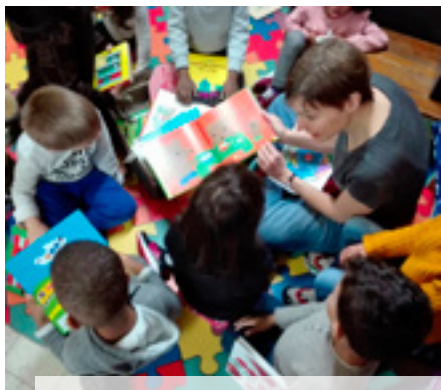


Des lectures à voix haute et individualisées en classe maternelle

Roxane de Limelette – ASBL Boucle d'or

Psychologue, comédienne et lectrice, Roxane de Limelette a créé l'ASBL Boucle d'or en octobre 2017 et donne régulièrement des formations autour de la lecture avec les jeunes enfants. Depuis un an et demi, elle se rend dans deux classes maternelles d'une école de Molenbeek pour y lire des albums aux enfants de façon individualisée. Une approche qui se veut respectueuse des besoins, des désirs, du rythme et de la dignité de l'enfant. Une approche qui implique donc tout naturellement une reconnaissance et une valorisation des langues maternelles de ces enfants, berceau de leur identité, ancrage sécurisant et fondateur du développement du langage.

Les bienfaits que retirent les jeunes enfants de rencontres régulières, précoces, et positives avec les récits et la lecture d'albums ne sont plus à démontrer aujourd'hui, tant sur le développement du langage, que sur la connaissance et la construction de soi (Golse, 2017), l'ouverture aux autres et au monde (Turin, 2017), et le futur apprentissage formel de la langue écrite. Malheureusement, de nombreux enfants grandissent dans des familles où les livres sont absents, et ces enfants ne découvrent souvent les livres que dans le cadre scolaire peu propice à une rencontre intime et affective avec ces objets culturels. En effet, lire un album, c'est d'abord et avant tout vivre une expérience émotionnelle particulière, une expérience esthétique, qui vient nous toucher dans ce que nous avons de plus intime.



Lecture individualisée en classe maternelle

L'expérience esthétique, selon le philosophe J.-M. Schaeffer (2015), se distingue des autres expériences émotionnelles par le plaisir et le fait qu'elle n'est pas dirigée vers un but. On comprend donc aisément que vivre une telle expérience dans le cadre scolaire n'est pas simple quand les enseignants, oubliant, et c'est souvent le cas, cette dimension première du livre, l'expérience esthétique, posent des questions pendant et après la lecture de l'album, s'arrêtent pour donner des explications ou définir un mot, attirent l'attention des enfants sur l'un ou l'autre détail de l'illustration, etc. Autant d'interventions pédagogiques qui ne permettent pas aux enfants de goûter à cette rencontre affective, intime avec les albums et les récits. Or c'est bien le fait d'avoir vécu cette expérience-là, à de multiples reprises, qui fait que l'enfant, l'adolescent, l'adulte s'octroiera avec délice des moments de lecture d'albums, romans, bandes dessinées, mangas, etc.

La lecture individualisée (voir l'encadré dans l'article de Jeanne Ashbé dans ce numéro) est particulièrement propice à vivre cette expérience, bien plus que la lecture de groupe. En effet, dans une lecture individualisée, telle qu'enseignée par ACCES¹ et pratiquée par de nombreuses autres associations en France, l'enfant va pouvoir laisser son esprit vagabonder au gré de son plaisir, de ses découvertes, de ses émotions. Il peut, s'il le désire, rester longtemps sur une page, revenir en arrière, passer des pages, manipuler l'album à son gré, intervenir quand il veut, nous signifier qu'il ne désire pas que nous lisions le texte, etc. Cette attention qui vagabonde est caractéristique de l'expérience esthétique, c'est une attention qui est généralement couteuse, elle ne travaille pas à l'économie, nous ne sommes pas dans un traitement automatique de l'information pour arriver le plus vite possible à avoir une conviction ou une croyance stable. L'attention propre à l'expérience esthétique n'a pas de tâche assignée spécifique, *la cible attentionnelle est définie et redéfinie par et à travers l'exploration attentionnelle endogène elle-même* (Schaeffer, 2015, p. 1212). D'une certaine manière, nous dit Schaeffer, *chaque fois que j'aborde quelque chose dans le cadre d'une attention esthétique, je transforme ce à quoi je prête attention en un paysage mental dans lequel je me promène* (2015, p. 1108).

L'adulte lecteur accompagne l'enfant dans cette « promenade » de façon bienveillante, sécurisante et en respectant son rythme. Et, de cette balade au fil des pages, l'enfant fera émerger du sens, non pas un sens figé, unique et trop souvent, malheureusement, attendu par l'adulte, mais bien une construction qui lui appartient, un paysage mental, pour reprendre les mots de J.-M. Schaeffer, qui évoluera au fil des relectures. *L'expérience esthétique fait partie des types d'expérience grâce auxquels le monde dans lequel nous vivons est (un peu) moins un monde régi par les stimuli, donc un monde hétéronome, et devient un peu plus un monde construit par l'attention, donc un monde qui est notre « œuvre ».* (Schaeffer, 2015, p. 1216).

¹ Action Culturelle Contre les Exclusions et les Ségrégations – Paris



Lecture individualisée

Lecture de *Deux petites mains et deux petits pieds* de Mem Fox et Helen Oxenbury avec Aminata², 2^e maternelle :

Roxane (*arrivant au milieu de l'album*) : « Un bébé est né au milieu des prés et un autre ailleurs... »

Aminata (*interrompant Roxane*) : Maintenant on va recommencer parce que je n'ai pas envie de regarder les images.

Roxane : Tu n'as pas envie de regarder les images.

Aminata : Oui.

Reprenant le livre au début, Aminata tourne les pages elle-même.

Aminata : Ça c'est bleu ! (*Montrant la couleur de fond*)

Roxane : Ça c'est bleu, oui.

Aminata (*tourne la page*) : Ça c'est blanc. (*Montrant encore une fois la couleur de fond*)

Roxane : Là, le fond est blanc, oui.

Aminata (*tourne la page*) : Ça c'est jaune, ça c'est vert, cailloux.

Roxane : Il y a des cailloux, oui. Et, ça c'est vert.

Aminata (*tourne la page*) : Et ça c'est blanc. (*Montrant le fond*)

Roxane : Oui, le fond est blanc.

² Les prénoms des enfants ont été modifiés.

Aminata continue à nommer la couleur du fond à chaque page. Puis, arrivée à la page où deux enfants sont dans un lit cage...

Aminata : Ils sont en prison !

Roxane : Tu penses qu'ils sont en prison...

Aminata (*souriant*) : Nononon, ils sont dans leur lit !

Aminata (*tourne la page*) : Oh ! A l'école !

Roxane : Ils sont à l'école ?

Aminata : A l'escalier à la maison.

Roxane : Ils sont sur l'escalier, à la maison.

Aminata : Sont pas venus avec leur maman.

Roxane : Ils ne sont pas venus avec leur maman.

Dans cet exemple, on voit bien à quel point Aminata aborde cette lecture avec une grande liberté, décidant tout à coup d'interrompre le cours du récit pour recommencer une lecture en prêtant une attention privilégiée aux fonds dont elle nomme la couleur. Ensuite, après quelques pages, elle se replonge dans la lecture des illustrations dont elle me partage son interprétation. Pour ceux qui ne connaissent pas ce très bel album, rien n'indique que les enfants sont à l'école ou chez eux, cette construction appartient à Aminata. Voilà pourquoi il n'y a jamais deux lectures identiques ! Comme l'écrit Joëlle Turin, *Lire un album est bien plus qu'un simple divertissement. C'est à chaque fois pour le lecteur une expérience unique et nouvelle, une occasion de s'engager pleinement dans sa propre pensée, son affectivité et sa sensibilité.* (2008, p. 10)

Cette belle rencontre avec Aminata autour de l'album *Deux petites mains deux petits pieds* a eu lieu dans une des deux classes maternelles dans lesquelles je me rends, à raison de deux matinées par mois, pour y lire des albums de façon individualisée. Ce projet, initié il y a un an et demi par l'ASBL Boucle d'or dans une école de Molenbeek à indice socio-économique bas (1), se prolonge actuellement et, nous le souhaitons, pour plusieurs années encore. L'idée est de pouvoir non seulement observer concrètement les effets de ce type d'interventions à long terme, mais également de s'en servir comme d'un observatoire permettant d'affiner et d'enrichir notre réflexion et nos pratiques.

Je m'installe donc, deux fois par mois, toute une matinée dans ces deux classes, avec une valise remplie d'albums, et je propose aux enfants des lectures à haute voix de façon individualisée. Les enfants sont libres de me rejoindre sur le tapis de lecture quand ils le désirent, de se saisir de l'album de leur choix, de le « lire » seul ou de m'en

demander une lecture à voix haute. J'enchaîne les lectures sans jamais m'arrêter, sauf pour la récréation. Les enfants sont très demandeurs. La plupart du temps, et c'est une grande richesse de la lecture individualisée, plusieurs enfants profitent de la lecture en cours avec un enfant, souvent en attendant leur propre tour.

Ces deux classes regroupent des enfants de 1^{re}, 2^e et 3^e maternelle qui, quasi tous, parlent une autre langue que le français à la maison. Les langues maternelles de ces enfants sont l'arabe, pour la grande majorité (darija marocain ou arabe syrien), mais aussi le rif, le ourdou, le peul, le roumain, le somalien, etc.

Le fait de lire de façon individualisée permet un accompagnement privilégié de chaque enfant, un vrai moment de rencontre et de partage, et un soutien évident au développement du langage. Au début, les mots sont rares, parfois totalement absents pendant plusieurs semaines, et puis, petit à petit les langues se délient. Le mutisme, normal en début d'année, de ces enfants qui pour la plupart découvrent le français au moment de leur entrée à l'école maternelle, disparaît doucement, prudemment au fil des séances. Nous pensons que cette relation privilégiée qu'offre la lecture individualisée participe à sécuriser l'enfant dans sa prise de parole. En effet, prendre la parole devant un groupe classe composé d'enfants que l'on ne connaît pas encore bien peut inhiber un jeune enfant. La lecture individualisée permet également un accueil, une valorisation et un soutien de cette prise de parole, entre autres via l'écho que l'adulte va pouvoir donner à l'énoncé de l'enfant. Par écho, nous entendons une reformulation de ce que l'enfant a dit, en corrigeant l'énoncé de l'enfant mais sans mettre cette correction en exergue, ce qui reviendrait à adopter un positionnement pédagogique.

LECTURE DES *TROIS OURS* DE BYRON BARTON AVEC LEILA 2^e MATERNELLE :

Roxane : *Ensuite les ours regardèrent leurs lits, et papa ours dit : Quelqu'un a dormi dans mon lit. Et ma...*

Leila : *Quelqu'un a dormi mon lit.*

Roxane : *Oui, « Et maman ours dit : Quelqu'un a dormi dans mon lit. Et le petit ourson s'écria : Quelqu'un a dormi dans mon lit. Et regardez, c'est elle. »*

Leila : *C'est à Boucle d'or !*

Roxane : *C'est Boucle d'or, oui.*

Leila : *A Boucle d'or !*

Roxane : *C'est Boucle d'or.*

Les multiples relectures demandées par les enfants soutiennent leur apprentissage de la langue française. En effet, en restant fidèle au texte, l'adulte lecteur permet

aux enfants de réentendre plusieurs fois les mêmes mots, les mêmes formulations de phrases, un socle précieux sur lequel les enfants peuvent prendre appui, à l'image de Samia, 2^e maternelle, qui à chaque séance s'empare du même album *Les trois ours* de Byron Barton et se le raconte, tout en venant encore régulièrement m'en demander une lecture.



Samia se raconte
Les trois ours de
Byron Barton

C'est très touchant d'assister à ce moment où l'enfant se saisit de l'album pour le « lire » seul. Et nous observons que, plus les enfants ont accès régulièrement à des lectures d'albums à haute voix, et de préférence individualisées pour favoriser la rencontre intime et affective évoquée ci-dessus, plus ils sont capables, dans un second temps, de passer de longues minutes seuls face à l'album. Nous n'entendons pas toujours si l'enfant se raconte l'histoire en français ou dans sa langue maternelle, mais ce que nous observons en parallèle, c'est une prise de parole de plus en plus affirmée en français lors des échanges avec leur institutrice ou avec moi lors des lectures d'albums. Il faut dire aussi que, dès le début, l'ASBL Boucle d'or a eu à cœur de valoriser et soutenir les langues maternelles des enfants lors de ces ateliers de lecture d'albums. Quelques lectures sur le bilinguisme nous ont rapidement convaincues de l'urgence qu'il y avait à reconnaître ces compétences des enfants.

Si pendant des années, les parents allophones ont été invités à parler français avec leurs enfants afin de leur donner toutes les chances, disait-on, de réussir leur scolarité, aujourd'hui les études montrent bien l'échec de cette pratique. Non seulement, *il n'est pas éthiquement correct de demander à des parents de ne plus parler leur langue à leur enfant, puisqu'on les prive de leur droit et de leur choix de transmission de leur héritage culturel* (Houwer, 2009 cité par Hélot, 2013, p. 46) mais en plus, ce n'est souvent pas le bilinguisme en lui-même qui est à la source de l'échec scolaire de l'enfant, mais bien les représentations négatives exprimées de façon plus ou moins explicite envers la langue maternelle de cet enfant (Hélot, 2013). N'oublions jamais que la langue maternelle d'un enfant, c'est la langue dans laquelle il a été bercé, câliné, la langue dans laquelle il a été invité à entrer dans le langage, la langue dans laquelle le monde qui l'entoure lui a été présenté, la langue dans laquelle il a dit ses premiers mots, ses premières phrases, la langue dans laquelle il « lit » le monde, commence à la comprendre et à le symboliser. Et comme le souligne Marie-Rose Moro (2010, p. 111) : *Qui peut apprendre et se construire avec une image négative de soi, d'une partie de soi, la plus intime, la plus infantile, la plus affective puisque liée aux attachements parentaux et familiaux ?* De plus,

nous savons aujourd'hui que c'est en prenant appui sur cette première langue que vont se développer les compétences dans la langue de scolarisation (Cummins, 1991, cité par Hélot, 2013). D'où l'importance d'offrir à ces enfants un regard positif sur leur langue maternelle et de leur montrer qu'elles sont les bienvenues en classe, qu'elles ne sont pas un obstacle, mais au contraire une richesse pour tous ! *La présence de la langue des parents dans l'espace public et dans l'espace scolaire est un acte symbolique fort de reconnaissance pour l'enfant et d'autorisation à être comme il est, avec les différentes langues qui l'habitent.* (Moro, 2010, p. 113)

Comment cette ouverture aux langues s'illustre-t-elle dans nos ateliers lecture ? Cela s'est construit petit à petit, au fil de nos rencontres avec les enfants d'abord, puis avec les parents. Ils m'ont appris à dire bonjour dans leur langue. Nous avons commencé par cela, très naturellement. Je n'oublierai jamais les rires des enfants lorsqu'ils m'ont entendu dire pour la première fois : Assalamu alaykum, mbote, djarama, buenos dias, buna ziua, etc. Très rapidement aussi, nous avons démarré la réalisation d'un imagier plurilingue, à partir du très bel *Imagier* de Pittau et Gervais. Cet album nous accompagne depuis le début et il continue à s'étoffer de nouveaux mots au fil des séances et des rencontres avec les parents. C'est devenu la plus belle illustration, je pense, pour les enfants et moi, de cette ouverture aux langues. Les enfants le demandent et le redemandent encore et encore ! Je me remémore alors souvent la première fois que nous nous sommes retrouvés autour de cet imagier et que je leur ai demandé, face à l'oiseau, au pantalon ou au citron, si certains d'entre eux appelaient cela autrement à la maison. Ils me regardaient surpris, désarçonnés, interloqués, mais restaient muets. J'avais l'impression que se matérialisait là, dans leur silence, le mur qui sépare leur langue maternelle de la langue de scolarisation. Et puis, c'est le mot *warda* qui a brisé le silence ! Warda, fleur ! Et à partir de là, les langues se sont déliées, principalement en arabe, ce qui est normal, nous semble-t-il, puisqu'ils sont plusieurs à partager cette langue, ils se soutiennent donc les uns les autres dans cette prise de parole. Ce qui est magnifique, dans ces moments d'échanges autour de l'imagier, c'est que les enfants découvrent qu'ils connaissaient beaucoup de choses que je ne connais pas et qui suscitent mon intérêt, qu'ils ont des compétences que je n'ai pas ! Je me souviens d'un enfant qui, alors que je lui demandais si je répétais bien un mot en russe qu'il tentait de m'apprendre, m'a répondu avec une franchise déconcertante « c'est n'importe quoi ! ». J'étais tellement surprise que j'ai éclaté de rire, puis, un peu dépitée quand même, j'ai ajouté : « Ah oui ? C'est n'importe quoi ? Olalaaa. ». Il a alors ajouté avec un sourire encourageant et amusé : « C'est un peu n'importe quoi et un peu bien ». Et nous avons poursuivi notre lecture bilingue de ce bel imagier.

J'invite régulièrement les parents à se joindre à ces matinées de lecture. C'est l'occasion non seulement de les soutenir en reconnaissant la richesse de cette langue maternelle qu'ils transmettent à leurs enfants, mais également de les rassurer sur le fait qu'elle

n'est pas un obstacle à leur réussite scolaire mais bien au contraire un point d'appui fondamental pour l'apprentissage d'autres langues, dont le français. Il s'agit aussi de les encourager à lire, conter, échanger beaucoup verbalement avec leur enfant pour que ceux-ci développent un langage riche, et enfin de reconnaître et valoriser leurs compétences en collaborant avec eux autour, par exemple, de l'imagier plurilingue.

Durant ces matinées, nous chantons des comptines en différentes langues, nous découvrons deux ou trois albums tous ensemble, puis, les parents sont invités à lire aux enfants de façon individualisée, dans leur langue ou en français. Ma valise renferme donc toujours des albums dans les langues parlées par les enfants de la classe, parfois bilingues comme le très bel album *La roue de Tarek* de Mathilde Chèvre en français et arabe, mais aussi l'album *Bon* de Jeanne Ashbé, traduit en arabe, lingala, espagnol et anglais avec l'aide des mamans, et des albums sans texte qui offrent la merveilleuse opportunité de nous réunir tous autour d'une lecture commune. Les parents sont parfois difficiles à mobiliser, mais qu'ils soient nombreux ou quelques-uns, nous observons chaque fois de très belles rencontres autour des albums lors de ces matinées. Je ne peux témoigner que des regards et sourires échangés, des enfants qui se rassemblent autour d'un papa ou d'une maman qui lit, raconte, écoute. Je ne peux pas témoigner des mots qui s'échangent parce que s'immiscer dans cette bulle reviendrait à en briser l'intimité, et qu'au même moment, je suis moi-même engagée dans des lectures individualisées.

La sélection des albums n'est pas faite au hasard, elle est le fruit d'une réflexion approfondie avant chaque atelier de lecture. Certains albums sont dans ma valise depuis le début. Souvent demandés, lus et relus, ce sont des albums que les enfants apprécient de retrouver d'une séance à l'autre. C'est le cas, par exemple du *Livre de l'hiver* de Susan Rotraut Berner, mais aussi des *Trois ours* de Byron Barton. Dans ma valise, j'ai des albums courts au fil narratif simple et répétitif, comme le très beau *Au creux de la main* de Ramadier et Bourgeau ou encore *Délivrez-moi* de Alex Sanders, des albums avec des éléments à manipuler comme *1, 2, 3, qui est là* de Sabine Degreef, ou encore *Petite météorologie* de Anne Herbauts, ce dernier est également un album sans texte.



Une maman lit
Sept vies de
Walid Taher et
Mathilde Chèvre,
un album bilingue
arabe/français

Les albums sans texte sont d'une richesse inouïe, et nous observons que les enfants s'expriment énormément en individuel autour de ces albums, soit pour nommer les éléments qu'ils observent dans les illustrations, soit pour raconter. C'est un formidable espace de liberté et de créativité pour l'enfant, pour autant que l'adulte lecteur ne se l'approprie pas en posant mille questions et en indiquant tout. Dans *Le livre de l'été* de Suzan Rotraut Berner, un enfant m'a, par exemple, raconté le parcours de deux policiers dans leur voiture. En réalité, il ne s'agissait pas d'une voiture de police mais d'une voiture auto-école, si l'on en croit l'inscription sur la carrosserie, mais qu'importe, cet enfant m'a emmenée dans un récit qui était le sien, qu'il a construit lui-même, et adapté au fil des pages et des situations rencontrées par les deux protagonistes dans leur voiture. Et moi, j'ai simplement soutenu ce travail d'élaboration de sens et de construction du récit, en accueillant avec un intérêt non feint et une admiration vraie ce qu'il me racontait.

C'est la grande richesse des albums sans texte, mais également, de façon plus générale, de tous les albums de littérature jeunesse de qualité. Ces albums, à bien distinguer d'une littérature commerciale pour enfant, *offrent plusieurs entrées et plusieurs niveaux de signification. Ils permettent au jeune lecteur de se les approprier à sa façon, selon son équation personnelle, ses préoccupations du moment, son âge ou encore sa culture et sa sensibilité* (Turin, p. 11). Au sein de l'ASBL Boucle d'or, nous avons à cœur de sensibiliser les intervenants de la petite enfance à cette littérature jeunesse de qualité malheureusement trop souvent mal connue et peu partagée avec les enfants. Puéricultrices et enseignants ne devraient proposer que des albums de qualité littéraire et graphiques aux enfants dont ils s'occupent. Pour cela, nous les encourageons vivement à pousser les portes des librairies spécialisées et des bibliothèques.

Revenons au contenu de ma valise. Après environ trois mois de ces ateliers de lecture individualisée, à raison, je le rappelle, de deux fois par mois, j'ai senti que je pouvais ajouter des albums plus longs, avec une complexité plus grande au niveau non seulement du récit mais également du lexique. Pour moi, cela a correspondu avec le moment où certains enfants se sont sentis suffisamment sécurisés pour se laisser aller dans quelque chose de l'ordre d'un abandon à la contemplation, à la rencontre affective non seulement avec l'album mais également avec moi, à se laisser toucher par le récit, à se laisser bercer par le texte. Mon hypothèse est qu'ils touchaient là à l'expérience esthétique. Concrètement, cela s'est illustré par une détente corporelle des enfants, des petites têtes qui doucement se posaient sur mon épaule, des interventions spontanées de plus en plus fréquentes à propos non seulement de l'album, mais également de leur famille, de leur pays d'origine, de leur vécu personnel qu'ils mettent en lien avec le récit, des enfants qui s'installent confortablement à côté de moi, prenant un coussin et m'en offrant un à moi aussi, des sourires et des regards plus intenses au sein

desquels émotions et plaisir sont intimement partagés. A ce moment-là, j'ai invité, par exemple, *Les Trois Brigands* de Tomi Ungerer à prendre place dans ma valise. En tout, ce sont une trentaine d'albums qui m'accompagnent lors de ces séances de lecture.

A propos des *Trois Brigands* de Tomi Ungerer, j'aimerais partager une dernière observation, celle d'Adrian. Enfant de 3^e maternelle qui parle roumain à la maison, il participe depuis un an et demi aux ateliers de lecture. Dès le début, il a fort investi ces matinées autour des albums, me demandant, dès qu'il en avait la possibilité, de lui lire un album, et le reste du temps, en profitant des lectures des autres enfants. C'est un enfant qui durant de long mois est resté presque muet en classe puis qui, petit à petit, s'est ouvert, d'abord avec quelques mots chuchotés, puis des phrases courtes, souvent autour du *Livre de l'hiver* de Susan Rotraut Berner. Il avait un petit côté que je qualifierais de farouche, une timidité qui pouvait faire rosir ses joues. Cet enfant, alors qu'il ne prononçait encore que très peu de mots en classe, m'a tendu l'album *Les trois brigands*, à ce moment-là nouveau venu dans ma valise. C'est devenu sa lecture de prédilection. A chaque séance, je devais le lui lire ; à chaque séance, il se le lisait. Il me confiait parfois quelques bribes de sa lecture *la petite fille a volé tout l'argent...*, et devant l'illustration de Tiffany, endormie dans les bras d'un brigand, *Elle est morte ? Pourquoi elle est orpheline ?* Je me garde bien de répondre à ses questions mais je soutiens sa réflexion, et je me sens gâtée qu'il partage son cheminement avec moi. Il m'offre là quelque chose de tellement précieux, un aperçu du *paysage mental* dans lequel il se promène, pour reprendre encore une fois cette image de J.-M. Schaeffer qui, vous l'aurez compris, me parle particulièrement. Adrian se laisse porter au gré de ses interrogations, de ses déductions, de ses hypothèses, de ses émotions, de son affectivité, de là où ça vient résonner et raisonner en lui. Parfois, ses questions rencontrent celles d'un autre enfant ; alors, ensemble, ils se disent que le papa de la petite fille n'est pas mort, il est juste perdu.

Si je voulais parler d'Adrian, c'est parce qu'il fait partie des enfants qui, aujourd'hui, se saisissent des albums pour les « lire » aux enfants plus jeunes. C'est quelque chose que nous n'avions pas observé l'année dernière, il a fallu un an pour que certains enfants se glissent à cette place du lecteur. Adrian « lit » de nombreux albums aux petits de 1^{re} maternelle, dont *Les Trois Brigands*. C'est bien entendu quelque chose qui se fait de façon spontanée, à l'initiative des enfants, librement. Les enseignants et moi, nous n'en sommes « que » les observateurs émus ! Émus, parce que nous savons que ce qui se passe là est fondamental. En se mettant à cette place de celui qui raconte, Adrian se projette lecteur autonome ! Et, quand il débutera son apprentissage formel de la lecture, l'année prochaine, en première primaire, cet apprentissage aura un sens pour lui. Cet apprentissage sera relié aux heures de plaisir passées avec les albums, il sera relié à ce désir de se mettre lui aussi à cette place du lecteur et de pouvoir accéder au texte sans dépendre toujours d'un adulte.

Combien d'enfants démarrent aujourd'hui leur apprentissage de la lecture sans avoir jamais goûté à cette rencontre esthétique, intime, affective avec les livres, sans avoir jamais vibré, tremblé, ri, été touché par un album ou un récit ? Quel sens cela a-t-il pour ces nombreux enfants d'apprendre à lire ? *Je doute que l'on puisse intéresser au solfège un enfant qui n'a jamais entendu de musique,*



Quand certains enfants se glissent à la place du lecteur

disait René Diatkine, l'un des fondateurs de l'association ACCES. Cela paraît si évident quand on évoque la musique, pourquoi cela semble-t-il l'être beaucoup moins quand on parle de lecture ? Pourquoi l'évocation de la lecture dans les milieux scolaires est-elle immédiatement associée à sa dimension pédagogique — apprentissage de la lecture, compréhension à la lecture, fluidité de lecture, etc. —, et tellement rarement à sa dimension de plaisir ?

Je vais devoir doucement clôturer cet article, même s'il y aurait encore beaucoup à dire autour de ces précieuses matinées de lecture individualisée en classes maternelles. Des rendez-vous que je ne manquerais pour rien au monde, et pourtant... A l'heure où j'écris ces quelques lignes, cela fait plus d'un mois que le confinement nous en prive. Les enfants sont cloîtrés chez eux dans des conditions parfois, nous le savons, de grande précarité matérielle, sociale et culturelle. Et nous, nous sommes cloîtrés chez nous avec nos beaux albums qui aspirent à la lumière. Combien de temps encore cela va-t-il durer ? Comme le dit très justement Dominique Rateau (2001), lire avec de jeunes enfants demande deux talents : l'engagement et le goût de la rencontre. L'engagement est toujours là, mais nous avons les ailes coupées, parce qu'effectivement, ce qui donne sens à ces moments de lecture individualisée à voix haute, ce sont ces rencontres, précieuses, intimes, fragiles, vraies, libres, sensibles avec les enfants, les parents et les institutrices autour de ces œuvres d'art que sont les albums de littérature jeunesse. Ces rencontres-là ne peuvent advenir par vidéo conférence, ces rencontres-là ne se satisferont pas d'une distance sociale d'1m50, d'ailleurs, concrètement, comment peut-on même envisager le maintien d'une distance sociale avec de jeunes enfants de maternelle ? Ces rencontres-là, nous en avons pourtant tous avidement besoin, parce qu'elles sont la plus grande richesse de l'être humain.

J'attends impatiemment et avec un sentiment d'urgence pour tous ces enfants, le jour où les roulettes de ma valise reprendront le chemin de ces deux classes maternelles, j'attends impatiemment le jour où la rose de l'imagier de Pittau et Gervais se verra à nouveau joliment nommée Warda.

RÉFÉRENCES THÉORIQUES

Golse, B. (2018). *Lire, Lier. Lire avec les bébés, c'est les aider à se construire*. IN L'Agence quand les livres relient (Eds.), *Les tout-petits, le monde et les albums*. Erès.

Hélot, C. (2013). Le développement langagier du jeune enfant en contexte bilingue et plurilingue : quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance ? In Hélot, C. & Rubio, M.N. (Eds.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Erès.

Moro, M.R. (2010). *Nos enfants demain, pour une société multiculturelle*. Odile Jacob.

Rateau, D. (2001). *Les tout-petits peuvent-ils lire avant d'avoir appris à lire ?* Erès.

Schaeffer, J-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Gallimard. Format Kindle.

Turin, J. (2008). *Ces livres qui font grandir les enfants*. Didier Jeunesse.

ALBUMS JEUNESSE

Ashbé, J. (2019). *Bon*. L'école des loisirs.

Byron, B. (1997). *Les trois ours*. L'école des loisirs.

Chèvre, M. (2007). *La roue de Tarek*. Le port a jauni.

Degreef, S. (2003). *1, 2, 3 qui est là*. L'école des loisirs.

Fox, M. & Oxenbury, H. (2010). *Deux petites mains et deux petits pieds*. Gallimard Jeunesse.

Herbauts, A. (2006). *Petites météorologies*. Casterman.

Ramadier & Bourgeau. (2010). *Au creux de la main*. L'école des loisirs.

Rotraut Berner S. (2003). *Le livre de l'hiver*. La joie de lire.

Rotraut Berner, S. (2005). *Le livre de l'été*. La joie de lire.

Sanders, A. (1996). *Délivrez-moi*. École des loisirs.

Ungerer, T. (1968). *Les trois brigands*. L'école des loisirs.

Walid, T. & Chèvre, M. (2014). *Sept vies*. Le port a jauni.



Sophie Cerghetti pratiquant la lecture individualisée dans sa classe

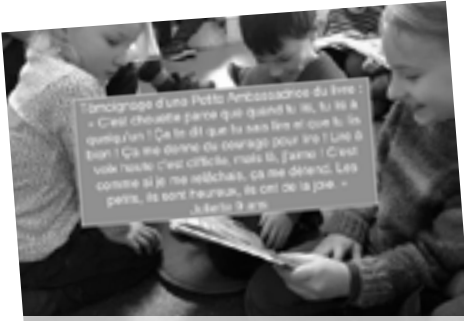
Témoignage de Sophie Cerghetti
Institutrice maternelle à l'École Sainte-Marguerite à Bouge

Institutrice en 2^e et 3^e maternelles, je centre mes pratiques de classe autour de la littérature de jeunesse. Parmi celles-ci, j'offre chaque matin, dès le début de la journée, un temps de lecture aux enfants. Ils choisissent leurs albums, s'installent où ils le souhaitent dans le local et lisent seuls ou avec des partenaires. Spontanément, certains m'interpellent en me demandant de leur faire la lecture, ce que je ne peux évidemment pas leur refuser ! Les enfants lisant en autonomie, je suis disponible pour une lecture individualisée.

Suite à ma rencontre avec Roxane lors d'une conférence, j'ai compris quels gestes il était important de poser pour mettre en avant cette notion d'exclusivité, de moment privilégié.

Je retirais déjà beaucoup de positif de ces moments de lecture en ce qui concerne les relations avec les enfants et l'ambiance du groupe classe (échanges, écoute, confiance en soi,...), mais pratiquer la lecture individualisée apporte réellement un plus. L'enfant choisit librement son album, ce qui me donne des informations tant sur son profil de lecteur que sur ses émotions, sa confiance en lui. Les enfants reprennent souvent le même album, ce qui les rassure.

Poser le cadre s'avère assez simple dès le moment où un climat de confiance est établi autour de l'accès à la bibliothèque de la classe. Montrons que le livre est un trésor à la portée de tous et l'expérience n'en sera que plus riche !



*Les Petits Ambassadeurs de l'école
Saint-Joseph Boondaël à Ixelles*

Les Petits Ambassadeurs du livre

Les *Petits Ambassadeurs du Livre* sont des enfants lecteurs volontaires de primaire qui s'engagent à aller régulièrement lire des histoires en individuel aux enfants de maternelle. Ce projet, initié en 2017 par l'ASBL Boucle d'or, a pour objectif de promouvoir un accès aux livres et aux récits pour tous les enfants afin de lutter contre les inégalités scolaires et sociales.

Au vu des résultats obtenus par nos élèves aux tests de lecture internationaux (PIRLS et PISA), il est urgent de mettre en place dans les écoles des projets visant, entre autres, à offrir à tous les enfants un accès au PLAISIR des livres et de la lecture !

Avant d'être un apprentissage, la lecture est d'abord et avant tout une rencontre affective et intime avec les livres, un plaisir, le plus souvent partagé avec un adulte ou un aîné, dans un contexte de relation privilégiée.

Or, nous savons que certains enfants n'auront jamais la chance de goûter à cette délicieuse expérience. Quel sens l'apprentissage de la lecture aura-t-il pour eux ? Comment vivront-ils cette béance culturelle à laquelle l'école va inévitablement les confronter ? Et comment appréhenderont-ils des textes dont le sens risque de leur échapper par manque de vocabulaire ou de familiarité avec la langue du récit ? Pour un grand nombre de ces enfants, le livre ne sera qu'un objet scolaire lié à des apprentissages fastidieux et contraignants. Quelle tristesse quand on sait ce qu'un livre peut offrir dans une vie !

Le projet des Petits Ambassadeurs du livre a été mis sur pied afin d'offrir aux enfants de maternelle de nombreux moments de lecture individualisée et, aux enfants de primaire, l'occasion de développer leurs compétences de lecteur et de goûter au plaisir de « raconter » des histoires. Ce projet permet également de travailler sur l'engagement, la responsabilité, l'entraide et les rencontres transversales.

L'ASBL Boucle d'or propose une formation qui s'adresse aux enseignants, bibliothécaires, accueillants extrascolaires, directions d'école, désireux de mettre sur pied ce projet de lecture transversal dans leur école ou institution.

<https://www.boucledorasbl.com/les-petits-ambassadeurs>