

**L'heure du conte pour l'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire  
dans les bibliothèques publiques**

**Préparé pour le  
Conseil provincial et territorial des bibliothèques publiques**

**Heather McKend  
2010**

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada**

McKend, Heather

L'heure du conte pour l'alphabétisation des enfants d'âge  
préscolaire dans les bibliothèques publiques [ressource électronique]

Monographie électronique en format PDF

Publ. aussi en anglais sous le titre: Early literacy storytimes  
for preschoolers in public libraries.

Également publ. en version imprimée.

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-1-55471-480-3

1. Bibliothèques pour enfants--Activités--Canada. 2. Art de  
conter--Canada. 3. Bibliothèques et enfants d'âge préscolaire--Canada.  
4. Enfants d'âge préscolaire--Livres et lecture--Canada. 5. Lecture  
(Première enfance)--Canada. I. Conseil provincial et territorial des  
bibliothèques publiques II. Titre.

Z718.3 M33 2010

027.62'51

C2010-907188-3

## Table des matières

Sommaire	1
Introduction	4
Portée et objet du rapport	6
Méthode	8
Définir l'alphabétisation de la petite enfance	10
Déterminer les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture	12
Recherche sur l'alphabétisation de la petite enfance	14
Résultats de l'enquête auprès des bibliothèques	18
Évaluer les progrès de l'heure du conte pour l'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire	20
Recommandations concernant l'heure du conte pour l'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire	22
Conclusion	25
Annexe A : Questionnaire de l'enquête auprès des bibliothèques	26
Annexe B : Six compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture	29
Annexe C : Bibliothèques ayant participé à l'enquête	31
Annexe D : Sommaire des résultats des entrevues	32
Bibliographie sommaire	42

## Sommaire

Les bibliothèques publiques canadiennes sont bien placées pour prendre des mesures par rapport aux préoccupations locales et nationales concernant le développement des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En offrant des programmes de l'heure du conte pour l'alphabétisation de la petite enfance, en établissant des partenariats avec d'autres organismes communautaires et en assurant le suivi des résultats et des initiatives de ces programmes, les bibliothèques publiques canadiennes favorisent le développement des capacités de lecture et d'écriture des enfants d'âge préscolaire. Dans la prestation des programmes d'alphabétisation destinés aux enfants d'âge préscolaire dans les bibliothèques et d'autres milieux communautaires, il est impossible de trop insister sur la valeur des membres du personnel de bibliothèque qui possèdent de l'expérience et une formation en matière de services aux enfants.

Les bibliothèques publiques canadiennes contribuent depuis longtemps au développement des capacités de lecture et d'écriture des jeunes enfants en présentant des programmes de l'heure du conte. Le présent projet avait pour objectif d'établir un cadre de pratiques exemplaires afin d'appuyer la planification, l'élaboration et la prestation de programmes de l'heure du conte efficaces pour l'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire âgés de trois à cinq ans. Le projet a été commandé par le Conseil provincial et territorial des bibliothèques publiques (CPTBP) dans le but d'aider les bibliothèques publiques à répondre aux besoins en matière d'alphabétisation de la petite enfance au Canada.

Le projet a été mené en deux étapes. La première étape comprenait un examen de la documentation sur les modèles actuels d'alphabétisation dans le but de déterminer et de définir les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La deuxième étape comprenait une enquête téléphonique exhaustive auprès des bibliothécaires qui offrent actuellement d'excellents programmes de l'heure du conte dans leur province ou territoire respectif. Trente-cinq personnes ont été interviewées au total, représentant les pratiques de 400 bibliothèques et de onze provinces ou territoires.

L'examen de la documentation et les entrevues auprès du personnel de bibliothèque de partout au Canada ont permis de décrire et d'évaluer les pratiques exemplaires des programmes de l'heure du conte pour l'alphabétisation de la petite enfance. Trente-cinq bibliothécaires représentant 400 succursales de bibliothèque ont discuté des éléments et des objectifs de leurs programmes de l'heure du conte, de la formation reçue pour offrir le programme de l'heure du conte aux enfants âgés de trois à cinq ans et de tout service d'extension offert dans la collectivité en matière d'alphabétisation de la petite enfance.

Selon les données découlant des entrevues, 346 des 400 bibliothèques consultées ont adopté, de façon formelle ou informelle, des éléments du programme *Every Child Ready to Read*<sup>®</sup> de l'American Library Association. Parmi les bibliothèques qui ont formellement adopté le programme, certaines utilisent la version originale, y compris les termes théoriques tels que « conscience phonologique », mais d'autres ont adopté une variante du programme qui utilise un langage clair et simple.

Avant le présent projet de recherche, on ignorait dans quelle mesure le programme *Every Child Ready to Read*<sup>®</sup> de l'ALA était utilisé. Le programme de l'ALA comprend une formation offerte par des formateurs agréés, des textes et des listes de livres pour la planification et la prestation du programme et un rôle d'« accompagnement » pour les bibliothèques, qui sont appelées à appuyer les parents et les gardiens d'enfants, les premiers à enseigner la lecture et l'écriture aux enfants.

Cinq recommandations ont été formulées à partir de l'examen de la documentation et des résultats de l'enquête auprès des bibliothèques. Les recommandations présentées au CPTBP sont résumées ci-après.

En prévision de la publication de la version révisée du programme *Every Child Ready to Read*<sup>®</sup> à l'automne de 2010 :

1. Que le CPTBP adopte le programme *Every Child Ready to Read*<sup>®</sup> de l'ALA en tant que pratique exemplaire des programmes de l'heure du conte pour l'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire.
2. Que chaque province et chaque territoire du Canada adopte le programme *Every Child Ready to Read*<sup>®</sup> (ECRR) de l'ALA en tant que pratique exemplaire des programmes de l'heure du conte pour l'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire.
  - Le terme « adopter » reconnaît que les applications du programme ECRR sur le plan de la formation du personnel, de l'extension communautaire ou de l'élaboration des programmes peuvent différer selon les circonstances. Certaines bibliothèques, par exemple, pourraient avoir élaboré pour les enfants d'âge préscolaire des programmes de l'heure du conte qui incorporent des éléments du programme ECRR, mais leur personnel bénéficierait tout de même de la formation du programme ECRR.
3. Que le CPTBP finance une séance nationale de formation au sujet du programme ECRR, qui serait offerte par un formateur agréé à l'occasion d'une conférence ou d'une activité spéciale, que les gouvernements provinciaux et territoriaux envisagent d'appuyer des séances régionales de formation qui seraient offertes par des formateurs agréés du programme ECRR et que le CPTBP explore la possibilité de travailler avec le partenariat des associations de bibliothèques (The Partnership) afin d'élaborer des options de formation en ligne pour le programme ECRR.

- Une formation en ligne assurerait la souplesse et l'inclusion, surtout en ce qui concerne les bibliothèques rurales et éloignées.
4. Compte tenu de la proposition visant l'adoption du programme ECRR, que le CPTBP examine la possibilité d'établir un partenariat avec le programme ECRR afin de créer une base canadienne de formateurs agréés, de traduire en français tout document du programme ECRR mis à jour et d'ajouter des livres canadiens aux listes du programme ECRR.
  5. Que le CPTBP facilite l'élaboration et la diffusion du contenu du programme ECRR en collaboration avec l'Association canadienne des bibliothèques, les associations provinciales et territoriales de bibliothèques et les autres organismes pertinents.
    - La diffusion pourrait englober, par exemple, un portail Web central contenant de l'information telle que la suivante : la bibliothèque publique de Calgary utilise une version simplifiée du programme ECRR, tandis que le réseau des bibliothèques publiques de Toronto a sa propre version de marque qui utilise un langage clair et simple; l'ALA utilise la traduction française du programme de la Bibliothèque publique d'Ottawa; certaines bibliothèques, incluant les bibliothèques publiques de Toronto et d'Edmonton, ont affiché des listes de livres canadiens sur leur site Web afin d'enrichir le programme ECRR.

## Introduction

Les bibliothèques publiques offrent depuis longtemps aux enfants d'âge préscolaire des programmes de l'heure du conte qui sont destinés à inculquer l'amour de la lecture et à établir une base de compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces compétences constituent ce que les enfants savent à propos de la lecture et de l'écriture avant même d'apprendre à lire et à écrire (Ghoting et Martin-Díaz, 2006, p. 5). En préparant les enfants à l'apprentissage de la lecture, le modèle de l'alphabétisation de la petite enfance suggère que le développement des capacités de lecture et d'écriture commence avant les études scolaires. Cependant, les incidences des heures du conte des bibliothèques publiques sur le développement des capacités de lecture et d'écriture des enfants âgés de trois à cinq ans ne sont pas suffisamment examinées dans la documentation sur l'alphabétisation (MacLean, 2008, p. 8). Non seulement la documentation sur les bibliothèques canadiennes fait très peu état de ces services de bibliothèque publique destinés aux enfants d'âge préscolaire, mais une récente étude nationale sur l'alphabétisation de la petite enfance fait ressortir le manque de recherches méthodiques évaluant les programmes canadiens d'alphabétisation en général (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, p. 23). Les bibliothécaires reconnaissent que le moment est venu d'aller au-delà de la croyance intuitive voulant que les expériences positives avec la bibliothèque et la lecture à un bas âge créent une base de compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de même que la confiance sociale dont les enfants ont besoin pour réussir leurs études scolaires. Nous devons favoriser et mesurer les pratiques efficaces de l'heure du conte pour l'alphabétisation de la petite enfance.

La reconnaissance à l'échelle nationale que la bibliothèque publique est la seule institution publique qui réponde aux besoins d'apprentissage des enfants d'âge préscolaire souligne le rôle des bibliothèques publiques canadiennes pour appuyer l'alphabétisation de la petite enfance (Newman, 2004, p. 11). Ce rôle unique des bibliothèques est né en partie parce que d'autres programmes d'éducation de la petite enfance sont élaborés dans diverses administrations provinciales et territoriales et parce que « le soutien fédéral dans le domaine de la littératie se concentre depuis nombre d'années sur la littératie et le développement des compétences chez les adultes, avec un soutien minime ou un soutien direct inexistant dans le domaine de la littératie chez les jeunes enfants » (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, p. 9). Les bibliothèques publiques ont donc la possibilité de contribuer à l'échelle nationale à la diffusion des pratiques exemplaires relatives à la prestation des programmes d'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire. La détermination et la diffusion de ces pratiques permettraient de résoudre les problèmes soulevés lors d'un examen récent de la documentation portant sur les programmes d'alphabétisation de la petite enfance des bibliothèques publiques : premièrement, les bibliothèques sont rarement mentionnées dans la documentation portant sur l'alphabétisation de la petite enfance; deuxièmement, au Canada, les projets

d'alphabétisation ont toujours été menés à l'échelle locale, sans une présence nationale pour encourager la recherche dans ce domaine (MacLean, 2008, p. 5). La mise en valeur des pratiques cohérentes reposant sur la recherche à propos des enfants préscolaires et des compétences préalables à la lecture permettra aux bibliothèques publiques, à titre de partenaires communautaires, d'aider les parents, les gardiens et le personnel des services de garderie à développer les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et contribuera à créer une documentation nationale sur les pratiques efficaces en matière d'alphabétisation.

Toute discussion d'ordre national sur l'alphabétisation de la petite enfance doit prendre en compte les programmes des bibliothèques publiques canadiennes et les mesures prises pour évaluer ces programmes. Compte tenu du manque de coordination nationale concernant les besoins des enfants d'âge préscolaire en matière d'alphabétisation, les efforts les plus récents destinés à faciliter la discussion nationale ont inclus la *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce, Rapport et recommandations* (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Ce rapport fait état du manque de recherches méthodiques évaluant les programmes canadiens d'alphabétisation en général. Cependant, une étude américaine a démontré que les programmes de bibliothèque conçus pour les enfants d'âge scolaire et fondés sur la recherche donnent lieu à une augmentation des comportements préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et ce, à tous les niveaux de revenu et d'instruction (communiqué de l'American Library Association, publié en 2004). Les défis des bibliothèques publiques au Canada sont donc les suivants : faire une promotion générale et nationale des projets d'alphabétisation de la petite enfance; faciliter l'échange de renseignements et l'appui des dirigeants des programmes d'alphabétisation de la petite enfance dans les bibliothèques et dans les milieux visés par les services d'extension des bibliothèques; évaluer ces programmes du point de vue des résultats sur le plan de l'alphabétisation afin de contribuer à l'ensemble grandissant des connaissances concernant l'efficacité des programmes et leurs incidences sur le développement des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Comme point de départ d'un programme conçu pour favoriser le développement des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il est utile d'examiner ce que l'on entend par les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et de donner un aperçu de la science du développement et de la recherche derrière l'émergence de ces compétences.



## **Portée et objet du rapport**

Le présent projet, commandé par le Conseil provincial et territorial des bibliothèques publiques (CPTBP), a été mené à partir de l'automne de 2009 jusqu'au printemps de 2010. Il avait pour but d'élaborer un cadre de pratiques exemplaires afin d'appuyer la planification, l'élaboration et la prestation de programmes de l'heure du conte efficaces pour l'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire âgés de trois à cinq ans. Le projet englobait les programmes offerts dans les bibliothèques publiques, de même que les programmes offerts par le personnel de bibliothèque dans les milieux visés par les services d'extension, notamment les garderies. La prestation de programmes efficaces englobe les services d'extension destinés à former des partenaires communautaires relativement aux pratiques efficaces en matière d'alphabétisation précoce.

