

La littératie au Québec: pistes de solution à l'école préscolaire et primaire

Christian Dumais

Résumé

Cette contribution propose tout d'abord un regard sur les différentes façons de considérer le concept de littératie au Canada francophone et plus précisément au Québec. Il est ensuite question de facteurs pouvant favoriser la littératie chez les élèves du préscolaire et du primaire. Ces facteurs, d'ordre motivationnel et psychoaffectif, d'ordre social, d'ordre culturel, et d'ordre cognitif et métacognitif, sont traités principalement en lien avec la discipline du français. Pour terminer, des pistes de travail sont proposées pour accroître les effets de ces facteurs.

Mots-clés

Littératie, Québec, préscolaire, primaire, facteurs d'ordre motivationnel et psychoaffectif, d'ordre social, d'ordre culturel, d'ordre cognitif et métacognitif

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

Auteur

Dumais, Christian

Doctorant en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais, Québec

Chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Montréal

Enseignant de français au primaire et au secondaire, Commission scolaire de Montréal, Québec

7444, rue Chambord, Montréal, Québec, Canada, H2E 1X1

dumais.christian@uqam.ca

La littératie au Québec: pistes de solution à l'école préscolaire et primaire

Christian Dumais

Dans une société en mouvement, ouverte sur le monde et où la technologie ainsi que le savoir permettent d'innover sans cesse, tout individu, jour après jour, se doit d'être dynamique et à l'affût pour avoir la possibilité de s'y tailler une place de choix. Il ne suffit plus de savoir lire et écrire comme autrefois pour être en mesure de prendre sa place en société. Aujourd'hui, il est nécessaire de développer des compétences dans plusieurs domaines tels que l'informatique, la lecture, l'écriture, la communication orale, la résolution de problèmes, etc. Les individus ayant des difficultés à développer ce genre de compétences voient diminuer leurs possibilités d'accéder au monde qui les entoure, d'interagir, d'apprendre, etc. Pour permettre à un plus grand nombre possible d'individus de développer les compétences nécessaires à la vie en société, une intervention des plus précoces, c'est-à-dire dès la petite enfance, s'avère nécessaire (Sirois, Vanlint & Boisclair, 2011). En favorisant le développement de la littératie de leurs élèves, les enseignants peuvent contribuer de manière significative au développement de ces compétences.

Cette contribution propose tout d'abord un regard sur les différentes façons de considérer le concept de littératie au Canada francophone et plus précisément au Québec. Il est ensuite question de facteurs pouvant favoriser la littératie chez les élèves du préscolaire et du primaire. Ces facteurs sont traités principalement en lien avec la discipline du français. Pour terminer, des pistes de travail sont proposées pour accroître les effets de ces facteurs.

1. Le concept de littératie

Le terme littératie, d'origine anglaise (literacy), est entré dans l'usage courant francophone en 1995 (Legendre, 2005). Ce terme est souvent confondu avec celui d'alphabétisation alors que les deux termes recouvrent deux concepts différents (Pierre, 2003). Nous pouvons définir l'alphabétisation comme étant une « habileté ou [une] compétence dans l'utilisation du code écrit » ou comme étant l'« enseignement ou [l']apprentissage de base du code écrit (lecture, écriture, calcul) » (Legendre, 2005, p. 41). Pour ce qui est du concept de littératie, notre recension des écrits démontre que ce concept ne se limite pas seulement à la connaissance du code écrit; sa définition est beaucoup plus vaste et elle varie selon les sources consultées.

1.1 La situation dans le Canada francophone

Au Canada francophone, les définitions de littératie sont différentes d'une province à l'autre. À notre connaissance, il n'existe pas de consensus en ce qui concerne la définition de ce concept dans la littérature franco-canadienne. Nous proposons une recension de quelques définitions à partir d'écrits ministériels francophones canadiens.

Selon le Service fransaskois de formation aux adultes (SEFFA), « la littératie d'un individu se définit par sa capacité à maîtriser l'écrit pour penser, communiquer, acquérir des connaissances, résoudre des problèmes, réfléchir sur son existence, partager sa culture et se divertir. L'individu lettré ne peut donc se définir sans l'écrit » (2010, para. 1). De plus, le concept de littératie « est lié au concept de culture en ce qui concerne la société et il tient compte de toutes les activités qui mènent à apprendre à lire et à écrire, y compris celles qui ont lieu en dehors du cadre scolaire » (para. 2).

