



LITTÉRATIE

ET MILIEUX DÉFAVORISÉS:  
MIEUX COMPRENDRE  
POUR MIEUX INTERVENIR



*« Acquérir l'aptitude à comprendre, à interpréter et à utiliser l'information tant orale qu'écrite permet d'y recourir pour répondre aux besoins de la vie courante, pour étendre ses connaissances et pour élargir sa vision du monde. »*

(MEQ, 2001)

**Note au lecteur.** Plusieurs sources de savoirs ont été mises à contribution dans l'élaboration de ce document : les données issues de la recherche et la consultation auprès de chercheurs et de praticiens dans le domaine de l'éducation.

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, ne peut être réalisée sans le consentement préalable d'*Une école montréalaise pour tous*.

# LITTÉRATIE

*Nous vivons dans une société où l'écrit exerce des fonctions de plus en plus diversifiées et complexes et où, pour pouvoir fonctionner, un niveau élevé de maîtrise de l'écrit est requis.*

*Or, un nombre important de jeunes quittent l'école sans avoir atteint un niveau de littératie suffisant pour fonctionner dans la société et y participer pleinement.*

La **LITTÉRATIE**, au-delà de la simple capacité de savoir lire et écrire, correspond à «l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités» (OCDE, 2000). Le niveau de littératie conditionne non seulement les résultats dans les autres matières enseignées à l'école, mais également la réussite dans la plupart des domaines de la vie adulte (OCDE, 2003).

Un individu qui a acquis un niveau de littératie élevé manifestera une maîtrise de l'écrit pour pouvoir penser, communiquer, acquérir de nouvelles connaissances, résoudre des problèmes, réfléchir sur son existence, partager sa culture ou se distraire (Pierre, 2003). Sur le plan individuel, la littératie contribue à la réussite scolaire, personnelle, sociale et professionnelle (accès à l'emploi, amélioration des conditions de vie et de santé, etc.) et représente donc une des clés pour permettre aux élèves issus de milieux défavorisés de briser le cercle de la pauvreté et d'accéder à de meilleures perspectives d'avenir (OCDE, 2000).

Parmi les différentes formes de littératie, la lecture ou la capacité de dégager le sens d'un écrit, est considérée comme essentielle à la réussite scolaire (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007). La réussite en lecture au primaire est le meilleur prédicteur de réussite au secondaire (Snow, Burns et Griffin, 1998). Il importe donc de faire en sorte que, dès l'entrée à l'école et tout au long du parcours scolaire, toutes les pratiques reliées à l'apprentissage de la lecture soient axées sur la construction de sens, d'autant plus « ... qu'environ 40 % des élèves de première secondaire ne sont pas des lecteurs autonomes et qu'ils éprouvent des difficultés certaines à maîtriser des habiletés de lecture de haut niveau de même que des habiletés reliées à la pensée critique... » (Hébert, 2002).

Selon les plus récents résultats du Programme international pour le suivi des acquis (PISA) de l'OCDE, au Québec, en 2009, seulement 39 % des jeunes de 15 ans atteignaient ou dépassaient le niveau de compréhension de l'écrit nécessaire pour participer à la vie en société de façon efficace et productive.

Répartition des élèves québécois de 15 ans selon le niveau de compétence sur l'échelle globale de lecture du PISA

<b>Élèves les moins performants</b>	<b>Élèves moyens</b>		<b>Élèves performants</b>	<b>Élèves les plus performants</b>
NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3	NIVEAU 4	NIVEAUX 5 ET 6
10 %	20 %	31 %	28 %	11 %

Source : Statistique Canada, 2010 et OCDE, 2011.

Le niveau 2 de l'échelle globale de lecture du PISA peut être considéré comme le niveau de compétence de base auquel les élèves commencent à manifester les compétences requises pour utiliser la lecture aux fins d'apprentissage. En revanche, les élèves qui se classent au niveau 4 de compétence ou à un niveau supérieur ont acquis certaines compétences essentielles à une pleine participation à la société moderne (OCDE, 2010).

2

## MILIEUX DÉFAVORISÉS

Parmi les facteurs qui favorisent la réussite en littératie, il y a les expériences vécues autour de l'écrit dans la famille des élèves (celles qu'ils ont vécues avant leur entrée à l'école et celles qu'ils vivent au cours de leur scolarité). En effet, les attitudes, les croyances, le niveau d'habiletés en lecture et en écriture des parents et des adultes qui prennent soin des enfants en bas âge conditionnent le type d'expériences et la qualité des interactions avec l'écrit que les enfants auront l'occasion de vivre (DeBaryshe, 1995; Baker et coll., 1995; Spiegel, 1994).