Les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ont été déterminées et définies; les pratiques exemplaires des heures du conte pour l'alphabétisation de la petite enfance ont été évaluées au moyen d'un examen de la documentation portant sur les programmes d'alphabétisation de la petite enfance des bibliothèques publiques, d'un examen des approches physiologiques, environnementales et pédagogiques des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de consultations auprès du personnel de bibliothèque afin de connaître leurs expériences concernant les heures du conte pour les enfants d'âge préscolaire. Afin d'établir un groupe d'âge gérable aux fins du projet, les programmes destinés aux enfants âgés de trois à cinq ans ont été choisis, tout en reconnaissant que ce groupe poursuit le développement des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui commence à la naissance (Ghoting et Martin-Diaz, 2006, p. 5). Des membres du personnel de bibliothèque de divers territoires et provinces du Canada ont été interrogés au sujet des éléments de leurs programmes pour enfants d'âge préscolaire, de la participation des parents et des gardiens à ces programmes et de leur mise en pratique des compétences présentées par le personnel de bibliothèque et de toute formation relative aux pratiques efficaces en matière d'alphabétisation de la petite enfance que les membres du personnel ont reçue ou donnée au sein de leur collectivité.

Le projet avait pour objectif de déterminer les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de même que les pratiques exemplaires des programmes dans le but d'appuyer l'alphabétisation des jeunes enfants dans les bibliothèques publiques canadiennes. Un cadre de pratiques exemplaires reconnues avait pour but de perfectionner et d'affirmer les compétences du personnel de bibliothèque, afin de favoriser la compréhension de la base des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de poursuivre avec enthousiasme et confiance la prestation de programmes exemplaires de l'heure du conte pour les enfants d'âge préscolaire. En retour, il serait possible d'évaluer le besoin d'un module de formation sur l'heure du conte pour l'alphabétisation des enfants d'âge

préscolaire. Le personnel de bibliothèque pourrait offrir cette formation aux partenaires communautaires afin de transmettre ses connaissances et son expertise au personnel des milieux visés par les services d'extension. Dans la prestation des programmes d'alphabétisation destinés aux enfants d'âge préscolaire dans les bibliothèques et d'autres milieux communautaires, il est impossible de trop insister sur la valeur des membres du personnel de bibliothèque qui possèdent de l'expérience et une formation en matière de services aux enfants.

En dernier lieu, le projet devait inclure des observations au sujet de l'évaluation de l'efficacité de tels programmes et de leurs incidences sur le développement des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, afin de contribuer à la documentation portant sur les services des bibliothèques publiques canadiennes. En lançant une discussion sur les éléments mesurables, le projet visait à aborder le manque de recherches au Canada sur les programmes d'alphabétisation de la petite enfance, mentionné dans la documentation sur les bibliothèques, le peu d'attention qui est accordée aux bibliothèques publiques dans les recherches sur l'alphabétisation et le manque de recherches méthodiques évaluant les programmes canadiens d'alphabétisation de la petite enfance. De cette façon, les bibliothèques publiques seraient encore mieux placées pour donner suite à une recommandation telle que celle qui a été formulée dans la *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*, selon laquelle les mesures de soutien en alphabétisation de la petite enfance « doivent avoir recours aux ressources communautaires déjà en place, telles que les bibliothèques... » (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, p. 38). Les bibliothèques publiques sont en mesure de manifester et de perfectionner leur expertise en matière de promotion de l'alphabétisation et de travailler de concert avec les parents et les gardiens et en faveur d'autres partenaires communautaires.

## Méthode

### Pratiques exemplaires au Canada de l'heure du conte destinée aux enfants d'âge préscolaire

Un examen de la documentation a été effectué afin d'obtenir de l'information sur les pratiques exemplaires actuelles concernant les heures du conte dans les bibliothèques et de préparer les entrevues avec le personnel de bibliothèque au sujet de la prestation des programmes pour enfants d'âge préscolaire. Les sources consultées pour la recherche sur l'alphabétisation de la petite enfance et sur les programmes d'alphabétisation de la petite enfance dans les bibliothèques comprennent des périodiques sur la bibliothéconomie et l'éducation, de même que des textes destinés aux éducateurs de la petite enfance et aux bibliothécaires. Les rapports d'instituts de portée nationale ou provinciale spécialisés dans l'alphabétisation de la petite enfance ou l'alphabétisation familiale ou dans la santé et le développement des enfants ont été inclus à titre d'information sur le développement des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et l'évaluation de ces compétences afin de déterminer si les bibliothèques publiques sont prises en compte dans les discussions sur ces compétences et services. De l'information concernant les approches du développement des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de la prestation ou de l'évaluation des programmes de l'heure du conte des bibliothèques a été recherchée. Des efforts ont été faits pour trouver dans la documentation des exemples canadiens de programmes de bibliothèque et de recherches sur l'alphabétisation. Une recherche en ligne des sites Web de certaines bibliothèques a été effectuée dans le cadre de l'examen de la documentation sur l'alphabétisation, afin de déterminer et d'analyser la présentation au public de toute information concernant les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ou les heures du conte.

Les discussions avec le personnel des bibliothèques publiques de partout au Canada au sujet de la conduite des programmes de l'heure du conte pour les enfants d'âge préscolaire témoignent de leur enthousiasme à l'égard du mandat d'introduire les jeunes enfants à la bibliothèque et à l'heure du conte. Les membres du personnel de bibliothèque ont généreusement fait part de leurs idées et ressources et s'intéressaient aux pratiques et aux expériences des autres bibliothèques. La recherche a été amorcée en présumant que la pratique exemplaire de l'heure du conte pour les enfants d'âge préscolaire dépendrait en partie des situations et des contextes.

Le nom des premières personnes-ressources qui ont été abordées pour examiner les pratiques exemplaires a été fourni par les membres du sous-comité d'alphabétisation du Conseil provincial et territorial des bibliothèques publiques, et certaines de ces personnes-ressources ont suggéré le nom d'autres personnes responsables de l'heure du conte. La chercheuse a également cherché d'autres participants en communiquant directement avec les bibliothèques. Des efforts ont été

déployés pour inclure des représentants de chaque province et de chaque territoire, et pour tenir compte dans les provinces et territoires des programmes de bibliothèque des régions du Nord et du Sud, des régions urbaines et rurales, de même que des petits et grands réseaux de bibliothèques. Au moment de la rédaction, aucune réponse n'avait été reçue des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut. Les questions de l'enquête, présentées à l'annexe A, ont été distribuées aux participants afin qu'ils aient la possibilité de les examiner avant l'entrevue téléphonique de suivi. La plupart des entrevues ont duré 30 minutes.

Un questionnaire a été utilisé pour faire en sorte que les mêmes questions soient posées à chaque participant et pour inviter les participants à développer l'information demandée à propos des pratiques exemplaires (voir l'annexe A). Les participants ont été invités à décrire tout programme de l'heure du conte que leur bibliothèque offre aux enfants âgés de trois à cinq ans. Ils ont eu la possibilité de discuter des objectifs et de la pédagogie de leurs programmes, d'en décrire les caractéristiques et les éléments, de se pencher sur la façon dont les éléments du programme contribuent à susciter l'intérêt à l'égard de la lecture et des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de faire des observations concernant tout programme d'études particulier, la formation du personnel et les services d'extension en matière d'alphabétisation de la petite enfance offerts par le personnel de bibliothèque dans la collectivité. Dans certains cas, un gestionnaire expérimenté a décrit les pratiques à l'échelle du réseau d'un ensemble de succursales de bibliothèque d'une administration urbaine, régionale ou provinciale. Dans d'autres cas, on a souligné les programmes distincts d'une succursale de bibliothèque particulière. Par conséquent, même si 35 membres du personnel de bibliothèque responsables des programmes de l'heure du conte ont été interviewés, le nombre de succursales de bibliothèque représentées dans les résultats s'élève à 400. Un sommaire des réponses à chaque question est inclus à l'annexe D.

## Définir l'alphabétisation de la petite enfance

Certains termes dans le domaine de l'alphabétisation ont tendance à être utilisés de façon interchangeable, par exemple l'alphabétisation de la petite enfance, la pré-alphabétisation, l'alphabétisation émergente et la préparation à la lecture. De nombreux théoriciens et praticiens de l'alphabétisation établissent cependant des distinctions entre ces termes, en faisant ressortir les différentes idées concernant les modalités de l'alphabétisation et de la lecture en particulier et le moment auquel elles se développent. Même si la comparaison et l'évaluation détaillées des différents points de vue concernant les modèles d'alphabétisation dépassent la portée de la présente étude, il est utile de signaler certaines des distinctions que l'on retrouve à l'heure actuelle dans la documentation afin de définir les termes et de décrire les décisions qui ont été prises au sujet d'un cadre de pratiques exemplaires.

Certains chercheurs dans le domaine de l'alphabétisation, notamment Connor, Morrison et Slominski (2006), distinguent le modèle de préparation à la lecture, dans lequel l'apprentissage de la lecture coïncide avec l'enseignement de la lecture à l'école (p. 666), du modèle de l'alphabétisation émergente, qui considère que les comportements préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui se manifestent pendant la période préscolaire sont des facteurs importants dans le continuum de développement (p. 666). Le modèle de l'alphabétisation émergente propose un point de vue continu et interdépendant du développement des capacités de lecture et d'écriture, incluant des compétences, des connaissances et des attitudes qui sont les précurseurs développementaux de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Connor, Morrison et Slominski, 2006, p. 665). Par ailleurs, le modèle de la préparation à la lecture postule qu'il y a des moments précis au cours de son développement où l'enfant est prêt à apprendre à lire. Le modèle de préparation à la lecture accorde depuis toujours une grande importance aux capacités de lecture et d'écriture, tandis que le modèle de l'alphabétisation émergente appelle une définition plus large de l'alphabétisation en incluant des « précurseurs », notamment l'apprentissage de la langue orale. Dans le modèle de l'alphabétisation émergente, l'utilisation de la langue orale est considérée comme étant interdépendante et le précurseur de la reconnaissance de la langue écrite, à l'intérieur d'une évolution naturelle des compétences.

D'autres chercheurs dans le domaine de l'alphabétisation, par exemple Ghoting et Martin-Diaz (2006), appuient l'idée du modèle de la préparation à la lecture voulant que l'apprentissage formel de la lecture soit impossible avant une certaine étape du développement et l'atteinte de la maturité neurologique, et critiquent le modèle de l'alphabétisation émergente qui présente les capacités de lecture et d'écriture comme évoluant de façon naturelle et sans aide (p. 5). Ghoting et Martin-Diaz (2006) conviennent de l'importance des « précurseurs » de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, conformément au modèle de l'alphabétisation émergente, mais maintiennent que ces précurseurs – des pratiques et facteurs particuliers allant d'un

milieu stimulant aux activités qui stimulent le cerveau – influent sur l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Selon Ghoting et Martin-Diaz, ces pratiques sont intentionnelles et aident à atteindre le stade de développement où l'enfant est prêt pour l'apprentissage formel de la lecture, conformément au modèle de préparation à la lecture, et ces pratiques délibérées sont sous-représentées dans le modèle de l'alphabétisation émergente qui décrit un processus naturel qui évolue sans stimulation (p. 5). Les études telles que celles de Connor, Morrison et Slominski pourraient avancer que les critiques de Ghoting et Martin-Diaz simplifient trop les développements dans le modèle de l'alphabétisation émergente; l'examen détaillé de ces théories dépasse cependant la portée de la présente étude.

Le modèle de l'alphabétisation de la petite enfance repose sur des recherches précises et considère que les comportements préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui s'établissent avant les études scolaires sont essentiels au développement des capacités de lecture et d'écriture. Tout comme le modèle de l'alphabétisation émergente, le modèle de l'alphabétisation de la petite enfance offre donc une définition générale de l'alphabétisation qui inclut le développement de compétences de base, notamment la langue orale. Cependant, tout comme le modèle de préparation à la lecture, le modèle de l'alphabétisation de la petite enfance comprend un examen des stades de développement qui doivent être franchis pour que la lecture soit possible. Plus particulièrement, en ce qui a trait à la préparation à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, le modèle de l'alphabétisation de la petite enfance englobe la recherche concernant la physiologie de l'apprentissage de la lecture, l'influence des milieux sociaux sur l'apprentissage et les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui sont reconnaissables (Ghoting et Martin-Diaz, 2006, p. 6). Des spécialistes des programmes d'alphabétisation des bibliothèques, par exemple Diamant-Cohen (2007), affirment que l'alphabétisation a été redéfinie de manière à inclure les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (p. 41) dans la préparation à l'école. Cette nouvelle définition propose une autre vision de l'alphabétisation, soit un continuum qui commence par des précurseurs reconnaissables de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire des fondements reconnaissables qui indiquent la préparation à l'école. Le modèle de l'alphabétisation de la petite enfance est fondé sur les recherches relatives à ces fondements reconnaissables.

## Déterminer les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Six compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ont été déterminées à titre de précurseurs de l'aptitude à la lecture. Une des meilleures définitions de ces compétences a été fournie par le National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), un organisme américain qui a collaboré avec l'American Library Association pour introduire les six compétences dans le programme *Every Child Ready to Read® @ your library®* (Ghoting et Martin-Diaz, 2006, p. 5). Selon le NICHD, les compétences essentielles à l'apprentissage formel de la lecture sont les suivantes :

- 1) Motivation à lire : Présenter la lecture comme une activité agréable encouragera les enfants à être ouverts à l'apprentissage de la lecture et à persévérer dans leur apprentissage avec moins de sentiments de frustration. Si les enfants associent la lecture à l'intimité et à des possibilités d'échanges positifs et s'ils sont exposés à des livres qui correspondent à leur curiosité et à leurs intérêts individuels, ils seront plus portés à avoir une attitude positive à l'égard de l'alphabétisation. La lecture dialogique aide à favoriser la motivation, comme il est expliqué ci-après, sous « Communication narrative ».
- 2) Conscience phonologique : Prendre conscience des sons qui composent les mots, y compris les concepts comme la rime et les divisions syllabiques, préparera les enfants à la lecture. Comme partie intégrante de cette préparation, chanter en tapant des mains et réciter des rimes permettent aux enfants d'entendre les sons plus petits à l'intérieur des mots et de jouer avec ces sons.
- 3) Vocabulaire : Comprendre une grande variété de mots grâce à la conversation et à la lecture aide les enfants à nommer le monde qui les entoure et à passer de la reconnaissance de la langue orale à la reconnaissance des mots imprimés.
- 4) Communication narrative : Pouvoir raconter des histoires dans lesquelles les événements s'enchaînent, par exemple raconter les activités de la journée ou raconter une histoire en commençant par « il était une fois » et en finissant par « ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leurs jours », aide les enfants à comprendre l'enchaînement et la communication. La lecture dialogique favorise le développement de ces compétences : les enfants sont invités à participer au dialogue concernant une histoire en se faisant poser des questions à propos de ce qui se passe « sur la page » et de ce qu'ils pensent qui va se passer dans l'histoire. Les adultes peuvent favoriser le dialogue en posant aux enfants des questions à propos des histoires représentées dans les dessins des enfants.

- 5) Initiation à la lecture : Prendre conscience des usages des textes imprimés qui nous entourent et comprendre comment les textes imprimés fonctionnent sont des aspects importants de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les enfants, par exemple, se rendent compte que pour des langues comme le français et l'anglais, les textes imprimés se lisent de gauche à droite et à partir du haut de la première page. Ils reconnaissent divers textes imprimés, incluant les enseignes, les étiquettes et les livres d'images, sachant que chaque unité de sens est composée de symboles (lettres) et séparée par une espace.
- 6) Connaissance des lettres : Prendre conscience que les lettres individuelles ont une forme, un nom et un son particuliers aide les enfants à se préparer à la lecture. Un jeune enfant qui est exposé à l'aspect des lettres apprendra ensuite le son associé aux lettres et pourrait prendre plaisir à trouver la première lettre de son nom.

(National Institute of Child Health and Human Development, 2006).

L'idée n'est pas que les enfants exposés à ces compétences commencent à lire à l'âge préscolaire, mais plutôt que ces compétences sont les composantes nécessaires à l'apprentissage de la lecture. La section du présent rapport qui traite des pratiques exemplaires dans les bibliothèques canadiennes contient des observations au sujet de l'introduction des six compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et la mise en œuvre du programme ECRR.

Des expériences positives en matière d'alphabetisation, complétées par d'autres aptitudes, peuvent permettre à un enfant d'arriver à l'école prêt à apprendre (Diamant-Cohen, 2007, p. 40). Comme le fait remarquer Diamant-Cohen (2007), la stimulation et la curiosité ainsi qu'une bonne base d'aptitudes sociales, par exemple attendre son tour, écouter les autres et contrôler son comportement, permettent l'expression des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture lorsque les enfants atteignent l'âge de fréquenter l'école (p. 41).



## Recherche sur l'alphabétisation de la petite enfance

### Le cerveau et l'alphabétisation de la petite enfance

La mise au point de la technologie de la scintigraphie cérébrale a donné lieu à de nouveaux développements dans l'étude de la façon dont le cerveau traite l'information. Ces nouveaux développements peuvent aider les bibliothécaires à créer des programmes qui contribuent à l'alphabétisation des jeunes enfants. On sait maintenant, par exemple, que l'expérience influe sur le cerveau et peut en modifier le fonctionnement (Diamant-Cohen, Riordan et Wade, 2004, p. 12). Grâce à cette information sur l'importance des expériences et sur les expériences qui comptent, le personnel de bibliothèque est mieux en mesure de transmettre aux parents, aux gardiens et à d'autres partenaires communautaires l'information relative aux compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Dès la petite enfance, les connexions qui s'établissent entre les cellules du cerveau, ou les neurones, rendent l'apprentissage possible. Bon nombre de ces connexions ou de ces voies neurales s'établissent pendant les cinq premières années de la vie d'un enfant par suite d'expériences multisensorielles : voir, entendre, toucher, sentir, goûter. En outre, des substances chimiques, telles la sérotonine, renforcent les transmissions entre les cellules, et les émotions, en particulier les émotions positives, activent le jeune cerveau. Des impulsions électriques sont transmises entre les neurones. Les axones transmettent l'information, et les dendrites la reçoivent. Il est intéressant qu'un neurone ait un seul axone, mais de nombreuses dendrites pour recevoir l'information. Lorsque de nouvelles connexions s'établissent et sont fréquemment utilisées, une gaine de myéline se forme autour des voies neurales afin de les renforcer et de les protéger. Dans le cadre du développement normal, les synapses qui ne sont pas utilisées sont élaguées, ce qui fait qu'un enfant a beaucoup plus de synapses qu'un adulte (Cobb, 2007, p. 29; Diamant-Cohen, 2004, p. 13; Ghoting et Martin-Diaz, 2006, p. 6; Shonkoff, 2000, p. 185). En créant des programmes pour les enfants d'âge préscolaire, nous savons maintenant que nous pouvons influencer sur la physiologie du cerveau en créant un environnement qui évoque des émotions positives, qui offre des modes multisensoriels d'apprentissage et qui répète et renforce les messages que nous voulons que les enfants retiennent. Les parents peuvent être assurés que lorsque les enfants demandent de lire et de relire un livre préféré jusqu'à ce qu'ils puissent eux-mêmes raconter l'histoire, ils sont en train de bâtir et de renforcer les dendrites au moyen de la répétition.

## Environnement social et alphabétisation de la petite enfance

Le rôle traditionnel des services aux enfants dans les bibliothèques publiques continue d'inclure la prestation de ressources et de services à une variété de groupes socioéconomiques, de même que le divertissement et l'enseignement des enfants par l'entremise des programmes de l'heure du conte. Depuis quelque temps, le rôle des services aux enfants comprend la présentation aux parents des comportements et compétences rattachés à l'apprentissage chez les jeunes enfants dans le cadre d'ateliers et de programmes de l'heure du conte. Dans un article récent portant sur l'évolution des pratiques exemplaires des heures du conte, Albright, Delecki et Hinkle (2009) mentionnent l'adage devenu courant de Renea Arnold selon lequel le parent est le premier enseignant de l'enfant, et le bibliothécaire, le premier accompagnateur du parent en matière d'alphabétisation (p. 16). Cette approche tient compte du caractère central du rôle du parent et du fournisseur de soins, mis en évidence dans le modèle d'alphabétisation familiale, qui, en transmettant les compétences et l'information aux parents, reconnaît que les échanges entre le parent et l'enfant sont la base de l'alphabétisation (Thomas et Skage, 1998, p. 13). L'accompagnement pendant les programmes de l'heure du conte comprend non seulement la présentation des pratiques appropriées à l'alphabétisation de la petite enfance, mais aussi des explications sur ce qui se passe et sur la façon dont les activités mises en pratique permettent de développer les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Encourager les parents et les fournisseurs de soins à renforcer les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture grâce à des activités à domicile aide les bibliothèques et les bibliothécaires à mieux inculquer l'amour de la lecture aux jeunes usagers. Les bibliothécaires peuvent aider les parents à incorporer les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture aux activités quotidiennes. La répétition est plus bénéfique aux enfants que le fait d'être seulement exposés aux compétences lorsqu'ils participent aux programmes de bibliothèque. Ghoting et Martin-Diaz (2008) mentionnent la remarque de Lois Bloom, selon laquelle la fréquence compte après tout, pour expliquer que les enfants issus de divers milieux socioéconomiques ont tous les mêmes genres d'expérience linguistique au jour le jour (p. 11). Le lien entre la connaissance précoce des textes imprimés et le succès ultérieur en lecture est moins attribuable au genre d'expériences qu'à la quantité d'expériences procurées aux enfants (p. 11). Dans le même ordre d'idées, l'étude de Savage en 2009 sur les stratégies d'enseignement fondées sur les preuves pour améliorer les capacités de lecture et d'écriture, effectuée pour la *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce* (SNAP), a conclu que les environnements riches sur le plan linguistique, par exemple les foyers où les livres sont souvent une expérience commune et où la langue est utilisée de façon intentionnelle et significative dans le cadre du jeu naturel et de l'apprentissage actif, exercent une influence considérable sur l'alphabétisation de la petite enfance (p. 7). Parce que les enfants bénéficient d'une expérience quotidienne de lecture et de conversation avec un adulte durant les heures

du conte, les bibliothécaires peuvent fournir des suggestions concrètes et de l'encouragement aux parents, aidant ainsi à établir un pont entre la bibliothèque et le milieu familial.

#### Planifier les programmes d'alphabétisation précoce et accompagner les parents

Afin d'appuyer la mise en œuvre de pratiques exemplaires, les bibliothécaires et le personnel de bibliothèque peuvent envisager différentes façons de communiquer aux parents l'information et les activités associées à l'alphabétisation de la petite enfance, de même que les explications verbales couramment offertes pendant les programmes de l'heure du conte. Ils peuvent utiliser le babillard et le site Web, distribuer des documents, offrir des mini-ateliers avec rafraîchissements immédiatement après l'heure du conte ou inviter les parents et les fournisseurs de soins à jouer un rôle dans les programmes. Encourager la réceptivité a pour effet de promouvoir l'alphabétisation de la petite enfance en tant que partenariat entre les bibliothèques et les familles. Confier aux bibliothécaires le rôle d'accompagnement des parents est conforme au modèle de l'alphabétisation familiale qui postule l'alphabétisation en tant que compétence familiale plutôt qu'individuelle (Deane, 2004, p. 49). Ces partenariats entre les bibliothèques et les familles doivent être entretenus, comme en témoignent les débats dans le domaine de l'alphabétisation familiale.

Thomas et Skage (1998) abordent les deux côtés du débat concernant l'instruction en alphabétisation de la petite enfance qui est fournie aux adultes. Ils signalent pour commencer que le fait d'avoir des formateurs de classe moyenne qui donnent la voie à suivre en matière de lecture pourrait ébranler les valeurs et l'estime de soi des participants adultes dont les antécédents culturels et ethniques diffèrent de ceux des formateurs (p. 15). Dans le même ordre d'idées, au cours d'un récent exposé sur l'alphabétisation des enfants autochtones au Canada, Ball (2009) parle du besoin de sensibilité : au lieu de supposer que les langues et les modes d'alphabétisation d'Europe sont normatifs et idéaux, les nouvelles approches doivent supposer que les langues autochtones, incluant les variantes du français et de l'anglais, de même que les modes d'alphabétisation, les styles parentaux et les pédagogies autochtones sont également valides. Cependant, sans ignorer le besoin du respect culturel, Thomas et Skage (1998) suggèrent que les parents issus de divers milieux reconnaissent l'importance de l'alphabétisation et de faire la lecture à leurs enfants et veulent apprendre des stratégies et des techniques qui leur permettront de guider efficacement l'alphabétisation de leurs enfants (p. 15). Les bibliothécaires doivent prendre en compte les approches qui reconnaissent les antécédents des participants et qui misent sur la base d'une expérience familiale personnelle en tant que composante valide de l'alphabétisation (Thomas et Skage, 1998, p. 14-16).

Afin de maximiser l'efficacité de la prestation des programmes, il est important de prendre en compte la formation qui est accordée au personnel pour l'aider à reconnaître les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de

l'écriture, à intégrer ces compétences de façon efficace dans les programmes pour enfants d'âge préscolaire et à communiquer ces messages aux familles et aux organismes partenaires avec confiance et dans le respect. L'introduction des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les programmes de l'heure du conte des bibliothèques comporte l'utilisation de nombreux éléments traditionnels des heures du conte, mais Albright, Delecki et Hinkle (2009) ont signalé des changements importants, notamment le recours aux techniques de lecture dialogique, où les enfants sont invités à participer au lieu d'écouter passivement les histoires, et une plus grande place aux six compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture tant dans la planification des programmes que dans l'accompagnement des parents et des gardiens. La formation et le soutien destinés au personnel comprennent l'examen de la formulation efficace des questions dialogiques et des idées de programmes pour développer certaines compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. À l'heure actuelle, il existe des documents et des programmes pour appuyer l'alphabétisation, mais ils ne sont pas disponibles de façon uniforme partout au Canada (Newman, 2004, p. 12). En s'assurant que le personnel des bibliothèques de l'ensemble des provinces et territoires a accès à une base de connaissances qui appuie la planification et la prestation des programmes de l'heure du conte pour l'alphabétisation de la petite enfance, on renforce le rôle des bibliothèques et on favorise l'établissement de partenariats avec les familles et les organismes communautaires au moyen d'un cadre de pratiques exemplaires fondées sur des preuves.

## Résultats de l'enquête auprès des bibliothèques

Les points ci-dessous résument les résultats des entrevues téléphoniques réalisées auprès de membres du personnel de bibliothèques publiques de partout au Canada. Étant donné le mandat de déterminer les pratiques exemplaires, les résultats permettent de noter le degré de sensibilisation aux compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, la formation offerte au personnel pour animer l'heure du conte, la participation des parents et des gardiens aux programmes et la conception et le contenu des programmes. L'annexe A contient les questions posées aux participants pendant les entrevues. L'annexe D explique en détail les réponses résumées ci-après.

- Les programmes de l'heure du conte destinés aux enfants d'âge préscolaire sont très courants dans les bibliothèques publiques canadiennes.
- Les pratiques de 346 des 400 bibliothèques consultées témoignent d'une adoption formelle ou informelle d'éléments du programme *Every Child Ready to Read*® de l'American Library Association.
- De nombreuses bibliothèques pourraient bénéficier d'outils et de documents offrant une formation relative aux compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et à l'animation de l'heure du conte, car 12 des 35 répondants ont décrit une formation structurée, en particulier pour le nouveau personnel, mais 13 répondants ont indiqué qu'aucune formation n'est offerte. Huit répondants ont mentionné une formation peu fréquente ou occasionnelle. Les réseaux de bibliothèques qui ont adopté des programmes de l'heure du conte pour les enfants d'âge préscolaire (p. ex. : Toronto et Terre-Neuve-et-Labrador) sont plus portés à offrir des séances de façon régulière et à l'échelle du réseau.
- Les membres du personnel de bibliothèque bénéficieraient d'une formation qui les mettrait en mesure d'enseigner aux organismes communautaires et aux partenaires les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et la façon de choisir des livres pour les enfants d'âge préscolaire et de les lire avec eux. Lorsque le nombre d'employés permet d'offrir des services d'extension, les succursales de bibliothèque dotées d'un programme de l'heure du conte sont plus portées à établir des partenariats dans le but d'enseigner les capacités de lecture et d'écriture.
- La fonction la plus importante de l'heure du conte pour les membres du personnel de bibliothèque est d'inculquer l'amour des livres et de la lecture, mais la plupart déterminent aussi certaines compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et définissent comment les éléments du programme de l'heure du conte peuvent les renforcer.

- Les programmes de l'heure du conte sont le plus souvent organisés autour de thèmes ou de sujets particuliers; il existe moins de programmes organisés dans le but de présenter certaines compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ou certaines lettres de l'alphabet.
- Les adultes qui accompagnent le plus souvent les enfants d'âge préscolaire à la bibliothèque pour l'heure du conte sont les parents, mais les bibliothèques devraient tenir compte de la tendance grandissante des grands-parents à assumer le rôle de prestation des soins lorsqu'elles se penchent sur l'élaboration et la prestation des programmes.
- Deux fois plus de bibliothèques indiquent que les adultes participent au programme de l'heure du conte au lieu de s'absenter pendant le programme.
- Les programmes qui nécessitent une inscription et les programmes porte ouverte sont représentés de façon égale.
- Les programmes de l'heure du conte destinés aux enfants d'âge préscolaire sont offerts en moyenne une fois par semaine et durent de 30 à 45 minutes, mais le même programme peut être offert à différentes dates et heures.
- Les activités les plus courantes dans un programme de l'heure du conte sont les suivantes : rituel d'accueil; lecture d'une histoire aux enfants; utilisation d'un tableau de flanelle ou de marionnettes pour raconter l'histoire; jeux de doigts et rimes d'action.
- Le tiers des répondants utilisent une activité de bricolage en se servant d'un exemple conçu à l'avance, le tiers demandent aux enfants de concevoir leur propre œuvre d'art et le tiers n'incorporent jamais d'activité de bricolage dans l'heure du conte pour enfants d'âge préscolaire, ou seulement lors d'occasions spéciales. Les bibliothèques qui offrent un programme axé sur les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont davantage portées à ne pas offrir régulièrement des activités de bricolage; elles peuvent au lieu distribuer du matériel que les enfants apportent à la maison.

## Évaluer les progrès de l'heure du conte pour l'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire

La documentation canadienne sur les bibliothèques parle très peu des services de bibliothèque publique destinés aux enfants d'âge préscolaire. Une récente étude nationale sur l'alphabétisation de la petite enfance signale le manque de recherches méthodiques évaluant les programmes canadiens d'alphabétisation en général (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, p. 23). Pourtant, la recherche indique que les programmes de bibliothèque fondés sur la recherche et mettant à contribution les parents et les autres gardiens d'enfants ont des répercussions positives sur le développement des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et que les Nord-Américains estiment que l'enseignement de ces compétences est le rôle des bibliothèques publiques (Newman, 2004, p. 11). Les mesures d'évaluation initiales comprennent des étapes pour évaluer, d'une part, l'intégration des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les programmes et, d'autre part, les connaissances du personnel de bibliothèque concernant les compétences déterminées. Les outils d'évaluation comprennent l'observation des programmes de l'heure du conte pour l'alphabétisation de la petite enfance, des discussions ou des entrevues avec les participants aux programmes, des ateliers de formation et des listes de contrôle pour permettre aux planificateurs de programme de déterminer les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et les éléments de programme qu'ils intègrent dans leur programme. Les parents peuvent être invités à faire une autoévaluation de leur compréhension et de leurs pratiques en matière d'alphabétisation. Le programme *Every Child Ready to Read*<sup>®</sup> comprend des listes de contrôle et des outils pour ce genre d'évaluation.

Or, la présente étude n'a pas pour but d'aborder les défis associés aux études longitudinales sur le degré auquel les enfants qui participent à l'heure du conte sont prêts pour l'apprentissage de la lecture et les études scolaires. Comme l'a fait remarquer à Diamant-Cohen la formatrice du programme *Every Child Ready to Read*<sup>®</sup> @ *Your Library*<sup>®</sup>, Ghoting, la recherche appuie effectivement la détermination de six compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et elle appuie également le fait que les adultes qui reçoivent de l'encouragement et de l'information en matière d'alphabétisation adopteront plus de comportements relatifs à l'alphabétisation de la petite enfance avec leurs enfants. Pourtant, il est difficile dans la plupart des cas d'établir que les programmes de l'heure du conte pour l'alphabétisation de la petite enfance exercent une influence définitive sur la préparation à la lecture (Diamant-Cohen, 2007, p. 44). En outre, comme le signale Ball (2009) dans son étude sur les modes d'alphabétisation des enfants autochtones, il est difficile de mesurer et d'évaluer les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture lorsque les outils actuels découlent de la recherche portant principalement sur les enfants d'ascendance européenne qui vivent dans des milieux urbains et qui ont l'anglais ou le français comme langue première. Des discussions plus approfondies avec

les chercheurs et praticiens dans le domaine de l'alphabétisation de la petite enfance pourraient fournir d'autres points de repère pour aborder ces difficultés en matière d'évaluation. Des mesures telles que la collecte des points de vue des parents et la collecte de données à l'aide des listes de contrôle de programmes tels que *Every Child Ready to Read*<sup>®</sup> pourraient constituer un point de départ pour assurer le suivi des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les bibliothèques canadiennes.



## Recommandations concernant l'heure du conte pour l'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire

Avant le présent projet de recherche, on ignorait dans quelle mesure le programme *Every Child Ready to Read*® de l'ALA était utilisé. Les modifications proposées au programme ECRR devraient aborder les problèmes soulevés par certains membres du personnel des bibliothèques canadiennes interviewés pour la présente étude, qui demandent notamment que le programme accorde une plus grande place à la diversité, qu'il utilise des points de discussion avec les parents plutôt que des textes rigides et qu'il fournisse des outils adaptables aux bibliothèques. La mise en place de formateurs agréés et d'outils à jour pour évaluer les programmes devrait se poursuivre. Étant donné que l'un des objectifs de ce programme clé en main est de trouver des moyens d'institutionnaliser le projet (Neuman, 2010), il pourrait être utile de s'informer auprès des responsables de l'élaboration du programme ECRR de la possibilité d'établir un partenariat. Ce partenariat pourrait comprendre l'ajout de livres canadiens dans les listes de livres, si les bibliothèques canadiennes considéraient d'adopter à plus grande échelle la formation ou le programme mis à jour. Les solutions de rechange peuvent inclure la formation relative au programme ECRR, mais l'adoption des documents plus simples et des listes de livres canadiens du programme *Ready for Reading* de la Toronto Public Library, ou encore l'utilisation de la traduction française du programme ECRR de la Bibliothèque publique d'Ottawa (étant donné que l'ALA utilise cette traduction). Compte tenu du fait que de nombreuses bibliothèques canadiennes ont déjà investi dans ce programme bien documenté, il serait efficace d'examiner les moyens de renforcer la relation actuelle avec le programme ECRR en ce qui concerne l'élaboration des programmes et la formation du personnel.

Cette recommandation tient compte du fait que les réseaux de bibliothèques qui utilisent, en tout ou en partie, les principes de base du programme ECRR pourraient adopter et adapter avec souplesse les éléments du programme ECRR qui correspondent à leurs circonstances. Le personnel de bibliothèque de Terre-Neuve-et-Labrador, par exemple, pourrait suivre la formation du programme ECRR et se servir de l'information sur les six compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture lors des ateliers de formation destinés aux parents ou à la collectivité, tout en suivant principalement leur nouveau programme provincial d'heure du conte pour l'alphabétisation de la petite enfance. Le programme *Every Child Ready to Read*® mérite un examen plus approfondi, car il englobe la formation du personnel, les éléments de la prestation de programme, des outils pour les services d'extension et le respect du rôle central des parents au sein d'un modèle d'alphabétisation qui donne au personnel des bibliothèques publiques le rôle de premier accompagnateur des parents en matière d'alphabétisation (Albright, Delecki et Hinkle, 2009, p. 16). Les résultats des entrevues indiquent que le personnel de bibliothèque désire de l'information sur le programme, une formation sur les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et des mesures concrètes d'extension communautaire. Ils indiquent de plus que les réseaux de bibliothèques qui ont élaboré un programme sont beaucoup plus

portés à offrir une formation et des services d'extension dans le but de promouvoir les objectifs de l'alphabétisation de la petite enfance et de sensibiliser les gens à cet égard.

Voici les recommandations présentées au CPTBP.

En prévision de la publication de la version révisée du programme *Every Child Ready to Read*® à l'automne de 2010 :

1. Que le CPTBP adopte le programme *Every Child Ready to Read*® de l'ALA en tant que pratique exemplaire des programmes de l'heure du conte pour l'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire.
2. Que chaque province et chaque territoire du Canada adopte le programme *Every Child Ready to Read*® (ECRR) de l'ALA en tant que pratique exemplaire des programmes de l'heure du conte pour l'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire.
  - Le terme « adopter » reconnaît que les applications du programme ECRR sur le plan de la formation du personnel, de l'extension communautaire ou de l'élaboration des programmes peuvent différer selon les circonstances. Certaines bibliothèques, par exemple, pourraient avoir élaboré pour les enfants d'âge préscolaire des programmes de l'heure du conte qui incorporent des éléments du programme ECRR, mais leur personnel bénéficierait tout de même de la formation du programme ECRR.
3. Que le CPTBP finance une séance nationale de formation au sujet du programme ECRR, qui serait offerte par un formateur agréé à l'occasion d'une conférence ou d'une activité spéciale, que les gouvernements provinciaux et territoriaux envisagent d'appuyer des séances régionales de formation qui seraient offertes par des formateurs agréés du programme ECRR et que le CPTBP explore la possibilité de travailler avec le partenariat des associations de bibliothèques (The Partnership) afin d'élaborer des options de formation en ligne pour le programme ECRR.
  - Une formation en ligne assurerait la souplesse et l'inclusion, surtout en ce qui concerne les bibliothèques rurales et éloignées.
4. Compte tenu de la proposition visant l'adoption du programme ECRR, que le CPTBP examine la possibilité d'établir un partenariat avec le programme ECRR afin de créer une base canadienne de formateurs agréés, de traduire en français tout document du programme ECRR mis à jour et d'ajouter des livres canadiens aux listes du programme ECRR.
5. Que le CPTBP facilite l'élaboration et la diffusion du contenu du programme ECRR en collaboration avec l'Association canadienne des bibliothèques, les associations provinciales et territoriales de bibliothèques et les autres organismes pertinents.

- La diffusion pourrait englober, par exemple, un portail Web central contenant de l'information telle que la suivante: la bibliothèque publique de Calgary utilise une version simplifiée du programme ECRR, tandis que le réseau des bibliothèques publiques de Toronto a sa propre version de marque qui utilise un langage clair et simple; l'ALA utilise la traduction française du programme de la Bibliothèque publique d'Ottawa; certaines bibliothèques, incluant les bibliothèques publiques de Toronto et d'Edmonton, ont affiché des listes de livres canadiens sur leur site Web afin d'enrichir le programme ECRR.

## Conclusion

Les bibliothèques publiques canadiennes sont considérées comme l'institution publique qui répond aux besoins d'apprentissage des enfants d'âge préscolaire (Newman, 2004, p. 11). Elles ont récemment été décrites comme une institution expérimentée en matière de partenariats et équipée pour être une base pour les mesures de soutien nécessaires à l'alphabétisation de la petite enfance (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, p. 38). Le présent rapport met davantage en lumière ces rôles des bibliothèques publiques en considérant la façon dont elles travaillent et dont elles pourraient travailler avec les parents, les gardiens d'enfants et d'autres partenaires communautaires pour favoriser l'alphabétisation de la petite enfance. Même si une certaine documentation sur les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture utilise de façon interchangeable des termes comme l'alphabétisation émergente et l'alphabétisation de la petite enfance, il importe de signaler que la présente étude s'inspire du modèle d'alphabétisation de la petite enfance, qui, à son tour, s'appuie sur l'expertise de chercheurs tels que Jack Shonkoff du National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) aux États-Unis, et J. Fraser Mustard et Stuart Shanker (2007), de l'étude canadienne *Early Years Study*. Parmi les composantes centrales de ce modèle d'apprentissage, notons la physiologie de l'apprentissage et la participation des familles et des gardiens d'enfants au développement des compétences, qui fait partie intégrante de l'environnement social optimal de l'apprentissage. Dans le but de résumer et de présenter les pratiques qui permettent de mieux développer les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, la présente étude a pris en compte les pratiques exemplaires en cours au Canada dans les programmes de l'heure du conte ainsi que les modèles et pratiques de formation du personnel de bibliothèque. Les résultats et les recommandations ont pour but de souligner la contribution nécessaire des bibliothèques publiques au développement des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les familles canadiennes.

## Annexe A

### Questionnaire de l'enquête auprès des bibliothèques

J'effectue une enquête pour le comité d'alphabétisation du Conseil provincial et territorial des bibliothèques publiques (CPTBP). L'enquête s'inscrit dans un projet visant à déterminer les pratiques exemplaires pour intégrer les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les programmes de l'heure du conte destinés aux enfants d'âge préscolaire âgés de trois à cinq ans. Compte tenu du rôle important des bibliothèques publiques dans l'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire, je vous suis très reconnaissante de votre participation à cette enquête.

Avant de communiquer avec vous par téléphone ou en personne, j'aimerais vous donner la possibilité d'examiner les questions ci-après, qui seront posées à tous les participants. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec moi. Ma prochaine démarche sera de prendre contact avec vous afin de déterminer le meilleur moment de vous appeler pour discuter des questions.

Heather McKend

[Heather.McKend@gnb.ca](mailto:Heather.McKend@gnb.ca)

506-643-7229

Bibliothécaire pour enfants, Région  
de bibliothèques de Fundy  
Saint John (Nouveau-Brunswick)

Votre nom :

Votre poste :

Nom et emplacement de votre bibliothèque :

- 1) Votre bibliothèque a-t-elle des programmes de l'heure du conte pour les enfants d'âge préscolaire âgés de trois à cinq ans? Si oui, veuillez énumérer ces programmes et en fournir une courte description.

2) Qui est le plus porté à accompagner l'enfant au programme de l'heure du conte?

- a) parent;
- b) frère ou sœur;
- c) fournisseur de soins à domiciles ou gardien d'enfants;
- d) centre préscolaire;
- e) autre (préciser).

3) Votre pratique est-elle de demander aux adultes de quitter la salle ou d'être présents avec les enfants d'âge préscolaire pendant le programme?

4) Votre heure du conte préscolaire est-elle un programme porte ouverte, ou est-il nécessaire de s'inscrire?

5) À quelle fréquence le programme d'heure du conte préscolaire est-il offert?

- a) une fois par semaine;
- b) deux fois par semaine;
- c) autre (préciser).

6) Quelle est la durée moyenne du programme?

- a) moins de 30 minutes;
- b) de 30 à 60 minutes;
- c) plus de 60 minutes.

7) Veuillez énumérer la liste d'activités prévues par votre programme d'heure du conte préscolaire en incluant toutes celles qui s'appliquent :

- a) accueil ou rituel pour commencer chaque programme de l'heure du conte;
- b) adieux ou rituel pour marquer la fin de chaque programme de l'heure du conte;
- c) lire un livre aux enfants;
- d) axer chaque heure du conte sur un thème différent, mais particulier;
- e) faire des jeux de doigts ou des rimes avec les enfants;
- f) utiliser un tableau de flanelle ou des marionnettes pour raconter les histoires;
- g) utiliser la musique :
  - le chant,
  - la danse,
  - les instruments de musique (p. ex. des hochets, des cloches),

- instrument de musique pour l'animateur (p. ex. une guitare),
  - musique enregistrée;
- h) art et artisanat (bricolage) : exemple conçu à l'avance que les familles font;
- i) art et artisanat (bricolage) : les enfants conçoivent leurs propres images ou créations;
- j) activités à l'ordinateur;
- k) rafraîchissements;
- l) autre (préciser).

8) Comment vos programmes de l'heure du conte préscolaire contribuent-ils à développer l'intérêt des enfants pour la lecture et leurs compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture? Veuillez tenir compte dans votre réponse des activités individuelles pertinentes que vous avez mentionnées à la question 7.

9) Avez-vous des pratiques qui contribuent au succès de votre heure du conte préscolaire et qui ne sont pas mentionnées à la question 7? Si oui, quelles sont-elles?

10) Vous reportez-vous à des lignes directrices ou à des normes particulières lorsque vous planifiez les programmes d'alphabétisation des enfants préscolaires (p. ex. un programme d'études particulier)? Si oui, veuillez expliquer.

11) Votre bibliothèque offre-t-elle une formation relative à l'animation de l'heure du conte ou aux compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture? Si oui, veuillez décrire la formation et indiquer qui est responsable d'offrir la formation.

12) Le personnel de bibliothèque offre-t-il une formation à d'autres (p. ex. les parents, des groupes communautaires ou le personnel de garderie) concernant les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ou la façon de partager des livres avec les enfants d'âge préscolaire? Si oui, veuillez expliquer.

## Annexe B

### Six compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Adaptation simplifiée de la Calgary Public Library)

L'alphabétisation de la petite enfance désigne ce que votre enfant connaît au sujet de la lecture et de l'écriture avant même d'apprendre à lire ou à écrire.

La recherche montre qu'il existe six importantes compétences préalables à l'apprentissage de la lecture que votre enfant peut commencer à acquérir dès la naissance.

#### **J'AIME LES LIVRES!**

##### **1. Motivation à lire**

L'intérêt d'un enfant pour les livres et le plaisir qu'il y prend.

- Laisser l'enfant explorer les livres.
- Faire la lecture à l'enfant lorsque son humeur se prête à cette activité.
- Choisir des livres amusants et stimulants.

#### **JE VOIS DES MOTS!**

##### **2. Initiation à la lecture**

Remarquer que les textes imprimés sont partout, savoir comment manipuler un livre et remarquer comment les mots s'ensuivent sur une page.

- Laisser l'enfant manipuler des livres solides et tourner les pages.
- Choisir un livre qui contient des répétitions et pointer le texte pendant la lecture.
- Pointer les enseignes à l'épicerie.

#### **J'ENTENDS DES MOTS!**

##### **3. Conscience phonologique**

Être capable d'entendre les plus petits sons dans les mots et de jouer avec ces sons.

- Être capable d'entendre les plus petits sons dans les mots et de jouer avec ces sons.
- Lire des livres de rime et des comptines à votre enfant.
- Jouer des jeux avec les sons des mots : divisez les mots en « gros morceaux » (cham pi gnon).
- Chanter ensemble! Si vous ne connaissez pas de chanson pour enfants, chantez n'importe quelle chanson.



## **JE CONNAIS LES LETTRES!**

### **4. Connaissance des lettres**

Savoir que les lettres sont différentes les unes des autres et qu'elles ont des formes et des sons différents.

- Lire des livres sur les formes, et jouer à des jeux de formes.
- Chanter la chanson de l'alphabet et emprunter des abécédaires de la bibliothèque.
- Éveiller les sens de l'enfant en formant des lettres avec d'autres choses, par exemple de la pâte à modeler.

## **JE CONNAIS DES MOTS!**

### **5. Vocabulaire**

Connaître le nom des choses.

- Lire une variété de livres à l'enfant; les livres d'enfants sont riches en vocabulaire.
- Nommer les objets que vous voyez chaque jour.
- Parler la langue avec laquelle on se sent le plus à l'aise.

## **JE PEUX RACONTER UNE HISTOIRE!**

### **6. Communication narrative**

La capacité de décrire les choses et les événements et de raconter une histoire.

- Partager un livre plutôt que le lire : demander à l'enfant de dire ce qui passe dans les images.
- Raconter une histoire à votre enfant sans livres. Il peut être utile d'avoir une histoire en tête.
- Demander à l'enfant la suite de l'histoire en lisant une histoire prévisible ou que l'enfant connaît.

Allez à la bibliothèque avec votre enfant. Choisissez un mélange de livres, et à mesure qu'il grandit, laissez-le choisir ses livres préférés. Demandez au personnel de bibliothèque de vous aider à choisir d'excellents livres et d'autres ressources. Renseignez-vous aussi sur les programmes gratuits.

Annexe C  
Bibliothèques ayant participé à l'enquête

Bibliothèque	Emplacement	Nombre de succursales de bibliothèque représentées
1. Bibliothèque Allard	St-Georges, Man.	1
2. Border Regional Library	Viridin, Man.	1
3. Brandon Public Library	Brandon, Man.	1
4. Bren Del Win Centennial Library	Deloraine, Man.	1
5. Calgary Public Library	Calgary, Alb.	17
6. Confederation Centre Public Library	Charlottetown, Î.-P.-É.	1
7. Cornwall Public Library	Cornwall, Î.-P.-É.	1
8. Edmonton Public Library	Edmonton, Alb.	16
9. Fort McMurray Public Library	Fort McMurray, Alb.	1
10. Glenwood and Souris Regional Library	Souris, Man.	1
11. Bibliothèque publique du Grand Sudbury	Sudbury, Ont.	13
12. Halifax Public Libraries	Dartmouth, N.-É.	1
13. James McConnell Memorial Library	Sydney, N.-É.	1
14. Lac du Bonnet Regional Library	Lac du Bonnet, Man.	1
15. Bibliothèque publique de Moncton	Moncton, N.-B.	1
16. Bibliothèque des jeunes de Montréal	Montreal, Qc	1
17. Newfoundland and Labrador Public Libraries	St. John's, T.-N.-L.	96
18. North-West Regional Library	Swan River, Man.	1
19. Bibliothèque publique d'Ottawa	Ottawa, Ont.	33
20. Parkland Regional Library	Yorkton, Sask.	54
21. Portage la Prairie Regional Library	Portage la Prairie, Man.	1
22. Red River North Regional Library	Selkirk, Man.	1
23. Regina Public Library	Regina, Sask.	9
24. Reston District Library	Reston, Man.	1
25. Bibliothèque Saint-Joachim	La Broquerie, Man.	1
26. South Central Regional Library	Winkler, Man.	1
27. South Interlake Regional Library	Stonewall, Man.	1
28. Bibliothèque régionale de Sussex	Sussex, N.-B.	1
29. Teulon Library Branch	Teulon, Man.	1
30. Toronto Public Library	Toronto, Ont.	97
31. Vancouver Public Library	Vancouver, C.-B.	20
32. Watson Lake Library	Watson Lake, Yn	1
33. Whitehorse Public Library	Whitehorse, Yn	1
34. Wolfville Memorial Library	Wolfville, N.-É.	1
35. Bibliothèque publique de Winnipeg	Winnipeg, Man.	20
		(= 400)

Annexe D  
Sommaire des résultats des entrevues

1) Fréquence des programmes de l'heure du conte pour les enfants d'âge préscolaire âgés de trois à cinq ans

Sur 400 succursales de bibliothèque, la plupart ont dit avoir conçu un programme de l'heure du conte pour les enfants âgés de trois à cinq ans. Quatre répondants ont indiqué qu'ils n'offraient aucun programme du genre, mais un de ces répondants espérait lancer un tel programme avant la fin de l'année.

Sur les quatre exceptions, trois répondants représentaient des bibliothèques distinctes, tandis que le quatrième répondant représentait un réseau régional de bibliothèques englobant 54 succursales situées dans des villes plus petites et des régions rurales. La quatrième répondante a indiqué que même si de nombreuses succursales n'offrent pas de programme de l'heure du conte aux enfants d'âge préscolaire, elles peuvent, selon les besoins locaux, offrir d'autres programmes d'alphabétisation qui incluent les enfants d'âge préscolaire. Elle signale, par exemple, l'utilisation générale du programme d'alphabétisation familiale *Come Read with Me*, élaboré en Saskatchewan en 1993 et destiné à fournir aux parents qui ne sont pas à l'aise avec les livres et la lecture les moyens nécessaires pour établir des rapports avec leurs enfants pendant les activités d'alphabétisation. Elle a mentionné également le programme *Alphabet Soup* qui vise les enfants d'âge préscolaire et leur famille et qui utilise des activités d'alphabétisation pour parler de la bonne alimentation. En dernier lieu, certaines succursales utilisent le programme *Book Mates* de l'Université du Manitoba, qui comprend des ateliers à l'intention des parents d'enfants d'âge préscolaire pour les aider à comprendre la valeur de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour les jeunes enfants. De plus amples renseignements sur ces programmes sont disponibles dans l'aperçu des programmes d'alphabétisation familiale sur le site de la Base de données en alphabétisation des adultes (Thomas et Skage, 1998, [www.nald.ca](http://www.nald.ca)).

Deux répondants ont expliqué qu'ils n'offraient pas de programmes aux enfants d'âge préscolaire puisqu'il existe d'autres possibilités pour ce groupe d'âge dans la collectivité, par exemple des garderies ou des prématernelles. Une répondante a expliqué que sa bibliothèque a décidé d'offrir des programmes à l'intention des bébés et des tout-petits au lieu des enfants d'âge préscolaire, car il a fallu faire un choix par suite d'une réduction du personnel. Comme il existe des programmes locaux pour les enfants d'âge préscolaire, mais aucun programme pour les tout-petits et les bébés, la bibliothèque a décidé de répondre à la demande de programmes pour les tout-petits et les bébés. En général, la plupart des bibliothèques qui ont été contactées offrent un programme de l'heure du conte préscolaire.

## 2) Personne qui accompagne l'enfant au programme de l'heure du conte

Si les membres du personnel de bibliothèque veulent présenter des approches efficaces du dialogue avec les livres, il est important de déterminer qui est la personne étant la plus portée à accompagner l'enfant d'âge préscolaire à un programme de l'heure du conte. En général, les répondants ont indiqué qu'il s'agissait le plus souvent d'un parent.

La deuxième personne qui accompagne le plus souvent l'enfant est un fournisseur de soins à domicile ou un gardien d'enfants; dans cette catégorie, cependant, même si le fournisseur de soins était un gardien d'enfants rémunéré ou une bonne d'enfants, les grands-parents sont de plus en plus souvent désignés comme étant les gardiens. Les grands-parents ont été mentionnés à deux reprises de moins seulement que les autres fournisseurs de soins, et venaient au deuxième rang des adultes les plus susceptibles d'accompagner un enfant à l'heure du conte. Les autres types de fournisseurs de soins étaient le plus souvent la deuxième ou la troisième personne mentionnée. Dans les cas où ce sont les grands-parents qui accompagnent les enfants à un programme, les raisons ne sont pas uniformes. Le nombre élevé de grands-parents agissant comme fournisseurs de soins a été attribué aux raisons suivantes : tradition culturelle, solution au manque de services abordables de garde de jour, personnes à la retraite qui ont comme priorité de passer du temps avec leurs petits-enfants. De l'avis des grands-parents qui choisissent de participer aux programmes avec leurs petits-enfants, la bibliothèque offre une possibilité de participation directe et de dialogue, contrairement à d'autres activités où ils peuvent seulement observer (p. ex. certains sports). Dans certains cas, les grands-parents accompagnent les petits-enfants à la bibliothèque afin de soulager les parents à la maison qui ont des enfants plus jeunes et des bébés. Dans un centre urbain plus grand, il n'est pas rare, selon les répondants, que des fournisseurs de soins rémunérés transportent les enfants en ville au milieu de travail des parents ou des grands-parents qui accompagnent ensuite les enfants ou les petits-enfants à l'heure du conte à la succursale de bibliothèque en ville.

Selon une tendance moins courante, quatre répondants ont indiqué que les bonnes d'enfants sont plus portées à accompagner les enfants à l'heure du conte préscolaire que les parents. Cette tendance est importante dans certains quartiers ou collectivités, même si elle n'a pas été signalée fréquemment en général. Même si les membres du personnel de bibliothèque ont mentionné répondre aux besoins des fournisseurs de services de garde en milieu familial qui accompagnent plusieurs enfants, les gros groupes des prématernelles ou des garderies suivent habituellement un programme distinct de l'heure du conte dans la bibliothèque ou dans un milieu visé par le programme d'extension. Une seule bibliothèque a indiqué qu'une soeur ou un frère plus âgé accompagne l'enfant à l'heure du conte, et, dans ce cas, l'enfant plus âgé serait encouragé à assumer un rôle de premier plan dans le programme. Dans la plupart des cas, cependant, ce sont les parents, suivis des fournisseurs de soins et des

grands-parents, qui participent aux programmes de l'heure du conte, et ils pourraient, par conséquent, être en mesure de découvrir les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

### 3) Les adultes restent-ils pour le programme, ou quittent-ils la salle?

Pour ce qui est de la participation des adultes et de la possibilité pour le membre du personnel de bibliothèque d'être un « accompagnateur en alphabétisation », de nombreuses bibliothèques invitent les adultes à participer à l'heure du conte, ou exigent que les adultes y soient présents, et elles mentionnent que la participation des adultes est un facteur important de l'expérience du programme. Même si deux fois plus de bibliothèques demandent aux adultes de rester dans la salle pendant l'heure du conte que de bibliothèques qui demandent aux adultes de quitter la salle, certaines bibliothèques qui demandent aux adultes de quitter la salle présentent leur programme comme une occasion pour les enfants d'acquérir l'autonomie en tant qu'aptitude sociale particulière. Outre l'indépendance, la capacité de se concentrer et la capacité de contrôler son comportement sont d'autres aptitudes associées à la préparation scolaire (Diamant-Cohen, 2007, p. 41).

Les bibliothèques qui mettent l'accent sur l'autonomie ont tendance à avoir un ensemble gradué de protocoles qui établissent à quelle fréquence et à quel moment l'enfant d'âge préscolaire peut quitter la salle pour voir le fournisseur de soins pendant qu'il apprend à tolérer la séparation. Certains répondants suggèrent qu'il serait idéal d'offrir les deux programmes, c'est-à-dire en l'absence et en présence des adultes, car certaines familles recherchent à la bibliothèque des activités qu'elles peuvent faire ensemble, et les enfants d'âge préscolaire qui fréquentent la garderie sont déjà très autonomes. Un bibliothécaire a mentionné que le format de l'heure du cercle pour l'heure du conte demande aux enfants d'apprendre d'importantes aptitudes sociales et à se concentrer, que les parents soient ou non présents. D'autres bibliothécaires ont signalé un mouvement selon lequel on se concentre plus sur la participation des adultes que sur l'autonomie sociale des enfants; ils expliquent ce changement par l'adoption de pratiques d'alphabétisation des enfants axées sur l'apprentissage familial et pouvant s'appliquer autant à la maison qu'à la bibliothèque. Parmi les répondants, quatre ont indiqué que c'est l'adulte qui décide de rester pour le programme ou de s'en aller, ce qui laisse entendre que les programmes n'ont pas de principes particuliers concernant l'autonomie des enfants d'âge préscolaire ou la participation des adultes, ou bien, comme l'a fait remarquer une personne, que le personnel considère que le programme s'inscrit dans une dynamique qui s'exprime de façon diversifiée et à l'intérieur de laquelle les parents sont progressivement encouragés à participer au fil du temps, mais ils finissent par faire leur propre choix.

Les autres raisons qui ont été fournies pour la participation des adultes aux heures du conte préscolaires sont le manque d'espace désigné ou de salle permettant

de séparer les enfants des adultes, la décision de permettre aux enfants plus jeunes de participer au programme à condition d'être surveillés par un adulte et le besoin de l'aide des adultes pour les activités du programme. De plus, certaines bibliothèques considèrent que l'heure du conte pour enfants d'âge préscolaire fait partie intégrante du programme de l'heure du conte familial. En participant au programme, les adultes ont au moins la possibilité d'observer le personnel de bibliothèque présenter les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Deux personnes ayant participé à l'enquête ont cependant mentionné qu'il était difficile d'amener les parents ou les gardiens d'enfants dans la salle à passer de l'observation à la participation. Une des personnes a fini par décider d'interdire la présence des adultes dans la salle pendant le programme, parce que leur bavardage était trop perturbateur et trop difficile à modifier. On a admis que le fait de permettre aux parents ou aux gardiens d'enfants de faire une pause en n'exigeant pas leur participation au programme pourrait être positif, tant pour l'adulte que pour l'enfant. Dans les situations où la priorité est accordée à l'autonomie sociale, d'autres approches de l'alphabétisation en tant que partenariat entre les familles et les bibliothèques pourraient être envisagées, si l'alphabétisation est une habileté familiale plutôt qu'individuelle (Deane, 2004, p. 49).

4) S'agit-il de programmes porte ouverte, ou une inscription est-elle nécessaire?

L'inscription à l'avance peut faciliter la planification des programmes, mais elle peut aussi être un obstacle à la participation du public. Selon les résultats des entrevues, il existe un nombre à peu près égal de programmes de l'heure du conte qui exigent l'inscription et les programmes porte ouverte; quatre répondants de plus ont mentionné utiliser l'approche porte ouverte plutôt que l'inscription. Les raisons pour lesquelles l'inscription est exigée comprennent les suivantes : pouvoir adapter les activités du programme aux aptitudes d'un groupe particulier d'enfants, apprendre à mieux connaître un groupe particulier d'enfants; planifier de façon plus efficace; gérer les ressources. Dans les bibliothèques qui exigent l'inscription, on offre d'autres programmes porte ouverte afin de ne pas exclure les gens. Dans deux des réseaux urbains de bibliothèques faisant l'objet de l'enquête, les gens doivent être titulaires d'une carte de bibliothèque pour s'inscrire au programme de l'heure du conte préscolaire et ils doivent s'inscrire en ligne. La politique d'adhésion de la bibliothèque et la technologie qui supporte l'inscription peuvent donc être des facteurs déterminants dans le choix d'une approche.

5) À quelle fréquence le programme d'heure du conte préscolaire est-il offert?

Les programmes sont le plus souvent offerts une fois par semaine; le même programme peut se répéter deux ou trois fois au cours d'une même semaine. De nombreuses bibliothèques organisent le programme par « blocs » de quatre à douze semaines, six semaines étant la durée la plus courante. Cette façon d'organiser le programme permet aux enfants de se familiariser avec une seule personne pendant un certain nombre de semaines, et de rencontrer un autre membre du personnel une fois

que la série d'heures du conte est terminée. Dans certaines bibliothèques, en raison de l'effectif ou de la description de poste, le programme est toujours offert par le même membre du personnel ou bénévole. Certains bibliothécaires étendent le programme sur six semaines afin de l'organiser de manière à présenter de semaine en semaine les différentes compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette tendance à offrir des heures du conte hebdomadaires est courante pendant l'automne, l'hiver et le printemps. Les programmes varient pendant l'été; certaines bibliothèques cessent d'offrir l'heure du conte pendant l'été et fournissent plutôt différents programmes. D'autres bibliothèques organisent des clubs de lecture d'été, incluant des programmes destinés aux enfants d'âge préscolaire. Dans quelques cas, l'heure du conte est offerte seulement durant l'été, mais dans la plupart des cas, les programmes de l'heure du conte sont offerts une fois par semaine de l'automne au printemps.

6) Quelle est la durée des séances de l'heure du conte préscolaire?

Une séance du programme de l'heure du conte destiné aux enfants âgés de trois à cinq ans varie de 30 à 45 minutes. Seuls quelques bibliothécaires ont énuméré des programmes dont la durée se rapprochait de 60 minutes, et bon nombre de ces programmes prévoient du temps pour bavarder au début et à la fin. Ce temps peut comprendre des activités utilisant des jouets, des casse-tête ou des centres d'activité. Une bibliothèque offre un programme qui dure entre une heure et une heure et demie le samedi, au cours duquel les enfants participent à plusieurs activités pratiques, y compris la lecture d'histoires. En outre, les bibliothèques peuvent offrir des séances de plus longue durée dans le cas des programmes d'alphabétisation familiale qui mettent l'accent sur la sensibilisation des adultes à l'alphabétisation et aux livres et sur le dialogue avec les enfants. Le programme *Come Read with Me*, par exemple, comprend des séances d'une heure et demie pendant huit semaines, et le programme *Alphabet Soup* (alphabétisation et nutrition) comprend des séances d'une heure et demie pendant sept semaines. La plupart des bibliothécaires trouvent cependant que pour faire participer les enfants âgés de trois à cinq ans, une séance de 30 à 45 minutes est ce qui convient le mieux.

7) Activités du programme

En ce qui concerne les éléments des programmes de l'heure du conte pour l'alphabétisation de la petite enfance, une grande variété a été signalée. Les éléments les plus courants comprennent le rituel d'accueil, la lecture d'une histoire, l'utilisation d'un tableau de flanelle ou de marionnettes pour raconter l'histoire, de même que de jeux de doigts et de rimes d'action. L'inclusion d'activités de bricolage (artisanat) sera traitée à part, en raison des points de vue différents qui ont été recueillis au sujet de la pratique du bricolage pendant l'heure du conte préscolaire. Un grand nombre de bibliothécaires incorporent la musique, allant du chant à l'utilisation des hochets, en passant par le mouvement ou la musique enregistrée, mais ce n'est que dans quelques

cas seulement que l'animateur utilise lui-même un instrument de musique, par exemple une guitare ou une autoharpe. Il est courant de présenter chaque semaine des thèmes différents, même si certaines bibliothèques organisent plutôt leurs programmes autour des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ou des lettres de l'alphabet. Les étalages qui encouragent les familles à emporter des livres à la maison demeurent courants également. Personne n'a dit utiliser l'ordinateur pour l'heure du conte, et les rafraîchissements étaient rarement offerts en dehors des heures du conte spéciales, en raison surtout des allergies. Comme il a été mentionné, quelques programmes incorporent des casse-têtes, des jouets, des sacs d'histoire ou des jeux (p. ex. *Duck Duck Goose* et *Hot Potato*) au début ou à la fin de l'heure du conte. Quelques bibliothécaires ont mentionné le conte oral ou le conte dessiné, tout comme les marionnettes de mascotte qui peuvent animer le programme et servir d'outils pour les services d'extension dans la collectivité. Les bibliothécaires ont mentionné dans quelques cas que les enfants enregistrent et créent des histoires ou font le récit mimé d'une histoire. En outre, les enfants peuvent avoir un porte-nom qu'ils affichent au babillard pour aider à surveiller la présence, pour aider à apprendre le nom des participants et pour aider les enfants à reconnaître les lettres. En règle générale, les activités qui sont le plus fréquemment répétées demeurent la lecture d'histoires, l'utilisation d'un tableau de flanelle ou de marionnettes pour raconter l'histoire et les rimes avec jeux de doigts ou les rimes d'action.

En ce qui concerne la place des activités de bricolage dans un programme de l'heure du conte axé sur les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, environ le tiers des répondants organisent une activité de bricolage que les familles font en suivant un exemple; le tiers des répondants demandent aux enfants d'inventer ou de faire leur propre œuvre artisanale ou dessin pendant le programme, et l'autre tiers n'organise pas d'activités de bricolage, ou seulement à l'occasion d'heures du conte spéciales ou saisonnières. Les raisons pour lesquelles de telles activités ne sont pas offertes sont les suivantes : les fournitures pour les activités de bricolage réduisent le budget du programme; ce sont les parents qui font le bricolage; les activités de bricolage prennent du temps à préparer et à faire; les activités de bricolage prennent trop de temps par rapport aux activités d'alphabétisation dans un programme de courte durée. Les raisons pour lesquelles de telles activités sont offertes sont les suivantes : enseigner le développement de la motricité fine, par exemple découper, coller et manipuler des crayons de couleur; offrir des approches multisensorielles de l'apprentissage; offrir un souvenir de l'expérience à la bibliothèque à emporter à la maison; fournir une aide mnémotechnique pour se rappeler les histoires et les rimes. Un des bibliothécaires a mentionné la création de marionnettes faites de bâtonnets de Popsicle® que les enfants utilisent pour mimer et répéter l'histoire à la maison. Les réseaux de bibliothèques qui ont adopté un programme d'études particulier qui met l'accent sur les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture semblent plus portés à limiter les activités de bricolage; certaines des bibliothèques distribuent plutôt du matériel ou des feuilles à colorier que les enfants peuvent



emporter à la maison afin de renforcer le thème du programme, les mots des rimes ou les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

8) et 9) Comment le programme et les pratiques renforcent-ils l'intérêt pour la lecture et les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture?

Les réponses principales à la question de savoir ce qu'offrent les programmes de l'heure du conte et les pratiques particulières sont les suivantes : la joie que procurent les histoires, la curiosité à l'égard des livres et de la langue, le fait de voir les livres comme des objets; et la sensibilisation au travail des auteurs et des illustrateurs. En plus de ces réponses, la plupart des bibliothécaires ont expliqué comment des éléments particuliers du programme, comme les histoires avec un tableau de flanelle ou les rimes d'action, renforcent les six compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les bibliothécaires qui connaissaient les programmes tels Every Child Ready to Read® ont donné des exemples de questions dialogiques et de la façon dont les enfants peuvent participer à l'enchaînement et à la prédiction des dénouements de l'histoire et prendre conscience des sons et de l'apparence des lettres et enrichir leur vocabulaire. Quelques bibliothécaires ont dépassé les limites de l'alphabétisation pour discuter d'autres compétences que les enfants d'âge préscolaire peuvent développer pendant l'heure du conte, notamment l'autonomie sociale, l'écoute, le partage et les habiletés motrices. Une minorité des répondants n'ont pas mentionné d'autres avantages que l'amour des livres, mais la grande majorité des répondants ont signalé cette caractéristique très importante de l'heure du conte et sont conscients d'autres habiletés rattachées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

10) Lignes directrices ou programmes sur lesquels se fonde l'heure du conte

De nombreux membres du personnel de bibliothèque se sont reportés de façon informelle à leur propre collection professionnelle pour des idées de programmes. Dans certaines régions ou dans certains réseaux, le personnel de bibliothèque utilise des lignes directrices et des programmes d'études particuliers pour offrir le programme et former le personnel. Le programme *Mother Goose*, par exemple, a toujours été destiné aux enfants de moins de trois ans, mais certaines personnes l'adaptent aux enfants âgés de trois à cinq ans. À l'Île-du-Prince-Édouard, par exemple, une subvention du ministère de l'Éducation rend possible la formation du programme *Spring Into Reading*, un programme de 10 à 12 semaines visant les enfants de la maternelle à la 2<sup>e</sup> année et leurs parents, et un programme que des bibliothécaires adaptent de manière à l'utiliser avec des enfants d'âge préscolaire. En Saskatchewan, dans les régions où le programme d'alphabétisation familiale *Come Read With Me* est utilisé, un formateur peut être disponible pour présenter le programme d'études et les principes au personnel. Les 96 succursales de bibliothèque de Terre-Neuve-et-Labrador adoptent le programme de l'heure du conte préscolaire *The Literacy Connection*, élaboré dans la province et lancé en janvier 2010. Comportant une introduction claire concernant la façon dont les bibliothèques contribuent au développement de la langue orale et des compétences

préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en utilisant des livres et des rimes, le programme est organisé en fonction de thèmes ou de sujets qui intéressent les enfants d'âge préscolaire, en plus de fournir des listes détaillées des ressources et des rimes qui peuvent être adaptées à des succursales de bibliothèque de différentes tailles. Les six compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui forment la base du programme *Every Child Ready to Read*® (ECRR) de l'American Library Association sont intégrées dans le programme *The Literacy Connection*, mais le programme évite les termes théoriques du programme ECRR pour nommer les compétences.

Une tendance particulière a été observée de façon générale quant à l'utilisation du programme *Every Child Ready to Read*® (ECRR) de l'American Library Association. Sur 400 succursales de bibliothèque, 202 utilisent formellement le programme, incluant celles qui font partie des réseaux de bibliothèques de Toronto, d'Ottawa et de Calgary. Il y a 144 autres succursales qui en font une utilisation informelle, ce qui veut dire qu'ils adoptent des aspects du programme, notamment les six compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, dans la planification des programmes et dans la formation du personnel chargé de la prestation du programme, de même que dans leurs efforts pour être des modèles pour les parents et les gardiens d'enfants et les éduquer. Les membres du personnel responsables du programme de l'heure du conte des vingt succursales de la Vancouver Public Library, par exemple, doivent avoir suivi la formation du programme ECRR. Le programme *Read, Talk, Play* sur le site Web de l'Edmonton Public Library présente clairement aux parents les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui forment la base du programme ECRR. Cela veut dire que 346 succursales sur 400 utilisent le programme ECRR dans une certaine mesure. Compte tenu de l'adoption généralisée du programme ECRR, d'autres résultats sont traités ci-après.

Comme on l'a déjà mentionné, le programme *Every Child Ready to Read*® @ your library® program est issu de la recherche du National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (Ghoting et Martin-Diaz, 2006, p. 5). Après d'autres recherches sur l'efficacité du programme, l'American Library Association a appuyé les mises à jour du programme et des ressources, sous la direction de Susan Neuman qui lancera la version mise à jour du programme à l'automne de 2010 (<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/alsc/ecrr/index.cfm>).

Le programme ECRR n'est pas sans soulever une certaine controverse. Les bibliothécaires qui ont participé à l'enquête ont exprimé des réserves à l'égard des termes théoriques et de l'approche utilisée pour enseigner aux parents les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Selon un membre du personnel de la Regina Public Library, neuf succursales de bibliothèque utilisent encore les idées du programme ECRR, mais elles sont en train d'adopter un format qui utilise un langage et une dynamique plus « accessibles » avec les parents. Les membres du personnel de la Vancouver Public Library adaptent aussi les textes et le langage du

programme ECRR pour répondre aux besoins de certaines situations; ils expliquent que si un point clé du programme est d'aider les familles, le programme doit être adapté aux divers besoins des collectivités. Tout en utilisant le programme ECRR, certaines personnes font une mise en garde contre l'adoption complète et formelle du programme, qui pourrait amener le personnel à accorder une trop grande attention à la « préparation scolaire » au lieu d'inculquer l'amour de la lecture.

Outre l'utilisation informelle et l'adaptation du programme ECRR, l'adoption d'un langage clair et simple est une réaction courante aux problèmes que posent les termes théoriques ou officiels du programme. Au lieu de parler de « conscience phonologique », par exemple, la bibliothécaire pourrait expliquer aux parents que l'enfant développe la capacité à « entendre les mots ». Les bibliothèques publiques de Calgary et d'Edmonton utilisent une version simplifiée du programme ECRR, qui nomme les six compétences du point de vue de l'enfant (voir l'annexe B), et la Toronto Public Library a réorganisé et renommé les documents de sa version du programme ECRR, intitulée *Ready for Reading*, en utilisant un langage clair et simple. L'information concernant ce programme se trouve sur le site Web de la bibliothèque. La Toronto Public Library utilise sa variation du programme en tant que programme-cadre pour sa série de programmes destinés aux bébés, aux tout-petits, et aux enfants d'âge préscolaire et offre des listes de livres à contenu canadien afin de contrebalancer l'orientation américaine des ressources du programme ECRR.

Un point de vue différent sur le langage utilisé pour décrire les six compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du programme ECRR est offert par les bibliothèques qui utilisent les termes officiels et qui expliquent tout de suite les termes comme « conscience phonologique ». Le réseau de la Bibliothèque publique d'Ottawa, plus particulièrement, a adopté le programme ECRR de façon formelle et l'a aussi traduit en français. La personne de la Bibliothèque publique d'Ottawa qui a été interviewée a rappelé que selon la recherche citée par les formateurs du programme ECRR, le fait d'utiliser les « vrais noms » aide davantage à modifier les comportements des parents relativement à l'alphabétisation, et ce, à tous les niveaux de revenu et d'instruction (American Library Association, 2004, <http://www.ala.org/ala/newspresscenter/news/pr2004/prfeb2004/>). La terminologie et l'approche utilisée par le programme ECRR pour informer les parents ne font pas l'unanimité, et l'exposé de Susan Neuman sur l'évaluation reconnaît que la terminologie est un problème. Les changements proposés au programme d'études qui sera lancé à l'automne de 2010 comprennent des points de discussion moins rigides à utiliser avec les parents au lieu d'un texte, une plus grande place à la diversité, une recherche à jour sur les six compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et des moyens pour les bibliothèques d'adapter le programme à leurs circonstances. Bien que ces éléments soient uniquement des propositions, il semblerait que le groupe de travail responsable de l'évaluation tient compte des critiques et des demandes dans ses efforts pour mettre les bibliothèques en mesure d'aider les familles à développer l'alphabétisation chez les jeunes enfants.

11) Formation du personnel de bibliothèque en matière de planification et de prestation des heures du conte pour l'alphabétisation des enfants d'âge préscolaire

Le nombre de répondants qui ont dit ne pas recevoir de formation au travail concernant l'animation des heures du conte préscolaires était à peu près le même que le nombre qui reçoit une formation structurée au travail. La formation peut inclure des possibilités de mentorat ou d'observation au poste de travail pour le nouveau personnel qui anime les heures du conte, de même que des instructions sur la planification et la prestation du programme de l'heure du conte. Parmi les répondants qui reçoivent une formation, un plus grand nombre a mentionné une formation pour le nouveau personnel qu'une formation continue pour le personnel en place. Étant donné leur accès aux ressources et un personnel plus nombreux, les centres urbains plus grands sont plus portés à offrir une formation continue et des ateliers au moins une fois par an pour l'ensemble du personnel, de même que pour les nouveaux membres du personnel. Certaines bibliothèques offrent une formation occasionnelle, au lieu d'offrir une formation structurée et des ateliers d'une à trois fois par an. De façon générale, les bibliothèques offrent pour la plupart une formation au nouveau personnel en matière d'animation de l'heure du conte, ou aucune formation du tout.

12) Formation d'autres personnes dans la collectivité par le personnel de bibliothèque concernant la façon d'aborder les livres et les compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec les enfants d'âge préscolaire

À la question de savoir s'ils offrent des services d'extension communautaire dans le but de former d'autres personnes à l'importance des compétences préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et à la façon de dialoguer avec les enfants d'âge préscolaire, 16 des 35 répondants ont fourni une réponse négative. Les raisons citées sont un personnel insuffisant et le fait que l'information sur le développement des jeunes enfants est fournie ailleurs dans la collectivité. Sur les 35 répondants, 12 ont dit avoir établi des partenariats avec d'autres organismes communautaires ou établissements de formation postsecondaire dans le but d'offrir la formation. Les partenariats touchent divers membres de la collectivité, que ce soit dans le cadre de la formation des étudiants en éducation de la petite enfance et stagiaires d'été des services des loisirs et des parcs, des ateliers destinés aux élèves des écoles secondaires et des clients des centres de ressources familiales ou des séances conçues pour le personnel de garderie. Selon un des répondants, les partenariats sont nécessaires en raison de la concurrence d'autres groupes communautaires qui offrent des services aux enfants d'âge préscolaire. Sept autres répondants ont indiqué qu'ils offrent à l'occasion des séances de formation à d'autres groupes communautaires qui le demandent. Encore une fois, les grands centres urbains étaient plus portés à disposer du personnel et des liens communautaires que requièrent ces possibilités d'extension. Dans les réseaux de bibliothèques où les membres du personnel ont suivi une formation, le personnel est plus porté à rechercher des possibilités de partenariat au sein de la collectivité.

