Des communautés engagées pour la littératie

Document de référence à l'intention des Instances régionales de concertation
en persévérance scolaire et réussite éducative

Québec

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

COLLECTIF

© Collectif CLÉ 2018

Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
2500, boul. Université
Sherbrooke, QC
J1K 2R1

ISBN : 978-2-9817952
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2018
4e trimestre 2018

Pour citer ce document :

Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littératie*. Sherbrooke, QC : Collectif CLÉ.

Crédits

Comité de rédaction

Le document *Des communautés engagées pour la littératie* a été rédigé par une équipe du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture de l'Université de Sherbrooke (Collectif CLÉ) :

Olivier Dezutter, professeur
Julie Babin, professionnelle de recherche
Avec la collaboration de Martin Lépine, professeur

Comité de projet

Josiane Bergeron, coordonnatrice du Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (Projet PREE)

Élyse Dion, agente de développement en lecture au Projet PREE

Jean-Frédéric Lemay, consultant principal, JFL Consultants

Olivier Dezutter, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et codirecteur du Collectif CLÉ

Julie Babin, professionnelle de recherche à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Mireille Bouchard, professionnelle en intervention au Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay-Lac-St-Jean (CREPAS)

Johanne McMillan, coordonnatrice, Regroupement lavallois pour la réussite éducative

Geneviève Duval, responsable | contenu et transfert des Partenaires pour la réussite éducative dans les Laurentides (PREL)

Nathalie Boudreault, agente de développement et de soutien à la Table régionale de l'éducation du Centre-du-Québec (TRECQ)

Maryse Perreault, agente de développement et de liaison au Réseau Réussite Montréal

Collaborateur au graphisme

Justin Taschereau

Révision linguistique

Élisabeth L'Anglais

À propos du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ)

Le Collectif CLE a pour mission de poursuivre une programmation de recherche originale sur le thème de la continuité des apprentissages en lecture et en écriture en regroupant des chercheurs experts de différentes disciplines : la didactique des langues premières, secondes ou étrangères, la psychologie, l'orthopédagogie, la linguistique, les études littéraires. Pour en savoir plus : http://www.collectif-cle.com/

Appui du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

Ce projet du Réseau des Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec (Réseau des IRC du Québec) a été rendu possible grâce au soutien financier de la Mesure dédiée à la lecture du MEES.

Table des matières

CRÉDITS **3**

AVANT-PROPOS **6**

1 LA NATURE DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE AU XXIE SIÈCLE **7**

2 LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE **9**

2.1 Le développement continu et le maintien des compétences en littératie **9**

2.2 Le rapport à l'écrit, un élément clé **11**

2.3 La qualité des situations de contact avec l'écrit **14**

2.3.1 La régularité et la diversité des situations de contact avec l'écrit 14

2.3.2 Des personnes en action pour soutenir le développement continu et le maintien des compétences en littératie 19

2.3.3 L'environnement littératié 22

3 QUELQUES ÉLÉMENTS À PRENDRE EN COMPTE POUR ÉVALUER LA QUALITÉ DU SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE **25**

CONCLUSION **27**

ANNEXE – INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES SUR LA RECENSION **28**

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES **30**

Avant-propos

Les Instances régionales de concertation (IRC) sur la persévérance scolaire et la réussite éducative au Québec ont pour objectif commun de contribuer à favoriser la persévérance scolaire et la réussite éducative des jeunes par la mobilisation des acteurs concernés et par le développement d'initiatives concertées. Ainsi, les IRC participent activement, en complicité avec leurs partenaires, à accroître les taux de diplomation et de qualification des jeunes de leur territoire. Leur rôle de mobilisation et de concertation des acteurs régionaux et locaux autour des conditions de réussite éducative les distingue des autres acteurs de la persévérance scolaire.

Au printemps 2016, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) a confié aux IRC un mandat de mise en valeur de la lecture au sein des communautés. Ce mandat – aussi nommé dans le présent document Mesure en lecture – poursuit trois objectifs :

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

Deux ans après le début du mandat octroyé, les IRC se sont engagées dans une démarche d'évaluation du déploiement de l'action collective en matière de littératie. Cette démarche cherche à estimer la contribution des IRC à la mobilisation et à l'action des communautés en matière de littératie et vise à porter un regard sur les **synergies établies entre les différents acteurs** impliqués, **l'adhésion de nouveaux acteurs** et de la compréhension qu'ont ces derniers **du rôle qu'ils peuvent jouer** en matière de littératie. **Le développement des pratiques de tous ces acteurs en matière de littératie** a également été visé par la démarche d'évaluation; pour ce faire, il est apparu nécessaire de disposer d'un cadre de référence permettant de mieux connaître les éléments à considérer afin de prendre la pleine mesure de l'action collective visant le développement ou le maintien des compétences en littératie de différents publics.

Le cadre présenté dans les pages suivantes s'adresse à la fois aux responsables du mandat de mise en valeur de la lecture dans chaque IRC et aux différentes actrices et différents acteurs de la communauté susceptibles de s'impliquer dans des projets de promotion de la littératie comme des responsables de bibliothèques, des personnes engagées dans des organismes communautaires, des décideuses et décideurs politiques, des citoyennes et des citoyens participant activement à la vie municipale, etc. Il a été construit à partir de trois sources principales d'information : 1) les documents déjà rendus accessibles dans le cadre du mandat de mise en valeur de la lecture[a] [1]; 2) les travaux des chercheurs du Collectif de recherche sur la

[a] Les chiffres en exposant, ci-après le 1, renvoient aux références bibliographiques complètes, indiquées à la fin du document. Les lettres annoncent pour leur part une note explicative, en bas de page.

continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ) ; 3) une recension[b] de travaux récents en français (2010-2018) et en anglais (2016-2018)[c] sur le développement des compétences en littératie et sur l'évaluation de programmes contribuant à ce développement.

Tout au long de son élaboration, le cadre de référence a été soumis à discussion lors de diverses rencontres avec des responsables du mandat de mise en valeur de la lecture au sein des IRC. En cohérence avec ce cadre, un outil d'autoanalyse est aussi disponible afin de soutenir le travail des responsables de projets et des personnes assurant la coordination des initiatives qui souhaiteraient identifier les dimensions du cadre plus particulièrement touchées par chaque projet et celles qui mériteraient d'être prises en compte afin de développer ou de maintenir plus efficacement les compétences en littératie de différents publics.

1 La nature des compétences en littératie au XXIe siècle

La capacité à s'approprier le monde de l'écrit est de nos jours largement influencée par de nombreux changements marquants dans nos sociétés comme :

- la mondialisation de l'information;
- la diversité linguistique et culturelle;
- l'évolution des technologies de l'information et de la communication;
- la complexité croissante des textes, désormais disponibles sous différentes formes (multimodalité)[2].

Ces changements profonds, voire ces mutations[3], mènent inévitablement à l'émergence de nouvelles pratiques de lecture et d'écriture, tant en dehors de l'école qu'à l'école, où demeure encore souvent « une vision restreinte du texte comme un bloc monolithique limité à des mots »[d]. Les transformations que nous vivons invitent à **élargir le regard à porter sur les pratiques actuelles de lecture et d'écriture** ainsi que sur **la manière de soutenir le développement, chez le plus grand nombre de personnes, des compétences de lecture et d'écriture adaptées aux réalités du monde en évolution constante.**

Le monde changeant dans lequel nous vivons fait en sorte, par exemple, que des formes aujourd'hui courantes de communication écrite médiée par la technologie[4] comme le clavardage ou les messages textes combinent de façon étroite les pratiques de lecture et d'écriture, associent de plus en plus les mots écrits, l'image et le son, et fonctionnent sur un modèle d'interactivité quasi immédiate[5]. L'internet offre de nouvelles « zones de contacts langagiers »[6]. Les travaux menés dans le champ de la littératie médiatique multimodale portent d'ailleurs depuis quelques années sur les caractéristiques de ces formes émergentes de communication[7]. Dans ce contexte,

[b] Les paramètres de cette recension sont présentés en annexe au présent cadre.

[c] Les travaux publiés en anglais étant très nombreux (souvent au-delà de 100 000 par requête), nous avons réduit la plage de recherche aux deux dernières années.

[d] Traduction libre de Ng et Graham[2] (p. 25).

l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) soutient que des compétences en littératie sont nécessaires pour « pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée »[9] et que ces compétences doivent minimalement inclure « la capacité d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus complexes » (p. xi).

En tenant compte du contexte qui vient d'être décrit, **le cadre de référence proposé ici ne portera pas uniquement sur la lecture, mais bien sur la littératie**. Ce choix permet de **traiter de la lecture et de l'écriture en interrelation** et, ainsi, de couvrir l'ensemble des interventions entourant l'écrit[e].

Plusieurs définitions de la littératie sont proposées; elles témoignent tantôt d'une vision relativement étroite et tantôt d'une vision plus large de celle-ci. Dans les enquêtes internationales de l'OCDE[8], la littératie concerne uniquement les activités de lecture. Le Conseil supérieur de l'éducation considère pour sa part que la lecture autant que l'écriture font partie du champ de la littératie[9]. Et certains organismes ou ministères de l'éducation définissent la littératie de manière encore plus large, en incluant, par exemple, la communication orale et la lecture d'éléments non textuels[f].

Pour soutenir la démarche d'évaluation du déploiement de l'action collective en matière de littératie, nous faisons le **choix de centrer le présent document sur les situations qui mettent les personnes de 0 à 20 ans et leurs parents en contact direct avec du matériau écrit.** Par conséquent, tout en étant conscients de l'éventail de définitions du concept de littératie[10], nous entendons ici par littératie la capacité d'une personne à s'approprier le monde de l'écrit dans sa double dimension – lecture et écriture.

LITTÉRATIE

Capacité d'une personne à s'approprier le monde de l'écrit dans sa double dimension – lecture et écriture.

Au même titre que les pratiques de lecture et d'écriture peuvent se combiner étroitement dans certaines situations et s'influencer l'une l'autre, il faut aussi insister sur le fait qu'une interaction étroite s'établit dans de nombreuses situations de communication entre l'écrit et l'oral ou inversement. Les échanges oraux autour des écrits contribuent au développement des compétences en littératie à toutes les étapes de la vie du lecteur : il arrive souvent qu'on parle avec quelqu'un d'autre de ce qu'on a lu, de ce qu'on lit ou de ce qu'on va lire. Si l'on pense au développement langagier du jeune enfant, les échanges oraux avec ses parents et les personnes de son entourage, les comptines, les chansons enfantines, etc. lui permettent de se constituer un bagage lexical et une série de connaissances sur le monde qui l'entoure, des connaissances qui seront très utiles pour soutenir son entrée dans l'écrit[11]. Certains auteurs distinguent généralement ces activités

---

[e] On retrouve une présentation de ces interventions dans les cadres de référence du CTREQ, tant celui pour les jeunes *Lire pour le plaisir – des actions efficaces pour motiver les jeunes de 10 à 20 ans* que celui pour les adultes, intitulé *Faire équipe avec les parents – Toute une communauté pour former les lecteurs de demain!* Les deux documents abordent la lecture (chez les 0-20 ans), ou la lecture ET l'écriture (chez les parents).

[f] Par exemple, les gouvernements de l'Ontario et de l'Alberta, ou l'International Literacy Association.

langagières en y référant plutôt comme de la « littératie orale » ou de la « littératie volet oral »[12]. Si l'on retient cette perspective, le présent document concerne donc le « volet lecture-écriture » de la littératie. Il entend **faire valoir la spécificité des situations qui mettent toute personne en contact avec l'écrit, enfant, jeune ou adulte, sachant que dans certains cas, ce contact peut être établi grâce à une autre personne.** Cela se produit par exemple lorsqu'on fait la lecture à voix haute d'un texte à un enfant. Les compétences en littératie sont donc situées[13].

Pour comprendre de quelle manière et à quelles conditions se développent les compétences en lecture et en écriture, nous avons identifié plusieurs éléments clés, présentés dans les prochaines sections : le rapport à l'écrit, la qualité des situations de contact avec l'écrit, le rôle déterminant que peuvent jouer diverses personnes au sein de la famille, des structures d'accueil de la petite enfance, de l'école ou de la communauté et enfin, la qualité de l'environnement littératié.

2 Le développement des compétences en littératie

Trois principes sont à prendre en compte pour comprendre la dynamique du développement des compétences en littératie chez un individu :

1) **Les compétences en littératie évoluent au fil du temps;**
2) **Le développement des compétences en littératie dépend de nombreux facteurs, dont :**
    a. les émotions, les goûts et les valeurs associés à la lecture et à l'écriture;
    b. les connaissances sur les mécanismes de base de la lecture et de l'écriture, sur les genres d'écrits à lire ou à écrire ainsi que sur les façons de lire et d'écrire propres à chaque genre;
    c. les pratiques de lecture et d'écriture qui s'enrichissent au fil du temps et des expériences.

3) **Les émotions, goûts, valeurs, connaissances et pratiques varient en fonction des situations dans lesquelles s'effectuent les actes de lire et d'écrire**. Ces situations :
    a. peuvent impliquer l'intervention de personnes qui facilitent ou entravent la réalisation de la tâche;
    b. s'inscrivent dans un environnement spécifique de l'ordre à la fois matériel, linguistique, social et culturel.

2.1 Le développement continu et le maintien des compétences en littératie

En plus des IRC, différentes instances locales et régionales ont été impliquées dans le déploiement d'actions autour de la mise en valeur de la lecture. Elles toutes ont été appelées à rejoindre les 0-20 ans et leurs parents, et ce, non seulement pour que les adultes soutiennent le plus efficacement possible le développement des compétences en littératie de leurs enfants, mais aussi pour que ces adultes poursuivent leur propre développement de ces compétences. En effet, **les compétences en lecture et en écriture évoluent tout au long de la vie**[14], **en fonction des**

situations rencontrées et des genres d'écrits auxquels on fait face ou qu'on a à produire. Même des lecteurs expérimentés peuvent être amenés à relever de nouveaux défis[15] dans certaines situations impliquant un texte d'un genre peu connu – par exemple, un document légal – ou un texte sur un support peu maîtrisé comme ce peut être le cas pour une tablette numérique.

Les compétences en littératie commencent à se développer dans la petite enfance grâce à des **activités d'éveil**[16] **ou de littératie précoce**. En effet, « dès leurs premières années, les enfants donnent du sens aux écrits qui les environnent, avant même que leurs usages conventionnels ne leur soient systématiquement enseignés »[17]. Ces apprentissages se formalisent ensuite à l'entrée en centre de la petite enfance ou à l'école[18].

Des activités menées hors du cadre scolaire impliquant la lecture ou l'écriture contribuent également à consolider ces compétences en littératie, comme :

- la participation à des jeux (de table ou en ligne);
- l'implication dans des activités familiales qui demandent une tâche de lecture ou d'écriture (faire la liste d'épicerie, lire les panneaux routiers, écrire un courriel à un proche, suivre une recette de cuisine, etc.);
- la visite régulière à la bibliothèque municipale;
- la recherche, avec un parent, d'informations sur internet.

Avec le temps et l'autonomie gagnée, les lecteurs adolescents sont confrontés à de plus en plus de genres d'écrits, tant à l'**école** (rapports de laboratoire, documents historiques, sites web, travaux de session, etc.) qu'en dehors du **milieu scolaire** : (publications Facebook, messages textes, curriculum vitae et lettre de motivation pour un emploi, instructions d'assemblage, procédures d'installation d'un logiciel, etc.). Les jeunes doivent ainsi s'approprier graduellement chacun de ces genres d'écrits, au fur et à mesure qu'ils les rencontrent[19]. Le même phénomène s'observe chez les adultes qui poursuivent leurs **études au postsecondaire** ou intègrent le **marché du travail**[20]. Les obligations quotidiennes engagent de multiples occasions de lire et d'écrire, souvent nouvelles, comme la rédaction d'un rapport professionnel, les échanges par courriel avec ses pairs, la recherche sur internet d'informations sur un produit, l'établissement d'un contrat d'achat d'un bien, etc.

PREMIER PRINCIPE

L'individu développe graduellement la compétence à lire et à écrire chaque genre de textes, au fil des situations de contact avec ces écrits.

Compte tenu de toutes les situations nouvelles rencontrées au cours d'une vie, **les compétences à lire et à écrire ne se développent donc pas que de manière linéaire ou par stades et elles peuvent varier selon le genre d'écrit et le contexte de lecture et d'écriture**. Une personne adulte peut être experte en lecture de bandes dessinées ou de romans et se trouver démunie devant un document légal ou un contrat d'assurance habitation. De même, une personne adulte très compétente en lecture et écriture de documents professionnels pourrait se sentir moins outillée pour une activité en apparence simple comme faire la lecture animée d'un conte à ses enfants

d'âge préscolaire. Des activités visant à développer les compétences en littératie dans diverses situations devraient donc être pensées pour des publics de différents âges. À titre d'exemple, l'organisme Lire et faire lire[g] donne l'occasion à des personnes aînées de faire la lecture à voix haute à des enfants de 4 à 8 ans; elles y découvrent ainsi différentes façons d'assurer ce type de lecture.

Il est aussi établi que **si les compétences de lecture et d'écriture ne sont pas mobilisées pendant un certain temps, il est possible qu'elles déclinent**. Chez les enfants du primaire de milieux plus défavorisés, par exemple, le personnel enseignant constate une baisse significative des résultats en lecture au retour en classe en raison du manque d'activités de littératie pendant l'été[21]. Ce phénomène, connu plus largement comme le « summer learning loss » ou la « summer slide »[h] en anglais, décrit la baisse de compétences constatée après les longues vacances[22].

Un constat du même ordre est fait dans l'un des volets de l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, tant au Québec[23] qu'en Allemagne[24] ou que dans une large enquête américaine[i] [25]: les adultes peu scolarisés qui ne pratiquent pas régulièrement des activités de littératie au travail ou à la maison sont susceptibles de voir leurs compétences s'effriter en cette matière.

