

MESURE DÉDIÉE À LA LECTURE

Quelques éléments de compréhension

Par

ALEXANDRA SCHILTE

INSTANCES RÉGIONALES DE CONCERTATION
SUR LA **PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE**
ET LA **RÉUSSITE ÉDUCATIVE** DU QUÉBEC

25 OCTOBRE 2016

TABLE DES MATIÈRES

CONTEXTE / 1

1. QUOI? / 2

De quoi parle-t-on?

Objet et définitions

- La lecture / 2
- La préparation à l'école et à la vie / 2
- Activités d'éveil à la lecture et à l'écriture / 3
- Littératie / 3

2. POURQUOI? / 5

Pourquoi en parle-t-on?

L'importance de la lecture; ses effets sur la persévérance scolaire et la réussite.

- La lecture, un indice de la réussite scolaire / 6
- Commencer par l'éveil à la lecture / 7
- Rejoindre les milieux défavorisés / 9
- Adolescents et adultes : une situation peu reluisante / 11
- L'impact des technologies sur la lecture / 15

3. COMMENT? / 17

Comment en parle-t-on?

Les conditions à succès et les ressources à explorer.

EN RÉSUMÉ / 21

BIBLIOGRAPHIE / 23

CONTEXTE

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a confié cette année aux différentes instances régionales de concertation (IRC) en persévérance scolaire et réussite éducative, un mandat de mise en valeur de la lecture. Dans un esprit de collaboration et de complémentarité avec les commissions scolaires, ce mandat poursuit trois buts¹ :

- Favoriser l'éveil à la lecture et susciter l'intérêt pour la lecture chez les 0-9 ans;
- Accroître et maintenir l'intérêt pour la lecture chez les jeunes de 10 à 20 ans;
- Renforcer les habiletés parentales en lecture et rehausser les compétences en lecture et en écriture pour les parents peu scolarisés.

Les actions de ce mandat devront répondre aux problématiques, enjeux et défis entourant la lecture – nous verrons plus loin en quoi ils consistent – mais aussi du milieu dans lequel elles se développeront. En d'autres mots, pour ce mandat, il est essentiel de prévoir une mobilisation et une concertation des partenaires autour d'une vision commune, accompagnée d'objectifs cohérents. Les milieux défavorisés, sans être les seuls bénéficiaires de ces actions, devront être prioritaires. Il est également primordial de penser ce mandat dans un contexte de réseautage et de partage d'expériences bénéfiques, et d'utilisation des données de la recherche, ceci afin de soutenir la réflexion et l'élaboration de projets « gagnants ».

C'est d'ailleurs pour faciliter ces démarches de réflexion et de travail concerté que nous proposons ici quelques éléments de compréhension concernant la recherche autour de la lecture. Pour ce faire, trois grandes sections organisent le contenu de ce document :

1. QUOI?

De quoi parle-t-on?

Objet et définitions.

2. POURQUOI?

Pourquoi en parle-t-on?

L'importance de la lecture : ses effets sur la persévérance scolaire et la réussite éducative.

3. COMMENT?

Comment en parle-t-on?

Les conditions à succès et les ressources à explorer.

¹ Extrait du document de travail du MEES concernant la mesure dédiée à la lecture.

1. QUOI?

De quoi parle-t-on?

Objet et définitions

La mesure du MEES dédiée à la lecture, telle que présentée précédemment, dépasse son objet principal. En effet, outre la lecture, elle fait aussi référence à des notions de préparation à l'école et à la vie, d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture, et dans un sens plus large, de littératie. Celles-ci se côtoient de près, parfois même certaines se confondent. Nous les définissons dans les lignes qui suivent.

La lecture

La définition courante de la lecture renvoie à « l'action de lire, de déchiffrer toute espèce de notation, de prendre connaissance d'un texte » (Larousse). Toutefois, il serait bien réducteur de voir dans la lecture un simple décodage, comme le soulignent Horrellou-Lafarge et Segré (2003 :52) :

« Au cours de la seconde partie du 20^e siècle, le savoir lire devient une nécessité sociale, il consiste désormais à saisir la signification du texte écrit. L'augmentation du niveau des qualifications répondant aux besoins de l'économie, la multiplication et la diversité des écrits qui se répandent dans la vie sociale, imposent la nécessité de dépasser le simple déchiffrement et de savoir lire et comprendre la signification de textes écrits simples, mais aussi divers et complexes. Lire rapidement, saisir promptement le sens du mot, de la phrase, du paragraphe, devient indispensable. *Lire, c'est comprendre*, deviendra la devise des pédagogues ».

C'est une définition plus précise de la lecture qui nous semble être bien résumée dans cet extrait.

La préparation à l'école et à la vie

La préparation à l'école et à la vie comporte plusieurs dimensions liées à la fois à l'enfant et à son environnement. Il s'agit aussi bien du développement global de l'enfant (dimensions motrice et psychomotrice, affective, sociale, cognitive et langagière) (Cantin et coll., 2011) que des différents acteurs qui interagissent avec lui (famille, personnel éducateur ou intervenant, communauté) (Cantin et coll., 2011; Duval et Bouchard, 2013). La préparation à l'école et à la vie passe donc par l'ensemble d'un certain nombre d'étapes développementales, mais aussi par une implication de ces différents

acteurs. Elle est un concept crucial dans la mesure où elle « s'inscrit dans celui, plus large, de la réussite éducative » (Duval et Bouchard, 2013: 11).

Activités d'éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ)

Ces activités ont pour objectif d'accompagner les jeunes enfants dans la découverte du monde écrit qui les entoure; elles constituent une partie du contenu de la préparation à l'école et à la vie. Ce sont des activités qui doivent être faites dans le plaisir afin que les tout-petits développent un intérêt pour la lecture et le désir d'apprendre. Ces activités commencent avant même que l'enfant sache lire ou écrire; elles représentent « les acquisitions liées à la lecture et à l'écriture (connaissances, habiletés, attitudes) que l'enfant âgé de zéro à six ans effectue naturellement dans son milieu de vie sans enseignement formel et avant de pouvoir lire de manière conventionnelle » (Giasson, 1995)². Il peut s'agir d'activités de fréquentation d'un espace lecture ou d'une bibliothèque, d'animation autour d'un livre ou d'activités de vocabulaire (jeux, devinette), pour ne nommer que ces quelques exemples. Et en matière d'écriture, cela part du simple gribouillis à l'écriture du prénom de l'enfant sous son dessin.

Littératie

La littératie est un concept défini par bon nombre d'organismes nationaux et internationaux, depuis 1990 (Lafontaine et Pharand, 2015). Par conséquent, son sens peut varier d'un auteur à l'autre, rendant le consensus difficile quant à une définition opératoire unique. D'ailleurs, dans une analyse et une synthèse des principales définitions de la littératie en francophonie, deux chercheurs ont démontré le flou entourant cette notion qui n'est pas toujours définie (comme si elle allait de soi), sans compter l'orthographe caméléon du mot (littératie, litéracie, littéracie)³ (Hébert et Lépine, 2012).