Pour le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA), « la littératie va au-delà de la capacité de lire et d'écrire. Pour réussir sur les plans économique et social, un adulte doit avoir la capacité d'analyser l'information, de comprendre des concepts abstraits et d'acquérir de nombreuses autres compétences complexes » (2011, p. 1).

Selon le ministère de l'Éducation du Manitoba, le concept de littératie correspond à « l'enseignement reçu par les élèves dans le but de les préparer à utiliser les livres, le papier et les crayons de façon efficace, mais

englobe aussi de nouvelles habiletés en lecture, en écriture, en compréhension médiatique et en communication exigées par les nombreuses et nouvelles TIC qui ne cessent de faire leur apparition » (2008, p.1).

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) définit, quant à lui, la littératie comme étant

la capacité d'utiliser des formes riches et variées d'expressions orale, écrite ou visuelle pour lire, écrire, écouter, parler, visualiser, représenter et réfléchir de façon critique aux idées les plus diverses. Elle permet de partager de l'information, d'interagir avec autrui et de saisir le sens des choses. La littératie est un processus complexe par lequel une personne acquiert de nouvelles connaissances et une meilleure compréhension du monde qui l'entoure en puisant dans sa culture, son vécu et son acquis. Indispensable à la croissance personnelle et à une participation active à la vie d'une société démocratique, elle permet de tisser des liens entre particuliers et entre collectivités (2011, para. 1).

Ces quelques définitions laissent entrevoir que la littératie ne se limite pas seulement à des habiletés ou à des compétences en lecture et en écriture, mais les dépasse largement et inclut un aspect culturel et social.

1.2 La situation au Québec

La situation est similaire au Québec, aucun consensus ne semble être établi sur la définition de ce concept. D'ailleurs, il ne s'agit pas d'un élément central des programmes de formation. Le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec¹ (MEQ, 2001 & 2004; MELS 2007a), dans ses programmes, a opté pour une perspective transversale, c'est-à-dire l'intégration à l'enseignement de domaines généraux de formation (« un ensemble de grandes intentions éducatives et d'axes de développement destinés à structurer l'action collective de tous ceux qui font l'école » (MELS, 2007a, p. 15)) et de compétences transversales plutôt qu'une perspective de développement de la littératie tel que c'est le cas, par exemple, en Ontario. Dans cette province, en effet, la littératie est à la base des programmes et elle « fait partie de toutes les disciplines et son enseignement en particulier est la responsabilité partagée de toutes les intervenantes et de tous les intervenants, à tous les échelons et dans toutes les matières » (MÉO, 2003, p. 14). Selon Hébert et Lafontaine, « aucun des programmes scolaires publiés en français au Québec n'en [la littératie] fait mention » (2010, p.3). Cependant, un rare document ministériel (MELS, 2007b) intitulé « Réaffirmer l'école: Prendre le virage du succès » fait mention du concept de littératie. On parle de l'importance de développer les savoirs élémentaires, comme lire, écrire et calculer, puisque les exigences actuelles de la vie en société en réclament une maîtrise de plus en plus élevée. On dit que « cela est particulièrement vrai pour les capacités de lecture au point qu'un nouveau terme a été créé pour en rendre compte, celui de "littératie". La littératie, c'est la capacité de comprendre et d'utiliser l'information écrite pour fonctionner dans la société » (MELS, 2007b, Note de bas de page). Ce concept est donc peu présent dans les écrits ministériels québécois et semble plutôt limité à l'écrit.