Or, que sait-on du bagage d'expériences des élèves issus de milieux défavorisés en ce qui a trait à la littératie?

# BAGAGE D'EXPÉRIENCES DE L'ÉLÈVE

*Certains élèves issus de milieux défavorisés arrivent à l'école avec un bagage d'expériences différent de celui des élèves issus de milieux plus favorisés en regard de la littératie, et cela a un impact important sur leur entrée dans l'écrit et se répercute sur le reste de leur parcours scolaire.*  
(Murray et coll., 1996)

En effet, les élèves issus de milieux défavorisés peuvent parfois :



avoir eu moins d'expériences avec l'écrit<sup>1</sup> : moins de contacts (Stuart et coll., 1998) et moins d'occasions d'échanger à propos de l'écrit (Ninio, 1980; Adam, 1990), et donc, ils peuvent avoir eu moins d'opportunités de faire certains apprentissages reliés à la littératie : savoir distinguer la langue parlée de la langue écrite, acquérir certaines connaissances sur le fonctionnement de la langue et de l'écrit (Bus et coll., 1995), acquérir un bon niveau de conscience phonémique (Raz et Bryant, 1990; Bowey, 1995), acquérir un niveau de vocabulaire expressif et réceptif étendu (Gest et coll., 2004) et développer des habiletés narratives nécessaires à la compréhension (Gentile et Hoot, 1983);



avoir été en contact avec des adultes qui ont construit un rapport négatif avec l'écrit ou qui entretiennent essentiellement un rapport fonctionnel avec celui-ci (ce qui ne leur a pas nécessairement permis de construire les multiples fonctions de l'écrit ni de développer le désir d'apprendre à lire et à écrire) (DeBaryshe, 1995; Snow et Tabors, 1996) ou avec des adultes qui considèrent que l'apprentissage de l'écrit concerne surtout l'école (Lancy et Bergin, 1992; Ben Fadhel, 1998).

3

Le bagage d'expériences des élèves issus de milieux défavorisés relié à la littératie :



est donc souvent différent de celui qui est attendu et valorisé par l'école (savoirs, savoir-faire, savoir-être) (Duncan et Seymour, 2000; Raz et Bryant, 1990);



peut faire en sorte que ces élèves aient construit un rapport à l'écrit<sup>2</sup> qui n'est pas favorable aux apprentissages en littératie (Ferreiro, 1988; Maillart et Schelstraete, 2001).

Ce bagage peut entraîner des iniquités et une moins bonne réussite.

# PERCEPTIONS

En outre, la conception qu'ont les enseignants de la littératie, de même que leur perception des élèves de milieux défavorisés ont un impact sur les attentes qu'ils entretiennent à l'égard de leurs élèves, ce qui aura des incidences sur leur offre pédagogique et leurs pratiques (Barré-De-Miniac, 2002; Dillon, 2005; Chartrand et Prince, 2009). Soulignons qu'il en est de même pour tous les acteurs scolaires en milieu défavorisé. Il appartient en effet à tous de travailler au développement de la littératie.



4

*En milieu défavorisé, il s'avère donc primordial de mettre en œuvre des pratiques équitables en LITTÉRATIE, c'est-à-dire des pratiques qui tiennent compte de l'expérience des élèves et qui contribuent à diminuer les inégalités scolaires et sociales.*

<sup>1</sup> Les principales différences entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés concernent le nombre de livres à la maison, le nombre d'activités autour des livres et la qualité des interactions entre le parent et l'enfant autour de l'écrit (notamment lors d'activités de lecture partagée) (Ninio, 1980; Gest et coll., 2004).

<sup>2</sup> Le rapport à l'écrit concerne les conceptions, les représentations, les attitudes et les valeurs attachées à l'écrit, à ses usages et à son apprentissage (Barré-De-Miniac, 2002). Ce dernier se construit essentiellement à travers les expériences avec l'écrit et les interactions autour de l'écrit.