Dans son sens le plus général, la littératie réfère à une notion multidimensionnelle vaste, comme c'est le cas avec la définition de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2000 : x)⁴ : « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison,

² Cité dans Tremblay (2003 : 4).

³ Dans ce document, nous utiliserons l'orthographe du MEES (littératie).

⁴ Page x (chiffre romain) des pages liminaires.

au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ».

Plus près de nous, le Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie propose cette définition de la littératie: « capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes »⁵. Cette définition est le fruit d'un travail de réflexion accompli par plusieurs professeurs et chercheurs membres du Réseau⁶.

Enfin, nous pourrions aussi dire que le terme peut se préciser en contexte de la petite enfance où la littératie évoque les actions d'éveil à la lecture et à l'écriture chez l'enfant, ou l'émergence de ces habiletés (Duval & Bouchard, 2013). À la base de ces activités, on y retrouve bien entendu le langage oral (Bouchard, Cantin et Charron, 2008), l'élément constituant de tous ces enseignements.

⁵ <http://bit.ly/2eALQ3V>

⁶ Nathalie Lacelle, professeure agrégée à l'UQAM, Lizanne Lafontaine, professeure titulaire à l'UQO, André C. Moreau, professeur agrégé à l'UQO et cotitulaire de la Chaire interdisciplinaire de recherche en littératie et inclusion, et Rakia Laroui, professeure agrégée à l'UQAR.

2. POURQUOI?

Pourquoi en parle-t-on?

L'importance de la lecture; ses effets sur la persévérance scolaire et la réussite.

Au Québec, un grand nombre d'efforts est mis sur la persévérance scolaire et la réussite éducative. Ces efforts ne sont pas vains, mais il reste encore beaucoup de chemin à faire pour arriver à un plus grand nombre de diplômés dans toutes les régions du Québec⁷. Les avantages de la persévérance et de la diplomation sont connus et motivent les différents acteurs évoluant dans ce domaine. En effet, plus le taux de diplomation augmente, plus de réels impacts positifs s'observent, tant pour l'individu que pour la société : amélioration de ses conditions de vie, de ses revenus, de sa satisfaction personnelle, meilleure intégration sociale, plus grande participation à la société, contribution aux recettes fiscales, réduction des problèmes de santé physique et morale entraînant conséquemment une baisse des coûts sociaux, etc. (Perron, 2016).

Nous le savons déjà, la persévérance à l'école et la réussite éducative est un phénomène multifactoriel; plusieurs chercheurs en ont fait la démonstration (Janosz, Fallu et Deniger, 2003; Rumberger et Lim, 2008)⁸. Les jeunes qui réussissent, ou inversement les jeunes qui éprouvent des difficultés à l'école, ne sont jamais influencés par un seul facteur. Plusieurs éléments peuvent jouer sur le parcours scolaire d'un jeune, comme son milieu de vie (conditions socio-économiques, logement, etc.); l'école (climat de classe, pratiques pédagogiques, compétences du corps enseignant, etc.); sa famille (implication et attitudes des parents par rapport à l'école, etc.)⁹. Et bien entendu, le jeune lui-même (avec sa capacité d'apprentissage, son rendement scolaire, son comportement, son estime personnelle, etc.) participe à cette influence sur le cours de son expérience scolaire. C'est d'ailleurs dans cette catégorie de facteurs, liés au jeune, que nous retrouvons les compétences en lecture, lesquelles sont unanimement démontrées par le milieu de la recherche comme un des déterminants de la réussite scolaire.

Pour les tout-petits, développer de bonnes compétences en lecture n'est bien entendu pas le premier objectif; on parlera d'abord de préparation à l'école et à la vie. Et cette étape n'est pas moins importante puisqu'elle est aussi reconnue comme étant l'une des clés pour une rentrée à l'école

⁷ L'objectif gouvernemental est d'atteindre un taux de diplomation ou de qualification de 80 % d'ici 2020.

⁸ Cité dans Janosz et coll. (2013).

⁹ Site Web du CREVALE : <http://www.crevale.org/index.jsp?p=95>

réussie. Autrement dit, les premiers apprentissages de l'enfant seraient déterminants dans son parcours scolaire ultérieur. Cette préparation est encore plus cruciale à assurer quand on sait que 26% des jeunes enfants québécois montrent des signes de vulnérabilité dans au moins un des cinq domaines de développement¹⁰ (Cadieux et Payette, 2015). Si dans Lanaudière le constat est légèrement moins important avec 23% (Cadieux et Payette, 2015), il reste qu'à la fin de la maternelle les enfants ne sont pas tous également préparés à faire leur entrée à l'école, que le retard de certains laisse présager un plus grand nombre de risque pour leur cheminement scolaire. Ceux qui sont moins préparés sont souvent des enfants qui n'ont pas été en situation de stimulation intellectuelle (reconnaitre des objets, prononcer des mots, se faire lire des histoires, etc.); des situations observées encore plus chez les familles défavorisées sur le plan socioéconomique (Duval et Bouchard, 2013; Institut de la statistique du Québec, 2014).

Avant d'aller plus loin, il est important de souligner qu'au-delà du contexte scolaire, nos vies ne sauraient se passer de lecture et d'écriture, comme peuvent le témoigner un grand nombre de nos activités quotidiennes, ne serait-ce que par le simple courriel à envoyer ou les directives à suivre d'une notice. Les apprentissages reliés à la lecture et à l'écriture sont centraux et transversaux à la fois dans la mesure où ils permettent la construction mais aussi la transmission de savoirs. Sabatier et Bisailon résumant bien : « le lire-écrire se présente désormais comme un agencement et une imbrication de compétences, de savoirs, mais aussi de pratiques sociales et culturelles dont il s'agit de maîtriser les codes pour pouvoir prendre part activement à la société » (2014 :1).

La lecture, un indice de la réussite scolaire

Le lien entre les compétences en lecture et la réussite scolaire a été mis de l'avant par plusieurs chercheurs (McGee, Prior, Williams, Smart et Sanson, 2002)¹¹. Le consensus serait aujourd'hui évident : un déficit en lecture peut mener à d'importantes conséquences négatives dans le parcours scolaire d'un jeune. On ne peut en douter, car si lire est apprendre, comment alors apprendre sans posséder des compétences en lecture?

¹⁰ Maturité affective, Développement cognitif et langagier, Habiletés de communication et connaissances générales, Compétences sociales, Santé physique et bien-être.

¹¹ Cité dans Janosz (2013).

L'importance d'acquérir de ces compétences est telle que plusieurs chercheurs, dont Janosz (2013), annoncent qu'une faible réussite en lecture chez l'enfant est prédictible d'un risque de décrochage scolaire ou de difficultés à l'école. Pour ce chercheur et ses collaborateurs, il y a souvent chez les élèves de 12 ans à risque de décrochage, des difficultés d'apprentissage en lecture observées dès l'âge de 7 ans. Ces difficultés en lecture apparaîtraient comme une caractéristique commune des élèves à risque, peu importe le sexe de l'enfant ou encore son comportement disciplinaire. En d'autres mots, ce prédicteur serait suffisant pour représenter à lui seul des signes avant-coureurs d'un risque d'expérience scolaire ardue. Il faut rester prudent cependant : les élèves à potentiel de décrochage ne forment pas un groupe homogène parce qu'ils éprouvent des difficultés communes de lecture; la réalité vécue par chacun de ces élèves est personnelle et nécessite par conséquent des actions qui leur sont adaptées.

