte pour la pratiquer de manière efficace.

Cette activité - définie comme une rencontre planifiée et organisée par un adulte (professionnel ou parent) entre un enfant et un livre - nécessite des connaissances, des compétences, des attitudes et des gestes professionnels. Nous avons utilisé le schéma suivant pour élaborer un programme de formation qui réponde à tous les aspects à prendre en compte pour les différents types d'activités de lecture pouvant être planifiées.

Les intersections de ce diagramme montrent toutes les relations qui pourraient influencer sur la qualité des moments de lecture partagée, par exemple la relation du professionnel avec le livre. Tous ces aspects doivent être pris en compte dans l'élaboration du programme. Ce diagramme a également permis de développer les cinq axes du programme de formation.



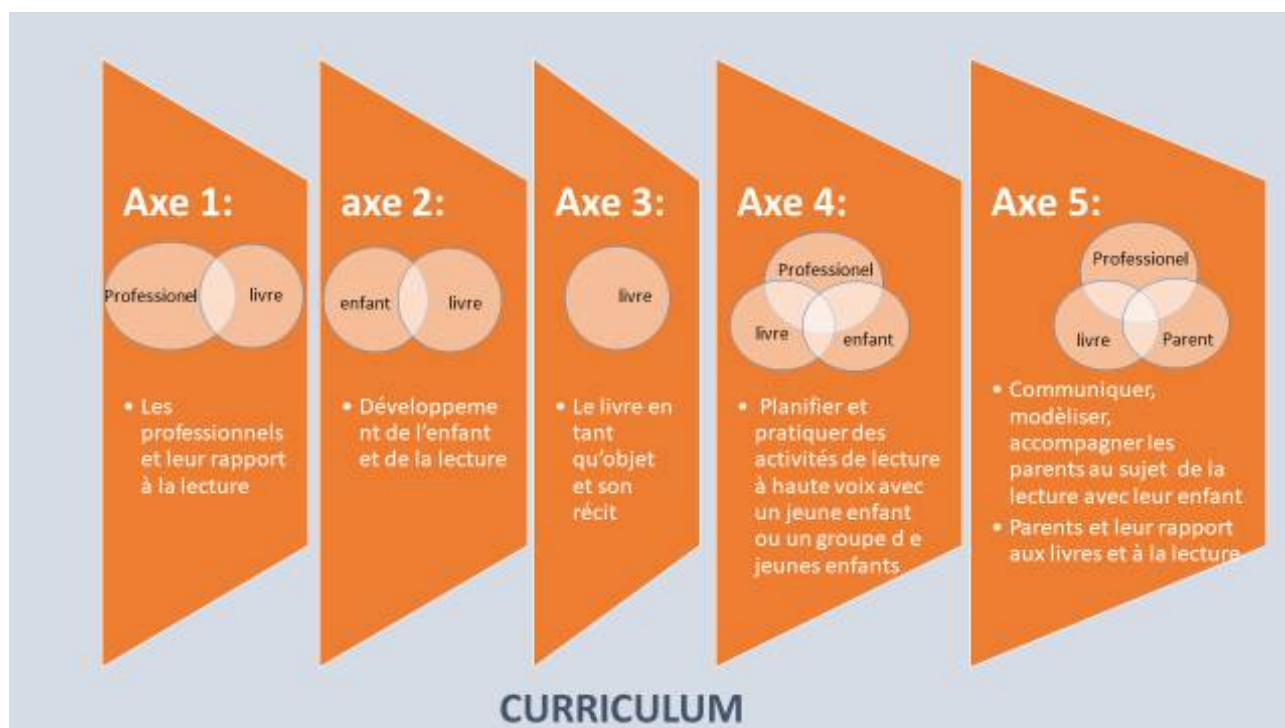
Structure de la formation

Cinq axes de formation

Pour développer le programme de formation, cinq axes spécifiques - ou dimensions - ont été définis, reflétant les interactions illustrées dans le diagramme ci-dessus. Les axes constituent la colonne vertébrale du programme de formation. Ils doivent être développés, planifiés en détail et gérés en fonction du contexte dans lequel la formation est dispensée.

La séquence de ces dimensions (de gauche à droite) indique une progression linéaire de la formation. Cependant, pour permettre un développement "en spirale" des compétences professionnelles ciblées, il serait important de prévoir des intervalles de pratique récurrents accompagnés d'un retour réflexif d'expérience.

La pratique de la documentation qui se dégage au cours de la réflexion professionnelle devrait soutenir le développement en spirale des compétences professionnelles. Celle-ci peut être réalisée en recueillant des observations, en prenant des notes régulières et en enregistrant des réflexions sur le développement des compétences pendant les sessions de formation et au-delà.

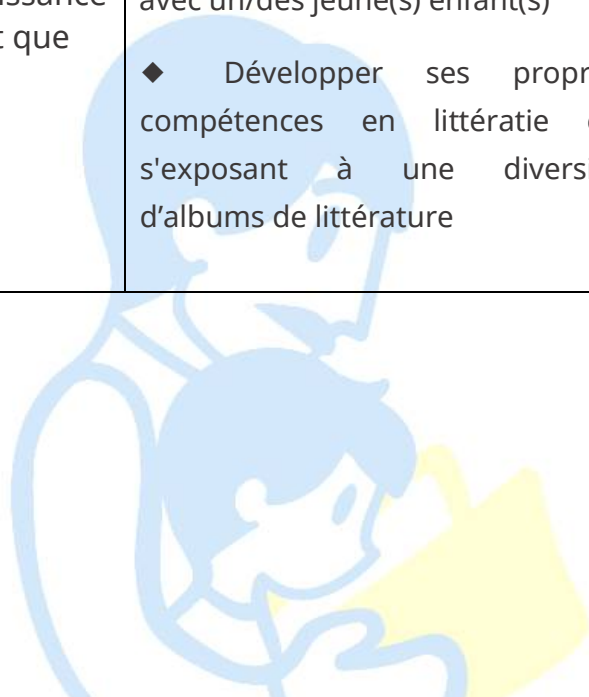


Des axes de formations aux objectifs, indicateurs d'atteinte et activités d'apprentissage

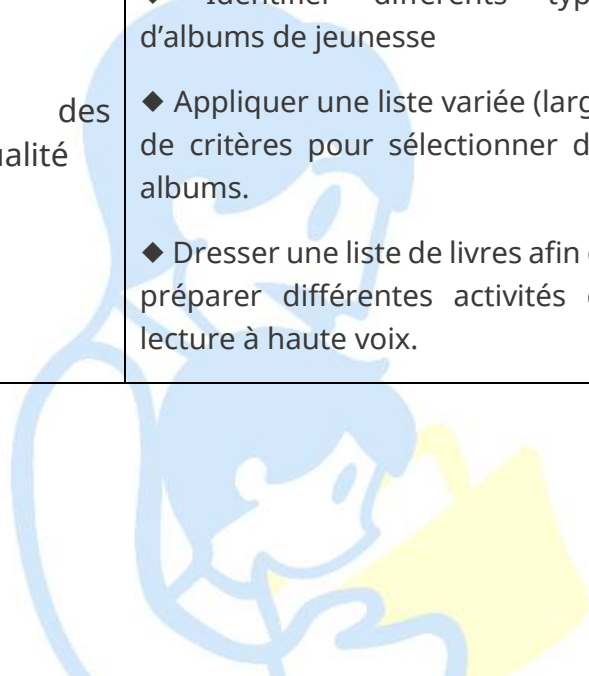
Les cinq axes de formation sont développés ci-dessous en objectifs de formation généraux, eux-mêmes se subdivisant objectifs spécifiques de formation. Ces derniers pourront être évalués en utilisant les indicateurs d'atteinte mentionnés. Néanmoins, les objectifs spécifiques et les indicateurs en relation seront adaptés selon le contexte de formation.

