

## Le plaisir de lire avec son enfant : un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes

Anne-Marie Dionne

### Résumé

Cet article porte sur la pratique de littératie familiale qui consiste à faire la lecture avec l'enfant. Des recherches démontrent qu'il s'agit d'un moyen idéal pour les parents ou d'autres membres de la famille d'accompagner l'enfant dans la découverte de l'écrit dès la naissance, pendant la période préscolaire et aussi lorsqu'il devient apprenti lecteur. Nous abordons le sujet en traçant un portrait de cette pratique en considérant des enjeux qui se présentent à chacune de ces périodes et en soulignant l'importance des facteurs affectifs et motivationnels qui y sont rattachés. D'ailleurs, pour souligner l'importance de ces facteurs, nous proposons quelques stratégies visant à créer un climat favorable pour que la lecture avec l'enfant soit profitable pour le développement de sa littératie, mais surtout pour en faire un moment agréable où le plaisir est au rendez-vous.

### Mots-clés

Lecture, Littératie familiale, Facteurs affectifs et motivationnels, Climat favorable à la lecture

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

---

### Auteurs

Anne-Marie Dionne, Faculté d' ducation, Université d'Ottawa, 145 Jean-Jacques-Lussier, Ottawa, Ontario, Canada, K1N 6N5, adionne@uottawa.ca

# Le plaisir de lire avec son enfant : un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes

Anne-Marie Dionne

## 1. Introduction

Dans les sociétés où la culture de l'écrit est valorisée, faire la lecture avec l'enfant se retrouve probablement parmi les activités de littératie qui se manifestent régulièrement dans bon nombre de familles. L'image du parent<sup>1</sup> qui dans un moment intime et chaleureux partage un livre avec son enfant est même considérée par certains comme étant la représentation iconique par excellence de la littératie familiale. Bien que le courant de recherche qui s'intéresse aux pratiques de littératie dans le milieu familial soit relativement récent, des études ont déjà considéré sous divers angles cette pratique qui consiste à faire la lecture avec l'enfant. De façon générale, elles soulignent les bienfaits qui découlent de cette activité qui semble s'instaurer naturellement dans certains milieux. Il n'est donc pas surprenant de constater que les professionnels de l'éducation, les intervenants dans le domaine de la santé et même les médias de masse encouragent fortement les parents à souscrire à une telle pratique.

Cependant, faire la lecture avec l'enfant dans le milieu familial n'est pas un phénomène universel. D'après Anderson, Anderson, Friedrich et Kim (2010), cette pratique socioculturelle fait surtout partie des habitudes de familles de la classe moyenne qui sont d'origine caucasienne. Même dans ces milieux socioculturels, on note des variations considérables d'une famille à l'autre en ce qui concerne la fréquence de cette activité, de même que les façons dont elle se réalise. Par ailleurs, Scarborough et Dobrich (1994) soutiennent que les effets qui lui sont attribués ont été surestimés et que les bienfaits que procure cette pratique en ce qui a trait au développement de la littératie de l'enfant ne sont peut-être pas aussi importants que ce que l'on pourrait penser. Faut-il alors remettre en question les recommandations qui sont faites aux parents concernant l'importance de faire la lecture avec leur enfant?

À la lumière de plusieurs recherches récentes portant sur ce sujet, nous soutenons que faire la lecture avec l'enfant est une pratique de littératie familiale qui, selon certaines conditions, doit être encouragée dans toutes les familles. Dès les premières années de sa vie, pendant ses années préscolaires et même lorsqu'il devient apprenti lecteur, l'enfant peut profiter de ce que l'on fait la lecture avec lui dans le contexte familial. Toutefois, le plaisir éprouvé lors de cette activité semble être un élément essentiel à cette expérience. Dans cet article, nous voulons tracer un portrait de la pratique de littératie familiale qui consiste à faire la lecture avec l'enfant à trois différentes périodes de l'enfance. Mais comme entrée en matière, nous présentons d'abord deux perspectives concernant l'importance de cette pratique. Par la suite, nous précisons ce que nous entendons par les facteurs affectifs et motivationnels se rapportant à cette situation de lecture. Après avoir discuté des trois périodes de l'enfance qui nous intéressent, nous présentons quelques moyens pouvant contribuer à créer un climat favorable pour lire avec l'enfant.

## 2. Lire avec l'enfant, une pratique de littératie familiale incontournable?

Une méta-analyse portant sur la pratique de littératie familiale qui consiste à faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire a permis à Scarborough et Dobrich (1994) de remettre en question l'importance relative de cette activité. En effet, ces auteurs soutiennent que la fréquence selon laquelle le parent fait la lecture à l'enfant n'aurait qu'un effet modeste sur son développement langagier et l'émergence de sa littératie. Pour leur part, Bus, van IJzendoorn et Pellegrini (1995) ont également effectué une méta-analyse portant sur la fréquence à laquelle les parents font la lecture à l'enfant d'âge préscolaire. Là où Scarborough et Dobrich (1994) ont trouvé des effets modestes, Bus et al. ont démontré que la fréquence de cette activité a une valeur prédictive moyennement élevée en ce qui concerne le développement des compétences langagières et de l'émergence de la littératie de l'enfant. Ces auteurs soutiennent que faire la lecture à l'enfant d'âge préscolaire est une expérience indispensable pour l'aider à développer les compétences nécessaires lui

---

<sup>1</sup> Nous reconnaissons que d'autres membres de la famille peuvent faire la lecture avec l'enfant, mais dans le but d'alléger le texte, nous nous limitons à nommer le parent.

permettant d'entreprendre avec succès l'apprentissage formel de la lecture. C'est aussi l'avis d'autres chercheurs (Clay, 1991; Ninio, 1980; Ninio et Bruner, 1978; Teale et Sulzby, 1986) qui sont des pionniers en ce qui concerne les études portant sur l'émergence de la littératie de l'enfant.

Bien qu'elles présentent des points de vue divergents, les études de Scarborough et Dobrich (1994) et de Bus et al. (1995) constituent une pierre angulaire pour les chercheurs qui s'intéressent à la lecture qui est faite avec l'enfant dans le milieu familial. De part et d'autre, ces auteurs ont souligné l'importance de mener des études portant sur d'autres variables que la fréquence de cette activité, ce qui a donné une orientation nouvelle aux études subséquentes. Scarborough et Dobrich, tout comme Bus et al., ont noté qu'il était particulièrement important de prendre en compte les facteurs affectifs et motivationnels de cette activité, ce qui ne semble pas s'être avéré dans les études consultées pour ces méta-analyses. Au cours des années qui ont suivi la publication de ces deux études, des chercheurs ont étudié une variété d'enjeux liés à cette pratique de littératie familiale qui consiste à lire avec l'enfant. Mais, encore aujourd'hui, les facteurs affectifs qui y sont associés semblent avoir été peu explorés. Les effets de cette pratique sur la motivation de l'enfant pour la lecture ont également reçu peu d'attention.

### **3. Les facteurs affectifs et motivationnels**

Les parents lisent avec leurs enfants pour deux principales raisons : passer un moment agréable ensemble et favoriser chez leur enfant un intérêt pour la lecture. En effet, comme le démontre une étude d'Audet, Evans, Williamson et Reynold (2010), bien que les buts poursuivis par les parents qui lisent avec leur enfant puissent varier, ils accordent généralement plus d'importance aux dimensions affectives de cette activité qu'à la stimulation cognitive qu'elle peut lui procurer. Selon ces auteurs, les buts des parents influencent leurs comportements lorsqu'ils lisent avec leur enfant. Ceux pour qui cette activité est synonyme de divertissement et de plaisir transmettent cette perspective à leur enfant. Ceux qui y voient plutôt un moyen de l'aider à parfaire ses habiletés de littératie lui inculquent plutôt une perspective orientée vers la réalisation d'une tâche d'apprentissage, sans nécessairement se préoccuper des émotions et des sentiments qui l'accompagnent. Selon Sonnenschein, Baker et Serpell (2010), la qualité de la relation affective pendant la lecture avec l'enfant serait plus élevée dans les familles où l'on considère les activités de littératie dans une perspective de loisir.

#### **3.1 La qualité de la relation affective pendant la lecture avec l'enfant**

La dimension affective des expériences de lecture que partagent le parent et l'enfant se manifeste par des comportements observables (Sonnenschein et al., 2010). Lorsque la relation affective pendant la lecture est de bonne qualité, le parent maintient des interactions agréables et chaleureuses tout en lisant avec expression et en montrant de l'intérêt pour le texte lu. Il recherche les contacts physiques et visuels avec l'enfant et il se montre sensible au niveau d'intérêt de l'enfant. Pour sa part, l'enfant démontre un réel engagement dans l'activité de lecture en répondant positivement aux interactions du parent et en suscitant lui aussi des échanges en lien avec la lecture. Sonnenschein et al. ont démontré que la qualité affective de la relation entre le parent et l'enfant d'âge préscolaire pendant la lecture est associée à sa motivation pour la lecture, concurremment et aussi pendant les années scolaires qui suivent.

#### **3.2 Les facteurs motivationnels**

Sonnenschein et Munsterman (2002) expliquent que la motivation pour la lecture est un construit multidimensionnel constitué de divers facteurs imbriqués les uns dans les autres. Ces facteurs motivationnels comprennent l'intérêt pour la lecture et les attitudes envers cette activité, le sentiment d'efficacité en tant que lecteur, et la valorisation de différents types d'activités associées à la littératie. Le contexte social dans lequel ont lieu les activités de lecture semble particulièrement important pour favoriser la motivation de l'enfant pour la lecture. Par exemple, lorsque la lecture avec le parent donne lieu à des interactions qui sont agréables, l'enfant peut développer un intérêt pour cette activité qui lui apporte un sentiment de bien-être. Sa motivation pour les activités de lecture peut alors le mener vers une plus grande fréquence de cette activité, ce qui a pour effet d'améliorer ses habiletés de littératie émergente et plus tard, ses compétences en lecture. Il en résulte que son sentiment d'efficacité pour la lecture est alors rehaussé.

Bien que l'importance de la qualité affective des interactions lors de la lecture avec l'enfant ait fait l'objet de discussions théoriques, selon Sonnenschein et Munsterman (2002), peu de recherches empiriques ont

considéré les facteurs affectifs et motivationnels qui marquent les activités de lecture du parent avec son enfant. Ce constat, qui a été fait il y a maintenant plus de dix ans, se confirme encore aujourd'hui. À notre connaissance, peu d'études portent exclusivement sur ces facteurs qui semblent pourtant si importants pour le développement de la littérature de l'enfant.

Dans les parties qui suivent, nous présentons des recherches qui rendent compte de divers aspects qui se rapportent à la lecture qui est faite avec l'enfant dans le contexte familial. Loin de constituer un ensemble exhaustif des recherches portant sur le sujet, elles démontrent néanmoins que cette pratique est valable à différents moments de l'enfance en ce qui concerne divers aspects du développement langagier et du développement de la littérature de l'enfant. Les éléments abordés varient d'une partie à l'autre, puisque les enjeux ne sont pas les mêmes à chaque période de l'enfance. Toutefois, les facteurs affectifs ou motivationnels, même s'ils ont fait l'objet de peu de recherches, sont néanmoins considérés pour chaque période.

#### **4. La période de zéro à trois ans**

Des enquêtes révèlent qu'environ la moitié des parents font quotidiennement la lecture à leur enfant dès les premiers mois suivant sa naissance (Hafflon, 2004; Raikes et al., 2006). Pourtant, peu de recherches semblent porter sur les activités de lecture réalisées avec les enfants de moins de trois ans. À défaut de tracer un portrait détaillé de ces expériences précoces, les études qui suivent font état de quelques faits intéressants qui s'y rapportent.

Le moment propice pour commencer à faire la lecture au nourrisson est une question qui préoccupe bon nombre de nouveaux parents. Des organismes américains tels que le *Maternal and Child Health Bureau* et l'*American Academy of Pediatrics* suggèrent d'instaurer des épisodes de lecture dans la routine quotidienne de l'enfant dès les premiers mois suivant sa naissance (Hafflon, 2004). Karrass et Braungart-Rieker (2005) ont démontré que faire la lecture au nourrisson avant même que ne se développe son langage réceptif est une activité qui est susceptible de stimuler son développement langagier. Pour leur part, Raikes et al. (2006) soutiennent que des activités de lecture régulières avec le nourrisson peuvent avoir des effets bénéfiques concernant le développement de son vocabulaire, de sa capacité de compréhension et de son développement cognitif.

Si des bénéfices au niveau du développement cognitif et langagier peuvent être observés chez les enfants de moins de trois ans à qui les parents font la lecture, peut-on penser que des facteurs affectifs ou motivationnels influencent ces développements? Une étude de Cline (2010) apporte un élément de réponse à cette question. Les résultats de cette étude soutiennent que pendant que des mères lisent à leur enfant de 13 mois, la qualité de la relation affective a une influence considérable sur la qualité de l'enseignement offert. Cline a observé des mères faisant la lecture à leur enfant de 13 mois. Dans les dyades où la qualité affective était plus élevée, les mères faisaient davantage de commentaires extratextuels à partir du livre lu à l'enfant. Or, une telle pratique est reconnue comme un moyen efficace de lui offrir une stimulation additionnelle au point de vue de son développement cognitif et langagier. De fait, il s'est avéré que l'interaction entre la qualité de l'instruction et la qualité affective ayant été observée lors des épisodes de lecture pouvait prédire les scores obtenus par les enfants à des évaluations du développement cognitif et du développement langagier ayant été effectuées huit mois plus tard, alors que les enfants étaient âgés de 21 mois.

D'autres études comme celle effectuée par Cline seraient nécessaires pour démontrer avec encore plus d'assurance l'importance des facteurs affectifs lors de la lecture faite à des nourrissons. Par exemple, si la qualité de la relation affective lors de la lecture influence le développement cognitif et langagier de l'enfant de 21 mois, on peut se demander si elle contribue également au développement d'autres habiletés de littérature chez l'enfant plus âgé.

#### **5. La période préscolaire (trois à cinq ans)**

Plusieurs études au sujet de la lecture avec l'enfant dans le contexte familial ont porté sur la période préscolaire que nous délimitons comme étant la période pendant laquelle l'enfant est âgé de trois à cinq ans. Mais, encore une fois, ces études nous informent peu en ce qui concerne les facteurs affectifs et motivationnels qui entre en jeu. Certains chercheurs se sont intéressés à la fréquence de cette activité alors que d'autres ont étudié les interactions entre le parent et l'enfant en situation de lecture afin de mettre en évidence les stratégies de soutien déployées par les parents qui guident leur enfant pendant cette activité.

Il est réjouissant de constater que de plus en plus de parents sont sensibilisés à l'importance de faire la lecture avec leur enfant d'âge préscolaire (Storch Bracken & Fischel, 2008; Korat & Levin, 2001). En effet, lire avec l'enfant d'âge préscolaire est l'occasion idéale de l'engager dans des discussions complexes et exigeantes du point de vue cognitif, ce qui fait écho aux demandes auxquelles il aura à faire face dans l'environnement scolaire. Ceci est particulièrement vrai lorsque les conversations entre l'adulte et l'enfant pendant la lecture incitent ce dernier à faire des prédictions, des inférences et des liens avec ses expériences personnelles. On peut toutefois se demander si un climat chaleureux lors des épisodes de lecture peut optimiser de tels échanges entre le parent et l'enfant.

Plusieurs études servant à décrire les interactions entre le parent et l'enfant d'âge préscolaire pendant la lecture ont mis l'accent sur la lecture dialogique (Lonigan & Whitehurst, 1998; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Constatant qu'un rôle actif de la part de l'enfant est nécessaire pour rendre l'activité de lecture plus profitable au développement de sa littératie, ces auteurs ont mis au point cette stratégie qui rehausse le niveau d'interaction entre l'adulte et l'enfant pendant la lecture. Pendant la lecture dialogique, le rôle du parent n'est pas simplement de faire la lecture « à » l'enfant, mais plutôt de lire « avec » l'enfant en suscitant une participation active de sa part. Essentiellement, le parent qui fait une lecture dialogique encourage l'enfant à répondre à des questions d'élaboration et non pas seulement à des questions littérales. Il reformule et enrichit les verbalisations de l'enfant et il lui offre une rétroaction positive. Bref, il entretient un dialogue avec l'enfant au sujet de l'histoire qui est lue tout en étayant les réponses de l'enfant à ses questions. La plupart des recherches qui ont porté sur la lecture dialogique ont cherché à connaître l'influence de cette stratégie sur le vocabulaire de l'enfant, ce qui s'est d'ailleurs confirmé (Lonigan & Whitehurst, 1998; Wasik & Bond, 2001). D'autres recherches ont démontré que la lecture dialogique offre aussi un contexte favorable à l'émergence de la littératie et à l'acquisition des habiletés métalinguistiques en lien avec la lecture (Chow, McBride-Chang, Cheung & Chow, 2008).

Le fait de mettre l'accent sur des interventions de soutien lors de la lecture avec l'enfant d'âge préscolaire ne semble pas se faire au détriment des facteurs affectifs et motivationnels de cette activité. En fait, La-Cour, McDonald, Tissington et Thomason (2013) ont remarqué que la lecture dialogique, en plus de favoriser la qualité du soutien offert par le parent, pouvait également être associée à la qualité de la relation affective lors de la lecture avec l'enfant. Ces auteurs ont réalisé une étude dans laquelle des parents ont été formés à l'utilisation de cette stratégie pour faire la lecture avec leur enfant âgé de quatre ans. En plus des effets positifs qui ont été notés concernant le développement cognitif et langagier de l'enfant, des bienfaits en lien avec des facteurs motivationnels ont aussi été rapportés. Après avoir participé à ce programme de littératie familiale axé sur la lecture dialogique, les parents ont remarqué chez leur enfant un intérêt accru pour la lecture. Ils ont également signalé qu'ils faisaient plus souvent la lecture avec leur enfant, puisque cette activité leur paraissait plus agréable qu'avant le début du programme. Par ailleurs, ils ont noté une augmentation de leur sentiment de compétence pour accompagner leur enfant dans les activités de lecture.

L'âge de l'enfant à qui le parent fait la lecture semble être un autre facteur qui influence la nature des interactions pendant cette activité. C'est en fait ce qui ressort des études présentées dans la partie qui suit.

## **6. La période scolaire (six ans et plus)**

Les résultats d'une enquête ont révélé que des expériences de lecture partagée continuent d'avoir lieu dans le milieu familial lorsque l'enfant fréquente l'école primaire. Toutefois, bon nombre de parents cessent progressivement de faire la lecture à l'enfant au cours de ces années. Dès qu'il acquiert un certain niveau de compétence en lecture, c'est plutôt l'enfant qui fait la lecture à voix haute au parent (Satterwhite & Moyer, 2000), une activité qui est souvent considérée comme faisant partie des devoirs scolaires. En effet, les enseignants du primaire recommandent souvent aux parents d'écouter lire leur enfant régulièrement afin de lui offrir un soutien accru pour le développement de ses compétences en lecture (Epstein & Sanders, 2006). Comme le démontrent les études qui suivent, les facteurs affectifs et motivationnels peuvent exercer une influence sur cette activité.

Baker, Mackler Sonnenschein et Serpell (2001) ont analysé la relation affective entre la mère et son enfant apprenti lecteur pendant des activités de lecture. Lors d'une rencontre, ils ont demandé à des dyades mère-enfant de choisir qui, de la mère ou de l'enfant, ferait la lecture à voix haute. Pour la moitié des dyades, il



s'est avéré que les mères ont choisi de faire la lecture, alors que dans les autres dyades, c'est l'enfant qui a assumé le rôle de lecteur. Les chercheurs ont observé qu'en général, la relation affective était positive, indépendamment de qui, de la mère ou l'enfant, faisait la lecture à voix haute. Cependant, la relation affective était de plus grande qualité dans les dyades où les mères étaient plus éduquées et faisaient partie de la classe moyenne. Par ailleurs, ces mères faisaient davantage d'interventions portant sur le sens de l'histoire, particulièrement en lien avec les illustrations accompagnant le texte. Dans l'ensemble, les résultats de cette étude soulignent les effets possibles associés à la qualité de la relation affective lors de la lecture. Cependant, il est difficile de savoir si c'est le milieu socioculturel de la famille ou la nature des interventions parentales qui ont de l'influence sur les compétences en lecture de l'enfant. Quoi qu'il en soit, la nature longitudinale de cette étude a permis aux chercheurs de démontrer que la qualité de la relation affective lors de la lecture avec l'enfant, alors qu'il était en première année du primaire, était associée à la fréquence des activités de lecture autonome de l'enfant lorsqu'il était en deuxième et en troisième année du primaire, démontrant ainsi qu'il s'agit d'un facteur qui peut avoir un impact sur ses compétences en lecture à long terme.

Bergin (2001) a également démontré que la qualité de la relation affective lors de la lecture avec l'apprenti lecteur peut avoir une influence sur ses compétences en lecture. Elle a considéré de multiples dimensions de l'affectivité lors de la lecture comme les louanges et les critiques, le degré d'hostilité et d'appui, la proximité physique et les démonstrations spontanées d'affection entre la mère et l'enfant. Elle a démontré que la qualité de la relation affective était en lien avec la fluidité en lecture de l'enfant, ce qui constitue une compétence particulièrement importante pour la compréhension en lecture. De plus, la qualité de la relation affective était aussi associée à l'attitude que démontraient les apprentis lecteurs envers la lecture. Dans les dyades qui montraient un plus haut degré d'affectivité pendant la lecture, les enfants démontraient moins de frustration et un plus grand engagement envers la tâche, tout en lisant d'une façon fluide, contrairement aux dyades où le degré d'affectivité positive était faible. Selon Bergin, il n'est pas suffisant d'inciter les parents à faire la lecture avec leurs enfants. Il est tout aussi essentiel de les informer de l'importance de faire de cette activité une expérience où le plaisir est au rendez-vous. Dans la partie qui suit, nous présentons justement quelques moyens pouvant aider les parents à créer un climat agréable pour faire la lecture avec leur enfant.

## **7. Créer un climat favorable pour faire la lecture avec l'enfant**

L'un des aspects importants à considérer lorsque le parent fait la lecture avec son enfant est le contexte affectif qui imprègne cette activité. Nous croyons qu'une telle expérience doit avant tout être agréable pour l'enfant et pour le parent. Des études ancrées dans la théorie de l'attachement ont démontré que lorsque les rapports relationnels sont teintés d'affection, l'enfant profite davantage des expériences de lecture avec le parent (Baker et al., 2001). La plupart des stratégies qui sont présentées ci-dessous mettent l'accent sur des moyens à prendre pour susciter l'intérêt et l'engagement de l'enfant pendant la lecture dans le but de rendre l'expérience plus profitable, mais aussi plus agréable pour l'enfant et pour le parent.

### **7.1 Établir une routine quotidienne**

Une structure hautement prévisible et répétitive concernant les activités de lecture contribue à fournir un environnement rassurant pour l'enfant. Un premier aspect de la routine qui doit être considéré concerne le temps et le lieu. Bien sûr, la lecture avec l'enfant peut se faire de façon spontanée plusieurs fois par jour, mais en réservant un moment spécifique à cette activité, on s'assure qu'elle aura lieu au moins une fois par jour. Que ce soit avant le coucher, avant la sieste de l'après-midi, après le dîner ou après le bain, il peut aussi être agréable d'avoir un endroit de prédilection pour lire ensemble. Un grand fauteuil confortable ou un autre endroit agréable peut faire en sorte qu'on aura le goût de lire ensemble plus souvent. En ce qui concerne la durée, Padak et Rasinski (2006) privilégient des activités de lecture relativement brèves, soit de 10 à 15 minutes. Un deuxième aspect de la routine concerne plus particulièrement les interactions pendant la lecture. Partridge (2004) suggère aux parents d'établir une démarche prévisible qui suscite la discussion à des moments précis pendant la lecture. Par exemple, le parent peut prendre l'habitude de faire des pauses de façon régulière afin de permettre à l'enfant de réagir à l'histoire ou au texte qui est lu. L'enfant qui est habitué à une telle routine est en mesure de faire face aux demandes du parent qui peut aussi en profiter pour le guider graduellement dans des interactions de plus en plus complexes. Une structure prévisible

peut ainsi mener à des échanges agréables et harmonieux entre le parent et l'enfant lors des activités de lecture, puisque ce dernier sait à l'avance ce qui est attendu de lui.

### **7.2 Relire souvent les livres préférés de l'enfant**

Tout comme il est bénéfique d'exposer l'enfant à différents genres de livres, il est aussi profitable de lui lire à plusieurs reprises ses livres préférés. Beaucoup d'enfants éprouvent un plaisir évident à entendre plus d'une fois la même histoire. D'ailleurs, cette pratique permet au parent de diriger l'attention de l'enfant vers différents aspects du livre chaque fois qu'il en fait une relecture (Streiling, 2010). Par exemple, il est possible d'attirer son attention sur la structure de l'histoire, les concepts de l'écrit ou sur des concepts socio-cognitifs<sup>2</sup> présentés dans l'histoire (Aram, Fine et Ziv, 2013). Aussi, selon Streiling, les commentaires de l'enfant sont plus approfondis et plus variés lors des lectures subséquentes d'une même histoire que lorsqu'il l'entend pour la première fois. Par ailleurs, lorsque l'enfant connaît déjà les textes qui lui sont lus, il peut participer activement à la lecture en joignant sa voix à celle du parent ou en « lisant » les parties qu'il préfère, ce qui ajoute encore plus au plaisir de l'expérience de lecture, tout en étant valorisant.

### **7.3 Faire des liens entre le langage du livre et le langage de l'enfant**

Il est possible qu'il y ait parfois des écarts entre le langage utilisé dans les livres et le niveau langagier de l'enfant. Il peut également y avoir des écarts entre les événements de l'histoire et ses expériences personnelles. Pour retenir l'intérêt de l'enfant, le parent doit alors établir des liens entre le contenu du livre et la vie de l'enfant. En d'autres mots, il doit rendre le livre accessible à l'enfant en faisant quelques adaptations si c'est nécessaire. Jones (1996) a observé que lorsque les parents exposent les très jeunes enfants aux livres, ils commentent surtout les illustrations. Aussi, il n'est pas rare qu'ils racontent une histoire de leur propre invention qui ne correspond pas nécessairement au texte écrit, mais plutôt à ce que l'enfant est en mesure de comprendre et d'apprécier. Bien entendu, les façons dont le parent peut rendre le langage du livre accessible à l'enfant changeront progressivement au fur et à mesure que l'enfant grandira. Par exemple, avec des enfants de deux à trois ans, les parents peuvent tenir compte de l'intérêt de l'enfant en créant une version abrégée de l'histoire écrite ou en prenant le temps de discuter des illustrations ou des sujets connexes que leur suggère le livre. Selon Partridge (2004), il importe d'informer les parents des jeunes enfants qu'il peut être préférable de s'éloigner de l'histoire écrite ou d'en présenter une version condensée si cela permet de mieux retenir l'intérêt de l'enfant et de rendre l'activité de lecture plus agréable.

### **7.4 Être attentif aux signaux que donne l'enfant**

Le parent doit être en mesure de déterminer le niveau de compréhension et d'engagement de l'enfant dans la tâche de lecture afin de prendre des décisions qui rendront l'expérience de lecture plus profitable et surtout, plus agréable pour l'enfant. Il doit aussi être à l'affût des comportements qui révèlent son niveau d'intérêt. Par exemple, l'enfant qui ne cesse de s'agiter, qui se tortille et qui regarde partout alors que le parent fait la lecture démontre peut-être un manque d'intérêt pour le livre choisi ou pour l'activité en cours. Lorsque de tels comportements surviennent, le parent peut tenter par différents moyens de capter son intérêt, mais il peut aussi lui sembler préférable de cesser la lecture s'il ne parvient pas à l'intéresser. D'autre part, il est possible que l'enfant démontre des comportements indiquant que certains éléments du livre retiennent particulièrement son attention (Partridge, 2004). Par exemple, il peut poser plusieurs questions se rapportant à une illustration ou encore, s'intéresser à un détail particulier qui s'écarte quelque peu du sujet du récit. Selon Partridge, il importe que le parent puisse saisir ces signaux transmis par l'enfant pour guider la discussion concernant les éléments qui intéressent l'enfant à ce moment précis. En étant à l'écoute de son enfant, le parent sera en mesure de faire les ajustements nécessaires qui rendront les activités de lecture plus plaisantes, tant pour l'enfant que pour lui-même.

### **7.5 Parler du code écrit**

Justice et Ezell (2002), ont démontré qu'il peut être profitable de parler de l'alphabet, du concept du mot et des conventions de l'écrit en faisant la lecture avec les enfants d'âge préscolaire. Des enfants ayant été

---

<sup>2</sup> Les concepts socio-cognitifs font référence aux pensées des personnages de l'histoire, ses intentions, ses émotions, ses croyances, etc. (Aram et al., 2013).

exposés à ce type d'échanges pendant la lecture ont démontré une longueur d'avance concernant des habiletés émergentes de littératie. Des actions aussi simples que de demander à l'enfant de repérer le titre du livre ou le nom de l'auteur, de pointer les mots pendant la lecture ou d'attirer l'attention de l'enfant sur certaines lettres contribuent à développer sa conscience de l'écrit, ce qui est primordial pour apprendre à lire. Les discussions concernant le code écrit doivent toutefois se faire avec parcimonie et seulement si l'enfant démontre de l'intérêt pour cet aspect de la lecture. Elles ne doivent jamais se faire jusqu'au point où l'enfant devient désengagé de l'activité de lecture. Comme le soulignent Baker et al. (2001), en mettant démesurément l'accent sur l'acquisition des habiletés de lecture, l'activité risque de devenir une expérience rébarbative ayant des effets négatifs quant à l'intérêt et la motivation de l'enfant pour la lecture. Cependant, lorsque les demandes du parent tiennent compte de l'intérêt et des compétences de l'enfant, son sentiment d'efficacité en tant que lecteur est rehaussé quand il réussit à y répondre adéquatement, ce qui peut avoir une influence marquante sur son intérêt pour la lecture.

### **7.6 Lire des textes variés**

Selon Partridge (2004), lorsque le parent fait la lecture avec l'enfant, il peut l'exposer à une variété de textes, ce qui lui permet non seulement de découvrir ses préférences, mais aussi de développer des habiletés de lecture. Certains types de livres sont spécialement conçus pour attirer l'attention de l'enfant sur les structures langagières, par exemple les éléments phonologiques. Lorsque le parent partage un tel livre avec l'enfant, il l'aide à développer sa conscience phonologique, cette habileté à manipuler consciemment les sons de la langue en jouant avec les rimes ou les sons initiaux des mots. En fait, il existe plusieurs livres pour les jeunes enfants qui misent sur les aspects phonologiques de la langue, ce qui permet de soutenir la conscience phonologique d'une façon ludique en lisant avec l'enfant. Par ailleurs, la grande variété de livres destinés aux enfants permet de l'exposer à des abécédaires, des comptines, des contes, des livres informatifs, etc. Les contacts avec des genres de texte variés lui permettront de découvrir ses goûts personnels en matière de lecture tout en contribuant à rendre les activités de lecture avec le parent plus agréables puisqu'elles permettent de parler d'une variété de sujets qui intéressent l'enfant.

### **7.7 Lire avec l'apprenti lecteur**

Dans l'ensemble, les stratégies qui ont été présentées jusqu'ici peuvent être adaptées pour guider les parents qui lisent avec un très jeune enfant, avec un enfant d'âge préscolaire ou avec un apprenti lecteur. Toutefois, Beaudoin, Giasson et Saint-Laurent (2007) proposent un modèle favorisant plus particulièrement l'implication active et l'autonomie de l'apprenti lecteur dans la lecture partagée avec les parents afin d'inciter ces derniers à adopter un style d'intervention constructif. Ancrée dans la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotsky, 1978), la démarche que proposent ces auteurs vise à orienter les parents quant aux moyens à prendre pour aider l'enfant à surmonter les défis qu'il peut rencontrer en lisant. En plus des interventions de soutien qui sont proposées aux parents, cette démarche met l'accent sur l'importance de favoriser une attitude positive envers la tâche en proposant à l'enfant des textes adaptés à ses habiletés et en démontrant un niveau élevé d'affection envers l'enfant qui s'exerce à lire. Les auteurs insistent sur le fait que le parent qui écoute lire l'enfant doit se montrer chaleureux envers lui et qu'il doit adopter une attitude de soutien quant aux difficultés de lecture qui peuvent survenir. De telles dispositions font en sorte que les moments consacrés à la lecture sont plus agréables, tant pour l'enfant que pour le parent.

## **8. Conclusion**

Bien que plusieurs pratiques de littératie familiale puissent être bénéfiques, nous considérons que faire la lecture avec l'enfant dans le milieu familial est une pratique qui contribue d'une façon inestimable à le faire entrer dans la culture de l'écrit. Peu de pratiques de littératie familiale ont fait l'objet d'autant de recherche et l'on ne peut ignorer les avantages qui ont été soulignés à maintes reprises par des chercheurs qui ont considéré cette pratique sous divers angles. Par conséquent, il nous semble que l'enfant qui est privé d'un accompagnement en lecture au sein de sa famille risque d'être désavantagé. Comme le démontrent les recherches dont il a été question dans cet article, faire la lecture à l'enfant est reconnu comme étant une activité importante pour promouvoir le développement cognitif, le langage et la littératie émergente de l'enfant. L'intérêt de cette activité réside également dans le fait qu'elle contribue à édifier les bases qui soutiennent sa réussite scolaire. Bien que d'autres expériences de littératie puissent offrir à l'enfant des



opportunités de développement, plusieurs caractéristiques de la situation qui consiste à lui faire la lecture sont reconnues comme étant importantes. Certains de ces aspects pourraient difficilement être développés par l'entremise d'autres activités de littératie. Par exemple, une expérience précoce avec les livres permet à l'enfant d'être exposé au code écrit, ce qui lui permet de se familiariser avec les concepts et les conventions de l'écrit tout en l'exposant à des mots de vocabulaire qui ne font pas typiquement partie des conversations, mais qui se retrouvent dans les livres.

Enfin, des recherches ont mis en évidence que des interactions chaleureuses et affectives pendant les épisodes de lecture avec l'enfant favorisent son intérêt et sa motivation pour la lecture, ce qui a une influence marquante sur son apprentissage de la lecture et sa réussite scolaire. De plus, faire la lecture avec l'enfant est reconnu comme étant l'occasion de solidifier le lien d'attachement affectif avec le parent tout en rehaussant les interactions positives (Bus, 2001). Ainsi, lorsqu'un parent fait la lecture avec son enfant, il lui offre un soutien non seulement au niveau de son développement langagier et cognitif, mais aussi en ce qui concerne son développement émotionnel, ce qui est crucial pour qu'il soit prêt à entreprendre avec confiance les premières années du primaire. En considérant les nombreux avantages qui ont été soulignés par les chercheurs, on peut se demander en quoi faire la lecture avec l'enfant ne serait pas considérée comme une pratique de littératie familiale devant être recommandée à tous les parents. Toutefois, il importe de les conscientiser au fait que lire avec l'enfant doit être une activité axée sur le plaisir.

## Bibliographie

- 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.
- Aram, D., Fine, Y. & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 111-122.
- Audet, D., Evans, M.A., Williamson, K. & Reynolds. (2010). Shared book reading: parental goals across the primary grades and goal-behavior relationships in junior kindergarten. *Early Education and Development*, 19(1), 112-137.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Beaudoin, I., Giasson, J. & Saint-Laurent, L. (2007). La supervision d'une tâche de lecture par les parents : des interventions efficaces pour les lecteurs débutants? In A.-M. Dionne & M.J. Berger (Eds), *Les littératies. Perspectives linguistique, familiale et culturelle* (pp.93-129). Ottawa, Canada: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bergin, C. (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research*, 33(4), 681-706.
- Bus, A.G. (2001). Joint caregiver child storybook reading : a route to literacy development. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds) *Handbook of early literacy research* (pp. 179-191). New York, NY: Guilford Press.
- Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Chow, B.W.Y, McBride-Chang, C., Cheung, H. & Chow, C.S.L. (2008). Dialogic reading and morphological training in Chinese children: effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44, 223-244.
- Clay, M.M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cline, K.D. (2010). The instructional and emotional quality of parent-child book reading and Early Head Start children's learning outcomes. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, Lincoln, USA.
- Epstein, J.L. & Sanders, M.G. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Halfon, N. (2004). Parent report of reading to young children. *Pediatrics*, 113, 1944-1951.
- Jones, R. (1996). *Emerging patterns of literacy. A multi-disciplinary perspective*. London: Routledge.
- Justice, L.M. & Ezell, H.K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29.
- Karrass, J., & Braungart-Rieker, J.M. (2005). Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. *Applied Developmental Psychology*, 26, 133-148.
- Korat, O. & Levin, I. (2001). Maternal beliefs, mother-child interaction, and child's literacy : comparison of independent and collaborative text writing between two social groups. *Applied Developmental Psychology*, 22, 397-420.
- LaCour, M.M., McDonald, C., Tissington, L.D. & Thomason, G. (2013). Improving pre-kindergarten children's attitude and interest in reading through a parent workshop on the use of dialogic reading techniques. *Reading Improvement*, 50(1), 1-11.

- Lonigan, C.J. & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedent of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Padak, N. & Rasinski, T. (2006). Home-school partnerships in literacy education : from rhetoric to reality. *The Reading Teacher*, 61(4), 350-353.
- Partridge, H.A. (2004). Helping parents make the most of shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 25-30.
- Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Banks Tarullo, L., Raikes, H.A., & Rodriguez, E.T. (2006). Mother-child book reading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Satterwhite, T. & Moyer, P.S. (2000). Home reading experiences of second-grade students : family-school connection. *Journal of Early Childhood Education and Family Review*, 7(5), 16-28.
- Scarborough, H.S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschooler. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Sonnenschein, S., Baker, L. & Serpell, R. (2010). The Early Childhood Project : a 5-year longitudinal investigation of children's literacy development in sociocultural context. In D. Aram, et D. Korat (Eds), *Literacy development and enhancement across orthographies and cultures* (pp. 85-96). New York: Springer.
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Streiling, K. (2010). *Parental involvement in home reading*. Departement of Educational Leadership, University of Oregon, Oregon, USA. [En ligne]. Disponible le 7 février 2013:  
[https://education.uoregon.edu/sites/default/files/streiling\\_terminal\\_project.pdf](https://education.uoregon.edu/sites/default/files/streiling_terminal_project.pdf)
- Storch Bracken, S. & Fischel, J.E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19, 45-67.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in the society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wasik, B.A. & Bond, M.A. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243-250.
- Zevenbergen, A.A., & Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic reading: a shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S.A, Stahl & E.B. Bauer (Eds), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177-200). Mahwah, NJ: Erlbaum.

## Auteure

**Anne-Marie Dionne** est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa où elle offre des cours de pédagogie de la littérature de jeunesse, des cours de didactique des langues et des cours portant sur les littératies multiples. Ces recherches portent principalement sur la littératie familiale, la littératie scolaire et les représentations sociales dans la littérature de jeunesse.

# Lesespass mit Kindern: in vielerlei Hinsicht wichtig für die Entwicklung von Literalität in der Familie

Anne-Marie Dionne

## Abstract

Der Beitrag befasst sich mit der Bedeutung des gemeinsamen Lesens in der Familie. Forschungsergebnisse zeigen, dass Lesen mit den Eltern oder anderen Familienmitgliedern ideal ist, um das Kind beim Entdecken der Schriftlichkeit zu begleiten – bereits im Vorschulalter und später, wenn es selber lesen lernt. Wir erläutern den Prozess des gemeinsamen Lesens, befassen uns mit den besonderen Herausforderungen während dieser Zeit erläutern die damit verbundenen affektiven und motivationalen Faktoren. Weiter zeigen wir einige sinnvolle Strategien, damit das gemeinsame Lesen mit dem Kind die Entwicklung seiner Literalität unterstützt, aber vor allem, damit Lesen zu einem angenehmen Erlebnis wird und Spass macht.

## Schlüsselwörter

Lesen, Literalität in der Familie, Affektive und motivationale Faktoren, Günstiges Leseklima

Cet article a été publié dans le numéro 3/2013 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)