En tenant compte du fait que les compétences à lire et à écrire se développent potentiellement tout au long de la vie et à travers une diversité d'expériences de lecture et d'écriture, **l'évaluation** des actions collectives visant à développer ou à maintenir les compétences en littératie devrait porter attention en premier lieu 1) aux **différents publics visés en priorité par les actions mises en place** et 2) à **la diversité des situations de littératie abordées dans le cadre des différentes activités proposées.**

2.2 Le rapport à l'écrit, un élément clé

De nombreux écrits scientifiques traitent depuis longtemps de l'importance de la motivation, dans le développement de la littératie comme dans d'autres sphères d'apprentissage. Dans les années 90, Viau a synthétisé ces travaux en soulignant le fait que trois perceptions influencent l'engagement et la persévérance dans une tâche scolaire[26], notamment de lecture ou d'écriture :

- la perception de la valeur d'une tâche;
- la perception qu'on a de sa compétence à accomplir cette tâche;
- la perception du contrôle qu'on pense avoir sur la réalisation de cette tâche.

---

[g] Cet exemple, comme tous les autres dans le présent document, a été choisi dans l'optique de montrer une diversité d'initiatives un peu partout dans la province et ne saurait être interprété comme de la publicité ou de la promotion.

[h] La « glissade de l'été », parfois évoquée dans les médias francophones, est d'ailleurs un calque de cette expression.

[i] La *Longitudinal Study of Adult Learning* a été menée de 1998 à 2007 auprès d'un échantillon aléatoire d'un millier de décrocheurs – hommes et femmes – âgés de 18 à 44 ans.

Dans les vingt dernières années, un concept plus spécifique a émergé pour décrire, dans ou en dehors de l'école, la **façon dont une personne s'engage dans une activité de lecture ou d'écriture : le rapport à l'écrit** (ci-après, le RÉ) : « le rapport à l'écrit est une relation de sens et de signification entre un sujet singulier […] et l'écrit »[27]. Cette relation se manifeste par une disposition générale de la personne – le sujet – pour l'écrit, qu'il s'agisse de lecture ou d'écriture.

Le RÉ est individuel, il évolue dans le temps[28] et combine quatre dimensions qui s'influencent les unes les autres :

1. **Les émotions** suscitées chez l'individu par une activité de lecture ou d'écriture, **l'intérêt** qu'il a pour telle ou telle activité, ses goûts et **préférences**, etc. (dimension affective);
2. **La valeur** accordée à une activité de lecture ou d'écriture ainsi que **les valeurs** entourant l'écrit de manière générale, souvent influencées par l'environnement social et culturel (dimension axiologique);
3. **Les connaissances** en matière de lecture et d'écriture, et la capacité à **réfléchir sur sa manière de lire et d'écrire** (dimension cognitive et métacognitive);
4. **L'expérience pratique, les habitudes** et les manières de faire en matière de lecture et d'écriture (dimension praxéologique).

DEUXIÈME PRINCIPE

La compétence à lire et à écrire dépend du rapport personnel à l'écrit, qui est évolutif et se construit autour de 4 dimensions indissociables.

La figure 1, à la page suivante, illustre la manière dont s'articulent les quatre dimensions sachant que chacune des sphères contribue à sa façon à la constitution du RÉ de la personne. Le bébé à qui on lit une histoire chaque soir – même s'il ne sait que peu de choses des lettres, des mots ou des phrases – développe sans s'en rendre compte son RÉ au regard des quatre dimensions : il vit une occasion de contact agréable avec son parent (dim. 1), mais il découvre aussi qu'il est important pour son parent de prendre du temps avec lui autour d'un livre et, donc, que la lecture a une valeur (dim. 2); il acquiert aussi des savoirs sur la manipulation de l'objet livre (l'ordre dans lequel tourner les pages, par exemple), ou sur la relation entre les mots et les images (dim. 3) et une routine s'établit, laquelle permet au jeune enfant d'intégrer l'habitude de lire avant d'aller dormir (dim. 4). Ces quatre dimensions ne sont pas étanches : elles s'influencent les unes les autres, et certains aspects des compétences en littératie peuvent se retrouver à la fois dans une dimension ou dans l'autre (par exemple, les savoir-faire, qui sont à la fois connaissances et pratiques).

Le RÉ n'est pas non plus figé dans le temps; un lecteur peut voir ses compétences en littératie progresser dans une période où il est régulièrement et massivement exposé à certains genres de textes, puis se sentir moins compétent devant ces mêmes genres après des années consacrées à d'autres activités. Les dimensions se modulent, l'une parfois davantage sollicitée dans certaines occasions et l'autre moins, comme l'illustre la figure 2 ci-dessous.

Figure 1 : Les 4 dimensions du rapport à l'écrit

Compte tenu de ce deuxième principe selon lequel le RÉ influence le développement des compétences en lecture et en écriture, l'évaluation des actions collectives en matière de littératie gagnerait à tenir compte également **de la ou des dimensions du rapport à l'écrit qui sont principalement ciblées**.

Un projet de lecture sous la tente organisée par l'équipe d'animation d'un camp de jour, par exemple, suscitera peut-être en priorité la dimension affective (dim. 1), mais permettra aussi aux enfants de maintenir leurs connaissances et leurs pratiques liées aux différents genres (dim. 3 et 4), et mettra en évidence la valeur accordée à la lecture (dim. 2) dans un environnement ludique, où les activités proposées ne se limitent pas aux jeux moteurs ou de socialisation.

Figure 2 : L'évolution du rapport à l'écrit

De même, un programme communautaire comme *Books to Belly*[j] qui rassemble parents et enfants autour de la lecture d'un album et la réalisation d'une recette culinaire en lien avec le

[j] http://www.lia-estrie.org/books-to-belly.html

contenu de l'album fera autant appel à cette dimension affective (dim. 1) qu'à la valeur de la lecture (dim. 2). Les enfants développeront leurs connaissances sur les genres de textes que sont l'album et la recette de cuisine (dim. 3) et mettront ces connaissances en pratique (dim. 4).

2.3 La qualité des situations de contact avec l'écrit

C'est par la pratique régulière que se construisent et se développent les compétences en littératie, et les exemples donnés dans ces pages mettent en évidence la **variété des situations de contact avec l'écrit qu'il est possible d'offrir** dans divers milieux, parfois même sans intervenir directement auprès des personnes ciblées. C'est d'ailleurs la spécificité du mandat de mise en valeur de la lecture octroyé aux IRC que de mettre l'accent sur l'importance des pratiques de lecture et d'écriture en dehors du contexte scolaire.

Nous avons vu précédemment que le RÉ évolue dans le temps, mais il varie également selon les situations qui surviennent. **Les conditions dans lesquelles se présente chaque nouvelle situation** de lecture ou d'écriture **peuvent** avoir une influence marquante sur l'une ou l'autre (ou sur l'ensemble) des dimensions du RÉ et, par conséquent, **affecter positivement ou négativement le développement des compétences en littératie**.

TROISIÈME PRINCIPE

Le développement des compétences en littératie dépend de la qualité des situations de contact avec l'écrit.

Un adolescent qui passe beaucoup de temps à lire des mangas et qui se fait imposer par ses parents la lecture d'un roman jeunesse sous prétexte qu'il devrait lire « de vrais livres » pourrait voir son intérêt pour la lecture affecté par une telle remarque. Une personne qui fréquente régulièrement la bibliothèque municipale et qui lit divers genres d'écrits selon ce qui se présente à elle manifestera sans doute beaucoup de curiosité devant un stand de livres usagés dans une rue passante. Chaque situation rencontrée s'inscrit ainsi dans un contexte particulier qui détermine les conditions de réalisation de l'activité de lecture ou d'écriture et conditionne un certain RÉ.

2.3.1 La régularité et la diversité des situations de contact avec l'écrit

Plus les situations de contact avec l'écrit seront fréquentes et variées, mieux la compétence en littératie se développera ou se maintiendra. Il est dès lors pertinent de s'interroger sur les caractéristiques de ces situations : ont-elles lieu dans un cadre formel ou informel? Le public est-il libre de s'y engager ou forcé à le faire? La situation de lecture ou d'écriture peut-elle être gérée de manière autonome ou nécessite-t-elle l'intervention d'une tierce personne agissant à titre de médiatrice ou de soutien?

2.3.1.1 Le cadre des situations de contact avec l'écrit

Toutes les situations de contact avec l'écrit ne se produisent pas dans les lieux spécifiquement dédiés à la lecture et à l'écriture comme l'école ou la bibliothèque. **De nombreuses situations de**

contact avec l'écrit surviennent dans des lieux fréquentés lors d'activités diverses de la vie quotidienne privée ou publique : le hall d'entrée de commerces où sont disposés des revues ou des dépliants, les restaurants qui donnent accès à des exemplaires du journal, les couloirs de métro où sont installées des affiches et où des écrans diffusent des textes qui défilent en continu, les toilettes où se trouvent des publicités, des revues ou des livres, etc. Il convient donc que les personnes et organisations soucieuses du développement des compétences en littératie soient particulièrement attentives à la qualité de ces contextes et lieux divers où surgissent des occasions tant formelles qu'informelles de lire et d'écrire.

2.3.1.2 La liberté de s'engager dans les situations de contact avec l'écrit

Selon les situations, le contact avec l'écrit s'effectue de manière spontanée ou imposée. Dans la première catégorie, on retrouve **toutes les occasions de lire et d'écrire qui se présentent au quotidien** et dans lesquelles une personne décide ou non de s'engager, en fonction d'un objectif qu'elle se fixe personnellement : les revues à lire dans la salle d'attente du centre dentaire ou du garage, la possibilité de remplir un coupon pour un tirage au supermarché, le passage devant une table de livres usagés à vendre, etc. Pour multiplier les situations non imposées de contact avec l'écrit, diverses initiatives peuvent être considérées, comme :

- l'installation de boîtes aux livres dans les rues de quartiers résidentiels éloignés de la bibliothèque municipale;
- la multiplication d'étagères de livres, de revues et d'albums illustrés à l'intention des personnes accompagnatrices des athlètes dans les arénas et centres sportifs;
- la mise à la disposition d'albums, de cahiers d'activités et de crayons pour enfants dans les salles d'attente des professionnels de la santé;
- l'ajout d'un carnet de suivi à remplir en marge d'activités récréatives (par ex., celui du programme Karibou);
- l'affichage de panneaux explicatifs accessibles aux enfants et à leurs parents, les informant sur la faune et la flore, ou l'histoire des lieux qu'ils fréquentent ou devant lesquels ils passent au quotidien;
- l'installation d'écrans numériques diffusant des informations écrites sur des activités passées ou à venir, sur des faits d'intérêt, sur des nouvelles insolites, etc.;
- …

Une deuxième catégorie de situations regroupe les **situations où le contact avec l'écrit est incontournable, imposé**, que ce soit à la maison, en centre de la petite enfance, à l'école ou en milieu professionnel. Si Pennac[29] affirme que le verbe lire supporte mal l'impératif « Lis! », force est de constater que nombreuses sont les **situations où une personne est amenée à lire ou à écrire par obligation, en fonction d'objectifs prédéterminés en partie par la situation**. Dans certains milieux, elles sont souvent les seules occasions de lire ou d'écrire, ce qui ajoute à la connotation négative accolée par certains aux activités de littératie. Multiplier les situations spontanées de

> Une situation où le contact avec l'écrit est imposé n'est pas nécessairement désagréable.

contact avec l'écrit s'avère là plus important encore, pour mettre en lumière le plaisir et la simplicité des activités impliquant la lecture ou l'écriture. Parce que même si « obligation » ne signifie pas toujours et pour tout le monde « désagrément », il s'agit en tout cas de situations comme les suivantes, où les populations vulnérables ont le plus besoin d'accompagnement[30] :

- lire et signer une feuille d'information provenant de l'école de son enfant;
- remplir un formulaire d'inscription pour une activité sportive;
- rédiger un courriel de réponse à une demande du patron;
- lire des panneaux routiers ou les indications écrites du GPS pour se rendre dans un nouvel endroit;
- lire un contrat d'assurance ou un contrat d'achat;
- …

Les situations où le contact avec l'écrit est imposé sont également susceptibles d'être plus nombreuses dans la vie de l'enfant d'âge préscolaire parce que ce sont le plus souvent ses proches qui lui rendent disponibles les matériaux écrits (jeux, objets, écrans...). De la sensibilisation devrait donc être prévue à l'attention de ces adultes afin qu'ils soient conscients de leur responsabilité au regard de l'accessibilité et de la qualité du matériel écrit qu'ils laissent à la disposition des enfants ainsi que de la pertinence des interventions réalisées avec ce matériel[31]. À quoi servirait, par exemple, d'acheter une belle collection d'albums illustrés pour un enfant si les livres sont placés sur une étagère trop haute pour qu'il y ait accès? Quel serait, en fonction du rythme de l'enfant, le meilleur moment pour une visite à la bibliothèque?

Les parents peuvent également profiter des situations spontanées de contact avec l'écrit qu'ils rencontrent eux-mêmes **pour proposer à leurs jeunes enfants d'y prendre part**. Ce serait le cas, par exemple, d'une lecture accompagnée des albums disponibles dans la salle d'attente chez le pédiatre ou d'un jeu impliquant la détection d'une lettre de l'alphabet sur les plaques d'immatriculation lors d'une balade en voiture.

En faisant le choix de prioriser des activités impliquant l'écrit, les parents permettent à leurs enfants de comprendre la valeur de ces activités.

Des actions concrètes sont ainsi possibles au quotidien pour **exposer les enfants d'âge préscolaire à du matériel à lire ou à des écrits à produire, même s'ils en sont encore à de la prélecture ou à de la préécriture[32].** Ce matériel leur est tantôt destiné (livre de bain, abécédaire, album, etc.), tantôt utilisé au quotidien par les adultes (revue, liste d'épicerie, livre de recettes, etc.); les petits sont ainsi témoins de l'utilité de l'écrit. Un enfant de deux ans qui tient la liste de courses dans ses mains au moment d'aller dans un grand magasin, même s'il ne sait ni lire ni écrire, apprend que ce « papier » n'est pas comme un autre, qu'on doit le consulter à l'occasion et qu'on peut y écrire d'autres mots en cours de route. En limitant l'accès au téléviseur aussi, les parents envoient le message qu'ils priorisent d'autres activités, notamment celles impliquant l'écrit, par exemple en encourageant la rédaction conjointe d'une invitation à une fête ou l'ajout de son prénom à l'arrière des photos qui mettent l'enfant en vedette.

2.3.1.3 Le degré d'autonomie dans les situations de contact avec l'écrit

Si les situations formelles de lecture et d'écriture, comme c'est le cas à l'école, incluent presque de facto l'accompagnement ou la supervision de la personne enseignante, d'**autres situations laissent les lecteurs-scripteurs libres de s'engager dans l'écrit à leur façon et de manière autonome**. Dans ces cas, il n'y a ni consigne ni soutien extérieur à la lecture ou à l'écriture. Un enfant qui observe ou lit l'emballage d'une boîte de céréales en déjeunant le matin profite d'une situation spontanée pour lire à sa façon. D'autres situations, en particulier les situations imposées, supposent parfois un contact autonome avec l'écrit, mais ne tiennent pas compte du soutien dont certaines personnes auraient besoin, compte tenu de leur rapport à l'écrit moins positif ou de leurs faibles compétences en littératie. Par exemple, si des parents peu scolarisés doivent s'approprier plusieurs documents à la formulation lourde et peu adaptée à leur registre de langue pour inscrire leur enfant à des activités organisées par le service des loisirs de leur municipalité, ils se trouvent dans une situation de contact autonome avec l'écrit qui peut être source d'inconfort et avoir des conséquences non souhaitées. Des aménagements sont alors tout indiqués. Dans l'exemple qui précède, si les parents avaient la possibilité d'inscrire leur enfant par téléphone ou au secrétariat de l'hôtel de ville, ils pourraient être accompagnés au besoin dans leur compréhension des documents par une personne employée. Il serait également possible pour les organismes décisionnels d'adapter la documentation afin que l'ensemble du public cible, incluant des personnes aux faibles compétences en littératie, puisse facilement comprendre l'information donnée par écrit. De surcroît, cette adaptation dite « générale »[33] ne pénalise en rien les lecteurs aux compétences assurées en littératie. Il ne suffit donc pas de multiplier les situations de contact avec l'écrit, il faut aussi prévoir au besoin l'accompagnement des publics qui en ont besoin[34].

> Des situations de contact autonome avec l'écrit peuvent être ajustées pour que les personnes qui le souhaitent aient accès à un accompagnement.

De nombreux projets réalisés auprès de personnes faiblement scolarisées ou aux compétences en littératie peu assurées ont fait la preuve que tenir compte du milieu où vivent ces personnes, de leur affect, de leurs valeurs et de leurs pratiques réelles en littératie entraîne une amélioration des connaissances et des compétences, en plus d'avoir un effet mobilisateur sur leur engagement dans diverses activités de lecture ou d'écriture.

Toutes les situations de contact avec l'écrit contribuent potentiellement au développement des compétences en littératie. Les interventions visant à augmenter le nombre et la qualité de ces situations peuvent donc avoir un impact déterminant. La figure 3, à la page suivante, illustre avec quelques exemples cette relation où l'individu – dans une situation donnée et en prenant appui sur les différentes dimensions de son rapport à l'écrit – s'engage dans une certaine mise en œuvre de sa compétence à lire ou à écrire. L'évaluation des actions collectives en matière de littératie devrait donc **inclure une réflexion sur la qualité des situations de contact avec l'écrit** offertes aux jeunes enfants, aux adolescents et à leurs parents.

VIE DU LECTEUR

ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE DU LECTEUR

SITUATIONS			
- spontanées	n/a	Jeu libre avec un abécédaire au CPE	Accès à un roman réservé aux adultes à la bibliothèque scolaire
- imposées	Mise en contact avec des objets écrits (livre, album, revue, affiche,…)	Dictée de mots isolés (évaluée)	
IMPLIQUANT L'ÉCRIT			

Figure 3 : Des situations de contact avec l'écrit tout au long de la vie

2.3.2 Des personnes en action pour soutenir le développement continu et le maintien des compétences en littératie

Plusieurs personnes détiennent un pouvoir d'action sur les situations de contact avec l'écrit dans lesquelles s'engagent les jeunes de 0 à 20 ans et leurs parents, et différents termes existent dans les écrits scientifiques pour identifier ces personnes[k]. Ces personnes contribuent activement à multiplier les activités de lecture et d'écriture au sein des familles, en partenariat avec l'école ou dans leur communauté; nous avons donc fait le choix d'adopter ici l'expression « **actrices ou acteurs de changement en matière de littératie** » (ACmL) pour les caractériser. Ces acteurs de changement peuvent appartenir à des milieux plus ou moins proches des personnes dont elles souhaitent le développement continu des compétences en littératie : en premier lieu, le milieu familial, l'entourage ainsi que les amis proches (les pairs), en deuxième lieu, les milieux d'accueil de la petite enfance et le milieu scolaire, et en troisième lieu, la communauté. Dans chacun de ces milieux, les comportements des ACmL ont une influence qui peut s'avérer déterminante sur le rapport à l'écrit et le développement des compétences en littératie des 0-20 ans et de leurs parents. Ces personnes agissent souvent comme modèles ou contre-modèles sans en être pleinement conscientes. **Pour de nombreux jeunes, les pairs ont en ce sens une influence marquante**. Un enjeu important réside dans le fait d'amener ces personnes à prendre conscience de leur pouvoir d'action et à mobiliser au mieux ce pouvoir auprès des lecteurs-scripteurs qu'elles côtoient.

ACTRICE OU ACTEUR DE CHANGEMENT EN MATIÈRE DE LITTÉRATIE (ACmL)

Personne(s) impliquée(s) activement dans le développement continu des compétences en littératie.

Afin de soutenir le développement des compétences en littératie, les ACmL peuvent agir soit **en amont**, soit **au cœur des situations** de contact avec l'écrit. En amont, il s'agit de soutenir financièrement, de contribuer à concevoir des projets, d'offrir des occasions riches de contact avec l'écrit. Au cœur des situations, les ACmL peuvent interagir directement avec les lecteurs ou les scripteurs ciblés. Comme l'illustre la figure 4, à la page suivante, **les pratiques des ACmL ont un effet qui peut être comparé à celui d'un ressort**. Des pratiques favorables, fondées sur la recherche et adaptées aux besoins du public cible, amélioreront le RÉ et les compétences en littératie du public visé. À l'inverse, des pratiques défavorables pourraient nuire au développement d'un RÉ positif et à l'amélioration des compétences.

---

[k] Certains auteurs anglophones utilisent l'expression « parties prenantes » (Edwards, Protactio, Peltier et Hopkins, 2017; Henry, Bryan et Zalaquett, 2017) pour décrire la famille, les enseignants et administrateurs scolaires ou les membres de la communauté. D'autres utilisent « agents de changement » (Harvard Graduate School of Education) ou « agents de littératie » (Guzzetti et Foley, 2014); cette dernière formulation est d'ailleurs largement utilisée par les auteurs brésiliens (Kleiman, 2014; Lima, Santos, et Maior, 2014; Rodriguez, da Fonseca et de Jesus Silva, 2018). Au Canada, le Collège Frontière (2017) recourt à l'expression « agents de littératie communautaire » pour identifier les personnes qui offrent un soutien en littératie aux résidents de leur milieu. Voir les notes 36 à 40 à la fin du document pour les références complètes.

De manière générale, quel que soit le milieu auquel ils appartiennent, les ACmL auront un impact positif sur le développement des compétences en lecture et en écriture de personnes jeunes et moins jeunes de leur entourage s'ils s'intéressent aux pratiques de lecture de celles-ci, s'ils multiplient les situations de contact avec l'écrit et les interactions autour de ces occasions, s'ils partagent leur propre intérêt pour la lecture de textes variés et valorisent cette activité, s'ils s'assurent d'un accès à des écrits variés et adaptés aux compétences des différents publics.

À côté des initiatives individuelles des personnes impliquées dans les différents milieux, **le développement de la littératie dépend aussi d'un engagement collectif.** C'est à ce niveau que des groupes constitués et les différents paliers de gouvernement peuvent jouer un rôle essentiel, agissant eux aussi comme ACmL. En ce sens, le *Plan d'action en matière de littératie*[36] qui soutient le statut de Longueuil comme « ville-lecture » met en évidence des moyens concrets adoptés par des décideurs pour offrir aux citoyens des situations de contact avec l'écrit de qualité. Par ailleurs, en dehors des instances gouvernementales officielles, des personnes influentes peuvent aussi agir comme ACmL en prenant position dans l'espace public, comme l'a fait par exemple le ministre Sébastien Proulx dans un essai intitulé *Un Québec libre est un Québec qui sait lire et écrire*[37]. Il y propose une réflexion de fond sur la valorisation de la littératie, qui va au-delà des promesses politiques et interpelle non seulement les élus, mais toute la population.

Comme le montrent les flèches horizontales pointillées dans la figure 4 à la page suivante, **une synergie est non seulement possible, mais souhaitable entre les différents acteurs individuels et collectifs**. L'école, la famille et la communauté agissent comme des sphères de vie et d'expériences de l'écrit qui se chevauchent, s'inter-influencent[l] [38]. À l'intérieur même de ces sphères, des individus peuvent se mobiliser pour améliorer leurs compétences en littératie. C'est par exemple le cas d'un projet réalisé dans la région montréalaise par une enseignante du préscolaire (maternelle 4 ans), qui a invité les mères de cinq élèves à venir en classe pour lire à ses côtés, chacune traduisant tour à tour dans une langue différente les pages de l'album rédigé en français[39]. **La collaboration de différents intervenants dans une même communauté maximise donc les chances de réussite des projets** mis en œuvre[40].

[l] Cette imbrication des différentes sphères de vie est issue du modèle de Bronfenbrenner (1979), largement cité dans la communauté scientifique.

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE

Figure 4 : La place des acteurs de changement en matière de littératie

2.3.3 L'environnement littératié

Chaque situation de contact avec l'écrit s'inscrit **dans un environnement donné qui, pour ce qui concerne la littératie,** peut être considéré sous **quatre angles : physique ou matériel, social, culturel et linguistique** (cf. figure 4).

Les interventions visant à développer les compétences en littératie doivent tenir compte de cet environnement puisque les besoins de certaines personnes, dans un environnement donné, ne sont pas les mêmes que ceux d'autres personnes dans un autre milieu[41].

2.3.3.1 L'environnement physique ou matériel

La lecture s'inscrit d'abord dans un **contexte réel, matériel**. Le texte est produit ou reproduit sur un support (livre, écran, dépliant, etc.) et le lecteur entre en contact avec ce support, que ce soit avec ses yeux, ses oreilles ou ses mains. Le support, de plus en plus numérique, conditionne aussi une certaine forme de lecture[42] : on ne lit pas un site web comme on lit un roman dans la forme imprimée traditionnelle.

La bibliothèque Monique-Corriveau (Québec, Qc)
Crédit photo : Wikimedia, Jean Gagnon

Les mutations profondes de production, de diffusion et de réception des écrits nécessitent une réflexion sur les environnements physiques et les lieux où s'effectuent les activités de lecture et d'écriture. Selon la nature des activités qui y sont prévues, certains lieux peuvent bénéficier d'aménagements qui vont favoriser l'engagement des personnes ciblées dans les activités en question.

S'il existe des **lieux plus conventionnels** de lecture comme la bibliothèque ou certaines salles d'attente, on voit se multiplier de nos jours des **initiatives plus originales,** dans des **lieux occasionnels** comme la boîte publique de livres sur la rue, les étagères de livres dans les estrades d'un centre sportif ou l'accès gratuit à des ordinateurs pour consulter des sites web de recettes dans un centre communautaire où s'organisent des cuisines collectives. Dans un marché public tenu durant l'été sur une place près d'un parc, les responsables de la bibliothèque municipale ont choisi d'exploiter deux espaces : 1) un stand qui ne présente pas des légumes ou du pain comme ceux des producteurs locaux, mais bien les dernières nouveautés disponibles à la bibliothèque et 2) une tente de lecture pour les tout jeunes enfants à l'entrée du parc avec un personnel qui assure la garde des enfants. Dans tous ces lieux, on a réfléchi tant à l'accessibilité qu'à l'originalité : il est ainsi facile et agréable pour chacun de s'installer pour lire ou pour écrire des textes à sa portée.

2.3.3.2 L'environnement social et culturel

Dans la plupart des situations personnelles ou professionnelles, **les pratiques de lecture et d'écriture s'inscrivent dans un réseau d'interactions sociales**. Dès le plus jeune âge, en observant les personnes qui l'entourent et en participant à certaines activités, l'enfant comprend progressivement que l'écrit est un moyen de communication et que la lecture peut être un plaisir qui se partage au sein de diverses communautés : le cercle familial pour le temps de lecture partagé entre adulte et enfant, le groupe d'enfants de la garderie à qui la personne responsable fait découvrir un album, le groupe d'enfants et de parents qui prend part à une séance de l'heure du conte ou à une rencontre avec un auteur à la bibliothèque...

Le milieu familial influence grandement le RÉ et le développement des compétences en littératie : on ne lit pas de la même façon et pour les mêmes raisons si nos proches profitent eux-mêmes des situations de contact avec l'écrit qui se présentent à eux dans différentes circonstances ou s'ils les ignorent. De même, les relations entretenues peuvent s'avérer plus ou moins propices à des activités de littératie; des auteurs américains[43] ont par exemple montré que des parents stressés par une relation dysfonctionnelle avec leur enfant s'engagent beaucoup moins dans des activités interactives de lecture. La qualité de l'environnement familial[44] permet ainsi l'amélioration de toutes les dimensions du RÉ.

Les pratiques de lecture et d'écriture permettent aussi d'entrer en relation avec des personnes à l'extérieur du milieu familial. Le développement des réseaux sur le web est venu donner un nouveau souffle à des pratiques de partage autour des expériences de lecture qui existaient depuis longtemps déjà comme les différents clubs ou cercles de lecture. Les opérations comme « l'échange ou l'abandon de livres » dans des lieux publics ou le réseau des « boîtes à livres » invitent à faire circuler les livres entre les mains de multiples lecteurs. Sur la toile, des communautés de fanfiction se créent entre des adolescentes et adolescents désireux de participer activement en ligne au développement d'une littérature dont ils se réjouissent d'être les seuls à avoir toutes les clés[45]. D'autres partagent leurs coups de cœur ou suivent les recommandations de leurs pairs via Booktube[46]. Chaque groupe d'échanges développe ainsi une culture particulière, fonctionne selon ses propres codes, que les jeunes s'approprient et qui leur permettent de développer un sentiment d'appartenance à une communauté singulière.

Un poème sur un mur extérieur, Place Gérald-Godin (Montréal, Qc)
Crédit photo : Guy L'Heureux, 2014

À un âge où **les pairs exercent une grande influence sur les pratiques et comportements**, de tels regroupements autour de projets valorisant la lecture ou l'écriture gagnent à être mieux connus et encouragés.

Sur un autre plan, **les pratiques de lecture et d'écriture constituent à proprement parler des pratiques culturelles**[47], façonnées par différentes visions de l'écrit. Ces visions marquent des différences encore parfois fortement ancrées selon les milieux sociaux ou les groupes culturels. Les différentes religions, en ce sens, ont joué et jouent encore en partie un rôle majeur, que ce soit dans la valorisation de la pratique de lecture quotidienne de tel ou tel livre saint ou dans la volonté de contrôler le contenu de certains écrits. À titre d'exemple, dans son roman *Hadassa*[48], Myriam Beaudoin évoque l'expérience d'une jeune enseignante montréalaise engagée dans une école privée de confession juive qui doit accepter qu'un groupe de parents contrôle le contenu des albums jeunesse qui seront achetés pour la bibliothèque de l'école.

Certains stéréotypes véhiculés dans la société à propos de la lecture ou de l'écriture ont parfois la vie dure. C'est le cas pour l'idée qui a consisté à travers le temps à associer la lecture de loisir à une activité principalement féminine. Encore aujourd'hui, des programmes comme Lire avec fiston[m] visent à **contrer ce genre de stéréotype et à valoriser la pratique de la lecture chez les garçons** ainsi que l'implication des pères dans le soutien au développement de la littératie de leurs enfants.

L'environnement social et culturel d'origine représente une dimension à prendre en compte pour permettre aux activités de promotion de la littératie destinées à des publics diversifiés d'atteindre les objectifs escomptés. La diversité des expériences de lecture et d'écriture offertes aux 0-20 ans et leurs parents devrait permettre d'élargir les horizons culturels ainsi que les réseaux sociaux d'interactions en encourageant l'intégration dans diverses communautés de lecteurs et de scripteurs. Dans cette optique, un club de lecture, en partenariat avec une école américaine, a par exemple invité des parents de préadolescents issus de communautés culturelles et linguistiques à lire et à discuter avec les jeunes des romans qu'ils avaient lus en guise d'activité de promotion de la lecture[49]. Des élus municipaux pourraient financer un projet d'exposition de rue où les textes s'intègrent à l'art pour attirer l'attention des passants, la bibliothèque publique pourrait augmenter sa visibilité sur les médias sociaux pour rejoindre les parents, etc.[50].

Des amies regardent dans une boîte aux livres (Matane, Qc)
Crédit photo : Ville de Matane

[m] http://www.coeureaction.qc.ca/fr/product/liste-complete-des-fiches-du-repertoire/lire-avec-fiston_66.aspx

2.3.3.3 L'environnement linguistique

L'environnement linguistique concerne les différentes langues dans lesquelles les personnes pratiquent la lecture et l'écriture. Le mandat de mise en valeur de la lecture confié aux IRC a pour objectif principal de favoriser le développement des compétences de littératie en français ou en anglais, selon les communautés linguistiques auxquelles appartiennent les différents publics visés. Toutefois, il faut aussi porter une attention particulière au fait que **de plus en plus de personnes vivent dans un environnement plurilingue. Dans ce contexte, le développement des compétences en littératie ne s'effectue pas en silos étanches,** mais selon une dynamique qui prend appui sur la réalité des « circulations interlinguistiques »[51]. Que l'enfant soit mis en contact avec d'autres langues dans son milieu familial ou dans le milieu scolaire, **son RÉ s'enrichit de cette exposition à diverses langues, et cette exposition représente une occasion à saisir pour encourager le développement d'une littératie plurilingue**[52]. Cela peut passer par le recours à des : livres bilingues ou multilingues[53] ou par l'utilisation de jeux bilingues ou multilingues[54]. Dans le cas de familles migrantes non francophones, l'utilisation de telles ressources permet d'impliquer les parents dans des activités de lecture ou d'écriture partagées avec leur enfant, qui dispose parfois d'une plus grande maîtrise du français à la suite de sa scolarisation. Par exemple, l'accès à un livre bilingue permet un temps de lecture partagé, chacun assurant la lecture de la partie du texte dans la langue qu'il maîtrise.

3 Quelques éléments à prendre en compte pour évaluer la qualité du soutien au développement des compétences en littératie

Le cadre de référence établi met en évidence un certain nombre d'éléments et de principes pouvant servir de fondements à l'élaboration d'outils de collecte de données visant à apprécier les initiatives collectives mises en œuvre en matière de littératie. C'est dans cette perspective qu'est proposé sur demande un dossier d'analyse que les ACmL pourraient utiliser à différents moments pour diverses raisons : lors de la conception d'un projet pour s'assurer qu'il tient compte d'un maximum d'éléments favorables au développement ou au maintien des compétences en littératie du public visé; au cours du projet, comme réflexion de mi-parcours afin d'ajuster les interventions au besoin; à la fin d'un projet, pour en faire le bilan et déterminer les éléments du cadre bien exploités autant que ceux dont il faut reconsidérer la place. Par ailleurs, le recours à ce dossier d'analyse n'est pas indispensable : toute initiative mise en œuvre pour soutenir le développement des compétences en littératie peut être située selon les choix qui sont faits au regard des éléments suivants :

- **La cohérence entre l'initiative et les besoins en matière de littératie des différents publics visés en priorité par les actions mises en place :**
    - sensibilisation à un aspect particulier;
    - renforcement d'une pratique;
    - construction d'une nouvelle compétence;
    - soutien au maintien d'une compétence.

- **La qualité des diverses situations de contact avec l'écrit et leur cohérence en fonction des besoins identifiés :**
    - la diversité des genres d'écrits rendus disponibles dans ces situations;
    - la ou les dimensions du rapport à l'écrit qu'elles ciblent principalement (émotions, savoirs et savoir-faire, valeurs associées à l'écrit et pratiques);
    - le cadre formel ou informel;
    - le degré d'autonomie laissé;
    - l'accompagnement offert.

- **Les acteurs de changement en matière de littératie (ACmL)** impliqués dans l'initiative :
    - leur provenance (membres de la famille, professionnels de l'éducation ou du monde du livre, membres de la communauté);
    - le moment de leur intervention : en amont ou au cœur des situations de lecture;
    - le type d'intervention.

- **Les caractéristiques des environnements des situations de contact avec l'écrit :**
    - physique;
    - culturel;
    - linguistique (interventions différentes avec publics plurilingues)[55];
    - social.

Enfin, sachant que le mandat de mise en valeur de la lecture concerne les projets mis en œuvre en dehors du cadre scolaire, il convient aussi d'estimer en quoi ce qui est proposé s'inscrit dans une perspective de continuité et de complémentarité avec les apprentissages scolaires.

Conclusion

Le cadre de référence sur le développement et le maintien des compétences en littératie présenté ici met de l'avant quatre grands principes :

1) L'individu développe graduellement la compétence à lire et à écrire chaque genre de texte, au fil des situations de contact avec ces écrits;
2) La compétence à lire et à écrire dépend du rapport personnel à l'écrit, qui est évolutif et qui se construit autour de quatre dimensions indissociables : les émotions, la valeur associée à l'écrit, les savoirs et savoir-faire autour de l'écrit et les pratiques;
3) Le développement des compétences en littératie dépend de la qualité des situations de contact avec l'écrit et de divers éléments de l'environnement qui peuvent avoir un impact sur ce développement;
4) La plupart du temps, l'individu n'agit pas seul pour développer ou maintenir ses compétences en littératie. Les membres de la famille, de la communauté ainsi que les personnes professionnelles des milieux périscolaires et scolaires, mais aussi certaines organisations peuvent jouer un rôle clé en tant qu'acteurs de changement en matière de littératie.

Ce document devrait contribuer à renforcer les connaissances et les compétences des différents acteurs en matière de littératie. Il permet d'établir un langage commun entre les multiples collaborateurs impliqués dans la mise en œuvre du mandat de mise en valeur de la lecture au sein des communautés. Le cadre amène à porter un regard large sur les différentes dimensions qui peuvent affecter – tant positivement que négativement – le développement et le maintien des compétences en littératie.

Le cadre est associé à une proposition de dossier d'autoanalyse. Ce dossier a pour objectif de soutenir le bilan effectué par des responsables de projets mettant en valeur la lecture au sein des communautés. Il vise à identifier la façon dont les composantes du cadre ont été ou non prises en considération et comment elles ont été traduites en actions concrètes sur le terrain. Grâce à ce bilan, les forces des projets mis en place, de même que les améliorations à apporter dans l'avenir, pourront être clairement ciblées. En mettant en œuvre une telle démarche d'évaluation, il devient possible de démontrer la qualité des engagements de différents groupes et individus investis en faveur de la littératie et de réfléchir collectivement sur la manière de travailler en synergie dans le but d'accroître l'impact potentiel des actions entreprises.

Annexe – Informations complémentaires sur la recension

Des combinaisons de plusieurs mots clés (cf. tableau 1 ci-desous) ont été entrées dans les moteurs de recherche du service des bibliothèques de l'Université de Sherbrooke afin d'accéder au catalogue local et aux bases de données internationales les plus appropriées (*Érudit, ERIC*, *PsychArticles* et *PsychInfo*). Un certain nombre de recherches ont été complétées via *Google Scholar*.

Les milliers de résultats générés par les mots clés en anglais ont été restreints par l'ajout de deux critères, l'un écartant les publications non arbitrées, l'autre écartant les travaux sur le milieu scolaire[n], dans l'optique de nous concentrer sur les interventions en dehors de l'école comme l'ont fait les IRC dans le cadre du mandat de mise en valeur de la lecture qui leur a été octroyé.

Tableau 1 : Combinaisons de mots clés ayant servi à la recension

COMBINAISONS EN FRANÇAIS	COMBINAISONS EN ANGLAIS
(lecture OU lire) ET éducation (NOT littérature)	Read* ET educat*
(lecture OU lire) ET communauté	Read* ET community
(lecture OU lire) ET compétence*	Read* ET challenge*
(lecture OU lire) ET défi*	Read* ET (program assessment OU program evaluation)
(lecture OU lire) ET (évaluation de programme*)	Literac* ET educat*
(littératie OU littéracie) ET éducation	Literac* ET community
(littératie OU littéracie) ET communauté	Literac* ET challenge*
(littératie OU littéracie) ET compétence*	Literac* ET (program assessment OU program evaluation)
(littératie OU littéracie) ET défi*	« New litteracies studies » ET educat*
(littératie OU littéracie) ET (évaluation de programm* OU évaluation du programme)	« New litteracies studies » ET community
	« New litteracies studies » ET challenge*
	« New litteracies studies » ET (program assessment OU program evaluation)

[n] Ajout de la restriction : NOT "college" OR "high school" OR "middle school".

Au total, grâce aux combinaisons précédentes, 274 documents ont été retenus (sur 5347 issus de la recherche). Les thèmes traités dans ces publications sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Thèmes traités dans les articles recensés

THÈMES	(n)
Évaluation de programme(s) sur la littératie	32
Définition de la littératie	20
Lecture au préscolaire (ou dans la famille)	22
Lecture au primaire	36
Lecture au secondaire	14
Lecture dans les autres disciplines	4
Littératie dans la population générale	29
Littératie dans population vulnérable	32
Lecture chez les adultes	19
L2/milieu pluriethnique	16
Rapport à (la lecture, l'écriture ou l'écrit)	12
dimension affective (plaisir de lire/engagement)	11
dim. axiologique (perception de la valeur de la lecture ou de l'écriture)	2
dim. pratique (perception de sa compétence à lire/écrire)	6
dim. cognitive (perception du contrôle sur l'activité de lecture ou d'écriture)	1
Nouveaux supports/Digital literacy	14
Motivation	4
Total :	274

Références bibliographiques

[1] Comité régional pour la valorisation de l'éducation. (2016). *Mesure dédiée à la lecture – Quelques éléments de compréhension*. Québec : Réseau des Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec.

CTREQ. (2017). *Lire pour le plaisir – des actions efficaces pour motiver les jeunes de 10 à 20 ans*. Québec : Réseau des Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec.

CTREQ. (2018). *Faire équipe avec les parents – Toute une communauté pour former les lecteurs de demain!* Sainte-Thérèse : Partenaires pour la réussite éducative dans les Laurentides.

[2] Ng et Graham, S. (2017). Engaging Readers in the Twenty-First Century: What We Know and Need to Know More. *In* C. Ng et B. Bartlett (dir.), *Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century* (coll. "Nature", p. 17-46). Singapour: Springer.

[3] Baricco, A. (2014). *Les barbares : essai sur la mutation* (coll. « Littérature »). Paris: Gallimard.

[4] Dezutter, O., Thonard, A. et Eid, C. (2014). La communication écrite médiée par les technologies (CÉMT) en contexte universitaire : un défi pour les enseignants de FLE/S. *Le langage et l'homme : Revue de didactique du français, 49*(1), 59-67.

[5] Ehret, C., Boegel, J. et Manuel-Nekouei, R. (à paraitre en 2018). The Role of Affect in Adolescents' Online Literacies: Participatory Pressures in BookTube Culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 11 p.

[6] Thorne, S. L., Sauro, S. et Smith, B. (2015). Technologies, Identities, and Expressive Activity. *Annual Review of Applied Linguistics, 35*, 215-233.

[7] Lacelle, N., Beaudry, M.-C., Brehm, S. et Lebrun, M. (2017). *Compétences, processus et stratégies de lecture en fonction des genres textuels numériques et des supports numériques*. Rapport de recherche Fonds de recherche Société et culture, Québec : Fonds de recherche Société et culture. Document télé-accessible. Consulté le 20 mai 2018.

Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères, 45*, 81-95.

[8] OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information - Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Rapport de recherche Statistique Canada, Ottawa. Document télé-accessible. Consulté le 31 mai 2018.

[9] CEAFC. (Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue, 2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

[10] Hébert, M. et Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure, 2*, 88-98.

[11] Boisclair, A. et Makdissi, H. (2010). Compréhension du récit chez le jeune enfant, émergence de la littératie et contexte socioculturel. *In* D. Doyon et C. Fischer (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 149-183). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Myre-Bisaillon, J., Breton, S., Boutin, N. et Dionne, C. (2012). L'apport des pratiques d'éveil des mères dans la préparation de leurs enfants à l'entrée dans l'écrit. *Revue des sciences de l'éducation, 38*(3), 601-616.

[12] Allen, N. (2017). Développer la littératie volet oral pour favoriser la transition interordre entre le primaire et le secondaire : quelques considérations théoriques. *Revue canadienne de l'éducation, 40*(4), 638-664.

Dumais, C., Pharand, J., Lafontaine, L., Chaput, K., Nolin, R., Duquette, M. *et al.* (2018). *Renouvellement des pratiques enseignantes pour le développement des compétences en littératie orale au primaire.* Communication présentée dans le cadre de la 19e conférence européenne sur la lecture. Symposium « La littératie en développement : de l'enfance à l'âge adulte », Klagenfurt, Autriche.

Fromonteil, A. (2014). *Récits, gestes et figures à 'Uvea (Wallis) : une littératie orale?* Communication présentée dans le cadre 25e colloque Corail, Regards croisés sur la littéracie en Océanie, Nouméa, Nouvelle-Calédonie, 27 nov.

Ruel, J., Moreau, A.C. et Alarie, L. (2015). Usages sociaux de la littératie et compétences à développer en vue d'environnements plus inclusifs. *In* L. lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 227-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.

[13] Jezak, M. (2010). Évolution et défis conceptuels des enquêtes au sujet des habiletés de lecture et écriture des populations adultes : quelques leçons tirées de l'histoire. *Revue des sciences de l'éducation, 36*(2), 515-535.

[14] Dezutter, O. et Myre-Bisaillon, J. (2012). Des pistes pour améliorer les compétences en lecture des élèves. *Vivre le primaire, 25*(2), 24-26.

[15] Israel, S. E. (dir.). (2017). *Handbook of reseach on reading comprehension*. New York, NY: The Guilford Press.

[16] Boisclair, A. et Makdissi, H. (2010). Compréhension du récit chez le jeune enfant, émergence de la littératie et contexte socioculturel. *In* D. Doyon et C. Fischer (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 149-183). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Myre-Bisaillon, J., Breton, S., Boutin, N. et Dionne, C. (2012). L'apport des pratiques d'éveil des mères dans la préparation de leurs enfants à l'entrée dans l'écrit. *Revue des sciences de l'éducation, 38*(3), 601-616.

[17] Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie, 185*, 117-161.

[18] Morin, M.-F., Gonçalves, C. et Alamargot, D. (2016). La litéracie à l'école : regard pluridisciplinaire sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la maternelle à la fin du primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 19*(3), 1-7.

[19] Beacco, J.-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*(157-158), 189-200.

Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica - C.É.F.

[20] CEAFC. (Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue, 2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

[21] Allington, R., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graff, J., Zeig, J. *et al.* (2010). Addressing summer reading setback among economically disadvantaged elementary students. *Reading Psychology, 31*(5), 411-427.

[22] Allington, R., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graff, J., Zeig, J. *et al.* (2010). Addressing summer reading setback among economically disadvantaged elementary students. *Reading Psychology, 31*(5), 411-427.

Bowers, L. M. et Schwarz, I. (2018). Preventing Summer Learning Loss: Results of a Summer Literacy Program for Students from Low-SES Homes. *Reading & Writing Quarterly, 34*(2), 99-116.

McDaniel, S.C., McLeod, R., Carter, C.L. et Robinson, C. (2017). Supplemental Summer Literacy Instruction: Implications for Preventing Summer Reading Loss. *Reading Psychology, 38*(7), 673-686.

[23] Desrosiers, H., Nanhou, V., Ducharme, A., Cloutier-Villeneuve, M.-A. et Labrie, M.-C. (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXIe siècle - Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

[24] Mallows, D. et Litster, J. (2016). Literacy as supply and demand. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 39*(2), 171.

[25] Reder, S. (2013). Lifelong and life-wide adult literacy development. *Perspectives on Language and Literacy, 39*(2), 18-21.

[26] Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.

[27] Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (dir.). (2008). *Le rapport à l'écrit : un rapport pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 110.

[28] Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure, 3*, 51-63.

[29] Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.

[30] Heisz, A., Notten, G. et Situ, J. (2016). *Le lien entre les compétences et le faible revenu*. Ottawa, ON : Statistique Canada.

[31] Casbergue, R. M. (2017). Ready for Kindergarten? Rethinking Early Literacy in the Common Core Era. *Reading Teacher, 70*(6), 643-648.

[32] Allain, M. (2014). *L'implication des pères en littératie familiale au sein du programme « Entre parents ».* en éducation, Université du Québec à Rimouski.

Drainville, R. (2017). *L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique : étude de cas sur les pratiques d'enseignantes au préscolaire.* en Mesure en sciences humaines, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, s.l.

Thériault, J. (2000). *L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/emergence.pdf>. Consulté le 20 mai 2018.

[33] Fuchs, L.S, Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B. et Karns, K. (1995). General educator's specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 61*(5), 440-459.

[34] Boulhrir, T. (2017). Twenty-First Century Instructional Classroom Practices and Reading Motivation: Probing the Effectiveness of Interventional Reading Programs. *International Journal of Education and Literacy Studies, 5*(3), 57-66.

[35] Edwards, P., Protactio, M.S., Peltier, M. et Hopkins, L. (2017). Family Literacy Initiatives and Reading Comprehension. *In* S. E. Israel (dir.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York, NY: Guilford Press.

Henry, L. M., Bryan, J. et Zalaquett, C. P. (2017). The Effects of a Counselor-Led, Faith-Based, School-Family-Community Partnership on Student Achievement in a High-Poverty Urban Elementary School. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 45*(3), 162-182.

[36] Ville de Longueuil. (2015). *Plan d'action en matière de littératie*. Longueuil, QC : Corporation de la Fête de la lecture et du livre jeunesse. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.longueuil.quebec/files/longueuil/images/pdf/plan_action_litteratie.pdf>. Consulté le 20 mai 2018.

[37] Proulx, S. (2018). *Un Québec libre est un Québec qui sait lire et écrire*. Québec : Les éditions du Septentrion.

[38] Anders, P. L., Yaden, D. B., Da Silva Iddings, A. C., Katz, L. et Rogers, T. (2016). Literacy 'turns': To what new horizons? *Journal of Literacy Research, 48*(4), 391-393.

Colgate, Orla, Ginns, Paul et Bagnall, Nigel. (2017). The Role of Invitations to Parents in the Completion of a Child's Home Reading Challenge. *Educational Psychology, 37*(3), 298-311.

Henry, L. M., Bryan, J. et Zalaquett, C. P. (2017). The Effects of a Counselor-Led, Faith-Based, School-Family-Community Partnership on Student Achievement in a High-Poverty Urban Elementary School. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 45*(3), 162-182.

[39] Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Combes, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada, 9*, 1-5.

[40] Edwards, P., Protactio, M.S., Peltier, M. et Hopkins, L. (2017). Family Literacy Initiatives and Reading Comprehension. *In* S. E. Israel (dir.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York, NY: Guilford Press.

[41] Jezak, M. (2010). Évolution et défis conceptuels des enquêtes au sujet des habiletés de lecture et écriture des populations adultes : quelques leçons tirées de l'histoire. *Revue des sciences de l'éducation, 36*(2), 515-535.

[42] Cody, N., Coulombe, S., Giroux, P., Gauthier, D. et Gaudreault, S. (2016). Pratiques, objets et finalités de collaboration en lien avec l'intégration des tablettes numériques dans une école secondaire. *Canadian Journal Of Learning & Technology, 42*(3), 1-16.

Fluckiger, C. (2014). Outils numériques, continuités et ruptures entre pratiques scolaires et pratiques personnelles. *Recherches, 60*, 57-68.

Lacelle, N., Beaudry, M.-C., Brehm, S. et Lebrun, M. (2017). *Compétences, processus et stratégies de lecture en fonction des genres textuels numériques et des supports numériques*. Rapport de recherche Fonds de recherche Société et culture, Québec : Fonds de recherche Société et culture. Document téléaccessible à l'adresse http://www.frqsc.gouv.qc.ca/partenariat/nos-resultats-de-recherche/histoire/competences-processus-et-strategies-de-lecture-en-fonction-des-genres-textuels-numeriques-et-des-supports-numeriques-px7fpozf1504807009871. Consulté le 20 mai 2018.

Savoie-Bernard, C. et Thériault, J.-F. (2016). Ouvrir le livre et voir l'écran : pratiques littéraires et pratiques numériques. *Sens Public*, n.p.

[43] Can, D. D. et Ginsburg-Block, M. (2016). Parenting stress and home-based literacy interactions in low-income preschool families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 46*, 51-62.

[44] Colgate, Orla, Ginns, Paul et Bagnall, Nigel. (2017). The Role of Invitations to Parents in the Completion of a Child's Home Reading Challenge. *Educational Psychology, 37*(3), 298-311.

[45] Tosenberger, C. (2014). Mature Poets Steal: Children's Literature and the Unpublishability of Fanfiction. *Children's Literature Association Quarterly, 39*(1), 4-27.

[46] Ehret, C., Boegel, J. et Manuel-Nekouei, R. (à paraitre en 2018). The Role of Affect in Adolescents' Online Literacies: Participatory Pressures in BookTube Culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 11 p.

[47] Goody, J. (1986). *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

[48] Beaudoin, M. (2010). *Hadassa*. Montréal : Bibliothèque Québécoise.

[49] Deuschle, K. (2017). Using Parent Book Clubs to Build a School-Wide Reading Community. *Knowledge Quest, 46*(2), 16-21.

[50] Bickford, J. (2017). Using Social Media to Impart Early Literacy Tips to Parents. *Children & Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children, 15*(2), 36-37.

[51] Sabatier, C. (2015). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. *In* D. Moore et V. Castellotti (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne, Suisse : Peter Lang.

[52] Deschoux, C.-A. et Perregaux, C. (2011). Et si la classe faisait circuler des écrits plurilingues au-delà d'elle-même? http://www.forumlecture.ch, *3*, n.p.

[53] Brown, S. (2016). Story Nights: An Apprenticeship into Literacy through Bilingual Story Reading. *Teaching Education, 27*(3), 286-304.

[54] Eisenchlas, Susana A., Schalley, Andrea C. et Moyes, Gordon. (2016). Play to learn: Self-directed home language literacy acquisition through online games. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 19*(2), 136-152.

[55] Jezak, M. (2010). Évolution et défis conceptuels des enquêtes au sujet des habiletés de lecture et écriture des populations adultes : quelques leçons tirées de l'histoire. *Revue des sciences de l'éducation, 36*(2), 515-535.