La probable perspective « difficultés de lecture = difficultés scolaires » a néanmoins ceci de positif : elle offre une prise de conscience précoce sur les expériences de lecture, ou plus largement sur les expériences d'éveil à la lecture et à l'écriture chez le jeune enfant. Autrement dit, elle permet de rester à l'affût des obstacles rencontrés par l'enfant lors de ses premiers pas avec le monde de l'écrit, et d'intervenir en conséquence. Parmi les principes se situant à la base des actions efficaces, Réunir Réussir reconnaît d'ailleurs les actions précoces. Intervenir précocement peut signifier que l'on intervient tôt dans la vie d'un enfant, avant une phase critique de transition (ex. : lors du passage de la maison à l'école), ou dès qu'un besoin ou des problèmes sont identifiés. Plus précisément, l'intervention précoce signifie l'action « visant à modifier, le plus tôt possible dans la vie du jeune, les comportements, les perceptions ou le développement global qui montrent des signes de vulnérabilité relatifs à l'un ou l'autre des déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative » (Réunir Réussir, 2013 : 12). À cela, s'ajoute aussi un volet préventif où l'intervention précoce en lecture devient une stimulation intellectuelle faite chez les enfants en bas âge, indépendamment du fait qu'il y ait ou non présence de problème observé chez l'enfant. Cette stimulation pourrait avoir l'effet d'un moteur pour la lecture, et éventuellement pour la persévérance scolaire et la réussite éducative. En somme, l'intervention précoce est aussi une manière d'agir avant que des problèmes ou des problèmes plus graves se manifestent (Réunir Réussir, 2013).

Commencer par l'éveil à la lecture

Les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture chez les enfants en bas âge s'inscrivent donc parfaitement comme des actions précoces de stimulation pour favoriser à la fois l'entrée à l'école, l'intérêt pour les études et la réussite scolaire. Au cours des dernières années, plusieurs initiatives ÉLÉ ont vu le jour au Québec. Ces initiatives ont souvent été accompagnées d'outils mis à la disposition des parents afin de les aider à stimuler la lecture chez leurs enfants. Actuellement, les quinze IRC soutiennent ou ont soutenu des initiatives dans quatre catégories, tant sur le plan régional que local (Encadré 1).

Encadré 1

Activités d'éveil à la lecture et à l'écriture soutenues par les IRC

Catégories d'initiatives	Initiatives régionales	Initiatives locales
ÉLÉ 0-5 ans	9	12
Lecture 5-10 ans	10	10
Lecture 10-20 ans	7	7
Compétences parentales en lecture	10	10

Source : IRC (2016). *Les instances régionales de concertations sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec. Éléments du cadre de référence en développement*, Présentation Power Point du 13 mai 2016, Université du Québec à Rimouski (Pavillon Lévis).

Comme nous le disions précédemment, pour l'ensemble des chercheurs, placer tôt l'enfant en situation d'éveil à la lecture et à l'écriture est essentiel pour mettre toutes les chances du côté de la persévérance scolaire et de la réussite éducative. Les travaux de Boudreau, Saint-Laurent et Giasson (2009) ont démontré que les différentes interventions parentales par rapport à ces activités (jeux avec les mots, par exemple) pouvaient être bénéfiques pour le développement des habiletés phonologiques¹² chez le jeune enfant, lesquelles sont étroitement liées aux compétences en lecture et en écriture développées par la suite. La quantité et la qualité de stimulation langagière fournie par les parents à leurs enfants apparaissent donc comme des clés essentielles pour stimuler leur potentiel intellectuel et ultimement favoriser leur entrée et leur réussite à l'école.

¹² « Renvoie à l'habileté à prêter attention à l'aspect formel des mots, indépendamment de leur signification » (Boudreau, Saint-Laurent, Giasson; 2009 : 189).

Comme nous le disions aussi, cette étape d'éveil doit commencer avant même que l'enfant sache lire ou écrire, donc bien avant qu'il fréquente l'école. Cette affirmation annonce conséquemment que le milieu scolaire ne possède pas le monopole dans le développement de ces habiletés, que celles-ci doivent commencer dans le milieu familial sans pour autant y demeurer exclusives. En effet, la recherche tend à démontrer que la période favorable à cet éveil se situe entre zéro et six ans; période où l'enfant apprendra que lire c'est chercher le sens des mots et écrire, transmettre un message (Thériault, s.d.)¹³. En évitant de laisser à l'école uniquement le rôle d'exposer l'enfant à la lecture et à l'écriture, il y a moins de chance que l'enfant associe à ces activités, labeur ou travail seulement (Wicks, 1995)¹⁴. Si, très tôt, il voit ses parents ou des membres de son entourage avoir un rapport plaisant avec le monde de l'écrit, le jeune enfant est plus susceptible de vouloir lui aussi développer ce type de rapport.

Cette familiarisation avec le monde de l'écrit, si l'on veut en tirer les meilleurs bénéfices, doit se faire en « mode accompagné ». Ainsi, les interventions du parent pourront améliorer l'argumentation, la compréhension et la réflexion chez l'enfant, mais aussi son imagination et sa mémoire, grâce à la réception que celui-ci fera des histoires lues (ou de toutes autres communications écrites (Thériault, s.d.; Provencher, 2016). Pour Provencher (2016), l'accompagnement en lecture c'est être avec quelqu'un, lui tenir compagnie, lui servir de guide, le soutenir. L'accompagnement peut prendre différentes formes de variantes en duo où l'adulte, sans se substituer à l'enfant, joue un rôle actif dans la lecture en lisant certaines phrases, en questionnant l'enfant, en échangeant avec lui sur sa compréhension, etc. Ces accompagnements forment alors une complicité, diminuent l'anxiété et transforment la lecture en moment de plaisir. À l'âge scolaire, l'accompagnement est aussi bien entendu une manière de détecter les obstacles vécus par l'enfant dans ses apprentissages et d'y trouver les méthodes nécessaires pour surmonter les difficultés. Dans ces situations, des ressources qualifiées auront à proposer des activités de structuration spécifiques selon le profil de l'enfant ou de l'élève (Tremblay, 2006).

¹³ Sans date. Récupéré sur le site du MEES : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/lemergence-de-lecrit-ou-leveil-du-jeune-enfant-a-la-lecture-et-a-lecriture/>

¹⁴ Cité dans Thériault (s.d.).

Rejoindre les milieux défavorisés

Dans une recherche de l'Université de Stanford aux États-Unis (Fernald, Marchman et Weisleder, 2012)¹⁵, les chercheurs ont démontré l'écart sur le plan des habiletés langagières entre les enfants de milieux favorisés et défavorisés. L'étude rapporte que les mieux nantis, âgés de 18 à 24 mois, ajouteraient plus de 260 mots à leur vocabulaire (30 % de moins chez les enfants plus démunis), et à 18 mois, ils seraient aussi plus rapides (vitesse de traitement cognitif) à identifier correctement des objets (les enfants moins nantis rejoindraient à peine le niveau des mieux nantis à l'âge de 24 mois). De plus, l'écart se creuserait davantage avec le temps puisque les moins bien nantis âgés de 5 ans accuseraient un retard d'au moins deux ans par rapport aux autres enfants dans les tests de développement langagiers.

Selon plusieurs études, les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture, ou plus largement les activités de littératie, sont peu pratiquées par les milieux défavorisés (Myre-Bisaillon, Boutin et Beaudoin, 2014; Duval et Bouchard, 2013). Dans bien des cas, les parents ressentent un manque de compétences pour entreprendre des activités ÉLÉ avec leurs enfants. Il devient donc capital d'outiller les parents de ces milieux pour améliorer leurs compétences, mais aussi stimuler leur motivation pour ce genre d'activités. Dans leur recherche-action, Myre-Bisaillon et ses collaborateurs (2014) ont justement démontré que les parents participants d'un programme ÉLÉ ont non seulement amélioré leurs compétences pour accompagner leurs enfants dans ce genre d'activités (les parents ont des idées d'activités et offrent un soutien plus adéquat à leur enfant dans la réalisation d'une tâche), mais aussi leur niveau de motivation dans cette démarche, par le simple fait qu'ils se sont senti acquérir un sentiment de compétence. Deslandes et Bertrand parlent aussi du parent « motivé à participer au suivi scolaire de son enfant s'il croit avoir les compétences pour intervenir de façon appropriée » (2004 : 22)¹⁶.

Rejoindre les parents de milieux défavorisés, pour les faire participer à des programmes de littératie familiale, demeure cependant toujours un défi. Myre-Bisaillon (2016) parle de l'importance de gagner la confiance des parents et de faire croître leur sentiment de compétence avant de les inviter à interagir en groupe. Il apparaîtrait judicieux également de rappeler aux parents que les activités ÉLÉ ne sont pas des activités officielles de formation, ceci afin de ne pas créer une pression inutile sur leurs

¹⁵ Cité dans : <http://rire.ctreq.qc.ca/2013/11/riches-pauvres/>

¹⁶ Cité dans Myre-Bisaillon, Boutin et Beaudoin (2014).

épaules. Néanmoins, toute l'importance des activités ÉLÉ doit leur être clairement présentée, de même que la nécessité qu'elles soient réalisées en mode accompagnement pour stimuler le potentiel intellectuel de l'enfant. En effet, l'engagement du parent ne peut être superficiel; celui-ci doit être véritable, c'est-à-dire que le parent doit participer aux activités avec son enfant, interagir avec lui. Il ne doit pas uniquement lui fournir du matériel (papier, crayon, livre) pour qu'il s'amuse seul, comme c'est le cas pour 80 % des parents qui reconnaissent pratiquer des activités ÉLÉ de cette façon, au moins une fois par semaine (Myre-Bisaillon, 2016).

Dans les services de garde, les activités ÉLÉ provoquent des résultats tout aussi probants pour les enfants. Chez les tout-petits qui participent à de telles activités, l'on remarque une amélioration de leur processus de compréhension (microsélection d'information, inférence et élaboration); un engagement dans les activités de lecture (posent à la fois plus de questions et répondent plus aux questions); et une ouverture aux livres (prennent plus spontanément des livres pour les regarder mais aussi les commenter). Ces impacts positifs continueraient de croître en première année, comme si les activités ÉLÉ initiées plus tôt dans le plaisir avaient ouvert la voie à la poursuite des apprentissages (Myre-Bisaillon, 2016; Myre-Bisaillon et coll., 2014)¹⁷. Pour les enfants issus de milieux défavorisés, c'est une preuve supplémentaire pour les initier à des activités ÉLÉ.

Adolescents et adultes : une situation peu reluisante

Il est entendu que les activités autour de la lecture ne doivent pas être l'apanage de l'enfance ou de la petite enfance, surtout quand on sait qu'au Québec, chez les 16-65 ans, l'acquisition d'un véritable savoir-lire est un problème pour une majorité de cette population. En effet, 19 % sont analphabètes (niveau 1)¹⁸ et 34 % éprouvent des difficultés de lecture (niveau 2)¹⁹. Ces derniers (34 %) seront souvent qualifiés d'analphabètes fonctionnels, signifiant par là qu'ils ne possèdent pas les compétences suffisantes pour comprendre et traiter l'information écrite ou encore pour obtenir un diplôme d'études secondaires. Ces deux pourcentages additionnés donnent 53 % d'individus qui se situent en deçà du

¹⁷ Une troisième source s'ajoute : Dépliant du programme d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire, sous la responsabilité de Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. http://ele-sgms.ca/fiches-elesgms/fiches-activites/Brochure_ELE-SGMS.pdf

¹⁸ Voir encadré 2 pour connaître la signification des niveaux de littératie.

¹⁹ Ces données proviennent de la Fondation de l'alphabétisation, à partir des données du *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes* (PEICA), 2013.

niveau de littératie minimal (niveau 3) considéré pour « bien fonctionner » en société. De manière générale, cette situation ne semble malheureusement pas changer depuis 20 ans (Myre-Bisaillon, 2016). L'encadré 2 présente les différents niveaux de littératie utilisés lors d'enquêtes à ce sujet.

Encadré 2

Niveaux de compétences en littératie

Niveaux	Compétences en lecture des répondants
Niveau 1	Niveau de compétences très faible. Les répondants à cette catégorie ont des difficultés à lire des textes et à repérer des éléments d'information. Par exemple, la personne peut être incapable de déterminer correctement la dose d'un médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur un emballage. Ces répondants ont donc souvent recours à des personnes intermédiaires pour les aider à comprendre des écrits.
Niveau 2	Ces répondants ont des lectures peu variées. Ils peuvent lire uniquement des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. Ce niveau correspond à des personnes qui savent lire, mais qui obtiennent de faibles résultats aux tests. Elles peuvent avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la littératie, mais à cause de leur faible niveau de compétences il leur est difficile de faire face à de nouvelles exigences ou encore d'assimiler de nouvelles compétences professionnelles. Souvent, elles auront recours à des personnes intermédiaires pour les aider.
Niveau 3	Considéré comme le niveau minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée. Il dénote aussi, à toutes choses près, le niveau de compétences nécessaires pour terminer des études secondaires. Les répondants de ce niveau lisent bien; ils sont fonctionnels selon le contexte; ils peuvent repérer plusieurs éléments et faire des déductions simples.
Niveau 4 & Niveau 5	Ce sont les niveaux les plus élevés; ils exigent la capacité d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus complexes. Les répondants de cette catégorie ont un éventail varié de capacités de lecture et font preuve d'une maîtrise des compétences supérieures de traitement de l'information.

Adapté des sources suivantes :
OCDE, Statistique Canada (2000); Jones, S. et Pignal, J. (1996).

Dans ce contexte statistique peu reluisant, il est sans doute à l'avenant de constater que plusieurs recherches soulignent le faible temps accordé à la lecture comme activité de loisirs chez les

adolescents (Pelletier et Roy, 2005)²⁰, ou encore, l'ennui et le désintérêt face aux livres, manifesté de plus en plus chez les élèves du primaire (Karsenti et Bruchési, 2015). Chez ces derniers issus de milieux défavorisés, les impacts seraient percutants au point de représenter une proportion de 40 % d'élèves quittant l'école primaire sans avoir les compétences pour lire adéquatement (Giasson, 2011)²¹.

Ces observations ne signifient pas que les jeunes ne lisent pas, car ils pratiquent une présence active sur Internet qui les amène forcément à lire lorsqu'ils naviguent, cherchent de l'information ou s'adonnent au clavardage. Mais cette lecture est souvent discutable en ce qui concerne la qualité et l'intensité. Par exemple, le lecteur à l'écran passe rapidement d'une information à l'autre en survolant les grandes lignes seulement. Il faut donc tenir compte de cette réalité de lecture plus superficielle que sont, par exemple, « les quelque 4200 textos envoyés chaque mois par nos jeunes ou les centaines de pages Facebook qu'ils lisent [et qui] ne représentent aucunement la même valeur éducative que les livres » (Karsenti et Bruchési, 2015 :1).

Le rapport aux livres paraît donc difficile pour certains adolescents, et encore plus du côté des garçons que des filles, lesquelles liraient davantage, plus souvent et dans des contextes plus variés que leurs confrères. Du coup, on se surprend peu du fait que près d'une majorité de filles affirme ne pas s'ennuyer avec un livre alors que c'est tout le contraire chez les garçons qui, presque majoritairement, disent que la lecture ne leur procure ni plaisir ni repos. Autre fait à souligner : si les adolescents (filles et garçons) lisent, c'est rarement dans la perspective d'améliorer leurs résultats scolaires. En effet, leurs motivations pour la lecture concerneraient davantage le désir de rêver, de s'évader, de s'informer, de se cultiver ou de se désennuyer. Néanmoins, les filles sembleraient accorder une plus grande valeur à la lecture que les garçons et se soucieraient davantage de leurs performances scolaires en lecture (Pelletier et Roy, 2005).

Pour Lebrun et Théorêt,²² les adolescents présentent différents types de lecteur selon leurs compétences et intérêts en lecture, mais aussi selon leur sexe (Encadré 3). Ces caractéristiques permettraient de mieux comprendre les adolescents dans leur rapport à la lecture, et conséquemment une meilleure adaptation des stratégies d'activités de lecture à leur endroit. Pour ces chercheurs, un accompagnement pédagogique réussi doit se centrer autant sur l'affect que sur l'intellect de l'élève;

²⁰ L'auteur fait référence à LEBRUN (2003) et THÉORÊT (2004).

²¹ Cité dans Karsenti et Bruchési (2015).

²² Cité dans Pelletier et Roy (2005).

c'est ainsi qu'il pourra aider à approcher ultérieurement des œuvres de plus en plus complexes. Et puis l'accompagnement des adolescents n'est pas uniquement l'affaire du milieu scolaire. En effet, si les adolescents peuvent lire seuls, ils obtiennent de meilleurs résultats en lecture lorsque leurs parents ou d'autres adultes pratiquent avec eux une communication culturelle ou sociale (parler d'enjeux sociaux ou politiques, de livres, de films, etc.) (Deblois et coll., 2008).

Encadré 3

Profils de lecteurs chez les adolescents

Filles	Garçons
La « boulimique » lit tout le temps, partout.	Le « passionné » lit tout, rapidement.
« L'impulsive » butine d'un livre à l'autre.	Le « psychosociologue en herbe » s'intéresse au genre humain, aux enjeux sociaux.
La « sélective » s'intéresse à l'actualité, connaît ses goûts, choisit ses livres elle-même.	Le « sociable » : aime échanger avec les autres, découvrir des nouveautés.
La « rêveuse » se crée des ambiances, s'évade dans les romans.	Le « sportif » lit quand il le faut.
« L'active » est trop occupée pour lire par plaisir mais elle s'intéresse à l'actualité.	« L'hédoniste solitaire » aime les beaux livres et relire ses auteurs préférés.
« L'affairée » n'aime lire que des revues car elle a beaucoup d'occupations.	Le « récalcitrant » n'aime pas lire, mais s'en accommode tant bien que mal.
	Le « réfractaire » refuse de lire.

Source : Pelletier et Roy (2005), à partir de Lebrun (2003) et Théorêt (2004).

Des chercheurs soulignent également que pour atténuer le décalage maintes fois observé entre les lectures imposées et les lectures « plaisir », un meilleur dosage devrait être fait entre les lectures d'ouvrages littéraires et celles de nature informative où ces dernières devraient recourir plus systématiquement à Internet (Pelletier et Roy, 2005). Ce dernier point nous amène à discuter de la question technologique dans les apprentissages et dans les activités autour de la lecture.

L'impact des technologies sur la lecture

Pour Karsenti qui a fait de la technologie en éducation sa spécialité, il est évident que le recours à celle-ci et à Internet peut motiver grandement les jeunes dans leurs apprentissages. Ce chercheur, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication en éducation, a créé des dizaines de fiches²³ informatives sur les impacts, les ressources, les stratégies, etc., à retenir pour faire de la technologie son alliée en éducation. On peut y trouver, entre autres, « 25 impacts des technologies sur le processus d'écriture et le goût d'écrire »; fiche dans laquelle le chercheur affirme que les apprenants, lorsque l'accompagnement pédagogique est adéquat, effectuent moins de fautes quand ils écrivent à l'ordinateur, y écrivent de plus longs textes et y travaillent plus la reformulation de leurs idées²⁴.

La lecture de livres trouverait aussi son partenaire du côté de la technologie, par exemple avec la tablette numérique. Pour Karsenti et Bruchési (2015), le livre papier ne doit pas perdre son importance et sa place à l'école, mais il existe nettement une valeur ajoutée au livre numérique qui peut s'avérer bénéfique pour plusieurs types de lecteurs. Il faut donc chercher à domestiquer cet outil au lieu de le contourner; l'école ne doit pas se tenir loin des outils technologiques pour encourager la lecture, selon ces deux auteurs.

Dans une recherche réalisée en 2014, Karsenti et Bruchési ont trouvé plus d'une majorité de jeunes qui affirme lire des livres papier quand « ça compte seulement ». Plus précisément, ce serait moins de 5 % des jeunes qui affirmeraient lire un livre papier par plaisir. Si l'on parle à ces jeunes de livres numériques, l'intérêt pour la lecture grimpe cependant puisque ceux-ci y trouvent l'avantage de l'interactivité, avec notamment le dictionnaire à portée de main. En effet, à tout mot inconnu se trouve un simple clic qui permet d'accéder à une définition. Aussi, la lecture de livre numérique permet un accès à un contenu enrichi (illustration, photo, vidéo) qui n'est pas sans attrait pour les jeunes lecteurs.

En somme, si elle ne peut être une solution miracle à tout (à cause de son impossible accessibilité universelle, par exemple, et dont on doit tenir compte, encore plus en milieu défavorisé), la lecture numérique demeure néanmoins plus intéressante pour plusieurs jeunes, et les pousse à lire plus

²³ <http://karsenti.ca/p/publications>

²⁴ <http://karsenti.ca/25écriture.pdf>

souvent et plus longtemps. Mais elle s'accompagne d'un défi de taille : savoir résister aux distractions qu'offre son interactivité. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant (encadrement, stratégie d'apprentissage, etc.) demeurera toujours crucial. Et comme nous le disions plus haut, l'enseignant ne doit pas faire disparaître le livre papier de son enseignement. C'est donc un autre défi pour lui : tenter de faire le pont entre les deux types de lecture, ne pas s'en tenir qu'à une seule méthode ou un seul outil, être capable de jongler efficacement avec les deux pour pouvoir transmettre le goût de lire aux élèves (Karsenti et Bruchési, 2015).

3. COMMENT?

Comment en parle-t-on?

Les conditions à succès et les ressources à explorer.

Dans tout développement d'initiatives structurantes réalisées autour de la lecture, les acteurs du milieu expriment l'importance de tenir compte des différents défis et enjeux que ces activités posent, notamment en fonction de l'âge de la clientèle cible. Ils sont résumés dans l'encadré 4.

Encadré 4

Enjeux et défis des initiatives autour de la lecture en fonction de l'âge.

0-20 ans et leurs parents	0-9 ans et leurs parents	10-20 ans
Développement et accroissement de l'intérêt des jeunes envers la lecture.	Réduction des écarts de compétences des enfants en Centre de la petite enfance (CPE), à la maternelle et aux 1 ^{er} et 2 ^e cycles du primaire.	Intérêt accru et soutenu de la lecture sur différents supports chez les 10-20 ans, incluant une dimension Parent, s'il y a lieu.
Rehaussement et maintien des compétences en lecture de l'ensemble des jeunes, de même que celles de leurs parents.	Création d'opportunités de lecture en famille dans différents contextes et sur différents supports (bibliothèques, écoles, maisons de la famille, organismes communautaires, activités familiales municipales (ex. pique-nique).	Création d'opportunités de lecture rejoignant les intérêts et les habitudes des jeunes adolescents.
Accessibilité au livre de différentes manières (support papier ou numérique, espace de lecture, etc.).		
Concertation, cohérence et cohésion dans l'élaboration de la vision et des actions qui en découlent par l'ensemble des partenaires.	Importance du développement des compétences langagières.	
Établissement et maintien de concertations efficaces (famille-école-centre d'éducation des adultes-communauté) autour de l'intérêt pour le livre, dès le plus jeune âge et tout au long de la vie.	Interventions auprès des populations peu scolarisées en vue du rehaussement et du maintien de leurs compétences de base.	
Prise en compte des milieux défavorisés et des parents isolés.		

Source : Extrait de la synthèse de la *Journée d'échanges sur des initiatives structurantes autour de la lecture*, vendredi 13 mai 2016, Université du Québec à Rimouski – Pavillon Lévis (présentation Power Point).

Plusieurs types d'initiatives peuvent être mis en place pour répondre à ces enjeux. Le MEES classe en 6 grandes catégories les activités probables organisées autour de la lecture (Tremblay, 2003)²⁵ :

1. **Accès aux livres jeunesse.** Procédure, moyen ou service permettant à une personne ou à un groupe d'accéder aux livres jeunesse, et ce, pour différentes fins.
2. **Aménagement de l'environnement.** Organiser les objets ayant trait aux écrits sociaux et littéraires dans le milieu familial, éducatif ou communautaire, de manière à permettre aux enfants d'explorer et de s'amuser avec ce matériel et aux adultes d'agir en tant que médiateur.
3. **Animation de lecture et du livre jeunesse.** Actions visant à créer une relation de nature ludique et affective entre un livre et une personne ou un groupe.
4. **Information.** Tout message diffusé en vue de sensibiliser un public cible ou de l'informer.
5. **Formation.** Activités ou situations pédagogiques et moyens didactiques pour favoriser l'acquisition de savoirs ou encore de compétences afin d'accompagner dans des activités ÉLÉ.
6. **Conception ou adaptation de matériel.** Utile à toutes activités organisées autour de la lecture.

Le MEES rappelle aussi les conditions gagnantes pour la réalisation d'initiatives en lecture. Celles-ci, pour viser autant que possible le succès, doivent compter ces caractéristiques :

- **La diversité :** Différentes formes d'activités pour intéresser un maximum de personnes.
- **La continuité :** Des activités qui se poursuivent d'âge en âge afin de maintenir les effets bénéfiques.
- **L'intensité :** Plusieurs activités offertes à plusieurs fréquences.
- **La cohérence :** Les activités offertes doivent être concertées avec le milieu, complémentaires entre elles et assurer une participation des familles.

Réunir Réussir promeut aussi un certain nombre de conditions gagnantes pour toutes initiatives créées dans le but de jouer favorablement sur la persévérance scolaire et la réussite éducative, conditions parmi lesquelles on y retrouve aussi certaines énoncées par le MEES pour les activités autour de la lecture. Réunir Réussir parle notamment d'actions précoces (intervenir tôt pour stimuler le potentiel intellectuel ou pour dépister des difficultés de développement langagier ou cognitif)²⁶; d'actions fréquentes et intenses (nécessaires si l'on veut les résultats escomptés); d'actions réalisées

²⁵http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/categories_activites.pdf

²⁶ Les actions précoces ont davantage été discutées en page 7 de ce présent document.

en continuité et en concertation avec le milieu de vie (les contributions de chacun des partenaires doivent se compléter et assurer la transition entre elles); et de pratiques efficaces fondées sur des données probantes de la recherche (les actions mises de l'avant s'appuient sur des fondements scientifiques reconnus qui démontrent leur efficacité) (Réunir Réussir, 2013 :8).

Des ressources pour en savoir plus

Le présent document n'avait pas pour but de recenser toutes les activités actuellement offertes autour de la lecture. Pour avoir une idée des possibilités dans ce domaine, on peut consulter, entre autres, le guide *Le plaisir de lire et d'écrire. Ça commence bien avant l'école*²⁷ qui fournit un grand nombre d'exemples d'activités en ÉLÉ, selon le type d'organisme. Aussi, le site de *Lurelu*, la seule revue québécoise consacrée à la littérature jeunesse, présente quelques programmes québécois et canadiens organisés autour de la lecture²⁸.