Du côté de la recherche en littératie, la situation est tout à fait différente. Plusieurs recherches scientifiques ont été menées au cours des dernières années afin de proposer aux enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire des pratiques et des outils pédagogiques concrets favorisant le développement des compétences en littératie (entre autres, Hébert & Lafontaine, 2010; Makdissi, Boisclair & Sirois, 2010). Quelques-unes de ces recherches se sont attardées à définir le concept de littératie. Pour Hébert & Lafontaine, dont la définition est inspirée de celle du ministère de l'Éducation de l'Ontario, la littératie renvoie « à des habiletés de haut niveau telle la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique » (2010, p. 4). Pour Moreau, Leclerc & Landry, la compétence en littératie se définit comme étant « les capacités d'utiliser le langage et les images de formes riches et variées pour voir, écouter, parler, lire, écrire, comprendre, communiquer, penser de façon critique afin d'atteindre un but et de développer ses connaissances en classe, à l'école, à la maison ou dans la communauté » (2010, p. 43). Selon Cardinal, la littératie serait le « bagage cognitif transité par le langage (oral, écrit, mathématique, imagé, signalétique, etc.) » (2004, p. 17). Ces quelques définitions provenant de la recherche démontrent une diversité de points de vue concernant ce concept.

¹ Le ministère de l'Éducation du Québec est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2005.

2. Des facteurs importants pour le développement de la littératie chez les élèves du préscolaire et du primaire

Malgré l'absence de prescriptions précises dans les programmes québécois en ce qui a trait à la littératie, son développement est une préoccupation importante au Québec dans le milieu scolaire et dans le milieu de la recherche (Makdissi & Boisclair, 2010). Plusieurs recherches effectuées au cours des dernières années ont fait état de différentes raisons pouvant expliquer un faible niveau de littératie chez les élèves du préscolaire et du primaire. Ces raisons font apparaître l'importance de certains facteurs pour favoriser le développement de la littératie chez de jeunes enfants. Ces facteurs sont d'ordre motivationnel et psychoaffectif, d'ordre social, d'ordre culturel ainsi que d'ordre cognitif et métacognitif, et sont traités principalement en lien avec la discipline du français.

2.1 Les facteurs d'ordre motivationnel et psychoaffectif

Selon Navarro & Le Deun (2004), les enfants privés de modèles en ce qui a trait à la lecture, à l'écriture et à l'oral ne peuvent pas construire des représentations gratifiantes des activités que sont la lecture, l'écriture et l'échange d'idées. En ce qui concerne plus particulièrement la lecture, ce sont des enfants à qui on ne lit généralement pas d'histoires et qui voient très peu de gens autour d'eux lire. Il en découle généralement «des carences importantes dans la découverte, la manipulation et l'exploration des livres» (Navarro & Le Deun, 2004, p. 12). Ces enfants n'arrivent pas à développer un sentiment d'appréciation des livres et de la lecture. Ils « n'ont pas la chance de connaître ce fameux "déclit", cette rencontre émotionnellement très marquante avec le livre qui conditionne tout leur avenir de lecteurs autonomes » (Navarro & Le Deun, 2004, p. 12). En conséquence, ces élèves ne sont pas motivés à lire, ils n'ont pas de lien affectif positif par rapport à la lecture et plusieurs d'entre eux ne peuvent se rendre compte qu'il y a quelque chose à comprendre dans les livres et que chaque livre peut apporter à leur vie une richesse supplémentaire. Les résultats obtenus par le Programme international de recherche en lecture scolaire (MELS, 2006) nous apprennent d'ailleurs que 14 pour cent des élèves québécois âgés de 10 ans disent ne jamais ouvrir un livre par plaisir.

2.2 Les facteurs d'ordre social

Plusieurs carences sur le plan social peuvent grandement affecter le développement de la littératie des élèves (Royer, 1995). « Disqualifiés par l'école en raison de leurs difficultés d'apprentissage, peu aidés par leur milieu familial où l'on ne discute pas de ses problèmes personnels, et encore moins de ceux qui rappelleraient à leurs parents de mauvais souvenirs, certains [élèves] cessent de se battre pour revendiquer une place qui ne leur est pas accordée» (Navarro & Le Deun, 2004, p. 13). Par conséquent, certains élèves ne font pas la différence entre le code de communication utilisé à la maison et celui utilisé à l'école, ce qui amène certains d'entre eux à se retirer de la vie sociale de la classe et à surtout éviter de questionner l'enseignant. Lorsqu'ils éprouvent des difficultés scolaires, ils ont tendance à ne pas demander de l'aide et ils se résignent souvent « à faire partie des "exclus" de la culture écrite » (Navarro & Le Deun, 2004, p. 13). Également, le fait que certains élèves n'ont pas beaucoup de contacts sociaux, et ce, autant à l'école qu'à la maison, ne leur permet pas « de s'imprégner de l'écrit que notre société véhicule largement, à l'intérieur d'activités de collaboration avec l'adulte ou des pairs plus avancés » (Giasson & Saint-Laurent, 1998, p. 165). Cela empêche d'enrichir l'apprentissage contextualisé, c'est-à-dire la croissance de la littératie par le contact avec des individus utilisant l'écrit pour des motifs fonctionnels. Ces élèves sont souvent privés de l'interaction sociale autour de l'écrit qui leur permettrait de mieux construire leurs connaissances en lecture (Giasson & Saint-Laurent, 1998) et d'améliorer leur niveau de littératie.

2.3 Les facteurs d'ordre culturel

Des facteurs d'ordre culturel ont également des répercussions sur le développement de la littératie des enfants. Lorsque les enfants arrivent à l'école primaire, ils n'ont pas tous le même bagage culturel. Il arrive fréquemment que l'école impose des normes « culturelles » qui sont celles de la classe dominante, ce qui ne permet pas toujours aux élèves des autres classes sociales de bien s'intégrer à l'école (Navarro & Le Deun, 2004). En conséquence, le lien entre l'école, la famille et la culture des élèves touchés par cette réalité ne s'effectue pas toujours ou bien il peut se briser. Si le lien entre l'école et la famille est rompu en raison de divergences culturelles, l'investissement de l'élève à l'école et le développement de la littératie peuvent être gravement compromis ou retardés (Epstein, 1995 et 2001).

2.4 Les facteurs d'ordre cognitif et métacognitif

Enfin, des facteurs d'ordre cognitif et métacognitif jouent également un rôle central dans l'évolution de la littératie chez les enfants. Il est important que, dès leur jeune âge, les élèves soient placés dans des situations exigeant une réflexion et leur permettant de faire un retour sur leurs apprentissages. C'est notamment vrai en lecture et en écriture (Giasson, 2007). Or il arrive encore trop souvent que les élèves n'aient pas besoin d'avoir assimilé un texte pour répondre à des questions le concernant. Le repérage suffit, ce qui n'exige pas qu'ils aient compris ce qu'ils ont lu ou qu'ils aient réfléchi. (Giasson, 2007). De plus, lors de périodes de lecture et d'écriture, une absence de retours sur les textes lus et écrits n'incite pas le développement de la métacognition des élèves et nuit à l'acquisition de compétences en littératie. En ne revenant pas sur les lectures et les écrits des élèves, l'enseignant ne leur offre pas la possibilité d'intérioriser les processus nécessaires pour maîtriser la lecture et l'écriture. De plus, présenter des situations d'apprentissage centrées sur les aspects formels de la langue plutôt que sur l'activité langagière (comme comprendre ou produire un texte) ne permet pas aux élèves de faire des liens avec leurs connaissances antérieures. Ces situations d'apprentissage, souvent hors contexte, ne sont pas transférables dans d'autres situations ou d'autres disciplines (Jaubert & Rebière, 2005). Ces activités réflexives, ces mises en lien entre les connaissances acquises, doivent conduire les élèves à faire des transferts d'une discipline à une autre et à donner du sens aux apprentissages. Si un enfant n'est pas régulièrement en contact avec des activités fondées principalement sur le questionnement et sur le raisonnement, et s'il n'a pas la possibilité de faire de retours sur sa façon d'apprendre et de comprendre, il s'avèrera difficile pour lui de trouver des raisons pertinentes de lire, d'écrire, de parler, d'écouter et de réfléchir (MÉO, 2004).

3. Ce que la recherche nous apprend sur les différentes façons de développer la littératie des élèves du préscolaire et du primaire

Plusieurs recherches scientifiques (Boutin, 2010; Carignan & Beaugard, 2010; Dumais, 2010; Maltais, Herrey & Mougeot, 2010; Moreau, Leclerc & Landry, 2010; Sirois, Vanlint & Boisclair, 2011, etc.) ont été effectuées dans le but d'accroître la littératie des élèves du préscolaire et du primaire et dans le but de contrer les facteurs susceptibles de nuire à son développement. Elles ont été effectuées afin de mettre en place des dispositifs et des outils pédagogiques permettant aux enseignants d'accentuer le niveau de littératie des élèves. Plusieurs écrits (Royer, 1995; Saint-Laurent, 2002; Trehearne, 2005; Giasson, 2007, etc.) se sont aussi attardés à expliquer des stratégies pédagogiques favorisant le développement de la littératie des élèves du préscolaire et du primaire. À partir de ces recherches et de ces écrits, il a été possible d'identifier des pistes de travail pour accroître les effets des différents facteurs mentionnés précédemment. La présente section s'attardera à les exposer.

3.1 Développer les facteurs d'ordre motivationnel et psychoaffectif

Pour que l'enfant s'intéresse à l'écrit et à la lecture, il est essentiel que des modèles soient présents dans son environnement et qu'il puisse interagir avec eux (Giasson, 1995; Burns, Espinosa & Snow, 2003; Carignan & Beaugard, 2010). Giasson affirme que « la présence de personnes qui lisent et écrivent dans l'environnement de l'enfant joue un rôle primordial » (1995, p. 115) dans le développement de la littératie chez cet enfant. Chauveau & Rogovas-Chauveau (1993), dans une recherche qui traite de l'entrée dans le système écrit, ont demandé à des enfants de cinq ans pourquoi ils voulaient apprendre à lire et à quoi cela pouvait servir. Ils ont constaté que plusieurs enfants donnaient des réponses qui faisaient état de leur découverte des principales fonctions de la lecture alors que d'autres avaient de la difficulté à préciser les avantages et les finalités de la lecture. Les résultats de leur recherche ont pu démontrer que 80 pour cent des enfants qui se situaient dans le premier groupe ont réussi, par la suite, à apprendre à lire sans problème alors que la majorité des enfants qui n'avaient pas une conception claire des fonctions de l'écrit ont eu des difficultés dans leur apprentissage de la lecture. Ainsi, cette recherche a démontré l'importance d'amener les enfants à prendre conscience des fonctions de l'écrit, et ce, le plus tôt possible. Adams (1991, dans Giasson, 1995) abonde dans le même sens en faisant état de l'importance de faire la lecture aux enfants: « les enfants à qui les parents ont fait régulièrement la lecture durant leurs années préscolaires se trouvent parmi ceux qui ont le plus de chances de réussir leur apprentissage de la lecture » (p. 116). Lire des histoires aux enfants les aide grandement à prendre conscience des fonctions de l'écrit et à enrichir leur vocabulaire,

la structure de leurs phrases, leurs connaissances des caractéristiques du langage écrit et à intensifier leur intérêt pour la lecture (Giasson, 1995).

La motivation a d'énormes répercussions sur le développement de la littératie puisque les élèves lisent davantage lorsqu'ils sont motivés à le faire. Pour stimuler le désir de lire, les enseignants peuvent varier les supports et focaliser la lecture sur la compréhension (Courchesne, 1999; Navarro & Le Deun, 2004). Ils peuvent aussi mettre leurs élèves « en contact avec un large éventail de textes multimodaux de tous genres [pour les] aider à prendre conscience des textes qu'ils voient quotidiennement et à reconnaître les nombreuses occasions qui leur sont données de lire chaque jour » (MÉO, 2004, p. 70). Cette exposition à un plus grand nombre de textes favorise la compréhension des élèves, leur ouverture sur le monde, le lien avec la lecture et donc, la littératie (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; MÉO, 2004; Navarro & Le Deun, 2004).

3.2 Développer les facteurs d'ordre social

Donner aux élèves des occasions fréquentes de discuter de leurs lectures et de leurs écrits leur permet d'approfondir leur compréhension et de poser des questions s'ils ont des incompréhensions. Ils peuvent prendre conscience des effets positifs de l'interaction sociale autour de l'écrit et de la lecture, ce qui peut encourager davantage, chez eux, le développement de la littératie (MÉO, 2004; Dumais, 2010; Hébert, 2010). De plus, selon une enquête du Programme international de recherche en lecture scolaire (MELS, 2006), l'échange des idées entre l'enseignant et les élèves, après la lecture, stimule l'intérêt de ces derniers. « Les élèves tirent pleinement profit de la lecture quand ils peuvent réagir aux textes, y réfléchir et établir des rapprochements entre ce qu'ils ont lu et ce qu'ils ressentent et savent déjà, et lorsqu'ils peuvent trouver de nouvelles idées, de nouvelles questions et de nouvelles informations dans leurs lectures » (MÉO, 2004, p. 74). Discuter de leurs lectures ou encore de leurs écrits permet aux élèves de partager leur perception du monde, d'avoir des échanges différents avec leurs pairs et l'enseignant, et leur donne la possibilité de développer leur pensée critique (Viau, 1993). Tout cela amène les élèves à prendre conscience des répercussions possibles de l'interaction sociale dans leurs apprentissages, en particulier en lecture et en écriture, mais aussi dans les activités orales ou portant sur les médias. (MÉO, 2004).

3.3 Développer les facteurs d'ordre culturel

Différentes recherches nous apprennent que lorsque les enfants arrivent à l'école, ils n'ont pas tous le même bagage culturel. « L'identité de l'élève se forge à partir d'expériences personnelles, culturelles et sociales reliées à sa famille, sa langue maternelle, sa religion, sa communauté, ses passe-temps, ses intérêts, ses habiletés particulières et ses antécédents scolaires » (MÉO, 2004, p. 20). Il est donc primordial que les élèves soient valorisés à l'école dans leur identité et dans leur culture, car cela influe sur leurs apprentissages. Il est important que les élèves « fassent des rapprochements entre ce qu'ils sont, leurs valeurs et ce qu'ils apprennent à l'école afin d'interpréter les notions apprises et [de] les intégrer dans leur personnalité » (MÉO, 2004, p. 20). Selon Cummins (2000), cet engagement identitaire culturel est essentiel au développement langagier et à la réussite scolaire. En classe, les enseignants peuvent tenir compte « de la vision qu'ont les élèves d'eux-mêmes, individuellement et au sein de leur culture » (MÉO, 2004, p. 70) en choisissant des textes à lire ou à écrire qui véhiculent des points de vue reflétant la diversité de la société et de la communauté mondiale. Le fait de présenter différents types de récits peut aussi « aider les élèves à comprendre d'autres modes de vie et influencer ainsi leur décisions quant à la façon dont ils vont vivre dans le monde pluriel d'aujourd'hui » (Giasson, 2000, p. 8). Le choix des textes, la façon de les présenter et la façon d'en parler aideront les élèves à mieux comprendre les qualités humaines véhiculées, à élargir leur vision du monde et cela les incitera à devenir plus tolérants (Emery, 1996).

3.4 Développer les facteurs d'ordre cognitif et métacognitif

Finalement, en ce qui concerne les facteurs d'ordre cognitif et métacognitif, plusieurs recherches font ressortir l'importance de mettre les élèves en contact avec des activités fondées principalement sur le questionnement et sur le raisonnement, et permettant de faire des retours sur la façon d'apprendre et de comprendre (Lafortune & Dubé, 2004). Pratiquer des expériences scientifiques, participer à des activités d'art visuel, regarder des pièces de théâtre et résoudre des problèmes mathématiques sont quelques exemples d'activités fondées principalement sur le questionnement et sur le raisonnement et occasionnant des retours métacognitifs. Dans la discipline du français, un moyen efficace de travailler l'aspect cognitif et méta-

cognitif de la littératie est la lecture. En effet, le fait d'amener les élèves à réfléchir à leurs stratégies de lecture et à leur façon de comprendre et d'interpréter un texte leur permet de porter un regard sur les processus présents dans l'acte de lire. Cette réflexion peut être encore plus bénéfique si elle est partagée à travers des discussions. Ces dernières permettent aux élèves d'apprendre « à reconnaître des imprécisions dans leur compréhension, à expliquer leur position, à chercher de l'information pour résoudre des incertitudes, à considérer le point de vue de l'autre et à confronter leurs idées de façon plus réflexive » (Giasson, 2000, p. 8). Les enseignants peuvent utiliser des stratégies comme la réflexion à haute voix pour modeler les processus de pensée de leurs élèves et leur fournir le soutien pédagogique dont ils ont besoin (MÉO, 2004).

Conclusion

Malgré l'absence de consensus au Canada francophone et au Québec sur ce qu'on entend par littératie et le peu de place accordée à ce concept dans les programmes scolaires québécois, la littératie occupe une place importante dans la recherche en éducation et dans l'enseignement. Les nombreuses recherches des dernières années laissent entrevoir une place de plus en plus grandissante à ce concept au Québec. Dans cette contribution, les recherches et écrits scientifiques nous ont permis de constater quels sont les facteurs pouvant favoriser le développement de la littératie des élèves du préscolaire et du primaire, en particulier dans la discipline du français, mais aussi dans toutes les disciplines scolaires.

Bibliographie

- Boutin, J.-F. (2010). Innover en littératie: pratiques de lecture/écriture à partir de la bande dessinée. In M. Hébert & L. Lafontaine (Éd.), *Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* (pp. 77-94). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Burns, S., Espinosa, L. & Snow, C.E. (2003). Début de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX, 75-100.
- Cardinal, G. (2004). Autour de la littératie, des concepts à circonscrire. Consulté le 16 janvier 2011 dans http://www.com.ulaval.ca/fileadmin/contenu/docs_pdf/Groupes_recherche_PDF/Rediger/Autour_de_la_litteratie.pdf
- Carignan, I. & Beauregard, F. (2010). Lire avec fison : Intégrer la famille dans la lecture. In M. Hébert & L. Lafontaine (Éd.), *Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* (pp. 95-108). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, É. (1993). Les trois visages de l'apprenti lecteur. In G. Boudreau (Éd.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* (pp. 87-102). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). (2011). Lire l'avenir: Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie. Consulté le 16 janvier 2011 dans <http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/DE94A8D7-CoBE-4242-BE73-4DCDB16E638A/o/LiteracyReadingFutur eFactSheetF.PDF>
- Courchesne, D. (1999). *Histoire de lire: La littérature jeunesse dans l'enseignement au quotidien*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon (R-U): Multilingual Matters.
- Dumais, C. (2010). Évaluer ses pairs à l'oral: une pratique efficace pour tous les élèves. In M. Hébert & L. Lafontaine (Éd.), *Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* (pp. 197-225). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Emery, D. W. (1996). Helping readers comprehend stories from characters' perspectives. *The Reading Teacher*, 49, (7), 534-541.
- Epstein, J. (1995). Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, (9), 701-712.
- Epstein, J. (2001). Building bridges of home, school and community: The importance of Design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6, (1-2), 161-168.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal: Éditions Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal: Éditions Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- Giasson, J. & Saint-Laurent, L. (1998). Conscience phonologique et émergence de la lecture. In C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier (Éd.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture* (pp. 163-188). Montréal: Éditions Logiques.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Metsala, J. & Cox., K. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, (3), 231-256.
- Hébert, M. (2010). Comment aider TOUS les élèves à mieux apprécier un roman. In M. Hébert & L. Lafontaine (Éd.), *Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* (pp. 151-178). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M. & Lafontaine, L. (2010). Littératie et école inclusive: Un double défi pour l'école d'aujourd'hui. In M. Hébert & L. Lafontaine (Éd.), *Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* (pp. 1-10). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jaubert M. & Rebière. M. (2005). S'essayer à l'écriture littéraire à l'école élémentaire: un enjeu pour la littéracie. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (Éd.), *La littéracie: Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. France: L'Harmattan.
- Lafortune, L. & Dubé, G. (2004). Métacognition et communication : Deux processus en interrelation. *Vie pédagogique*, 131, 47-50.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin.
- Makdissi, H. & Boisclair, A. (2010). Introduction: Les développements fondateurs à l'orée de la scolarisation. In H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (Éd.), *La littératie au préscolaire: Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 1-6). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Makdissi, H., Boisclair, A & Sirois, P. (2010). *La littératie au préscolaire: Une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Maltais, C., Herry, Y. & Mougeot, C. (2010). Stratégies inclusives efficaces et possibles en littératie pour tous les élèves. In M. Hébert & L. Lafontaine (Éd.), *Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* (pp. 59-76). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (MÉO) (2003). *La littératie en tête de la 7e à la 12e année*. Ontario: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (MÉO) (2004). *La littératie au service de l'apprentissage: Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année*. Consulté le 16 janvier 2011 dans <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (MÉO) (2011). *Qu'est-ce que la littératie?*. Consulté le 16 janvier 2011 dans <http://www.atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=literacyAbout.cfm&navID=literacyAbout&L=2>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS)*. Consulté le 4 décembre 2008 dans http://www.mels.gouv.qc.ca/sanction/PIRLS/RapportPIRLS2006_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007b). *Les attentes auxquelles doit répondre la réforme du curriculum d'études*. Consulté le 16 décembre 2011 dans <http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/curricu/ecole02.htm>
- Ministère de l'Éducation du Manitoba. (2008). *Éducation et littératie*. Consulté le 8 décembre 2008 dans <http://www.edu.gov.mb.ca/indexfr.html>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moreau, A. C., Leclerc, M. & Landry, L. (2010). Les ateliers de lecture et d'écriture au préscolaire: Expériences d'enseignement-apprentissage. In M. Hébert & L. Lafontaine (Éd.), *Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* (pp. 37-57). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Navarro, H. & Le Deun. E. (2004). *Prévenir l'illettrisme: Une autre approche pour reconstruire la lecture*. Paris: Éditions Magnard.
- Pierre, R. (2003). *L'éveil à l'écrit en milieu familial: Le poids des mots*. Consulté le 16 janvier 2011 dans http://www.fcaf.net/documentation/pdf/alphafamiliale/recherche/poids_des_mots.pdf
- Royer, N. (1995). *Éducation et intervention au préscolaire*. Montréal: Éditions Gaëtan Morin.

Saint-Laurent, L. (2002). Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire. Montréal: Éditions Gaëtan Morin.

Service fransaskois de formation aux adultes (SEFFA) (2010). Entre alphabétisation et littératie. Consulté le 16 janvier dans http://www.seffa.sk.ca/html/dossiers_litteratie/littera.html

Sirois, P., Vanlint, P. & Boisclair, A. (2011). Le soutien en écriture dans une perspective développementale. Québec français, 160, 79-81.

Trehearne, M. (2005). Littératie dès la maternelle: Répertoire de ressources pédagogiques. Mont-Royal: Groupe Modulo.

Viau, R. (1999). La motivation dans l'apprentissage du français. St-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique.

Quelques publications de l'auteur en lien avec la contribution

Dumais, C. (2010). Diversifier et améliorer son enseignement de la grammaire par une approche réflexive. Québec français, 156, 73-75.

Dumais, C. (2010). Évaluer ses pairs à l'oral: une pratique efficace pour tous les élèves. In M. Hébert & L. Lafontaine (Éd.), Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques (pp. 197-225). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Nolin, R. & Dumais, C. (2011). Le tableau blanc interactif en classe de français. Québec français, 160, 73-74.

Auteur

Christian Dumais est titulaire d'un baccalauréat en enseignement du français au secondaire de l'Université du Québec à Chicoutimi. Il a obtenu une maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues, de l'Université du Québec à Montréal. Il mène actuellement des études doctorales en sciences de l'éducation, plus précisément en didactique de l'oral, à l'Université du Québec en Outaouais.

Literalität in Québec: Handlungsansätze auf Vorschul- und Primarschulstufe

Christian Dumais

Abstract

Der Beitrag diskutiert zunächst verschiedene Verständnisse des Literalitäts-Konzepts im frankophonen Kanada, insbesondere in Québec. Dann geht es um die Faktoren, welche den Erwerb literaler Fähigkeiten bei Kindern im Vorschul- und Primarschulalter begünstigen können. Diese motivationalen, psychoaffektiven, kognitiven, metakognitiven, gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren werden im Hinblick auf den Französischunterricht betrachtet. Abschliessend werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Wirkung dieser literalitätsfördernden Faktoren verstärkt werden könnte.

Schlüsselwörter

Literalität, Französischunterricht, Québec, Vorschule, Primarschule, Motivation, Kognition, Metakognition, Gesellschaft, Kultur

Cet article a été publié dans le numéro 2/2011 de forumlecture.ch