Durée du programme de formation: 30 heures

Axes de formation	Objectifs généraux de formation	Objectifs spécifiques de formation	Indicateurs d'atteinte	Idées d'activité d'apprentissage
1. Les professionnel (le)s et leur rapport à la lecture	Développer une bonne connaissance de soi en tant que lecteur	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Prendre conscience et analyser son rapport à la lecture et son identité de lecteur afin de construire un rapport positif et professionnel à la mise en œuvre d'activités de lecture à haute voix avec un/des jeune(s) enfant(s) ◆ Développer ses propres compétences en littératie en s'exposant à une diversité d'albums de littérature 	<p>Le formé</p> <ul style="list-style-type: none"> • décrit, réfléchit et évalue sa propre relation avec la lecture tout au long du programme de formation • lit au moins 20 albums de jeunesse de qualité parmi une sélection recommandée 	<ul style="list-style-type: none"> • Partager et auto-évaluer ses expériences personnelles de lecteur • Discuter de la lecture à haute voix d'albums de jeunesse • choisir les albums indépendamment et partager les raisons pour lesquelles ils ont été choisis



<p>2. Développement de l'enfant et de la lecture</p>	<p>Relier le développement du langage de l'enfant aux comportements lors des activités de lecture à voix haute</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Décrire les étapes du développement du langage chez les jeunes enfants (0-7 ans) ◆ Expliquer le rôle de la rencontre entre les albums de jeunesse et les expériences de lecture à haute voix durant les étapes du développement du langage du jeune enfant ◆ Observer des comportements spécifiques chez l'enfant durant des activités de lecture à haute voix 	<p>Le formé</p> <ul style="list-style-type: none"> • ordonne correctement les étapes du développement du langage des jeunes enfants • réalise un rapport d'observation sur les comportements d'enfants Durant des séances de lecture à haute voix en se basant sur une feuille d'observation qui lui est familière 	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer l'identification des étapes du développement du langage chez les jeunes enfants • Dresser une liste de critères de comportements observables d'un bébé durant les moments de lecture à haute voix • Réaliser/rédiger une fiche d'observation avec les critères de comportements observables des enfants durant les moments de lecture • Observer des enfants et rapporter ses résultats d'observation
<p>3. Le livre comme objet et son récit</p>	<p>Sélectionner des albums de qualité</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Analyser des albums selon une liste de critères établis ◆ Identifier différents types d'albums de jeunesse ◆ Appliquer une liste variée (large) de critères pour sélectionner des albums. ◆ Dresser une liste de livres afin de préparer différentes activités de lecture à haute voix. 	<p>Le formé</p> <ul style="list-style-type: none"> • exprime son opinion à propos de la qualité d'albums de jeunesse • complète une grille d'évaluation de la qualité d'albums de jeunesse. • identifie les types de récits dans les albums • groupe les albums en fonction de leur type 	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser un brainstorming des critères à observer dans les albums. Ensuite écouter des témoignages d'auteurs et illustrateurs sur la manière de réaliser des albums et compléter une liste de critères de qualité.



<p>4. Le professionnel et les enfants dans des activités de lecture partagée</p>	<p>Planifier des activités de lecture à haute voix</p>	<p>◆ Planifier des activités de lecture à haute voix en fonction du contexte (lieu, temps, type de public, livres, communication)</p>	<p>Le formé</p> <ul style="list-style-type: none"> • complète une fiche d'activité de lecture à haute voix. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etablir une liste des caractéristiques de l'environnement professionnel à prendre en considération lors de la préparation d'une activité de lecture à haute voix. • Préparer une activité de lecture à haute voix à un enfant en fonction du contexte donné. • Préparer une activité de lecture à haute voix avec un petit groupe d'enfants en fonction du contexte donné.
--	--	---	--	--



	Pratiquer des activités de lecture à haute voix		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Faire des choix éclairés de manière professionnelle sur la fréquence, la durée, l'espace lié aux activités de lecture à voix haute. ◆ Pratiquer la lecture à haute voix (intonation, expressions faciales, rythme,en fonction de l'histoire) ◆ Observer les réactions des enfants et ajuster son action en fonction ◆ Utiliser une diversité d'albums de jeunesse disponibles pour les enfants. 	<p>Le formé</p> <ul style="list-style-type: none"> • réalise une auto-évaluation de sa lecture à haute voix • rend compte de minimum deux ajustements réalisés en réponse au comportement observe des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer la lecture à haute voix d'un album devant un groupe de pairs
		Avec un enfant	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Insister sur les interactions individuelles en se concentrant sur un enfant. ◆ Créer un espace pour des interactions libres ◆ Répondre de manière constructive au choix du livre de l'enfant ◆ Respecte le rythme de l'enfant 	<p>Le formé</p> <ul style="list-style-type: none"> • réalise une auto-évaluation de sa lecture à haute voix avec un enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer et réfléchir sur une séance de lecture à haute voix avec un enfant

		Avec un petit groupe d'enfants	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Faire attention à tous les enfants ◆ Répondre à tous les enfants ◆ choisir le livre qui sera lu ◆ Adapter son rythme de lecture en fonction du groupe ◆ Créer un espace pour des interactions variées 	<p>Le formé</p> <ul style="list-style-type: none"> • réalise une auto-évaluation de sa lecture à haute voix avec un groupe d'enfants 	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer et réfléchir sur une séance de lecture à haute voix avec un groupe d'enfants
	Developper sa pratique réflexive		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Pratiquer l'auto-évaluation après son action ◆ Dans un groupe de réflexion, établir des manières d'améliorer sa lecture à haute voix et ses attitudes envers les enfants ◆ Documenter sa pratique et son évolution dans la préparation et la pratique de la lecture à haute voix 	<p>Le formé</p> <ul style="list-style-type: none"> • réalise une auto-évaluation de sa pratique en utilisant une grille d'évaluation • se fixe un objectif d'amélioration dans la préparation et la pratique sur base des réflexions menées avec le groupe de réflexion et/ou sur base de son auto-évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • pratiquer et réfléchir sur un moment de lecture partagée avec un seul enfant • Participer à une séance de réflexion en groupe sur les pratiques and décider de nouveaux objectifs d'amélioration de la pratique
5. Transmettre la pratique et communiquer avec les parents : modélisation	Accompagner/ guider les parents sur la lecture à haute voix		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Répondre aux besoins des parents au sujet de la lecture à haute voix ◆ Partage avec les parents l'importance de la lecture à haute voix à la maison et leur présenter des albums de qualité 	<p>Le formé</p> <ul style="list-style-type: none"> • décrit un modèle d'une séance de lecture à haute voix et les discussions qui peuvent émerger avec les parents • prépare des affiches/brochures pour promouvoir la lecture à haute voix aux parents 	<ul style="list-style-type: none"> • selon la description du contexte de chaque participant, lister les conditions favorisantes et les obstacles pour communiquer, partager de l'information avec les parents sur la lecture à haute voix avec leurs

		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Modéliser la lecture à haute voix aux parents 		<ul style="list-style-type: none"> • Identifier des vidéos de la pratique de la lecture à haute voix avec de jeunes enfants
	Encourager la littératie familiale	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Encourager les parents à agir comme un médiateur entre le monde de l'écrit et l'enfant ◆ Mettre en valeur la culture familiale si la langue de la maison est différente de la langue utilisée dans le milieu d'accueil ◆ Changer la perception des parents sur la lecture en proposant des activités pour développer la littératie familiale 	<p>Le formé</p> <ul style="list-style-type: none"> • rend compte d'une discussion avec les parents sur les difficultés de la littératie familiale (pratiques à la maison, la culture familiale, les représentations et les croyances) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier des interviews (articles ou vidéos) sur des professionnels favorisant la littératie familiale et dresser une liste d'actions professionnelles, de bonnes pratiques à reproduire



Cadre d'évaluation

Grille d'évaluation / auto-évaluation basée sur des indicateurs visibles et non visibles décrivant les connaissances, les compétences et les attitudes (en construction :

Bibliographie

- Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations (A.C.C.E.S). (2015). *Lire ensemble avec des bébés : guide pratique à l'attention des professionnels*. Paris, France : A.C.C.E.S.
- Anderson, J., Anderson, A., Friedrich, N., & Kim, J. E. (2010). Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 33-53.
- André, C. (2007). Un lieu d'apprentissage de la lecture sous-estimé: la famille. *Lire-- écrire: de l'enfance à l'âge adulte: genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle*, 123-136.
- Bautier, É, & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue Française De Pédagogie*, (148), 89-100.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles, Belgique: Labor.
- Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes, *Repères [En ligne]*, 42, mis en Retrieved from: <http://journals.openedition.org/reperes/254>. doi:10.4000/reperes.254
- Bonnafé, M. (2001). *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Calmann-Lévy.
- Bourdieu, P. (1930). et Jean-Claude Passeron. 1970. *La Reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement*.
- Carrington, V., & Luke, A. (2003). Reading, homes, and families: From postmodern to modern. *On reading books to children: Parents and teachers*, 231-252.
- Cunningham, A. & Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 396-411). New York: The Guilford Press.
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557.
- EUROPEAN COMISSION. (2012). EU High level group of experts on literacy. Doi: 10.2766/34382
- Fagan, W. T. (2001). Family Literacy Programs: The Whole Is More Than the Sum of Its Parts. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458584.pdf>

- Fox, M. (2008). *Reading magic: Why reading aloud to our children will change their lives forever*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Giasson, J., & Vandecasteele, G. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. De Boeck.
- Janes, H., & Kermani, H. (2001). Caregivers' story reading to young children in family literacy programs: Pleasure or punishment?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(5), 458.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 17-28.
- Justice, L. M. & Kadervarek, J. (2002). Using shared reading storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching exceptional children*, 34, 8-13.
- Karther, D. (2002). Fathers with low literacy and their young children. *The Reading Teacher*, 56(2), 184-193.
- Lane, H.B. & Wright, T.L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60, 668-675.
- Meyer, L.A., Wardrop, J.L., Stahl, S.A. & Linn, R. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *Journal of Educational Research*, 88, 69-85.
- 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.
- Mui, S., & Anderson, J. (2008). At home with the Johars: Another look at family literacy. *The Reading Teacher*, 62(3), 234-243.
- OFFICE NATIONALE DE L'ENFANCE (ONE). (2017) *Accompagner le développement du langage : du jeune enfant en milieu d'accueil*. Bruxelles, Belgique : ONE.
- Piasta, S.B., Justice, L.M., Mc Ginty, A.S. & Kaderavek, J.N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83, 810-820
- Rateau, D. (2001). Les tout-petits peuvent-ils lire avant d'avoir appris à lire ? *Spirale*, 4, 15-20. doi 10.3917/spi.020.0015
- Rateau, D. (2001). Les tout-petits peuvent-ils lire avant d'avoir appris à lire ? *Spirale*, n° 20(4), 15-20. doi:10.3917/spi.020.0015.
- Rateau, D. (2016) Ne cherchez plus des livres pour les petits : ça n'existe pas ! *Spirale*, 77, 146-148. doi :10.3917/spi.077.0146
- Sipe, L.R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55, 476-483.

- Terwagne, S., & Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle: lire, jouer, raconter des histoires*. De Boeck Université.
- Van der Linden, S., & Douzou, O. (2013). *Album [s]*. Éditions De Facto/Actes Sud Junior.



PARTNERS



ULiege
www.equale.uliege.be - Belgium



Asociația LSDGC
www.alsdgc.ro - Romania



Estonian Reading Association (EstRA)
www.lugemisyhing.ee - Estonia



Centro per lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci
danilodolci.org - Italy

WWW.READINGMAGIC.EU



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.