



L'ALBUM DOCUMENTAIRE, UN INCONTOURNABLE POUR FAVORISER L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

Monica Boudreau and Isabelle Beaudoin

Volume 2, October 2015

La littératie illustr e, enseignement et apprentissage. Actes du 1  colloque international du LIMIER

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1047308ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1047308ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2368-9242 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boudreau, M. & Beaudoin, I. (2015). L'ALBUM DOCUMENTAIRE, UN INCONTOURNABLE POUR FAVORISER L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047308ar>

Article abstract

The use of nonfiction books provides children with a diverse range of themes likely not only to join their different needs and interests, but also to meet a variety of teachers' educational aims (Guérette, Roberge, Bader and Carrier, 2007; Prévost and Morin, 2011). These books are important resources to stimulate language skills' development underlying the reading, writing and oral communication learning process, in addition to their inherent appeal to children. Indeed, interactive reading of nonfiction books could contribute, among others, to the acquisition of a more abstract vocabulary, world-knowledge enrichment, and a discovery of knowledge on literacy (Giasson, 2011). Children will also construct their understanding of the text by using the images provided. Images provide a visual medium which readers then use to make sense of the information within the book. This article offers a didactic reflection and attempts to: 1) define different types of nonfiction books that may be used with emerging and beginning readers; 2) present the potential of this book genre with this clientele; 3) present different ways to enliven interactive reading of nonfiction books with preschoolers and early elementary students.

L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit

Monica Boudreau, professeure, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Isabelle Beaudoin, professeure, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Résumé

Le recours aux albums documentaires fournit aux enfants un éventail de thèmes diversifiés susceptibles non seulement de rejoindre leurs différents besoins et intérêts, mais également de répondre aux diverses visées pédagogiques des enseignants (Guérette, Roberge, Bader et Carrier, 2007; Prévost et Morin, 2011). En plus de l'attrait qu'ils exercent auprès des enfants, ces albums constituent des ressources tout indiquées pour stimuler le développement de compétences langagières sous-tendant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication orale. En effet, la lecture interactive d'albums documentaires peut contribuer, entre autres, à l'acquisition d'un vocabulaire plus abstrait, à l'enrichissement des connaissances sur le monde et à la découverte de connaissances sur l'écrit (Giasson, 2011). D'autre part, les images qui accompagnent ces ouvrages soutiennent la compréhension du texte que se construisent les enfants. À cet effet, elles leur fournissent un support visuel qui leur permet de donner un sens aux ouvrages consultés. Cet article, qui propose une réflexion didactique, souhaite : 1) définir les types d'albums documentaires susceptibles d'être utilisés auprès des lecteurs émergents et débutants; 2) présenter le potentiel que représente ce genre littéraire auprès de cette clientèle; 3) aborder différentes façons d'animer la lecture interactive d'albums documentaires auprès des enfants du préscolaire et du premier cycle du primaire.

Mots clés : album documentaire; lecteurs émergents; lecteurs débutants; pratiques enseignantes; littératie illustrée

Abstract

The use of nonfiction books provides children with a diverse range of themes likely not only to join their different needs and interests, but also to meet a variety of teachers' educational aims (Guérette, Roberge, Bader and Carrier, 2007; Prévost and Morin, 2011). These books are important resources to stimulate language skills' development underlying the reading, writing and oral communication learning process, in addition to their inherent appeal to children. Indeed, interactive reading of nonfiction books could contribute, among others, to the acquisition of a more abstract vocabulary, world-knowledge enrichment, and a discovery of knowledge on literacy (Giasson, 2011). Children will also construct their understanding of the text by using the images provided. Images provide a visual medium which readers then use to make sense of the information within the book. This article offers a didactic reflection and attempts to: 1) define different types of nonfiction books that may be used with emerging and beginning readers; 2) present the potential of this book genre with this clientele; 3) present different ways to enliven interactive reading of nonfiction books with preschoolers and early elementary students.

Keywords: nonfiction book; emergent readers; beginning readers; teacher's practices; visual literacy

1. Introduction et problématique

À l'éducation préscolaire et en première année du primaire, l'écrit doit être omniprésent dans l'environnement de l'enfant. De cette manière, l'enseignant soucieux de favoriser le développement de compétences langagières sous-tendant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication orale expose sa classe à une variété de stimuli écrits afin d'informer, de questionner, d'amuser, etc. (Charron, Boudreau et Bouchard, 2010). Un coin destiné à la lecture y est également aménagé. Ce dernier offre un large éventail de livres dont des contes traditionnels, des fables, des légendes, des histoires réalistes, des livres pour les lecteurs débutants et des documentairesⁱ (Giasson, 2011).

Les albums documentaires sont grandement appréciés par les lecteurs émergents et débutants et, contrairement à ce que l'on pourrait penser, ces derniers sont tout à fait capables de les comprendre et d'en tirer profit (Duke et Kays, 1998; Giasson, 2011). Ce genre littéraire s'avère d'ailleurs une source non négligeable d'apprentissages pour les lecteurs émergents et débutants : il contribue, entre autres, à l'acquisition d'un vocabulaire plus abstrait, à l'enrichissement des connaissances sur le monde, à la découverte de connaissances sur l'écrit et à l'évolution de la capacité à formuler et à comprendre des inférences (Giasson, 2011). Malgré tous les bienfaits découlant de l'exploitation de ce type d'ouvrage, les enseignants hésitent à en faire la lecture aux enfants. À cet égard, Jacobs, Morrison et Swinyard (2000) rapportent que les documentaires ne sont pas souvent lus par les enseignants et cela, à tous les niveaux scolaires. Par exemple, Duke (2000) a observé qu'en moyenne seulement 3,6 minutes par jour étaient accordées au texte documentaire dans les 20 classes de première année qu'elle a observées (quatre journées entières d'observation dans chacune des classes). Ce nombre était deux fois moins élevé dans les écoles situées en milieu défavorisé (1,9 minute) et la moitié des classes de ce milieu ne recouraient pas du tout au texte/album documentaire. Elle a aussi constaté qu'il y avait peu d'ouvrages de ce type mis en vedette sur les murs des classes ou dans les bibliothèques de classe. Le même constat a été observé par Yopp et Yopp (2006), dans une étude qui portait sur les pratiques de lecture à voix haute d'enseignants du préscolaire à la 3^e année. Ces auteures ont observé que les enseignants lisaient rarement des textes documentaires aux élèves et que leurs sélections de livres destinés à la lecture à voix haute regroupaient essentiellement des albums d'histoires.

Pourtant, comme le rappellent Giasson (2011), de même que Prévost et Morin (2011), les albums documentaires devraient être présentés très tôt aux lecteurs émergents et débutants. Effectivement, la lecture interactive d'albums documentaires permet, entre autres, de susciter la curiosité des enfants et de les amener à se poser des questions sur le monde (Jacobs *et al.*, 2000; Vardell et Copeland, 1992). De plus, plusieurs chercheurs en littérature reconnaissent l'apport important du recours aux documentaires pour favoriser l'élaboration des connaissances sur le monde et le développement du vocabulaire sur différents thèmes (Brabham, Boyd et Edgington, 2000; Duke 2000; Kamberelis, 1998; Yopp et Yopp, 2000), pour développer les habiletés en lecture des lecteurs débutants et pour susciter leur plaisir de lire (Palmer et Stewart, 2005). Yopp et Yopp (2012) mentionnent également que :

... puisque les textes informatifs fournissent d'importantes opportunités pour les enfants d'être exposés aux concepts, au vocabulaire et aux discours liés aux disciplines, nous devons être non seulement attentifs au nombre de textes informatifs auxquels nous exposons les élèves, mais également à la variété de ceux-ciⁱⁱ. (p. 484)

Enfin, des experts en littérature suggèrent qu'au moins le tiers des livres de la bibliothèque de classe et des livres lus oralement par l'enseignant aux enfants soit de type informatif (Duke et Bennett-Armistead, 2003; Kletzien et Dreher, 2004).

Devant ces constats, il semble impératif de conscientiser les enseignants du préscolaire et du premier cycle du primaire à l'importance d'intégrer l'album documentaire dans leur planification, car plus les enfants seront en contact avec ce type d'ouvrage, « plus ils seront à même d'en dégager les caractéristiques qui les distinguent des autres genres de livres, de mieux contrôler leur lecture et, ainsi, de mieux répondre à leurs besoins qui ont initié l'exploitation du documentaire » (Prévost et Morin, 2011, p. 66). De surcroît, si l'on souhaite que les jeunes lecteurs utilisent efficacement ce genre de texte, il est essentiel de leur enseigner les habiletés nécessaires pour y parvenir (Moss, Leone et Dipillo, 1997). Le documentaire possède en effet une structure particulière, différente de celles des textes narratifs auxquels les enfants sont exposés dès leur plus jeune âge. La compréhension de cette structure (de type informatif) requiert des connaissances et des habiletés différentes qu'il faut développer chez les lecteurs

émergents et débutants, surtout lorsque l'on considère qu'à l'ère de l'information qui caractérise notre époque, ce type de texte fait indéniablement partie intégrante de notre quotidien.

Cet article s'inscrit dans un projet de recherche qui vise justement l'utilisation en classe d'albums documentaires et l'étude des apports et limites d'une telle utilisation. À cet égard, il présente une réflexion didactique (lié au projet en cours) visant à mettre en lumière les apports reconnus, mais aussi les pratiques à privilégier, selon une recension des écrits, pour une utilisation optimale. De surcroît, un aspect original sera traité, soit la prise en compte plus formelle (au regard des écrits habituels) de l'étude et de l'exploitation de l'image contenue dans les œuvres documentaires. En tant que responsables, dans le regroupement LIMIER, de l'axe 1 - *La littératie illustrée auprès des lecteurs émergents et débutants*, les chercheuses souhaitent, par le présent article, sensibiliser à l'importance de l'apport inédit des albums documentaires en proposant une réflexion didactique touchant les aspects suivants : 1) les types d'albums documentaires susceptibles d'être utilisés auprès des lecteurs émergents et débutants; 2) le potentiel que représente ce genre littéraire auprès de cette clientèle; 3) les différentes façons d'animer la lecture interactive d'albums documentaires auprès des enfants du préscolaire et du premier cycle du primaire.

2. Définition du documentaire

Depuis quelques années, plusieurs maisons d'édition se spécialisent dans les documentaires destinés aux jeunes enfants. En effet, de nombreuses collections sont dédiées à ce genre littéraire, et la gamme de documentaires ne cesse de croître d'année en année. Pour s'y retrouver, il importe de distinguer ce qui est ou n'est pas un documentaire en s'appuyant sur une définition qui soit la plus complète et consensuelle possible.

Le documentaire est un ouvrage de référence sur un sujet donné qui vise à informer, à enseigner et à faire réfléchir (Quet, 1995), et ce, par le biais du texte et de l'image (Lachance, 2011). L'intention de lecture du lecteur est habituellement guidée par la volonté de s'informer, d'apprendre ou de réfléchir (Quet, 1995). Guérette, Roberge, Bader et Carrier (2007) précisent « ... que le documentaire est un genre où les contenus se distinguent par le rapport direct et

spécifique que chaque ouvrage établit entre le monde de l'enfance et une certaine représentation de la réalité du monde, passée, présente ou à venir » (p.12).

Le documentaire est souvent écrit à la troisième personne (sans narrateur identifié) et dans un style non littéraire (Collectif d'auteursⁱⁱⁱ, 1998); le tout est associé à une forte présence d'images (dessins, croquis, schémas, photos, graphiques, etc.) soutenant particulièrement la compréhension des informations véhiculées (Guérette *et al.*, 2007). Bien qu'une interaction entre le texte et l'image puisse se retrouver dans différents types d'ouvrages, le documentaire présente à cet égard un caractère spécifique «...c'est qu'à un moment donné, le texte fait appel à l'image, et l'image ne se conçoit que par le texte » (Fillon, 2000, p. 4). Ainsi, le jeune lecteur est constamment appelé à utiliser le texte et l'image pour en relier les informations complémentaires et cela est d'autant plus important pour les lecteurs émergents dont la porte d'entrée pour avoir accès à l'information est la lecture de l'image.

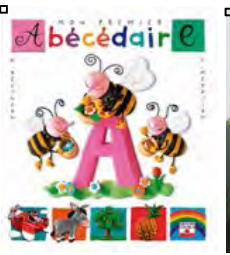
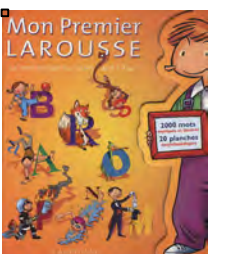
Enfin, le documentaire peut se présenter dans des formes variées. La partie suivante s'attardera aux principaux types de documentaires offerts par les libraires et les bibliothécaires qui sont susceptibles de se retrouver dans le coin lecture (ou bibliothèque) d'une classe du préscolaire et du premier cycle du primaire.

2.1. Les différents types de documentaires

Comme mentionné, la gamme de documentaires de qualité offerte par les libraires et les bibliothécaires est impressionnante (Guérette *et al.*, 2007). Le tableau 1 présente quelques types de documentaires disponibles sur le marché accompagnés d'une définition et d'exemples.

Tableau 1 – Types d'albums documentaires : définitions et exemples

Types d'albums documentaires	Définitions	Exemples
<i>Livre du gai savoir</i>	« Les ouvrages documentaires pour les petits, ceux qui sont destinés aux moins de 6 ans, sont appelés <i>livres du gai savoir</i> , une catégorie de documentaires s'adressant aux	<i>Imagiers, abécédaires et chiffriers</i>

	enfants qui ne savent pas encore lire » (Guérette <i>et al.</i>, 2007, p. 81).	 Raïck, F. (2005)  Collectif d'auteurs (2014a)  Belineau, N. (2003)  Browne, A. (2012)
<i>Documentaire classique</i>	Le documentaire regroupe tous les types de livres ayant pour but d'enseigner ou de renseigner (Guérette <i>et al.</i>, 2007; Quet, 1995).	<i>Dictionnaires, encyclopédies, atlas, livres thématiques, livres de recettes, magazines et revues</i>  Cheminée, P. et Lentin, L. (2010)  Cambornac, L. et De Guibert, F. (2010)  Mounié, D. (2015)  Ledu, S. et Saillard, R. (2011)
<i>Documentaire dont le format s'apparente à celui d'un album d'histoire</i>	« Certaines séries de documentaires ont (...) le souci de présenter des textes informatifs dans des formats de livres ressemblant aux albums (...) communément appelés <i>livres d'histoires</i> » (Prévost et Morin, 2011, p. 67).	 Milbourne, A. et Davies, B. (2005)  Milbourne, A. et Riglietti, S. (2006)

<i>Documentaire de fiction/docu-fiction</i>	Plusieurs auteurs contemporains choisissent de transmettre les contenus sous forme de fiction, en mariant textes narratifs et informatifs. « Cette catégorie d'ouvrages offre aux lecteurs la possibilité d'effectuer des allers-retours entre la réalité et la fiction ainsi qu'entre le divertissement et les acquisitions de connaissances que permettent les textes et les illustrations de ces ouvrages » (Guérette <i>et al.</i>, p. 12)	<i>Les documentaires de fiction</i>  Benchetrit, A. et Sabathie, L. (2008) Carney, M. et Wilson, J. (1997) <i>Les documentaires de fiction humoristiques</i>  Bergeron, A.M. et coll. (2013) Gravel, E. (2012)
<i>Documentaire imaginaire</i>	Livres qui présentent des informations sur des concepts imaginaires: dragons, nains de jardin, monstres, super-héros, etc. (Boudreau et Beaudoin, 2014).	 Collectif d'auteurs (2008) Gravel, E. (2013)

3. Les apports de l'utilisation des albums documentaires auprès des lecteurs émergents et débutants

Il est maintenant bien reconnu dans la littérature que les bénéfices de la lecture d'albums documentaires par l'enseignant sont nombreux (Duke et Kays, 1998; Guérette *et al.*, 2007; Pentinonti, Zucker et Justice, 2011). Étant donné tous les bienfaits qui y sont associés, les enseignants du préscolaire et du premier cycle du primaire gagneraient à les intégrer et à les exploiter régulièrement dans leurs activités puisque le recours à ces ouvrages fournit aux enfants

un éventail de thèmes diversifiés susceptibles de rejoindre non seulement leurs différents besoins et intérêts, mais également de répondre aux diverses visées pédagogiques des enseignants (Guérette *et al.*, 2007; Prévost et Morin, 2011). Dans la prochaine partie, nous exposerons le potentiel qu'offre l'album documentaire au plan du développement langagier, des connaissances sur le monde et de la littératie (textuelle et visuelle) pour les enfants du préscolaire et ceux du premier cycle du primaire.

3.1. Les bénéfices au plan du développement langagier

La lecture d'albums documentaires permet aux enfants d'enrichir leur vocabulaire. Cette activité les expose à un vocabulaire spécialisé (Duke et Kays, 1998) et abstrait (Giasson, 2011), et les discussions qui s'en suivent favorisent son acquisition. Par exemple, lors de la lecture du documentaire *Les robots* (Ledu, 2011), dans la collection *Mes p'tits DOCS*, les mots plus techniques associés au thème des robots sont en couleur (ex. : automate, drone, programmer et télécommander), et les échanges entourant ces mots entre l'enseignant et les enfants permettent à ces derniers d'apprendre leur signification dans un contexte authentique et signifiant.

3.2. Les bénéfices au plan de l'acquisition de connaissances sur le monde

L'utilisation d'albums documentaires par l'enseignant dans ses activités pédagogiques permet également aux enfants de construire et d'acquérir des connaissances sur le monde (Mantzicopoulos et Patrick, 2010). Ces ouvrages les invitent à vivre différentes expériences telles qu'observer, nommer, classer des objets ou des couleurs, etc. (Guérette *et al.*, 2007). De plus, il est reconnu que les albums documentaires favorisent chez les enfants la découverte de concepts nouveaux et l'approfondissement de leurs connaissances de concepts sur différents thèmes abordés en classe (ex. : les volcans, les dauphins, les maisons du monde, etc.), ce qui a pour effet de développer leur curiosité intellectuelle (Giasson, 2011; Prévost et Morin, 2011). Par exemple, lors de l'exploitation en classe du thème sur les animaux marins, il est fondamental que l'enseignant mette à la disposition des enfants, dans le coin lecture ou la bibliothèque, une sélection de documentaires sur le sujet que les enfants consulteront pour, entre autres, trouver des réponses à leurs questions en lien avec l'alimentation du dauphin, en apprendre davantage

sur le requin-marteau, etc. Ainsi, la lecture de ces ouvrages et leur consultation libre par les enfants leur permettront de faire des liens entre leurs connaissances antérieures et la nouvelle information. Cela est particulièrement important pour soutenir les jeunes lecteurs dans la construction de leur compréhension (McElmeel, 2000).

De surcroît, Prévost et Morin (2011) rapportent que le contenu et les photos de certains documentaires, tels que l'*Abécédaire Montréal en photos* (Doyon, 2010a) et l'*Abécédaire Québec en photos* (Doyon, 2010b), suscitent des échanges riches concernant les connaissances sociales, culturelles et historiques de ces villes. La lecture des magnifiques photographies qu'ils mettent en scène permet aux enfants d'observer et de s'interroger sur les monuments, les ponts, les lieux présentés et de se familiariser ainsi avec les réalités sociales et culturelles de Québec et Montréal.

3.3. Les bénéfices au plan de la littératie (textuelle et visuelle)

L'exploitation de l'album documentaire de façon régulière en classe apprend aux enfants à identifier ce type d'ouvrage et à le distinguer des autres types d'ouvrages littéraires (Fillon, 2000). Cette exposition leur permet de se familiariser avec les caractéristiques de ce genre littéraire et de démystifier leur structure, tant textuelle que visuelle. En effet, lors de la consultation d'un documentaire, les lecteurs émergents et débutants découvrent une table des matières, un texte découpé en paragraphes, des titres et des sous-titres, accompagnés d'images (photos, dessins, croquis, schémas, graphiques, etc.). Selon Read, Reutzel et Fawson (2008), il est important d'enseigner aux enfants, de façon explicite, la structure des textes documentaires ou informatifs. Nous irions même plus loin; il est fondamental d'apprendre aux enfants, dès leur plus jeune âge, à recourir de manière complémentaire au texte et aux images pour construire leur compréhension et élargir leurs connaissances (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012).

Les images qui accompagnent ces ouvrages soutiennent en effet la compréhension du texte que se construisent les enfants. Elles leur fournissent un support visuel qui leur permet de donner un sens aux ouvrages consultés. Par exemple, l'enfant qui souhaite apprendre les noms des différentes parties du corps humain (le foie, l'estomac, les reins, les poumons, etc.) observe la photographie qui accompagne ces informations, et cette image l'aide à donner un sens, une

signification aux nouveaux mots qu'il rencontre. Ainsi, les photos, les dessins, les croquis, les schémas et les graphiques sont indispensables pour la compréhension de différents concepts présentés dans l'album documentaire. En conséquence, une attention particulière doit être portée à l'enseignement de stratégies permettant de lire efficacement ces images et de relier les indices visuels qu'elles contiennent aux informations du texte (Turgeon, 2011).

4. La lecture interactive d'albums documentaires

Il est donc admis que la lecture d'albums documentaires peut s'avérer une source particulièrement importante d'apprentissages. Or, malgré la richesse de ce médium, il appert que très peu d'albums documentaires font l'objet d'une lecture à voix haute en classe (Bortnem, 2008; Yopp et Yopp, 2006). Il existe pourtant différentes façons d'animer la lecture de ce type d'albums, qui offrent une grande souplesse quant à leur utilisation. En effet, lors de la lecture d'un documentaire, il est possible, voire plus efficace, d'être moins discipliné : nul besoin de commencer par le début, le lecteur peut ne lire que les passages qui l'intéressent, qui lui permettent de répondre à une interrogation précise ou qui s'inscrivent mieux dans son intention de lecture.

Bien que la lecture d'albums documentaires de qualité soit importante, il n'en demeure pas moins que la façon dont les enseignants animent cette activité joue un rôle fondamental sur la valeur des bénéfices qui en découleront (Yopp et Yopp, 2012). En effet, les interventions des enseignants lors de la lecture influencent les apprentissages réalisés par les enfants, favorisant, entre autres, la compréhension de texte, l'acquisition du vocabulaire, la production langagière et le développement des connaissances (Beck et McKeown, 2001; Brabham et Lynch-Brown, 2002; Giasson, 2011). De cette manière, «ce n'est pas tant la lecture elle-même qui est bénéfique aux enfants que les interactions qui ont lieu avant, pendant et après la lecture» (Giasson, 2011, p. 48). Par conséquent, il est essentiel de privilégier une lecture interactive caractérisée par des discussions de qualité permettant de fournir des explications sur le contenu, la structure et les caractéristiques des textes documentaires ou informatifs, de se poser des questions à propos des concepts présentés, de réfléchir au contenu du texte, de faire des liens avec ses propres connaissances et expériences, etc. (Shanahan *et al.*, 2010).

4.1. Faire la lecture interactive d'albums documentaires dans le but de favoriser le développement du vocabulaire et l'acquisition de connaissances sur le monde

Lorsque l'on poursuit l'objectif d'enrichir le vocabulaire et les connaissances des enfants, il est recommandé de faire la lecture interactive d'albums documentaires fonctionnels véhiculant des informations qui seront utiles à la réalisation de certaines tâches ou activités significatives pour les enfants, comme prendre soin d'un animal, faire pousser des plantes, réaliser une recette, préparer une fête, réaliser un bricolage pour une occasion spéciale, organiser un projet de recyclage à l'école, faire des expériences dans le cadre d'un projet scientifique, etc. (McElmeel, 2000) (voir les exemples du tableau 2).

Tableau 2 - Exemples d'albums fonctionnels

Watt, F. (2013)	Sjonger, R. et Kalman, B. (2010)	Asseray, P. (2013)	Chanut, E. et coll. (2008)
Collectif (2012a)	Lannoy, G. (2010)	Gombert, J.R. et Dreidemy, J. (2006)	Grinberg, D. (2013)

Il est aussi approprié d'opter pour des livres abordant différents concepts ou traitant de thèmes particuliers, comme les chevaliers, les insectes, le corps humain, le cirque, les animaux polaires, l'habitat des animaux, etc. (voir tableau 3).

Tableau 3 - Exemples d'albums documentaires thématiques traitant de différents concepts

Gravier-Bradreddine, D. (2011)	Bowman, L. et Rivers, R. (2007)	Delafosse, C. et Vallat, P.-M. (2008)	Collectif d'auteurs (2014b)
Nagata, T. (2010)	Collectif d'auteurs (2014c)	Hédelin, P. et Ristord, E. (2015)	Ledu, S. (2006)

À cet égard, il est particulièrement efficace de choisir des albums documentaires qui enrichissent les thèmes abordés en classe. En effet, établir des liens entre le contenu des albums présentés et les expériences que vivent les enfants en classe ou à l'extérieur de l'école rend les textes lus plus signifiants (Ford, 2006). Cela fournit d'ailleurs une occasion idéale de mettre à la disposition des enfants plusieurs albums traitant du même thème (voir tableau 4).

Tableau 4 - Exemples d'albums documentaires traitant du même thème (les dinosaures)

Collectif d'auteurs (2012b)	Hédelin, P. (2010)	Beaumont, E. et coll. (2005)	Collectif d'auteurs

La lecture de ces différents ouvrages permettra de comparer les informations recueillies au sein de chacun d'eux. Les enfants, aidés par les enseignants, pourront ainsi se poser différentes questions (Y a-t-il des informations nouvelles, complémentaires? Y a-t-il des renseignements différents ou contradictoires entre les sources consultées? Pourquoi? Comment vérifier la véracité des informations? etc.).

Enfin, il s'avère également judicieux de sélectionner et de lire des documentaires (ou des passages de documentaires) qui répondent à des questions que se posent réellement les enfants; questions pouvant par exemple se manifester spontanément, émerger lors de la réalisation d'une activité de classe ou être suscitées par la lecture d'un album de fiction (McElmeel, 2000). Certains documentaires, se présentant sous la forme de questions-réponses ou de vrais/faux (voir tableau 5), incitent les enfants à s'interroger sur plusieurs phénomènes qui les entourent, ce qui en font d'excellentes ressources pour susciter la discussion, stimuler l'expression langagière et favoriser la construction de connaissances.

Tableau 5 - Exemples d'albums documentaires suscitant des questionnements

				
Shields, A. (2014)	Fougère, I. (2012)	Paris, M. (2014)	Collectif d'auteurs (2013a)	Dhôtel, B. et Perroud, B. (2013)

Comme mentionné précédemment, la lecture doit être interactive, c'est-à-dire qu'elle doit favoriser la discussion autour du texte et des images, et cela, avant, pendant et après la lecture (Giasson, 2003; Santoro *et al.*, 2008; Yopp et Yopp, 2012). Dans un contexte de lecture d'albums documentaires visant le développement du vocabulaire et de connaissances sur le monde, les interactions seront en grande partie centrées sur les concepts (Giasson, 2003). À cet égard, la fonction informative de l'image devra être mise à l'avant plan, c'est-à-dire qu'il s'agira de faire prendre conscience aux enfants que celle-ci ne fait pas que coexister avec le texte, mais

s’y substitue pour fournir un élément complémentaire que le texte pourrait difficilement traduire (Collectif d’auteurs, 1998).

Le tableau 6 présente des interventions susceptibles d’enrichir les expériences de lecture interactive d’albums documentaires et d’en maximiser les bénéfices qu’en retireront les enfants. Pour chacune des interventions suggérées, une attention a été portée afin que les pistes proposées prennent en compte tout autant l’apport informatif du texte que celui contenu dans les images d’une œuvre documentaire.

Tableau 6 – Interventions à privilégier avant, pendant et après la lecture d’albums documentaires

Avant la lecture	Avant de présenter le livre aux enfants : ✓ lire le texte avant d’en faire la lecture aux enfants de manière à anticiper les liens qui pourront être établis entre le contenu du texte et des images et leurs expériences personnelles; identifier les éléments sur lesquels il sera pertinent d’attirer leur attention (ex. : structure et caractéristiques intéressantes du texte, mots nouveaux/spécialisés importants pour comprendre le texte, concepts fondamentaux, illustrations ou parties d’illustrations, etc.) En présence des enfants : ✓ activer les connaissances antérieures : déterminer le niveau de connaissances des enfants sur le contenu du livre par le biais d’une discussion sur les illustrations et les expériences personnelles des enfants; ✓ amener les enfants à faire des liens entre le sujet du livre et celui d’activités ou d’autres lectures faites en classe sur le même thème; ✓ fournir des démonstrations pour les concepts difficiles en lien avec le contenu du texte qui sera lu (ex. : comment se forme l’ombre); ✓ montrer le contenu de la table des matières, du glossaire et encourager ou susciter la formulation de questionnements et de prédictions; ✓ donner aux enfants une intention de lecture, les aider à l’énoncer (privilégier les intentions qui répondent à des besoins réels, comme recueillir des informations en vue de préparer une sortie à la cabane à sucre, de faire pousser des plans de basilic à offrir en cadeau à la fête des mères, etc.); ✓ établir un lien entre les connaissances des enfants et ce qu’ils vont apprendre dans l’ouvrage.
Pendant la lecture	✓ Servir de modèle en lisant avec enthousiasme et en démontrant son intérêt pour le texte et les images; ✓ poser des questions régulièrement pour voir si les enfants comprennent le contenu (s’il y a lieu, tirer profit des questions formulées dans le texte);

	✓ favoriser le développement du vocabulaire : introduire/commenter/expliciter les mots nouveaux ou les mots familiers possédant plusieurs sens selon le contexte, exploiter, s'il y a lieu, les glossaires ou les définitions proposés par l'auteur en complément du texte, etc. (privilégier la discussion à propos des mots fonctionnels, riches, importants pour comprendre le texte); ✓ définir les nouveaux concepts par des démonstrations, des exemples ou des illustrations; ✓ encourager les commentaires sur les démonstrations et les illustrations pour rendre les concepts plus familiers aux enfants (guider les enfants dans la lecture des images, dans le développement des habiletés pour extraire, analyser et utiliser efficacement les indices visuels susceptibles de contribuer à la compréhension); ✓ attirer l'attention des enfants sur certaines caractéristiques du texte (graphiques, schémas, tableaux, table des matières, sous-titres, légendes, glossaire, mots écrits en gras, etc.) et leur expliquer comment les utiliser pour mieux comprendre le texte; ✓ modéliser les stratégies de compréhension: interrompre sa lecture pour exprimer à voix haute les pensées, réflexions et questions qui surviennent pendant la lecture, pour résumer un passage qui vient d'être lu, pour formuler une prédiction avant de tourner une page, pour relire un passage particulièrement dense ou une phrase ou un paragraphe véhiculant une information cruciale, etc.; ✓ faire des pauses à l'occasion afin de permettre aux enfants de formuler des commentaires, des questions, des réponses, des hypothèses, etc.; ✓ fournir des suggestions d'activités à réaliser pour poursuivre le thème.
Après la lecture	✓ Amener les enfants à répondre, s'il y a lieu, aux questions de départ (intention de lecture); ✓ poser des questions stimulantes et authentiques; ✓ permettre aux enfants de poser des questions sur le texte et les images (tenter de répondre à leurs questions, même si l'information n'est pas disponible dans le texte ou dans les images: modéliser la façon d'utiliser une variété de sources, telles que d'autres livres sur le même thème, des collègues ou autres experts, des sites Internet, etc.); ✓ amener les enfants à faire un rappel des informations nouvelles qu'ils ont obtenues et à formuler des commentaires (décrire dans leurs mots l'information retenue, les connaissances qu'ils ont apprises, les informations qui les ont surpris, les liens qu'ils font avec leurs expériences personnelles, les concepts qu'ils aimeraient approfondir ou les informations supplémentaires qu'ils souhaiteraient obtenir, etc.), élaborer au besoin des cartes sémantiques ou des réseaux de concepts; ✓ amener les enfants à faire des liens avec d'autres lectures effectuées sur un thème similaire ou connexe; ✓ répondre à l'intention de lecture; ✓ aider les enfants à voir comment ils pourront utiliser les informations contenues dans le texte pour comprendre leur propre monde; ✓ offrir des activités qui aideront les enfants à relier les concepts de l'ouvrage à leurs expériences (les relations entre le contenu du texte et les connaissances/expériences antérieures doivent être explicites); ✓ relire au besoin le texte ou des passages du texte lors d'une activité ou d'un projet de classe ou revenir sur des images données.

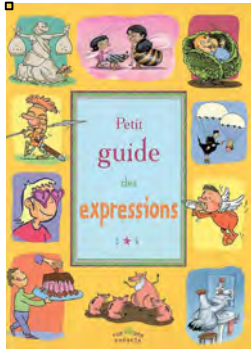
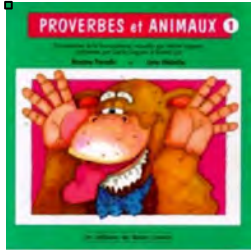
* La discussion peut avoir lieu immédiatement après la lecture et être poursuivie ultérieurement en soutien à une activité, une expérience, un projet, etc., nécessitant l'activation et la mobilisation des connaissances à propos des concepts décrits dans le texte.

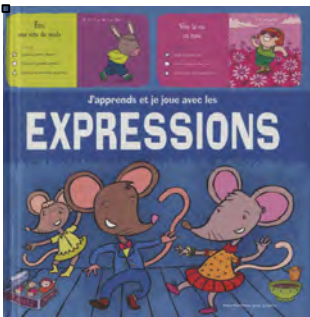
Adapté de Giasson (2003, p. 140) et de Yopp et Yopp (2012, p. 487-488).

4.1.1 Faire la lecture interactive d'albums documentaires dans le but de favoriser l'acquisition du vocabulaire : les expressions et les proverbes

La compréhension des expressions et des proverbes demeure complexe pour les enfants qui accèdent difficilement au sens figuré qu'elles véhiculent. À cet égard, il peut être intéressant de recourir aux albums qui abordent ces expressions et proverbes sur un ton souvent humoristique, confrontant parfois le sens littéral au sens figuré, comme le fait le livre *Léon et les expressions* (Groovie, 2015). Le tableau 7 présente des exemples de volumes qui offrent des occasions riches et amusantes de réflexions et de discussions à propos de la signification d'expressions ou de proverbes dont le sens réel n'est généralement pas connu des enfants.

Tableau 7– Exemples d'albums documentaires permettant de réfléchir au sens des expressions et des proverbes

			
Groovie, A. (2015)	Kouper, L. (2013)	Collectif d'auteurs (2010a)	Luppens, M., Meloche, L., Paradis, R. et Meloche, L. (1994)

 Collectif d'auteurs (2013b)	 Porée, M.-D. et Lefort, B. (2013)	 Cauchy, V. et Falière, A. (2013)	 Cauchy, V. et De Conti, K. (2015)
--	--	--	--

4.1.2 Faire la lecture interactive d'albums documentaires dans le but de favoriser l'acquisition du vocabulaire : les devinettes

Il est possible de dénicher sur le marché des albums documentaires qui font appel aux devinettes. Souvent interactifs, c'est-à-dire munis de rabats à soulever pour découvrir la solution recherchée, ces albums offrent une belle opportunité de travailler le vocabulaire (voir tableau 8).

Tableau 8 - Exemples d'albums documentaires induisant la création de devinettes

 Frattini, S. (2009)	 Collectif d'auteurs (2012c)	 Pronto (2012a)	 Benoist, C. et Gueyfier, J. (2011)
 Frattini, S. (2010)	 Collectif d'auteurs (2013c)	 Pronto (2012b)	 Benoist, C. et Chebret, S. (2011)

4.1.3 Faire la lecture interactive d'albums documentaires dans le but de favoriser l'acquisition du vocabulaire : l'exploitation des contraires

Les albums initiant les enfants aux concepts opposés, tels que bruyant/silencieux, rapide/lent, etc., peuvent aussi contribuer de façon ludique au développement du vocabulaire (voir tableau 9). Lors de la lecture interactive de ces albums, il est important de susciter des réflexions à propos de la signification des termes abordés, de mettre en évidence ce qui distingue les concepts mis en évidence, d'inviter les enfants à tenter d'anticiper le contraire des mots présentés, etc. De plus, l'exploitation des indices visuels s'avère particulièrement judicieuse pour soutenir la construction du sens de ces concepts souvent abstraits pour les enfants. Par exemple, les concepts opposés tels que *plein* et *vide* prennent rapidement sens grâce au support de l'image; sens qui serait plus difficilement accessible par le texte seul.

Tableau 9 - Exemples d'albums documentaires sur les contraires

				
Gravier, D. et coll. (2008)	Teckentrup, B. (2013)	Brami, E. et Paruit, M. (2014)	Collectif (2014d)	d'auteurs Collectif d'auteurs (2013d)

4.4 Faire la lecture interactive d'albums documentaires dans le but de développer des connaissances sur l'écrit

On retrouve sur le marché une quantité impressionnante d'albums documentaires de qualité visant à sensibiliser les enfants aux lettres de l'alphabet. Présentant des images d'objets dont le nom débute par chacune des lettres étudiées (ex. : a/A : abeille), ces albums constituent de précieuses ressources pour favoriser la découverte du principe alphabétique (relation qui existe entre le mot oral et le mot écrit, soit entre les lettres et les sons qui le composent). Le tableau 10 propose quelques exemples d'abécédaires intéressants à exploiter.

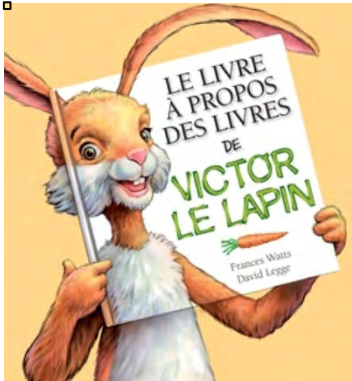
Tableau 10 - Exemples d'abécédaires

Deny, M., Martin, M. et Watanabe, E. (2012)	Carle, E. (2003)	Collectif d'auteurs (2010b)	Escoffier, M. et Di Giacomo, K. (2012)
De Lestrade, A. et Dankerleroux (2014)	Doyon, M. (2010b)	Collectif d'auteurs (2012d)	Dayras, S. et Garrigue, R. (2011)

Lors de la lecture interactive d'un abécédaire, il est recommandé de prendre le temps de regarder la lettre vedette avec les enfants (ex. : Comment s'appelle-t-elle? Est-elle dans votre prénom?), et d'attirer leur attention sur le son de cette lettre (ex. : Quel son fait-elle ?) et sa graphie (ex.: quelle est sa forme?). Par la suite, l'enseignant peut encourager les enfants à nommer les mots qui débutent par la lettre vedette. Par exemple, lors de l'exploitation de la lettre A/a de l'abécédaire *Mon premier abécédaire à toucher* (Deny et al., 2012), les enfants nomment les mots âne, avion, abeille, arbre et araignée. Il est souhaitable que l'enseignant les répète à voix haute en étirant le premier son (ex. : âââne, aaavion, etc.) afin de leur faire prendre conscience que ces mots commencent tous par le même son. Enfin, il peut les inviter à venir tracer la lettre majuscule qui est en relief avec leur doigt tout en faisant le son de la lettre, à trouver d'autres mots commençant par cette lettre (ex. : Connais-tu d'autres mots qui commencent par la lettre a ? Connais-tu d'autres mots qui commencent par le son [a] ?), et à réaliser les différents jeux suggérés par les auteurs pour cette lettre.

Une autre catégorie d'ouvrages documentaires peut également apporter une contribution notable au développement de connaissances sur l'écrit. Il s'agit des livres visant à décrire «l'objet» livre ou à en expliquer le processus de création (voir tableau 11). Par exemple, l'album *Le livre à propos des livres de Victor le lapin* (Watts et Legge, 2013) présenté dans le tableau 5 met en scène un lapin qui explique aux enfants qu'il existe une grande diversité de livres dont le type varie en fonction de leurs formes, des sujets qu'ils abordent et de leurs caractéristiques particulières. Les commentaires du personnage fournissent également de l'information sur différents concepts reliés au livre, tels que les notions d'auteur, de page de garde, de note de publication, etc.

Tableau 11 - Exemples d'albums documentaires abordant le concept de livre

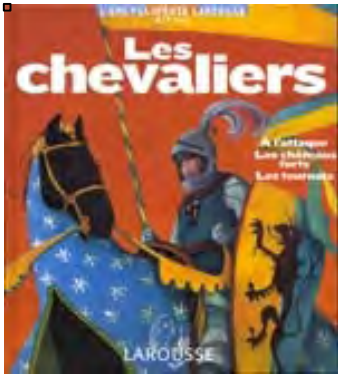
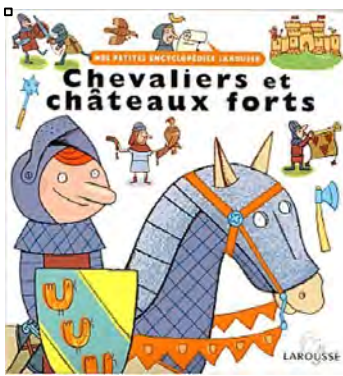
		
Watts, F. et Legge, D. (2013)	Baumann, A.-S. et Balicevic, D. (2010)	Roberge, S., Noël, M. et Ouellet, J. (2012)

4.5 Faire la lecture interactive d'albums documentaires dans le but de faire découvrir les particularités de ce type d'écrits

Les albums documentaires peuvent se révéler plus difficiles à lire, en partie parce qu'ils sont moins familiers aux enfants, mais également en raison de la complexité de leur style d'écriture et de la densité des idées présentées (Kurkjian et Livingston, 2005), dans le texte comme dans les images. Comme ce type d'ouvrage sera omniprésent tout au long de leur parcours scolaire, notamment en soutien à l'enseignement/apprentissage des différents contenus disciplinaires (ex. :

l'univers social, les sciences, etc.), où le lire *pour apprendre* (Cartier, 2007) occupe une place prépondérante, il devient crucial de les amener à développer des connaissances et habiletés susceptibles de les aider à mieux appréhender ces ouvrages. Dans cette optique, la lecture à voix haute de albums documentaires peut fournir une excellente occasion d'aider les enfants à se familiariser avec la structure et les caractéristiques de ce type d'ouvrage (Santoro *et al.*, 2008). Il s'agit alors de favoriser, en cours de lecture, l'émergence de discussions portant explicitement sur ces aspects (Santoro *et al.*, 2008; Yopp et Yopp, 2012). On amène ainsi les enfants à identifier les fonctions de ce type d'ouvrage et, par le fait même, les raisons pour lesquelles on choisit d'en faire la lecture, soit s'informer sur un sujet précis, apprendre des notions nouvelles ou approfondir ses connaissances sur un sujet qui suscite son intérêt, répondre à un questionnaire, rechercher une information particulière, etc. Comme suggéré précédemment, il convient également de modéliser la façon d'utiliser efficacement les caractéristiques particulières des textes documentaires (table des matières, sous-titres, légendes, schémas, glossaires, images, etc.) dans le but de répondre à l'intention de lecture poursuivie, d'extraire l'information pertinente et de se forger une meilleure compréhension du contenu présenté. Il peut également s'avérer intéressant d'amener les enfants à comparer la structure d'un texte narratif à celle d'un texte informatif sur le même thème de manière à en dégager les caractéristiques distinctives (Santoro *et al.*, 2008). Par exemple, au cours d'une semaine consacrée au thème des chevaliers, on peut faire la lecture de plusieurs albums documentaires et narratifs sur le sujet (voir tableau 12) et aider les enfants à comparer ces types d'albums, à identifier/analyser leurs différences au plan de la structure, du discours, de la forme, etc. Il est particulièrement intéressant d'attirer leur attention sur les mots spécialisés, concepts et connaissances apprises lors de la lecture des albums documentaires qui leur sont utiles pour comprendre les récits (ex.: les douves, l'armure, l'adoubement, etc.).

Tableau 12 - Exemples d'albums documentaires et de fiction sur le thème des chevaliers

<i>Albums documentaires</i>		
		
Le Lorrain, A.-M., Dautremer, R. et coll. (2004)	Dutertre, C. (2002)	Collectif d'auteurs (2012e)
<i>Albums de fiction</i>		
		
Smith, A.T. (2014)	Prothée, C. et Balicevic, D. (2009)	Dubé, P. et Hamel, C. (2008)

5. Conclusion

Cet article se voulait une réflexion didactique en lien avec une étude présentement en cours. Il a permis d'aborder les bénéfices associés à l'exploitation des albums documentaires en classe pour les lecteurs émergents et débutants et de présenter différentes façons d'animer la lecture de ce type d'albums en tenant compte du traitement complémentaire du texte et de l'image dans le but de favoriser le développement du vocabulaire et l'acquisition de connaissances sur le monde, la découverte de connaissances sur l'écrit (textuelle et visuelle).

Malheureusement, tel que mentionné précédemment, les albums documentaires sont peu exploités par les enseignants et peu présents dans le coin lecture ou la bibliothèque de la classe, et cela, malgré tous les bénéfices qu'ils peuvent rapporter, tant sur le plan de l'émergence de la littératie que du développement du vocabulaire et des connaissances sur le monde. À cet égard, lorsque l'on considère le rôle crucial que joue l'étendue du vocabulaire et des connaissances générales sur la compréhension en lecture, il va sans dire que la sous-utilisation des albums documentaires en classe apparaît préoccupante. Comme des différences notables, souvent liées au milieu socioéconomique, subsistent entre l'étendue des connaissances que possèdent les enfants à leur entrée à l'école, il semble particulièrement pertinent d'encourager le recours à une activité, telle que la lecture d'albums documentaires, susceptible de contribuer à réduire un tel écart; écart risquant d'avoir des répercussions importantes sur la réussite ultérieure en lecture des enfants moins favorisés. Nous pensons donc que les enseignants de la maternelle et du premier cycle du primaire gagneraient à être bien informés des bénéfices associés à ces ouvrages et formés aux nombreuses façons d'animer la lecture interactive des albums documentaires proposée aux enfants.

Peu d'études au Québec se sont consacrées à l'utilisation pédagogique de l'album documentaire en classe. Pourtant, il s'agit d'une voie prometteuse pour favoriser le développement de nombreuses connaissances et habiletés en lien avec la communication orale et écrite. Il pourrait être intéressant d'étudier les pratiques actuelles des enseignants qui interviennent tant auprès des lecteurs émergents qu'auprès de ceux qui ont déjà amorcé leur apprentissage formel de la lecture. Un tel portrait permettrait d'élaborer des programmes et des formations ayant pour but d'enrichir leurs pratiques en lien avec l'utilisation des albums documentaires.

Références

Beck, I.L. et McKeown, M.G. (2001). Text talk : Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.

Bortnem, G.M. (2008). Teacher use of interactive read aloud using nonfiction in early childhood classrooms. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(12), 29-44.

Boudreau, M. et Beaudoin, I. (mai, 2014). *Le livre documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit (partie I)*. Communication présentée au 1^{er} colloque international du LIMIER, Lévis, Canada.

Brabham, E., Boyd, P. et Edgington, W. (2000). Sorting it out : Elementary students' responses to fact and fiction in informational storybooks as read-aloud for science and social studies. *Reading Research and Instruction*, 39(4), 265-288.

Brabham, E.G. et Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud style on vocabulary acquisition and comprehension of students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.

Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*. Anjou, Canada : CEC.

Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2010). À la découverte du monde de l'oral et de l'écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 65-80). Anjou, Canada : CEC inc.

Collectif d'auteurs. (1998). Documentaires et recherche documentaire. Bulletin de liaison des écoles du département, 91, 1-24.

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 Bennett-Armistead, V.S. (2003). *Reading and writing informational text in the primary grades*. New York, NY: Scholastic.

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.

Fillon, C. (2000). Lire et écrire des documentaires au CM2. Récupéré du site: <http://francais.creteil.iufm.fr/memoires/fillon.htm>

Ford, D.J. (2006). Representations of science within children's trade books. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(2), 214-235.

Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.

Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Boucherville, Canada: Gaëtan Morin.

Guérette, C., Roberge, S., Bader, B. et Carrier, B. (2007). *Le livre documentaire au préscolaire et au primaire. Explorer le livre jeunesse en classe*. Montréal, Canada: Hurtubise HMH ltée.

Jacobs, J.S., Morrison, T.G. et Swinyard, W.R. (2000). Reading aloud to students: a national probability study of classroom reading practices of elementary school teacher. *Reading Psychology*, 21(3), 171-193.

Kamberlis, G. (1998). Relations between children's literacy diets and genre development: You write what you read. *Literacy Teaching and learning*, 3(1), 7-53.

Kletzien, S.B. et Dreher, M.J. (2004). *Informational text in K-3 classrooms*. Newark, DE: International Reading Association.

Kurkjian, C. et Livingston, N. (2005). The Right Book for the Right Child for the Right Situation, *The Reading Teacher*, 58(8), 786-795.

Lachance, B. (2011). Le texte documentaire : des ressources didactiques. *Québec français*, 161, 69.

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.

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.

McElmeel, S.L. (2000). Entering the world of informational books with young readers. *Library talk*, 13(4) 6-8.

Moss, B., Leone, S. et Dipillo, M. (1997). Exploring the literature of fact: Linking reading and writing through information trade books. *Language Arts*, 74(6), 418-429.

Palmer, R.G. et Stewart, R.A. (2005). Models for using nonfiction in the primary grades. *The Reading Teacher*, 58(5), 426-434.

Pentimonti, J.M., Zucker, T.A. et Justice, L.M. (2011). What are preschool teachers reading in their classrooms? *Reading Psychology*, 32(3), 197-236.

Prévost, N. et Morin, M.-F. (2011). L'exploration du documentaire par les jeunes lecteurs, mission possible! *Québec français*, 161, 66-68.

Quet, F. (1995). *Les écrits non-littéraires au collège : de la classe au CDI*. Grenoble, France : CRDP de Grenoble.

Read, S., Reutzel, D.R. et Fawson, P.C. (2008). Do you want to know what i learned? Using informational trade books as models to teach text structure. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 213-219.

Santoro, L.E., Chard, D.J., Howard, L. et Baker, S.K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396-408.

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N.K., Pearson, P.D., Schatschneider, C. et Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Récupéré du site de l'organisme de :
http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practice_guides/readingcomp_pg_092810.pdf

Turgeon, É. (2011). Interagir à propos des albums documentaires : une piste prometteuse. *Québec français*, 161, 61-63.

Vardell, S.M. et Copeland, K.A. (1992). Reading aloud and responding to nonfiction : Let's talk about it. Dans E.B. Freeman et D.G. Pearson (dir.), *Using nonfiction trade books in the elementary classroom: From ants to zeppelins* (p. 76-85). Urbana, IL : National Council of Teachers of English.

Yopp, R.H. et Yopp, H. (2000). Sharing informational text with young children. *The Reading Teacher*, 53(5), 410-423.

Yopp, R.H. et Yopp, H. (2006). Informational texts as read-aloud at school and home. *Journal of literacy Research*, 38(1), 37-51.

Yopp, R.H. et Yopp, H. (2012). Young children's limited and narrow exposure to informational text. *The Reading Teacher*, 65(7), 480-490.

Références des oeuvres citées dans le texte

Asseray, P. (2013). *Je plante. Ça pousse*. Paris, France : Rustica.

Baumann, A.-S. et Balicevic, D. (2010). *Qui a fait mon livre?* Paris, France : Tourbillon.

Beaumont, E. et collaborateurs. (2005). *Les dinosaures*. Paris, France : Fleurus.

Belineau, N. (2003). *Mon premier abécédaire*. Paris, France : Fleurus.

Benchetrit, A. et Sabathié, L. (2008). *Les étoiles brillent, pourquoi?* Paris, France : Belin.

Benoist, C. et Chebret, S. (2011). *La forêt*. Toulouse, France : Milan.

Benoist, C. et Gueyfier, J. (2011). *La banquise*. Toulouse, France : Milan.

Bergeron, A.M. et collaborateurs. (2013). *Les lions*. Waterloo, Canada : Michel Quintin.

Bowman, L. et Rivers, R. (2007). *Les petites bêtes*. Londres, Angleterre : Usborne.

Brami, E. et Paruit, M. (2014). *Mon superlivre des contraires*. Tournai, France : Casterman.

Browne, A. (2012). *Un gorille. Un livre à compter*. Paris, France : Kaléidoscope.

Cambournac, L. et De Guibert, F. (2010). *Ma première encyclopédie Larousse. Pour les petits curieux de 4 à 7 ans*. Paris, France : Larousse.

- Carle, E. (2003). *L'ABC d'Éric Carle*. Namur, Belgique : Mijade.
- Carney, M. et Wilson, J. (1997). *L'érablière de mon grand-père*. Markham, Canada : Scholastic.
- Cauchy, V. et De Conti, K. (2015). *Les expressions sur les animaux racontées et expliquées aux enfants*. Paris, France : Rue des enfants.
- Cauchy, V. et Falière, A. (2013). *Les expressions racontées et expliquées aux enfants*. Paris, France : Rue des enfants.
- Chanut, E. et collaborateurs. (2008). *Les secrets de la cuisine*. Paris, France : Bayard jeunesse.
- Cheminée, P. et Lentin, L. (2010). *Mon premier Larousse. Les mots expliqués aux enfants de 4 à 7 ans*. Paris, France : Larousse.
- Collectif d'auteurs. (2005). *Mon petit livre de dinosaures*. Paris, France : Scholastic.
- Collectif d'auteurs. (2008). *L'imagerie des dragons*. Paris, France : Fleurus.
- Collectif d'auteurs. (2010a). *Petit guide des expressions*. Voisins-le bretonneux, France : Rue des enfants.
- Collectif d'auteurs. (2010b). *L'abécédaire abracadabrant*. Montréal, Canada : Bagnole.
- Collectif d'auteurs. (2012a). *Fêtes d'enfants et anniversaires*. Paris, France : Fleurus.
- Collectif d'auteurs. (2012b). *Les dinosaures*. Paris, France : Gallimard.
- Collectif d'auteurs. (2012c). *Qui suis-je?* Paris, France : De la Martinière jeunesse.
- Collectif d'auteurs. (2012d). *Alphabet*. Paris, France : De la Martinière jeunesse.
- Collectif d'auteurs. (2012e). *Les mystères du château*. Paris, France : Gallimard.
- Collectif d'auteurs. (2013a). *Mon livre des questions-réponses avec rabats*. St-Lambert, Canada : Héritage.
- Collectif d'auteurs. (2013b). *J'apprends et je joue avec les expressions*. Paris, France : De Lodi.
- Collectif d'auteurs. (2013c). *Drôles de peaux!* Paris, France : De la Martinière jeunesse.
- Collectif d'auteurs. (2013d). *Contraires*. Paris, France : De la Martinière jeunesse.
- Collectif d'auteurs. (2014a). *Les formes*. Montréal, Canada : Caractère.
- Collectif d'auteurs. (2014b). *Le cirque*. Montréal, Canada : Les malins.

- Collectif d'auteurs. (2014c). *Maisons*. Paris, France : De la Martinière.
- Collectif d'auteurs. (2014d). *Les contraires*. Montréal, Canada : Caractère.
- Dayras, S. et Garrigue, R. (2011). *Alpha pas si bêtes*. Paris, France : Grund.
- De Lestrade, A. et Dankerleroux. (2014). *L'Abécédaire à croquer: petites histoires carnivores pour jeunes loups*. (nouvelle éd.). Toulouse, France : Milan.
- Delafosse, C. et Vallat, P.-M. (2008). *Le corps humain*. Paris, France : Gallimard.
- Deny, M., Martin, M. et Watanabe, E. (2012). *Mon premier abécédaire à toucher*. Paris, France : Nathan jeunesse.
- Dhôtel, B. et Perroud, B. (2013). *Le livre des vrai/faux des animaux*. Paris, France : De la Martinière.
- Doyon, M. (2010a). *Abécédaire Montréal en photos*. St-Lambert, Canada : Dominique et compagnie.
- Doyon, M. (2010b). *Abécédaire Québec en photos*. St-Lambert, Canada : Dominique et compagnie.
- Dubé, P. et Hamel, C. (2008). *Comment devenir un parfait chevalier en 5 jours*. Montréal, Canada : Imagine.
- Dutertre, C. (2002). *Chevaliers et châteaux forts*. Paris, France : Larousse.
- Escoffier, M. et Di Giacomo, K. (2012). *Sans le A*. Paris, France : Kaléidoscope.
- Fougère, I. (2012). *Dis-moi pourquoi?* (nouvelle éd.). Paris, France : Larousse.
- Frattini, S. (2009). *Au pied!* Toulouse, France : Milan.
- Frattini, S. (2010). *Espèce de cornichon!* Toulouse, France : Milan.
- Gombert, J.R. et Dreidemy, J. (2006). *Je trie les déchets*. Saint-Pierre-des-corps, France : L'élan vert.
- Gravel, E. (2012). *La mouche*. Montréal, Canada : La courte échelle.
- Gravel, E. (2013). *Monstres en vrac*. Montréal, Canada : Les 400 coups.
- Gravier, D. et collaborateurs. (2008). *Les contraires*. Paris, France : Gallimard.
- Gravier-Bradreddine, D. (2011). *Chevaliers et châteaux forts*. Paris, France : Gallimard.

- Grinberg, D. (2013). *60 nouvelles expériences faciles et amusantes*. Paris, France : Nathan.
- Groovie, A. (2015). *Léon et les expressions*. Montréal, Canada : La courte échelle.
- Hédelin, P. (2010). *Les dinosaures*. Toulouse, France : Milan.
- Hédelin, P. et Ristord, E. (2015). *La météo*. Toulouse, France : Milan.
- Kouper, L. (2013). *Avoir une faim de loup*. Paris, France : Thomas jeunesse.
- Lannoy, G. (2010). *Le petit artiste*. Tournai, France : Casterman.
- Le Lorrain, A.-M., Dautremer, R. et collaborateurs. (2004). *Les chevaliers*. Paris, France : Larousse.
- Ledu, S. (2006). *Les maisons du monde*. Toulouse, France : Milan.
- Ledu, S. (2011). *Les robots*. Toulouse, France : Milan.
- Ledu, S. et Saillard, R. (2011). *Les loups*. Toulouse, France : Milan.
- Luppens, M., Gagnon, C., Paradis, R. et Meloche, L. (1994). *Proverbes et animaux. Tome 1*. Montréal, Canada : Raton Laveur.
- Milbourne, A. et Davies, B. (2005). *Sur la lune*. Londres, Angleterre : Usborne.
- Milbourne, A. et Riglietti, S. (2006). *Sous la terre*. Londres, Angleterre : Usborne.
- Mounié, D. (2015). *Mon premier tour du monde: l'atlas des 5-8 ans (nouvelle éd.)*. Toulouse, France : Milan.
- Nagata, T. (2010). *Des bêtes qui se gèlent les fesses*. Montréal, Canada : Seuil.
- Paris, M. (2014). *Dis pourquoi le soleil se couche? 4-6 ans*. Paris, France : Deux coqs d'or.
- Porée, M.-D. et Lefort, B. (2013). *Avoir les yeux plus gros que le ventre ...et 50 autres expressions très imagées*. Paris, France : Grund.
- Pronto. (2012a). *D'où viens-tu? 50 devinettes animées*. Montréal, Canada : Seuil.
- Pronto. (2012b). *Où habites-tu? 50 devinettes animées*. Montréal, Canada : Seuil.
- Prothée, C. et Balicevic, D. (2009). *Le petit chevalier courageux*. Paris, France : Bayard jeunesse.
- Raick, F. (2005). *Mon imagier photos de l'éveil*. Paris, France : Hatier.

Roberge, S., Noël, M. et Ouellet, J. (2012). *Le livre du manuscrit à la librairie*. St-Lambert, Canada : Dominique et compagnie.

Shields, A. (2014). *Mon grand livre des pourquoi*. Paris, France : Scholastic.

Sjonger, R. et Kalman, B. (2010). *Les hamsters*. Montréal, Canada : Bayard.

Smith, A.T. (2014). *Hector et le grand méchant chevalier*. Paris, France: Scholastic.

Teckentrup, B. (2013). *Les contraires*. Paris, France : Larousse.

Watt, F. (2013). *Je m'occupe de mon chien*. Londres, Angleterre : Usborne.

Watts, F. et Legge, D. (2013). *Le livre à propos des livres de Victor le lapin*. St-Constant, Canada : Broquet.

ⁱ Dans cet article, l'expression « texte » ou « album documentaire » sera utilisée pour faire référence aux œuvres exploitant les textes de type informatif.

ⁱⁱ Traduction libre des auteures. « Because informational texts provide important opportunities for children to be exposed to the concepts, vocabulary, and discourses of the disciplines, we must be attentive to not only the number, but also the breadth of the informational texts to which we expose children ». (p. 484)

ⁱⁱⁱ Cette publication a été composée à partir d'un stage organisé pour les correspondants BCD. Cette production, en partie collective, explique que les articles ne soient pas signés.