## Bibliographie sommaire

- ADAMS, M. J. *Beginning to read: thinking and learning about print*, Cambridge (Massachusetts), The MIT Press, 1990.
- ALBRIGHT, M., K. DELECKI et S. HINKLE. « The evolution of early literacy: a history of best practices in storytimes », *Children and Libraries*, vol. 7, n° 1 (2009), p. 13-18.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. « Study: public library training for parents, caregivers, dramatically boosts early literacy across income, education levels », communiqué publié le 21 février 2004 (consulté le 24 octobre 2009). Sur Internet : <URL: <http://www.ala.org/ala/newspresscenter/news/pr2004/prfeb2004/>>.
- ARNOLD, R. « Public libraries and early literacy: raising a reader: ALA's preschool literacy initiative educates librarians on how to play a role in teaching reading to children », *American Libraries*, vol. 34, n° 8 (2003), p. 49-51.
- ARNOLD, R. et N. COLBURN. « It's showtime! There's one preschool program that parents can't resist », *School Library Journal* (septembre 2008), p. 28.
- ARNOLD, R. et N. COLBURN. « Read to me! Summer reading programs are now catering to the preschool set », *School Library Journal* (juillet 2007), p. 25.
- ASH, V. et E. MEYERS. « Every child ready to read @ your library: how it all began », *Children and Libraries* (printemps 2009), p. 3-7.
- ASH, Vicki, C. BOHRER, S. FELDMAN, T. GARVEY, E. MEYERS, K. REIF et V. WALTER. « Every child ready to read evaluation task force: evaluation summary and recommended next steps », American Library Association. Note de service présentée le 2 juillet 2009 aux conseils d'administration de l'Association for Library Service to Children et de la Public Library Association (consulté le 18 octobre 2009). Sur Internet : <URL:[http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/alsc/ecrr/ecrr\\_taskforce\\_report\\_july2.pdf](http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/alsc/ecrr/ecrr_taskforce_report_july2.pdf)>.
- ASSELIN, M. et R. DOIRON. « Literacy and libraries: gathering the evidence », *Feliciter*, vol. 49, n° 1 (2003), p. 16.
- BALL, J. *Aboriginal young children's language and literacy development: Progress, Promising Practices, and Needs*, 2007. Rapport de recherche présenté au Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation dans le cadre de la

- Stratégie nationale d'alphabétisation précoce (consulté le 23 octobre 2009). Sur Internet : <URL:[http://docs.cllrnet.ca/NSEL/Current/NSEL\\_Aboriginal08.pdf](http://docs.cllrnet.ca/NSEL/Current/NSEL_Aboriginal08.pdf)>.
- BARDIGE, B. et M. SEGAL. « Creating an environment that enhances emergent literacy », 2005. Extrait de *Building literacy with love: A guide for teachers and caregivers of children from birth through age 5* (consulté le 3 novembre 2009). Sur Internet : <URL:[www.zerotothree.org](http://www.zerotothree.org)>.
- BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE D'OTTAWA. « Pour les jeunes : Chaque enfant préparé à la lecture » (consulté le 5 janvier 2010). Sur Internet : <URL:<http://kids.biblioottawalibrary.ca/>>.
- BYRNE, M., M.K. DEERR et L.G. KROPP. « Book a play date: the game of promoting emergent literacy », *American Libraries*, vol. 34, n° 8 (2003) p. 42-44.
- CAHILL, M. « Meeting the early literacy needs of children through preschool outreach storytime programs », *Knowledge Quest*, vol. 33, n° 2 (2004), p. 61-62.
- CELANO, D. et S. NEUMAN. *The Role of Public Libraries in Children's Literacy Development, An Evaluation Report*, University of Michigan, Pennsylvania Library Association, 2001.
- CHARLESWORTH, R. *Understanding child development*, 6<sup>e</sup> éd, Clifton Park (New York), Delmar Learning, 2004.
- COBB, Jane. *What'll we do with the baby-o?*, Vancouver, Black Sheep Press, 2007.
- CONNOR, C. McDonald, F. MORRISON et L. SLOMINSKI. « Preschool instruction and children's emergent literacy growth », *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, n° 4 (2006), p. 665-689.
- DEANE, P. « Literacy redefined », *Library Journal* (1<sup>er</sup> septembre 2004), p. 49-50.
- DIAMANT-COHEN, Betsy. « First day of class: the public library's role in "school readiness" », *Children and Libraries*, vol. 5, n° 1 (2007), p. 40-48.
- DIAMANT-COHEN, Betsy. « Rethinking preschool storytime », The Partnership, Association des bibliothèques de l'Ontario, 2009. Téléconférence de l'Education Institute tenue le 4 mai 2009.
- DIAMANT-COHEN, Betsy, E. RIORDAN et R. WADE. « Make way for dendrites: how brain research can impact children's programming », *Children and Libraries*, vol. 2, n° 1 (2004), p. 12-20.

- DOWD, F.S. et J. DIXON. « Successful toddler storytimes based on child development principles », *Public Libraries*, vol. 35, n° 6 (1996), p. 374-380.
- ELLIOTT, E. M. et C.B. OLLIFF. « Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: adapting the early literacy and learning model », *Early Childhood Education Journal*, vol. 35 (2008), p. 551-556.
- EDMONTON PUBLIC LIBRARY. « Read. Talk. Play. » (consulté le 3 janvier 2010). Sur Internet : <URL:<http://www.epl.ca/ReadTalkPlay/>>.
- EVANS, M. A. et T. CARR. « Cognitive abilities, conditions of learning and the early development of reading skill », *Reading Research Quarterly*, vol. 20, n° 3 (1985), p. 327-350.
- EVANS, M. A. et J. SAINT-AUBIN. « What children are looking at during shared storybook reading: evidence from eye movement monitoring », *Psychological Science*, vol. 16, n° 11 (2005), p. 913-920.
- EVANS, M. A., B. A. LEVY, Z. GONG, S. HESSELS, D. JARED. « Understanding print: early reading development and the contributions of home literacy experiences », *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 93, n° 1 (2006), p. 63-93.
- Every Child Ready to Read @ your library*, Public Library Association et Association for Library Service to Children, American Library Association, 2007 (consulté le 19 octobre 2009 dans le fichier://F:\preschool research\index.cfm.htm).
- FADER, E. *How Storytimes for Preschool Children can Incorporate Current Research*, 2003 (consulté le 23 octobre 2009). Sur Internet : <URL:<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/alsc/ecrr/ecrrinpractice/storytimeapplications/researchinstorytime/ResearchinStorytime.pdf>>.
- FIORE, C. (2001). « Actions menées aux USA pour lutter précocement contre l'illettrisme ». *Les bibliothèques et les bibliothécaires : faire la différence à l'âge de la connaissance, 67<sup>e</sup> Congrès et assemblée générale de l'IFLA*, tenu à Boston, dans le Massachusetts, du 16 au 25 août 2001 (consulté le 3 novembre 2009). Sur Internet : <URL:<http://archive.ifla.org/IV/ifla67/papers/079-162f.pdf>>.
- FOX, M. « Like Mud, not Fireworks: The Place of Passion in the Development of Literacy » (consulté le 3 novembre 2009). Sur Internet : <URL:<http://www.memfox.com/like-mud-not-fireworks.html>>.
- GHOTING, S. N. et P. MARTIN-DIAZ. *Early literacy storytimes @ your library: partnering with caregivers for success*, Chicago, American Library Association, 2005.

- GOLINKOFF, R., A. MELTZOFF et P. KUHL, *The scientist in the crib*, New York, Morrow, 1999.
- HAY, I. et R. FIELDING-BARNESLEY. « Facilitating children's emergent literacy using shared reading: A comparison of two models, *Australian Journal of Language and Literature*, vol. 30, n° 3 (2007), p. 191-202.
- HERB, S. et S. WILLOUGHBY-HERB. « Preschool education through public libraries », *School Library Media Research* 4, 2001 (consulté le 3 novembre 2009). Sur Internet :  
<URL:[http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrc ontents/volume42001/ALA\\_print\\_layout\\_1\\_202800\\_202800.cfm](http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrc ontents/volume42001/ALA_print_layout_1_202800_202800.cfm)>.
- HUNTINGTON, B. Early learning initiative for Wisconsin public libraries, Wisconsin Department of Public Instruction, 2005 (consulté le 16 octobre 2009). Sur Internet : <URL:<http://dpi.wi.gov/pld/pdf/earlylearning.pdf>>.
- LANCE, K. C. et R. B. MARKS. « Off the charts: is there a positive relationship between public library services and early reading success? », *School Library Journal* (septembre 2008), p. 44-47.
- LITERACY COALITION OF NEW BRUNSWICK et EARLY CHILDHOOD CENTRE, UNIVERSITÉ DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Conversations with parents: A series of possibilities*, Secrétariat national à l'alphabétisation, 2004.
- MACLEAN, J. *Early literacy programming in public libraries: a review of the literature*, Conseil provincial et territorial des bibliothèques publiques, 2008.
- MCCAIN, M. N., J. F. MUSTARD et S. SHANKER. *Early years study 2: Putting science into action*, Toronto (Ontario), Council for Early Child Development, 2007.
- MCGUINNESS, D. *Growing a reader from birth: Your child's path from language to littératureur*, New York, W.W. Norton, 2004.
- MCKECHNIE, L. « Observations of Babies and Toddlers in Library Settings », *Library Trends*, vol. 55, n° 1 (2006), p. 191-201.
- MCKENZIE, P. J. et R. STOOKE. « Producing Storytime: a Collectivist Analysis of Work in a Complex Communicative Space », *Library Quarterly*, vol. 77, n° 1 (2007), p. 3-20.
- MCKENZIE, P. J., R. STOOKE et L. MCKECHNIE. « Learning the library: the work of public library storytime participants », 2007 (consulté le 20 octobre 2009). Sur Internet : <URL:[www.cais-acsi.ca/proceedings/2007/mackenzie\\_2007.pdf](http://www.cais-acsi.ca/proceedings/2007/mackenzie_2007.pdf)>.



- MCLANE, J. et G. MCNAMEE. « The beginnings of literacy », *Zero to Three Journal*, (septembre 1991), (consulté le 3 novembre 2009). Sur Internet : <URL:www.zerotothree.org>.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. « Report of the national reading panel: teaching children to read », 2006 (consulté le 17 octobre 2009). Sur Internet : <URL:http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/findings.cfm>.
- NEUMAN, S. « Every child ready to read evaluation update ». Présentation PowerPoint à la Public Library Association National Conference en mars 2010 (consulté le 4 avril 2010). Sur Internet : <URL:http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/alsc/ecrr/index.cfm>.
- NEWFOUNDLAND AND LABRADOR PUBLIC LIBRARIES. « The literacy connection (TLC): a resource supporting early literacy in Newfoundland and Labrador public libraries », 2009. Non publié.
- NEWMAN, W. *Third generation public libraries: Visionary thinking and service development in public libraries (to 2020) and potential application in Ontario*, 2008. Rapport présenté au ministre de la Culture de l'Ontario.
- NEWMAN, W. *Public libraries in the priorities of Canada: Acting on the assets and opportunities*, juillet 2004. Préparé pour le Conseil des directeurs des bibliothèques provinciales et territoriales (CDBPT).
- RABAN, B. et A. NOLAN. « Preschool children's reading experiences », *Literacy Today* (juin 2006), (consulté en novembre 2009). Sur Internet : <URL:www.educationpublishing.com>.
- RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION. *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce, Rapport et recommandations*, 2009 (consulté le 23 octobre 2009). Sur Internet : <URL:http://docs.cllrnet.ca/NSEL/finalReportFR.pdf>.
- ROSENKOETTER, S. et L. R. BARTON. « Bridges to literacy: early routines that promote later school success », *Zero to Three Journal* (février-mars 2002), p. 33-38 (consulté le 3 novembre 2009). Sur Internet : <URL:www.zerotothree.org>.
- SARACHO, O. et B. SPODEK, B. « Young children's literacy-related play », *Early Child Development and Care*, vol. 176, n° 7 (2006), p. 707-721.
- SAVAGE, R. *Evidence-informed teaching strategies for improved literacy skills*, 2009. Rapport de recherche présenté au Réseau canadien de recherche sur le langage

- et l'alphabétisation dans le cadre de la Stratégie nationale d'alphabétisation précoce (consulté le 23 octobre 2009). Sur Internet :  
<URL:[http://docs.cllrnet.ca/NSEL/Current/NSEL\\_Evidence-based08.pdf](http://docs.cllrnet.ca/NSEL/Current/NSEL_Evidence-based08.pdf)>.
- SHONKOFF, J. *Science, policy, and the young developing child: Closing the gap between what we know and what we do*, Ounce of Prevention Fund, National Scientific Council on the Developing Child, 2004 (consulté le 18 octobre 2009). Sur Internet : <URL:[www.ounceofprevention.org](http://www.ounceofprevention.org)>.
- SHONKOFF, J. et D. PHILLIPS. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, Washington, D.C., National Academies Press, 2000.
- SILBERG, Jackie. *Reading games for young children*, Beltsville (Maryland), Gryphon House, 2005.
- SILBERG, Jack. *Brain games for babies, toddlers and twos*, London, Hamlyn; New York, Sterling, 2002.
- SMITH, S. The library has legs: an early childhood literacy outreach program in Victoria », *Aplis*, vol. 21, n° 4 (2008), p. 154-156.
- STOOKE, R. et P. J. MCKENZIE. « Leisure and work in library and community programs for very young children », *Library Trends*, vol. 57, n° 4 (2009), p. 657-675.
- THOMAS, A. et S. SKAGE. *Overview of perspectives on family literacy: research and practice. Family literacy in Canada: Profile of effective practices*, Welland (Ontario) Soleil, 1998, p. 1-24 (consulté le 21 octobre 2009). Sur Internet : <URL:[www.nald.ca/fulltext/family/famlit/](http://www.nald.ca/fulltext/family/famlit/)>.
- TORONTO PUBLIC LIBRARY. « Early reading support: Ready for Reading », 2010 (consulté le 3 janvier 2010). Sur Internet : <URL:<http://kidsspace.torontopubliclibrary.ca/earlyreading.html>>.
- Utah kids ready to read! What to say: emergent literacy in storytime* (consulté le 21 octobre 2009). Sur Internet : <URL:[http://library.utah.gov/utah\\_kids/](http://library.utah.gov/utah_kids/)>.
- WARD, A. et L. WASON-ELLAM. « Literacy researchers at work in the public library », *Feliciter*, n° 1 (2003), p. 18-20.
- WILLIAMS, A. « Storytime model for large groups: implications for early literacy », *Children and Libraries* (été-automne 2007), p. 27-29.

ZUCKER, T. A., A. WARD et L. M. JUSTICE. « Print referencing during read-alouds: a technique for increasing emergent readers' print knowledge », *The Reading Teacher*, vol. 63, n° 1 (2009), p. 62-72.