Dans le domaine scientifique (recherche et/ou transfert), plusieurs réseaux ou collectifs de recherche québécois sont tout aussi bénéfiques à consulter pour quiconque s'intéresse aux études en lien avec la lecture comme élément de la réussite scolaire, ou plus largement, à la littératie. À titre d'exemple :

- Chaire de recherche sur la persévérance scolaire et la littératie de l'Université du Québec à Rimouski.
<http://www.uqar.ca/recherche/la-recherche-a-l-uqar/unites-de-recherche/perseverance-scolaire-et-la-litteratie/presentation-objectifs-et-mission-chaire-perseverance-scolaire>
- Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation.
<http://www.karsenti.ca/>
- CREALEC. Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture
<http://lectureécriture.ca/>
- CLE. Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture.
<http://www.collectif-cle.com/>
- ÉLODiL. Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique.
<http://www.elodil.umontreal.ca/>
- ÉRLI. Équipe de recherche en littératie et inclusion.
<http://w3.uqo.ca/erli/>

²⁷http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/categories_activites.pdf

²⁸http://www.lurelu.net/liens_programmes.html

- Institut de coopération pour l'éducation des adultes (section Littératie)
<http://www.icea.qc.ca/site/tags/litt%C3%A9ratie>
- Pouvoir de lire. Site de Julie Provencher, chercheuse (spécialité : accompagnement en lecture).
<http://www.pouvoirdelire.com/>
- RIRE. Réseau d'information pour la réussite éducative (Section écriture et lecture). Le RIRE peut aussi fournir de l'information sur le Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie.
<http://rire.ctreq.qc.ca/thematiques/litteratie/>

EN RÉSUMÉ...	
<p>Quoi?</p> <p>De quoi parle-t-on? <i>Objet et définitions</i></p>	<p>Plusieurs notions, parfois très proches :</p> <p>Lecture : Saisir la signification d'un texte écrit.</p> <p>Préparation à l'école et à la vie : Comporte plusieurs dimensions de développement liées à la fois à l'enfant (capacités motrices, cognitives, etc.) et à son environnement (milieu familial, personnes qui l'entourent, etc.).</p> <p>ÉLÉ : Activités qui commencent avant même que l'enfant sache lire ou écrire; elles représentent « les acquisitions liées à la lecture et à l'écriture (connaissances, habiletés, attitudes) que l'enfant âgé de zéro à six ans effectue naturellement dans son milieu de vie sans enseignement formel et avant de pouvoir lire de manière conventionnelle » (Giasson, 1995). Les activités ÉLÉ font partie de la préparation à l'école et à la vie.</p> <p>Littératie : « Capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes» (Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie, 2016). Dans le contexte plus précis de la petite enfance, la notion peut être synonyme des activités ÉLÉ.</p>
<p>POURQUOI?</p> <p>Pourquoi en parle-t-on? <i>L'importance de la lecture : ses effets sur la persévérance scolaire et la réussite éducative.</i></p>	<p>Les compétences en lecture sont unanimement démontrées comme l'un des éléments de la réussite scolaire.</p> <p>Une faible réussite en lecture chez l'enfant est prédictible d'un risque de décrochage scolaire ou de difficultés à l'école (chez les élèves de 12 ans à risque de décrochage, des difficultés d'apprentissage en lecture ont été observées dès l'âge de 7 ans).</p> <p>L'importance des actions précoces pour corriger, mais aussi prévenir. Les activités ÉLÉ chez les enfants en bas âge en sont un exemple. Elles sont des activités de stimulation intellectuelle qui peuvent favoriser à la fois l'entrée à l'école, l'intérêt pour les études et la réussite scolaire.</p> <p>L'accompagnement en ÉLÉ est nécessaire; les parents doivent s'engager dans les activités avec leurs enfants (les interactions sont porteuses d'impacts positifs en amenant les enfants à réfléchir et à (se) questionner).</p> <p>Des études ont démontré que les tout-petits qui participent à des activités ÉLÉ améliorent leur processus de compréhension et s'engagent volontiers dans des activités de lecture. Les impacts positifs de l'ÉLÉ continueraient de croître en première année, d'où l'importance de commencer tôt ce type d'activité, mais aussi de poursuivre des activités de lecture tout au long de sa vie si l'on veut maintenir les résultats favorables.</p>

	<p>Les enfants de milieux défavorisés sont plus à risque de difficultés scolaires, notamment parce qu'ils pratiquent peu d'activités ÉLÉ. Importance de rejoindre les familles moins scolarisées pour rehausser leurs compétences et motivations dans ce domaine. C'est un défi de les rejoindre, mais les résultats sont probants par la suite : les parents ont des idées d'activités et offrent un support plus adéquat à leur enfant dans la réalisation d'une tâche.</p> <p>Une majorité de personnes âgées de 16-65 ans éprouve des difficultés de lecture (ne possède pas le niveau minimal requis pour « bien fonctionner » en société (lire et comprendre des écrits).</p> <p>Les adolescents réservent peu de temps de loisirs pour la lecture. Ils lisent, mais leurs lectures sont discutables sur le plan de la qualité et de l'intensité car elles sont souvent superficielles et à l'écran (textos, clavardage, pages Facebook, site Internet, etc.). Rapport difficile avec le livre papier, encore plus chez les garçons que chez les filles; les premiers sont plus nombreux à affirmer s'ennuyer avec un livre.</p> <p>Plusieurs profils de lecteur existent chez les adolescents. En tenir compte permettrait de mieux adapter les stratégies de lecture à leur endroit (un accompagnement pédagogique réussi devrait considérer autant l'affect que l'intellect de l'élève). De plus, les adultes (parents ou entourage) qui pratiquent une communication culturelle ou sociale avec les adolescents jouent favorablement sur les compétences en lecture de ceux-ci.</p> <p>La lecture numérique devrait être un allié pour stimuler la lecture, sans pour autant faire disparaître ou surpasser le livre papier. L'ordinateur apparaît également comme un outil de choix pour encourager la rédaction chez les jeunes; les jeunes écrivent mieux et peaufinent davantage leur écriture lorsqu'ils utilisent un ordinateur.</p>
<p>COMMENT? Comment en parle-t-on? <i>Les conditions à succès et les ressources à explorer.</i></p>	<p>Des enjeux et des défis à considérer dans la mise en œuvre d'initiatives en lecture, dont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développement et accroissement de l'intérêt des jeunes face à la lecture, y compris chez les adolescents et jeunes adultes. - Réduction des écarts de compétences chez les enfants en CPE, à la maternelle et aux 1^{er} et 2^e cycles du primaire. - Prise en compte des milieux défavorisés et interventions chez les familles peu scolarisées pour rehausser leurs compétences en ÉLÉ. <p>Plusieurs catégories d'initiatives possibles : Accès aux livres, aménagement d'un environnement lecture, animation autour du livre, information, formation et conception de matériel (en ÉLÉ, par exemple).</p> <p>Les initiatives à succès seront notamment diversifiées et cohérentes, et réalisées en continuité avec une forme d'intensité.</p> <p>Pour en savoir plus, un très grand nombre de ressources existent. Entre autres : des sites d'idées d'activités, de programmes existants et de collectifs de recherche.</p>

Bibliographie étendue²⁹

Beauregard, F., Carignan, I., Létourneau, M.-D. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A. (2008). « Introduction », dans Bouchard, C., Cantin, G. et Charron, A. (dir.), *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*, p.1-7, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Boucher, H. (2003). *L'impact de la participation de parents à des ateliers de littératie familiale sur leur sentiment de compétence dans l'accompagnement de leur enfant en lecture*, Mémoire de maîtrise, Québec, Université du Québec en Outaouais.

Boudreau, M., Saint-Laurent, L., Giasson, J. (2009). « La littératie familiale et ses liens avec la conscience phonologique, l'émergence de l'écrit et le vocabulaire des enfants de maternelle », dans Masny, D. (sous la dir.), *Lire le monde. Les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*, p.187-232, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

Cadieux, E., Payette, J. (2015). *Quelques indicateurs choisis du portrait statistique des jeunes enfants de 0-5 ans dans Lanaudière. Document conçu pour le Comité Envolée 0-5 ans, en accompagnement aux réflexions sur les actions liées au développement social et affectif des jeunes enfants de 0-5 ans, ainsi qu'au soutien aux parents dans leur rôle*. Direction de Santé publique, Centre intégré de santé et de services sociaux de Lanaudière.

Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). « Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance », *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), p.469-482.

Cantin, G., Bouchard, C., Lemire, J., Charron, A. (2011). *Évaluation du programme Accès à l'école : analyse théorique et évaluation de l'implantation*, Rapport de recherche, Montréal, Centre de services préventifs à l'enfance (CSPE).

Desrosiers, H., Ducharme, A. (2006). « Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010)*, volume 4, fascicule 1, Québec, Institut de la statistique du Québec.

Deblois, L., Deslandes, R., Rousseau, M., Nadeau, J. (2008). « L'accompagnement parental dans l'accompagnement en lecture des élèves canadiens », *McGill Journal of Education*, 43(3), p.245-264.

Deslandes, R., Bertrand, R. (2004). « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.

Desrosiers, H., Tétrault, K., Boivin, M. (2012). *Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école*, Institut de la Statistique du Québec, n° 14, mai.

²⁹ Comprend la liste des références citées et quelques-unes supplémentaires pouvant s'avérer utiles pour une recherche approfondie. Il est à noter cependant que cette bibliographie n'est nullement exhaustive.

Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L., Giasson, J. (2004). « Caractéristiques et perception de la littératie chez les parents ayant de faibles compétences en lecture et en écriture », *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), p.131-154.

Duval, S., Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*, Québec, Ministère de la famille.

Fernald, A., Marchman, V., Weisleder, A. (2012). « SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months », *Developmental Science*, 16(2), p.234-248.

Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*, Montréal, Gaétan Morin éditeur.

Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*, Montréal, Gaétan Morin éditeur

Hébert, M., Lépine, M. (2012). « Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie », *Lettrure*, n°2.

Horellou-Lafarge, C., Segré, M. (2003). *Sociologie de la lecture*, Paris, La Découverte.

Institut de la statistique du Québec, Fédération des commissions scolaires du Québec, Réunir Réussir (2014). *La trousse SYNEL sur la réussite éducative*, Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec.

Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*, Institut de la statistique du Québec, volume 7, fascicule 2, Février.

Janosz, M., Fallu, J.S., Deniger, M.A. (2003). « La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes de prévention », dans VITARO, F., et GAGNON, C. (éd.). *La prévention des problèmes d'adaptation*, Montréal, Les presses de l'Université du Québec à Montréal, tome 2, p.177-199.

Jones, S., Pignal, J. (1996). *Lire l'avenir: un portrait de l'alphabétisme au Canada*. Ottawa, Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada.

Karsenti, T., Bruchesi, O. (2015). « Non, les tablettes ne nuisent pas à la lecture! », *Vive le primaire*, 28(1), hiver, AQEP (Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire).

Lafontaine, L., Pharand, J. (2015). *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Larivée, S. (2012). « L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? », *Éducation et Formation*, e-297, p.33-48.

Lebrun, M. (2003). *Devenir compétent en lecture au secondaire. Rapport final*, Montréal : Université du Québec à Montréal, Programme pour le soutien à la recherche en lecture 2003. URL: <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/index>.

Lemelin, J.P., Boivin, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école*, Institut de la statistique du Québec, volume 4, fascicule 2, décembre.

McGee, R., Prior, M., Williams, S., Smart, D., Sanson, A. (2002). « The long-term significance of teacher-rated hyperactivity and reading ability in childhood: findings from two longitudinal studies », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), p.1004-1017.

Myre-Bisaillon, J., Boutin, N., Beaudoin, C. (2014). « Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés : quand les parents viennent en classe », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), p.66-95.

Myre-Bisaillon, J., Chalifoux, A., Lapointe-Garant, M.P., Dionne, C., Rodrigue, A. (2014). « Éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire : engagement et ouverture face aux livres », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17 (2), p.125-147.

OCDE, Statistique Canada (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris et Ottawa.

Pelletier, M., Roy, J.-M. (2005). *Les profils de lecteurs chez les jeunes du secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

Provencher, J. (2016.). « Lire à deux, c'est bien mieux! », *Blogue Universitas*, 7 janvier, URL: <https://www.universitas.ca/blogue/54-edu-cation/512-lire-a-deux-c-est-bien-mieux/>

Provencher, J. (2013.). *Les stratégies de compréhension lors de lectures à voix haute : accompagnement parental auprès d'enfants de cinq ans*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

Puentes-Neuman, G., Cournoyer, M., Martin, I. (2004). *On reconnaît l'arbre à ses fruits... La pertinence du concept de compétence parentale dans notre compréhension de la relation parent-enfant: Faut-il aussi veiller sur le verger?*, Rapport de recherche, Trois-Rivières: Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec (CDRFQ).

Réunir Réussir (2013). *Pour agir efficacement sur les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative*, Document de référence, Montréal.

Rumberger, R.W., Lim, S.A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*, Santa Barbara, University of California.

Sabatier, C., Myre-Bisaillon, J. (2014). « Lire et écrire: les liens école-familles-communautés en contextes pluriels », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2).

Saint-Laurent, L., Giasson, J., Drolet, M. (2001). *Lire et écrire à la maison. Programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière.

Statistique Canada, Ressource humaine et développement des compétences Canada (2005). *Miser sur nos compétences: Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Ottawa.

Théorêt, M. (2004). *Les habitudes de lecture des adolescents et adolescentes. Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire*, Rapport final, Programme pour le soutien à la recherche en lecture, Montréal, Université de Montréal.

Thériault, J. (s.d.). *L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*. Récupéré de :<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/lemergence-de-lecrit-ou-leveil-du-jeune-enfant-a-la-lecture-et-a-lecriture/>

Tremblay, H. (2003). *Le plaisir de lire et d'écrire ça commence bien avant l'école*, Québec, Ministère de l'éducation.

Tremblay, M.J. (2006). « Différencier l'accompagnement en lecture par le texte incitatif », *Québec français*, n° 140, p. 67-69.

Wicks, B. (1995). *Naître à la lecture*, Toronto, Ben Wicks.

Sources provenant de la *Journée d'échange sur des initiatives structurantes autour de la lecture*, tenue le 13 mai 2016 à l'Université du Québec à Rimouski - Pavillon Lévis (présentations Power Point) :

- *Journée d'échanges sur des initiatives structurantes autour de la lecture. Synthèse de la journée.*
- *IRC. Les instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec. Éléments du cadre de référence en développement.*
- *Perron, M. Persévérance scolaire et territoire : État des lieux au Québec.*
- *Provencher, J. S'inspirer de la recherche pour réfléchir à l'accompagnement parental en lecture.*
- *Myre-Bisaillon, J. Éveil à la lecture et à l'écriture : réflexions à partir de pratiques probantes et de données récentes.*