# RÉFÉRENCES

- Adam, M. J.** (1990). Beginning to Read : Thinking and Learning about Print. Cambridge : MIT Press.
- Baker, L., Serpell, R. et S. Sonnenschein** (1995). « Opportunities for literacy learning in the homes of urban preschoolers » in L. M. Morrow (dir.), *Family Literacy : Connections in Schools and Communities* (p. 236-252), Newark : International Reading Association.
- Barré-De-Miniac, C.** (2002). « Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant », *Recherches & éducations*, 2 [enligne], <http://rechercheseducations.revues.org/index283.html>.
- Ben Fadhel, S. E.** (1998). « Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire », *Revue française de pédagogie*, 124, p. 69-80.
- Bowey, J. A.** (1995). « Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first grade reading achievement », *Journal of Educational Psychology*, 87(3), p. 476-487.
- Bus, A. G. et M. H. Van Ijzendoorn** (1995). « Affective dimension of mother-infant picturebook reading », *Reading Research Quarterly*, 30 (4), p. 998-1015.
- Chartrand, S. et M. Prince** (2009). « La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois », *Canadian Journal of Education*, 32 (2), p. 317-343.
- Conseil canadien sur l'apprentissage** (2007). Rapport sur l'état de l'apprentissage chez les jeunes enfants au Canada, Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- DeBaryshe, D. B.** (1995). « Maternal belief systems : Linchpin in the home reading process », *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16 (1), p. 1-20.
- Dillon, D.** (2005). « Le culturocentrisme de l'école », *Le monde alphabétique*, 17, p. 42.
- Duncan, L. G. et P. H. K. Seymour** (2000). « Socio-economic differences in foundation-level literacy », *British Journal of Psychology*, 91 (2), p. 145-166.
- Ferreiro, E.** (1988). « L'écriture avant la lettre », in H. Sinclair (dir.), *La production de notation chez le jeune enfant : langage, nombre, rythme et mélodie*, Paris : Puf, p. 17-70.
- Gentile, L. M. et J. L. Hoot** (1983). « Kindergarten play : The foundation of reading », *Reading Teacher*, 36, p. 46-49.
- Gest, S. D., Freeman, N. R., Domitrovich, C. E. et J. A. Welsh** (2004). « Shared book reading and children's language comprehension skills : the moderating role of parental discipline practices », *Early Childhood Research Quarterly*, 19, p. 319-336.
- Hébert, M.** (2002). « Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration.»
- Lancy, D. F. et C. Bergin** (1992). « The role of parents in supporting beginning reading », communication présentée à l'Annual meeting of the American Research Association, San Francisco, 20 avril 1992.
- Maillart, C. et M. A. Schelstraete** (2001). « Des gribouillis aux premières lettres : le développement précoce de l'écrit », *Le Langage et l'Homme*, 36, p. 103-120.
- Ministère de l'Éducation du Québec** (2001). Programme de formation de l'école québécoise, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Murray, R., Stahl, S. A. et M. G. Ivey** (1996). « Developping phoneme awareness through alphabet books », *Reading and Writing*, 8, p. 307-322.
- Ninio, A.** (1980). « Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel », *Child Development*, 51(2), p. 587-590.
- Organisation de coopération et de développement économique** (2000). *La littératie à l'ère de l'information*, Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économique** (2011). Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves — Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, Volume 1. Paris : OCDE.
- Pierre, R.** (2003). « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques », *Revue française de linguistique appliquée*, 8 (1), p. 121-137.
- Raz, I. et S. P. Bryant** (1990). « Social background, phonological awareness and children's reading », *British Journal of Developmental Psychology*, 8, p. 209-225.
- Stuart, C.E., Burns, M. et P. Griffin** (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington: National Academy Press.
- Snow, C. E. et P. O. Tabors** (1996). « Intergenerational transfer of literacy », in, L. A. Benjamin et J. Lord (dir.), *Family Literacy : Direction in Research and Implications for Practice*, Washington : Department of Education, p. 73-80.
- Spiegel, D. L.** (1994). « A portrait of parents of successful readers.», in E. H. Cramer et M. Castle (dir.), *Fostering the love of Reading : The Affective Domain in Reading Education*, Newark : International Reading Association, p. 144-158.
- Statistique Canada** (2010). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes Canadiens en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa : Statistique Canada.
- Stuart, M., Dixon, M., Masterson, J. et P. Quinlan.** (1998). « Learning to read at home and at school », *British Journal of Developmental Psychology*, 68, p. 3-14.

5



# TRAVAILLER ENSEMBLE POUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS ET DÉFAVORISÉS PLURIETHNIQUES



## RÉDACTION

Élaine Turgeon avec la collaboration  
de Élizabeth Cervant, de Martine Duguay,  
de Louise Jutras et de Lude Pierre.

## RÉVISION LINGUISTIQUE

Dominique Burns

## CONCEPTION

Richard Moisan



© 2012 Une école montréalaise pour tous  
Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche