

La lecture interactive d'albums documentaires à la maternelle: regards sur les pratiques exemplaires

Hélène Beaudry, Université du Québec à Rimouski, Canada
Monica Boudreau, Université du Québec à Rimouski, Canada
Virginie Martel, Université du Québec à Rimouski, Canada

Résumé: La lecture interactive, particulièrement celle des albums documentaires, est une pratique reconnue pour soutenir le développement langagier (Chlapana, 2016) et cognitif (Mantzicopoulos et Patrick, 2011) des enfants du préscolaire. Or, lorsque les enseignantes de maternelle font la lecture aux enfants, elles exploitent rarement ce type d'ouvrages (Yopp et Yopp, 2012). Pourtant, plusieurs auteurs relèvent des pratiques exemplaires pour exploiter adéquatement ces œuvres de littérature jeunesse en contexte de lecture interactive (Boudreau et Beaudoin, 2015; Chlapana, 2016). Cet article débute en exposant les apports de la lecture interactive d'albums documentaires auprès d'enfants d'âge préscolaire relevés par la littérature scientifique. Par la suite, il propose une recension des écrits quant aux pratiques exemplaires à ce sujet. Elles sont classées selon les cinq catégories suivantes: 1) la planification, 2) les interventions avant, 3) les interventions pendant, 4) les interventions après et 5) les activités complémentaires.

Mots-clés : albums documentaires, lecture interactive, éducation préscolaire, pratiques exemplaires.

Abstract: Interactive reading, especially that of documentary albums, is a recognized practice to support language development (Chlapana, 2016) and cognitive (Mantzicopoulos et Patrick, 2011) of preschool children. However, when kindergarten teachers read to children, they seldom use such albums (Yopp et Yopp, 2012). However, many authors identify best practices for adequately exploiting these children's literature in an interactive reading environment (Boudreau et Beaudoin, 2015; Chlapana 2016). This article begins by exposing the contributions of the interactive reading of documentary albums to preschool children identified by the scientific literature. Subsequently, he provides a literature review of efficient practices in this area. They are classified according to the following five categories: 1) planning, 2) interventions before, 3) interventions during, 4) interventions after and 5) complementary activities.

Keywords: documentary albums, interactive reading, preschool children, efficient practices.

Introduction

Au Québec, l'un des mandats de l'éducation préscolaire consiste à favoriser le développement global de l'enfant en l'amenant à développer l'ensemble de ses potentialités (MELS, 2006). Ainsi, le programme d'éducation préscolaire 5 ans (MELS, 2006) comporte six compétences qui s'articulent autour du développement global de l'enfant. Parmi les activités favorisant ce développement global se retrouve la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse (Giasson, 2011; Kindle, 2013; Van Kleeck, 2008). Cette pratique se rapporte au moment où l'enseignante¹ fait la lecture aux enfants, tout en sollicitant leur participation avant, pendant et après la lecture (Smolkin et Donovan, 2001). L'enseignante interpelle alors les enfants en les questionnant ou en les invitant à émettre des commentaires et elle utilise leurs propos en vue de nourrir les interactions (Smolkin et Donovan, 2001).

Il est d'ailleurs heureux que cette pratique soit répandue à la maternelle : plusieurs études dénotent que la majorité des enseignantes du préscolaire y a fréquemment recours (Bernier; 2017; Dionne; 2015; Price, Bradley et Smith; 2012). Il appert néanmoins que lorsqu'elles font de la lecture interactive aux enfants, elles privilégient largement les albums de fiction, soit les albums composés de textes narratifs qui relatent une histoire, et ce, au détriment des albums documentaires (Yopp et Yopp; 2012; Ness, 2011; Bortnem, 2008). L'album documentaire est un ouvrage composé de textes informatifs qui vise à donner des informations à propos de sujets non fictifs (Ness, 2011). Il comprend également des éléments visuels qui soutiennent la compréhension de l'enfant tels que des illustrations, des photographies ou des schémas (Ness, 2011). Pour justifier leur recours limité aux albums documentaires, les enseignantes évoquent notamment la complexité du vocabulaire, de même que la longueur et la structure particulière des textes informatifs (Dionne, 2015). Or, la lecture interactive d'albums documentaires comporte de nombreux bénéfices, notamment au regard du développement langagier (Chlapana, 2016; Moschovaki, Meadows et Pellegrini, 2007) et du développement cognitif de l'enfant (Mantzicopoulos et Patrick, 2010; Richgels, 2002). L'exposition précoce aux albums documentaires se révèle d'autant plus pertinente considérant que la lecture interactive des textes narratifs

¹Considérant que la majorité des enseignants de maternelle sont des femmes, le féminin a été privilégié pour la rédaction de cet article.

n'est pas suffisante pour habiliter les enfants à lire dans le but de s'informer (Duke, 2000; Hall, Sabey et McClellan, 2005), aptitude qu'ils auront d'ailleurs à mobiliser fréquemment au cours de leur parcours scolaire (Venezky, 2000).

Cet article propose une recension des écrits abordant les pratiques à privilégier en vue d'exploiter adéquatement les albums documentaires dans un contexte de lecture interactive au préscolaire. Plus spécifiquement, nous présentons les pratiques exemplaires répertoriées selon cinq catégories qui correspondent aux différentes étapes de la lecture interactive : 1) la planification de la lecture interactive, 2) les interventions avant la lecture, 3) les interventions pendant la lecture, 4) les interventions après la lecture et 5) la réalisation d'activités complémentaires à la lecture. Pour débiter, nous exposons en détail les bénéfices de la lecture interactive d'albums documentaires afin de démontrer la pertinence de la mise en œuvre des pratiques exemplaires ensuite présentées.

Pour réaliser cette recension des écrits, nous avons interrogé les bases de données suivantes : *ERIC*, *Dissertations and Thesis*, *Academic Search Complete*, *Érudit*, *Cairn* et *Repère*. Plus spécifiquement, un répertoire de mots-clés anglophones et francophones (ex. : nonfiction books, kindergarten, interactive read-alouds, effective teaching practices, lecture interactive, album documentaire, préscolaire, etc.) a été élaboré en vue de cibler les études abordant le sujet de la lecture interactive d'albums documentaires auprès des enfants d'âge préscolaire. Nous avons également eu recours aux thésaurus afin de bonifier notre recherche. Il importe de préciser que les écrits retenus devaient faire mention de pratiques efficaces à utiliser en contexte de lecture interactive d'albums documentaires auprès des jeunes enfants et avoir été publiés minimalement à partir de l'an 2000². L'ensemble des écrits ayant été jugés pertinents a fait l'objet d'une analyse qui a mené à l'élaboration d'une fiche synthèse relevant les faits saillants, de même que les pratiques efficaces recommandées par les auteurs pour mener adéquatement la lecture interactive des albums documentaires. Les références bibliographiques des articles retenus ont aussi été examinées, ce qui a permis l'identification d'autres études liées à l'objet de recherche.

L'album documentaire : un outil de prédilection pour soutenir le développement langagier et cognitif des enfants d'âge préscolaire

L'album documentaire fait partie des nombreux types d'ouvrages qu'une enseignante de maternelle peut exploiter au moment de faire la lecture aux enfants. Ce genre d'album gagne particulièrement à être utilisé étant donné qu'il offre l'occasion aux enfants de développer plusieurs aptitudes, dont certaines ne peuvent être sollicitées par la lecture d'autres types d'œuvres (Duke, 2000; Hall *et al.*, 2005). D'ailleurs, Maloch et Bomer (2013) indiquent que la lecture interactive est une avenue à privilégier en vue d'introduire les enfants aux textes informatifs des albums documentaires. Les bénéfices de cette pratique se rapportent principalement à deux domaines du développement global : le développement langagier et le développement cognitif.

Le développement langagier

Zucker, Justice, Piasta et Kaderavek (2010) remarquent qu'en contexte de lecture interactive, les propos émis par les enfants se caractérisent par un discours plus recherché et plus détaillé lorsque l'enseignante leur pose des questions élaborées. Chlapana (2016) a d'ailleurs observé quinze lectures interactives d'albums documentaires menées par une enseignante de maternelle 5 ans. Il constate que la lecture de ce type d'ouvrage amène l'enseignante à poser aux enfants des questions d'un niveau de complexité élevé, c'est-à-dire des questions ouvertes plutôt que des questions fermées ou à court développement. De leur côté, Price *et al.* (2012) ont comparé la lecture interactive d'un album de fiction et celle d'un album documentaire auprès de 20 enseignantes du préscolaire. Ils notent que la lecture interactive des albums documentaires engendre davantage d'interactions que ne le font les albums de fiction. Moschovaki *et al.* (2007), qui se sont livrés à un exercice similaire, arrivent au même constat.

² Tous les articles du corpus ont été publiés après 2000, mis à part trois d'entre eux auxquels réfèrent bon nombre d'écrits récents et qui, malgré leur ancienneté, constituent des références incontournables.

Le recours aux albums documentaires en contexte de lecture interactive se révèle une avenue intéressante afin d'éveiller l'intérêt des enfants pour l'écrit. Par exemple, Correia (2011) et Pappas (1993) observent toutes deux une préférence des enfants de maternelle pour les albums documentaires aux albums de fiction. De surcroît, Kraemer, McCabe et Sinatra (2012) notent cette même préférence auprès des enfants de première année du primaire, et ce, peu importe la fréquence à laquelle ils ont été exposés à ces ouvrages. Pour sa part, Topping (2015) recommande d'utiliser l'album documentaire pour intéresser les garçons à la lecture considérant qu'il remarque chez eux une préférence plus marquée pour les textes informatifs que l'on retrouve dans les albums documentaires.

La lecture interactive d'albums documentaires expose inévitablement les enfants à des mots de vocabulaire spécialisés ou techniques (Mantzicopoulos et Patrick, 2010; Ness, 2011; Pappas, 1993). Conséquemment, elle enrichit leur champ lexical de nouveaux termes (Beck et McKeown, 2001; Mol, Bus et de Jong, 2009). L'exposition précoce aux textes informatifs compris dans les albums documentaires permet aussi aux enfants de découvrir leurs particularités telles que la non-linéarité du texte, le recours aux noms génériques ou encore, la présence de sous-titres et de capsules informatives en bordure du texte. À cet égard, les travaux de Duke et Kays (1998) et de Pappas (1993) font état de la capacité des enfants d'âge préscolaire à assimiler les caractéristiques des textes informatifs lorsqu'ils y sont régulièrement exposés.

L'ensemble de ces gains pour le développement langagier des enfants de maternelle est d'autant plus intéressant que le programme d'éducation préscolaire (MELS, 2006) indique que l'enfant de la maternelle doit avoir l'occasion d'explorer l'univers de la lecture et de l'écriture, notamment par le recours aux albums de littérature jeunesse parmi lesquels se retrouvent les albums documentaires (MELS, 2006). Selon le programme, l'enfant de cinq ans doit aussi être amené à reconnaître l'utilité de l'écrit et à développer son aptitude à exprimer oralement sa compréhension d'une information (MELS, 2006). La lecture interactive d'albums documentaires permet ces apprentissages considérant qu'elle amène l'enfant à découvrir la fonction informative de l'écrit, en plus d'avoir à verbaliser ses apprentissages en répondant aux questions formulées par l'enseignante pendant la lecture.

Le développement cognitif

La cinquième compétence du programme d'éducation préscolaire (MELS, 2006) suggère que l'enfant de maternelle doit apprendre à faire des liens entre les informations qu'il apprend et son vécu, en plus de développer son habileté à organiser l'information, soit la chercher, la sélectionner et la communiquer. Or, la lecture interactive d'un album documentaire donne l'opportunité à l'enfant d'âge préscolaire de développer ces aptitudes. Par exemple, les travaux de Mantzicopoulos et Patrick (2011) attestent de la possibilité d'élargir les connaissances des jeunes enfants à propos de sujets scientifiques par le biais de la lecture interactive d'albums documentaires. Plusieurs auteurs ajoutent aussi que ces ouvrages sont des outils intéressants pour répondre à leurs divers questionnements et pour maintenir leur curiosité intellectuelle (Beck et McKeown, 2001; Mantzicopoulos et Patrick, 2010; Richgels, 2002;).

Quant à Duke et Pearson (2002), ils considèrent que l'exposition aux textes informatifs donne l'occasion aux enfants de se familiariser avec des stratégies de lecture permettant de soutenir leur compréhension des informations du texte : le recours aux images, la recherche de la signification des mots de vocabulaire spécialisés ou encore, la reformulation d'un passage complexe en sont des exemples. D'ailleurs, Hall, Boyer et Beschomer (2016) remarquent que les enfants de maternelle fréquemment exposés aux textes informatifs ont davantage d'aisance à tirer profit des albums documentaires pour en retirer des informations à l'aide des éléments visuels.

Les pratiques exemplaires de lectures interactives d'albums documentaires

Les pratiques exemplaires font référence aux pratiques que la recherche scientifique désigne comme étant efficaces (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015) et qui sont reconnues pour leurs effets bénéfiques sur les apprentissages des enfants (Whitehurst, 2002). Plusieurs auteurs se sont attardés aux pratiques exemplaires concernant la lecture interactive des albums de littérature jeunesse (Zucker, Pentimonti, Cabell et Kaderavek, 2013; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2013; Fischer, Flood, Lapp et Frey, 2004). D'autres auteurs se sont plus spécifiquement intéressés aux pratiques exemplaires

à l'endroit de la lecture interactive des albums documentaires (Boudreau et Beaudoin, 2015; Chlapana, 2016; Mantzicopoulos et Patrick, 2011; Yopp et Yopp, 2012). La section suivante propose une recension des pratiques recommandées lors de la lecture interactive d'albums documentaires. Celles-ci ont été subdivisées en cinq catégories distinctes qui correspondent à des étapes différentes de la lecture interactive. Au terme de la présentation des pratiques à privilégier, pour chacune des catégories, un tableau récapitule les pratiques exemplaires mentionnées.

La planification de la lecture interactive d'albums documentaires

Diverses recommandations concernent la manière dont l'enseignante doit planifier la lecture interactive d'un album documentaire afin d'en maximiser le potentiel. En premier lieu, Gill (2009) insiste sur l'importance de sélectionner un album documentaire de qualité. Il énonce d'ailleurs certains éléments à considérer afin de le choisir adéquatement. Tout d'abord, un album documentaire de qualité comporte des éléments visuels tels que des photographies ou des schémas qui transmettent des informations complémentaires à celles du texte. Idéalement, les mots de vocabulaire techniques ou spécialisés doivent être mis en évidence dans le texte, par exemple en étant soulignés ou en caractère gras. Un album documentaire de qualité doit aussi communiquer l'information de façon attrayante, par exemple par le biais de rabats à soulever ou en présentant des informations sous forme de questions-réponses. La présence d'éléments propres aux textes informatifs (lexique, glossaire, tables des matières, sous-titres) est également un critère à prendre en compte. Enfin, Gill (2009) mentionne qu'un album documentaire dans lequel l'auteur suggère des ressources pour en apprendre davantage sur le sujet est aussi un critère démontrant la qualité de l'œuvre. Pour sa part, Terblanche (2002) recommande de considérer le niveau de développement et les intérêts des enfants lors du choix de l'album. Dickinson (2001) propose, quant à lui, de choisir un ouvrage traitant de la thématique actuellement exploitée en classe afin que les enfants puissent faire des liens avec leurs nouvelles connaissances.

Fisher, Flood, Lapp et Frey (2004) soutiennent que la planification de la lecture interactive doit inclure le choix d'une intention de lecture claire et des interventions à effectuer avant, pendant et après la lecture. Van Kleeck (2008) suggère même de concevoir un aide-mémoire, soit une planification écrite des interventions prévues avant, pendant et après la lecture. Pour mener à bien cette planification, Pentimonti, Zucker, Justice et Kaderavek (2010) rappellent l'importance de lire l'album soi-même avant d'en faire la lecture aux enfants. Pour amener les enseignantes à être confiantes par rapport au sujet de l'album, Dionne (2015) propose aussi d'approfondir leurs connaissances quant au thème abordé.

Tableau 1. Pratiques exemplaires de lectures interactives d'albums documentaires : planification³

Préparation à la lecture	<ul style="list-style-type: none">• Sélectionner un album documentaire de qualité (Gill, 2009)• Choisir un album qui correspond aux intérêts et au niveau de développement des enfants (Terblanche, 2002) ou en lien avec le thème exploité en classe (Dickinson, 2001)• Lire le livre avant d'en faire la lecture aux enfants (Pentimonti <i>et al.</i>, 2010)• Choisir une intention de lecture (Fisher <i>et al.</i>, 2004)• Planifier les interventions avant, pendant et après la lecture (Fisher <i>et al.</i>, 2004)• Rédiger un aide-mémoire des interventions prévues (Van Kleeck, 2008)• Approfondir, au besoin, ses propres connaissances quant au sujet traité par l'album (Dionne, 2015)
---------------------------------	---

³ Les cinq tableaux présentés dans cet article sont des extraits du mémoire de maîtrise suivant: Beaudry, H. (en cours). *Mise en œuvre de pratiques exemplaires de lectures interactives d'albums documentaires par des enseignantes de maternelle 5 ans: étude de cas multiples*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski.

Les interventions avant la lecture interactive d'un album documentaire

Parmi les pratiques qu'on recommande de mettre en œuvre avant la lecture se retrouve la déduction du sujet de l'album à l'aide des indices fournis par la page couverture (Yopp et Yopp, 2012). Chlapana (2016) ajoute qu'une fois le sujet de l'album révélé, il est pertinent de demander aux enfants de nommer ce qu'ils souhaiteraient apprendre à cet égard. Il importe également, selon Terblanche (2002), de s'attarder avec les enfants aux différentes parties de l'album telles que la quatrième de couverture ou la page de garde. Dupin de Saint-André (2011) ajoute qu'il est nécessaire d'attirer leur attention sur les divers éléments propres au contexte éditorial de l'album, soit les noms de l'auteur et de l'illustrateur et le nom de la maison d'édition.

Par ailleurs, les interventions avant la lecture sont également un moment idéal pour activer les connaissances antérieures des enfants quant au sujet de l'album (Boudreau et Beaudoin, 2015). Pour activer de façon optimale ces connaissances initiales, Guillemette, Leblanc et Renaud (2017) suggèrent d'en réaliser une carte conceptuelle, aussi appelée « schéma des connaissances initiales ». Bien entendu, considérant que les enfants de maternelle sont de pré-lecteurs, il importe que les éléments inscrits au schéma soient bonifiés d'une illustration afin qu'ils puissent s'en remémorer le contenu. La réalisation d'un tel schéma est intéressante puisqu'elle donne l'occasion à l'enseignante d'évaluer les connaissances des enfants sur le sujet et d'ajuster sa lecture interactive en conséquence, comme le recommande d'ailleurs Doiron (1994). Toutefois, il est possible que les connaissances des enfants sur certains sujets demeurent limitées. Dans de tels cas, Doiron (1994) propose d'introduire la lecture par le biais d'une activité qui permet aux enfants d'explorer le thème concerné. Il cite les démonstrations, l'observation, la présentation d'un objet ou les causeries comme des activités propices à cet effet.

Qui plus est, Boudreau et Beaudoin (2015) insistent sur l'importance de mentionner l'intention de lecture ciblée aux enfants. Avant d'entamer la lecture, il est également recommandé de survoler l'album avec eux, que ce soit pour observer le type d'images que comprend l'album (Dupin de Saint-André, 2011) ou pour modeler le recours à la table des matières (Boudreau et Beaudoin, 2015).

Tableau 2. Pratiques exemplaires de lectures interactives d'albums documentaires : interventions avant la lecture

Interventions avant la lecture	<ul style="list-style-type: none">• Demander aux enfants de déduire le sujet de l'album à l'aide du titre et de la page couverture (Yopp et Yopp, 2012)• Demander aux enfants de nommer ce qu'ils aimeraient apprendre sur le sujet (Chlapana, 2016)• S'attarder aux différentes parties du livre : page couverture, quatrième de couverture, table des matières, etc. (Terblanche, 2002)• Attirer l'attention des enfants sur l'auteur, l'illustrateur, la maison d'édition (Dupin de Saint-André, 2011)• Activer les connaissances antérieures des enfants (Boudreau et Beaudoin, 2015)• Effectuer un schéma de leurs connaissances initiales sur le sujet (Guillemette <i>et al.</i>, 2017)• Introduire le sujet par le biais d'une discussion, d'une démonstration ou de la présentation d'un objet (Doiron, 1994)• Spécifier aux enfants l'intention de lecture (Boudreau et Beaudoin, 2015)
---	--

Les interventions pendant la lecture interactive d'un album documentaire

Gill (2009) et Doiron (1994) déconseillent de lire l'entièreté d'un album documentaire en une seule lecture interactive. Ils proposent plutôt de limiter la lecture aux passages préalablement sélectionnés et liés à l'intention de lecture. Pendant la lecture de ces passages ciblés, il importe d'offrir plusieurs occasions aux enfants d'interagir, par exemple en accueillant leurs commentaires et leurs questions ou encore en les interrogeant à propos du contenu du texte. Dans le même ordre d'idées, Boudreau et Beaudoin (2015) proposent de questionner régulièrement les enfants à propos du contenu de l'album afin de s'assurer de leur

compréhension. Il est d'ailleurs suggéré de privilégier les questions ouvertes ou les questions de relance puisque celles-ci amènent davantage les enfants à expliciter leurs propos et suscitent des interactions plus riches (Breit-Smith, Busch, Dinnesen et Guo, 2017).

Pendant la lecture interactive, il est tout aussi pertinent de questionner les enfants quant à la signification des mots de vocabulaire spécialisés que de leur en expliquer la signification, et ce, dans le but d'élargir leur champ lexical (Breit-Smith *et al.*, 2017). À cet effet, Richgels (2002) propose de profiter de l'exposition des enfants à ces mots de vocabulaire spécialisés pour élaborer un répertoire écrit de ces nouveaux termes. Ces mots peuvent ainsi être listés et bonifiés d'une illustration sous les yeux des enfants afin d'en favoriser la mémorisation.

Chlapana (2016) insiste sur l'importance de modeler les stratégies à privilégier dans le cadre de la lecture d'un texte informatif. Ces stratégies comprennent, entre autres, le fait de se questionner pendant la lecture (Chlapana, 2016) ou d'utiliser les images pour mieux comprendre le texte (Dickinson, 2001). Il importe également d'attirer l'attention des enfants sur les éléments propres aux textes informatifs tels que le lexique, le glossaire, l'index, les encadrés en bordure du texte donnant des informations complémentaires ou encore, les sous-titres afin que l'enfant ait l'occasion de se familiariser avec ses particularités absentes des albums narratifs (Chalpana, 2016). Mantzicopoulos et Patrick (2011) ajoutent qu'il est nécessaire de profiter des interventions pendant la lecture pour amener les enfants à établir des liens avec leur vécu et leurs connaissances antérieures.

Enfin, la lecture interactive d'un album documentaire demeure une activité propice aux interventions visant le développement de la conscience phonologique et la reconnaissance des lettres de l'alphabet (Mantzicopoulos et Patrick, 2011). Il est ainsi possible d'inviter les enfants à nommer, à l'occasion, les lettres reconnues et leurs sonorités, voire des mots que certains enfants parviennent à reconnaître. D'ailleurs, Piasta, Justice, McGinty et Kaderavek (2012) recommandent de pointer du doigt les mots lus pendant la lecture interactive afin de favoriser l'émergence des habiletés en littératie des jeunes enfants.

Tableau 3. Pratiques exemplaires de lectures interactives d'albums documentaires : interventions pendant la lecture

Interventions pendant la lecture	<ul style="list-style-type: none">• Offrir plusieurs occasions d'interagir aux enfants, notamment pour se questionner et pour émettre des commentaires (Yopp et Yopp, 2000)• Questionner les enfants à propos du contenu pour vérifier leur compréhension (Boudreau et Beaudoin, 2015)• Privilégier les questions ouvertes et les questions de relance (Beck et McKeown, 2001)• Inviter les enfants à faire des liens avec leur vécu (Mantzicopoulos et Patrick, 2011)• Inviter les enfants à utiliser les images afin de bonifier leur compréhension du texte (Dickinson, 2001)• Définir les mots de vocabulaire spécialisés (Breit-Smith <i>et al.</i>, 2017)• Lire les passages choisis : éviter de lire le texte dans son entièreté (Doiron, 1994; Gill, 2009)• Modeler les stratégies de lecture (Chlapana, 2016)• Faire une liste des nouveaux mots appris (Richgels, 2002)• Attirer l'attention des enfants sur le son et le nom de quelques lettres de l'alphabet (Mantzicopoulos et Patrick, 2011)• Pointer du doigt les mots lus (Piasta <i>et al.</i>, 2012)
---	---

Les interventions après la lecture interactive d'un album documentaire

Une fois la lecture interactive de l'album documentaire complétée, il est nécessaire de réaliser un retour sur les nouveaux apprentissages en invitant les enfants à nommer ce qu'ils ont appris (Boudreau et Beaudoin, 2015). Ces apprentissages peuvent d'ailleurs être utilisés en vue de compléter le schéma des connaissances

initiales débuté avant la lecture (Guillemette *et al.*, 2017). Une telle procédure amène donc les enfants à prendre conscience de leurs nouveaux apprentissages. Boudreau et Beaudoin (2015) suggèrent aussi de faire un retour sur l'intention de lecture précédemment énoncée.

De leur côté, Yopp et Yopp (2012) proposent de dédier un moment, lors des interventions après la lecture, pour permettre aux enfants de partager leurs commentaires, de raconter des anecdotes pertinentes, de poser des questions ou encore, de mentionner ce qu'ils aimeraient apprendre de plus sur le sujet. Gill (2009) propose également de les amener à porter un regard critique sur l'œuvre lue, en validant, au besoin, la nature de certaines informations à l'aide d'une autre ressource.

Tableau 4. Pratiques exemplaires de lectures interactives d'albums documentaires : interventions après la lecture

Interventions après la lecture	<ul style="list-style-type: none">• Compléter le schéma des connaissances initiales à l'aide des apprentissages faits pendant la lecture (Guillemette <i>et al.</i>, 2017)• Effectuer un rappel des nouvelles connaissances (Boudreau et Beaudoin, 2015)• Faire un retour sur l'intention de lecture (Boudreau et Beaudoin, 2015)• Inviter les enfants à poser des questions, à commenter et à partager leur appréciation (Yopp et Yopp, 2012)• Demander aux enfants ce qu'ils aimeraient apprendre de plus sur le sujet (Yopp et Yopp, 2000)• Apprendre aux enfants à porter un regard critique sur l'album lu (Gill, 2009)
---	---

La réalisation d'activités complémentaires à la lecture interactive d'albums documentaires

Il est recommandé de prévoir des activités complémentaires aux lectures interactives d'albums documentaires afin que les enfants aient l'occasion de réinvestir leurs nouvelles connaissances ou même, de les enrichir (Yopp et Yopp, 2012). Les ateliers, les expériences, les activités dirigées ou les jeux libres sur le thème de l'album lu constituent diverses formes que peuvent prendre ces activités. Pentimonti *et al.* (2010) mentionnent que ces activités complémentaires comportent le bénéfice de rendre les apprentissages d'autant plus concrets pour les enfants. En outre, il est préférable de privilégier des activités au cours desquelles les enfants auront l'occasion de réutiliser les mots de vocabulaire spécialisés auxquels ils ont été initiés pendant la lecture (Pentimonti *et al.*, 2010) et celles où ils auront l'occasion de collaborer (Richgels, 2002). À cet effet, Mantzicopoulos et Patrick (2011) proposent de procéder à une relecture des sections lues dans l'album afin de consolider les apprentissages des enfants et de se remémorer la signification des nouveaux mots appris.

Dans la mesure où l'album lu est lié à une thématique exploitée en classe, il est particulièrement intéressant de lire aux enfants un album de fiction portant sur le même sujet (Mantzicopoulos et Patrick, 2011). Ainsi, les enfants seront amenés à distinguer les éléments fictifs des éléments réels en plus de prendre connaissance des différentes caractéristiques de ces deux types d'œuvres. Richgels (2002) recommande aussi de laisser l'album documentaire à la portée des enfants afin que ceux-ci aient l'occasion de les feuilleter, seul ou avec un ami, lors des périodes de jeux libres.

Tompkins (2006), pour sa part, mentionne que lorsque les enfants ont été exposés à plusieurs reprises aux textes informatifs, il est pertinent de les inviter à rédiger leur propre album documentaire, collectivement ou individuellement. Une telle démarche comporte de nombreux avantages. Tout d'abord, l'enfant doit recueillir des informations à partir des images d'albums documentaires sur le sujet fournis par l'enseignante. Cela l'habilite à utiliser les images des albums documentaires à bon escient. Puis, il lui est possible de rédiger le texte de son album en le dictant à l'adulte ou en faisant des tentatives par le biais de l'orthographe approchée. Cette avenue lui permet de s'appropriier le ton des albums documentaires, tout en sollicitant des habiletés liées au développement de la conscience phonologique. L'enfant peut aussi réaliser les illustrations complémentaires au texte, ce qui l'amène à considérer l'importance des éléments visuels dans ce type d'ouvrages.

Tableau 5. Pratiques exemplaires de lectures interactives d'albums documentaires : activités complémentaires

Activités complémentaires	<ul style="list-style-type: none">• Planifier des activités en lien avec le sujet de l'album lu pour donner la possibilité aux enfants de réinvestir leurs nouvelles connaissances (Yopp et Yopp, 2012)• Jumeler la lecture de l'album documentaire à la lecture d'un album de fiction sur le même sujet : inviter les enfants à observer les différentes caractéristiques entre les deux œuvres et à distinguer les éléments réels et fictifs (Mantzicopoulos et Patrick, 2011)• Mettre les albums documentaires lus en évidence dans le coin lecture, de manière à ce qu'ils soient accessibles aux enfants de la classe (Richgels, 2002)• Faire une relecture de l'album (Mantzicopoulos et Patrick, 2011)• Inviter les enfants à écrire leur propre album documentaire (Tompkins, 2006)
----------------------------------	---

Conclusion

Les apports de la lecture interactive d'albums documentaires de même que les pratiques exemplaires à cet effet ont été largement documentés. Néanmoins, il demeure que les enseignantes du préscolaire exploitent actuellement de façon limitée ces albums, et ce, même si elles disent pratiquer régulièrement la lecture interactive au sein de leur classe (Bortnem, 2008; Ness, 2011; Yopp et Yopp, 2012). Plusieurs auteurs remarquent également que lorsque les enseignantes du préscolaire choisissent tout de même de faire la lecture des albums documentaires, ce qui demeure rare (Dionne, 2015; Price *et al.*, 2012; Yopp et Yopp, 2012), la durée, la fréquence et la qualité de leurs interventions semblent moindres comparativement à la lecture interactive des albums de fiction (Bortnem, 2008; Dionne, 2015; Zucker *et al.*, 2010).

Ce constat est préoccupant considérant que les enfants, exposés aux textes informatifs tout au long de leur parcours scolaire, sont nombreux en 6^e année du primaire à avoir de la difficulté à tirer profit de ces textes pour apprendre (Venezky, 2000). Pourtant, il est reconnu qu'une exposition précoce aux textes informatifs a des répercussions sur la réussite scolaire en lecture des enfants une fois au primaire (Venezky, 2000). Plusieurs auteurs insistent d'ailleurs quant à l'importance d'initier tôt les enfants aux textes informatifs inclus dans les albums documentaires afin qu'ils soient plus tard aptes à apprendre par le biais de leur lecture (Duke, 2000; Mantzicopoulos et Patrick, 2011). À cet égard, Zucker *et al.* (2010) constatent que les enseignantes du préscolaire sont peu outillées à exploiter les albums documentaires en contexte de lecture interactive et mettent en lumière leur besoin de formation à cet effet.

Au terme de cette recension, il nous apparaît important de documenter la manière dont les enseignantes de maternelle mettent réellement en œuvre les pratiques exemplaires de lectures interactives d'albums documentaires recensées dans les écrits scientifiques après y avoir été formées. À la lumière de ces constats, une étude de cas multiples s'inscrivant dans un devis méthodologique qualitatif sera menée auprès d'enseignantes de maternelle 5 ans ayant bénéficié d'une formation sur le sujet offerte par la chercheure. Elles auront ensuite à réaliser des lectures interactives d'albums documentaires auprès des enfants de leur classe qui seront filmées et analysées à l'aide d'une grille d'observation. Un tel projet permettra de documenter les obstacles et les réussites des enseignantes qui adoptent les pratiques recommandées après y avoir été formées, sujet qui demeure jusqu'à présent inexploré. Ce projet sera également profitable aux enseignantes participantes, puisqu'il contribuera à leur formation continue. Les succès et les défis répertoriés pourront éventuellement mener à l'élaboration d'un programme de formation qui tient compte des réelles contraintes auxquelles font face les enseignantes lorsqu'elles tentent de mettre en œuvre ces pratiques.

RÉFÉRENCES

- Beaudry, H. (en cours). *Mise en œuvre de pratiques exemplaires de lectures interactives d'albums documentaires par des enseignantes de maternelle 5 ans: étude de cas multiples*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski.
- Beck, I. L., et McKeown, M. G. (2001). Text Talk: Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. *Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
- Bernier, J. (2017). *Pratiques déclarées d'enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de lecture interactive à haute voix*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski.
- Bortnem, G. M. (2008). Teacher Use of Interactive Read Alouds Using Nonfiction in Early Childhood Classrooms. *Journal of College Teaching et Learning*, 5(12), 29-44.
- Boudreau, M. et Beaudoin, I. (2015). L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, 2. Repéré à <https://litmedmod.ca/lalbum-documentaire-un-incontournable-pour-favoriser-lentree-dans-lecrit>
- Breit-Smith, A., Busch, J. D., Dinnesen, M. S., et Guo, Y. (2017). Interactive Book Reading with Expository Science Texts in Preschool Special Education Classrooms. *TEACHING Exceptional Children*, 49(3), 185-193.
- Chlapana, E. (2016). An Intervention Programme for Enhancing Kindergarteners' Cognitive Engagement and Comprehension Skills through Reading Informational Texts. *Literacy*, 50(3), 125-132.
- Correia, M. P. (2011). Fiction vs Informational Texts: Which Will Kindergartners Choose? *Young Children*, 66(6), 100-104.
- Dickinson, D. K. (2001). Book Reading in Preschool Classrooms: Is Recommended Practice Common? Dans D.K. Dickinson et P.O. Tabors (dir.), *Beginning literacy with language: Young Children Learning at Home and School* (p. 175- 203). Baltimore, États-Unis: P.H. Brookes Publishing Company.
- Dionne, A.-M. (2015). Lire des textes informatifs ou narratifs aux élèves ? Choix et conceptions des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 431-455.
- Doiron, R. (1994). Using Nonfiction in a Read-Aloud Program: Letting the Facts Speak for Themselves. *Reading Teacher*, 47(8), 616-624.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 Minutes per Day: The Scarcity of Informational Texts in First Grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224.
- Duke, N. K., et Kays, J. (1998). "Can I Say 'Once Upon a Time'": Kindergarten Children Developing Knowledge of Information Book Language. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 295-318.
- Duke, N. K., et Pearson, P. D. (2002) Effective practices for developing reading comprehension. Dans A.E. Farstrup et S.J. Samuels (dir.) *What Research Has To Say about Reading Instruction* (3e éd., p. 205-242). Newark, États-Unis: International Reading Association.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2013). Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 175-200.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., et Frey, N. (2004). Interactive Read-Alouds: Is There a Common Set of Implementation Practices? *Reading Teacher*, 58(1), 8-17.
- Giasson, J. (2011). *La lecture- Apprentissage et difficultés*. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- Gill, S. R. (2009). What Teachers Need to Know about the "New" Nonfiction. *Reading Teacher*, 63(4), 260-267.
- Guillemette, F., Leblanc, C., et Renaud, K. (2017). *Stratégies d'activation des connaissances antérieures*. Trois-Rivières, Canada : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Hall, A. H., Boyer, M., et Beschorner, E.A. (2016). Examining Kindergarten Students' Use of and Interest in Informational Text. *Early Childhood Education Journal*, 45, 703 - 711.
- Hall, K. M., Sabey, B. L., et McClellan, M. (2005). Expository Text Comprehension: Helping Primary-Grade Teachers Use Expository Texts to Full Advantage. *Reading Psychology an international quarterly*, 26(3), 211-234.

- Kindle, K. J. (2013). Interactive Reading in Preschool: Improving Practice through Professional Development. *Reading Improvement, 50*(4), 175-188.
- Kraemer, L., McCabe, P., et Sinatra, R. (2012). The Effects of Read-Alouds of Expository Text on First Graders' Listening Comprehension and Book Choice. *Literacy Research and Instruction, 51*(2), 165-178.
- Maloch, B., et Bomer, R. (2013). Research and Policy: Teaching about and with Informational Texts: What Does Research Teach Us? *Language Arts, 90*(6), 441-450.
- Mantzicopoulos, P., et Patrick, H. (2010). "The Seesaw Is a Machine that Goes up and down": Young Children's Narrative Responses to Science-Related Informational Text. *Early Education and Development, 21*(3), 412-444.
- Mantzicopoulos, P., et Patrick, H. (2011). Reading Picture Books and Learning Science: Engaging Young Children with Informational Text. *Theory Into Practice, 50*(4), 269-276.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2006). Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Mol, S. E., Bus, A. G., et de Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M., et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale, 2*.
- Moschovaki, E., Meadows, S., et Pellegrini, A. (2007). Teachers' Affective Presentation of Children's Books and Young Children's Display of Affective Engagement during Classroom Book Reading. *European Journal of Psychology of Education, 22*(4), 405-420.
- Ness, M. (2011). Teachers' Use of and Attitudes toward Informational Text in K-5 Classrooms. *Reading Psychology, 32*(1), 28-53.
- Pappas, C. C. (1993). Is Narrative "Primary"? Some Insights from Kindergarteners' Pretend Readings of Stories and Information Books. *Journal of Reading Behavior, 25*(1), 97-129.
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M., et Kaderavek, J. N. (2010). Informational Text Use in Preschool Classroom Read-Alouds. *Reading Teacher, 63*(8), 656-665.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., et Kaderavek, J. N. (2012). Increasing Young Children's Contact with Print during Shared Reading: Longitudinal Effects on Literacy Achievement. *Child Development, 83*(3), 810-820.
- Price, L. H., Bradley, B. A., et Smith, J. M. (2012). A Comparison of Preschool Teachers' Talk during Storybook and Information Book Read-Alouds. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 426-440.
- Richgels, D. J. (2002). Informational Texts in Kindergarten. *Reading Teacher, 55*(6), 586-595.
- Smolkin, L. B., et Donovan, C. A. (2001). The Contexts of Comprehension: The Information Book Read Aloud, Comprehension Acquisition, and Comprehension Instruction in a First-Grade Classroom. *Elementary School Journal, 102*(2), 97-122.
- Terblanche, L. (2002). Read-Alouds: Do They Enhance Students' Ability To Read? Repéré à <http://proxy.uqar.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ericetAN=ED465192&lang=frets&site=ehost-live&scope=site>
- Tompkins, G. E. (2006). *50 stratégies en littérature étape par étape*. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- Topping, K. J. (2015). Fiction and Non-Fiction Reading and Comprehension in Preferred Books. *Reading Psychology, 36*(4), 350-387.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing Preschool Foundations for Later Reading Comprehension: The Importance of and Ideas for Targeting Inferencing in Storybook-Sharing Interventions. *Psychology in the Schools, 45*(7), 627-643.
- Venezky, R. L. (2000). The Origins of the Present-Day Chasm between Adult Literacy Needs and School Literacy Instruction. *Scientific Studies of Reading, 4*(1), 19-39.
- Whitehurst, G. (2002). *Evidence-based education (EBE)*. Repéré à http://ies.ed.gov/director/pdf/2002_10.pdf

- Yopp, R. H., et Yopp, H. K. (2000). Sharing Informational Text with Young Children. *Reading Teacher*, 53(5), 410-423.
- Yopp, R. H., et Yopp, H. K. (2012). Young Children's Limited and Narrow Exposure to Informational Text. *Reading Teacher*, 65(7), 480-490.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., et Kaderavek, J. N. (2013). The Role of Frequent, Interactive Prekindergarten Shared Reading in the Longitudinal Development of Language and Literacy Skills. *Developmental Psychology*, 49(8), 1425-1439.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., et Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65-83.