

La littératie en maternelle

Table des matières

1. Introduction.....	2
2. Définitions.....	3
3. Les littératies familiales	3
3.1 Quelques éléments de cadrage.....	3
3.2 Les impacts	4
4. Quelques pistes concrètes pour notre pratique.....	4
4.1 Créer un environnement propice à la lecture.....	4
4.2 Améliorer la qualité de l’enseignement.....	5
4.3 Augmenter la participation, l’inclusion et l’équité	6
5. Conclusion	6
6. Bibliographie.....	7

1. Introduction

La littératie en maternelle est un sujet relayé par les médias suite aux résultats de l'enquête PIRLS. Les enquêtes internationales telles que PIRLS sont diffusés et rendues publics au fur et à mesure. Les résultats internationaux de l'édition 2021 ont été publiés en mai 2023. D'autres publications seront attendus dans le courant de l'année 2024.

Si ce concept de « littératie » est dans la tête de pas mal de professionnels, notre volonté était d'en connaître plus mais aussi de présenter aux étudiants de nos classes un travail de recherche documentaire finalisé.

Quel est le sens de ce mot ? Que signifie l'acronyme « PIRLS » ?

Depuis 2001, tous les cinq ans, PIRLS (Progress in international Reading Literacy Study), une étude portant sur la compréhension en lecture à l'école et dans la vie quotidienne est menée par l'I.E.A. (Association internationale pour l'Évaluation internationale du Rendement scolaire). La Fédération Wallonie-Bruxelles y participe depuis 2006 (Fédération Wallonie Bruxelles, s.d.).

Plus concrètement, les élèves de 4^e primaire des pays participants traitent différents textes à visées littéraire et informative qui sont les plus proches possible de ce qu'ils peuvent rencontrer à l'école ou en dehors de l'école. L'étude mesure leur niveau de compréhension en distinguant quatre compétences : prélever des informations explicites, inférer directement, interpréter idées et informations, apprécier le contenu, la langue et les éléments textuels (Fédération Wallonie Bruxelles, s.d.).

Le programme tient compte également d'informations contextuelles (culturelles, socioéconomiques, pédagogiques, familiales et individuelles) récoltées auprès des différents interlocuteurs de l'école (élèves, enseignants, chefs d'établissement, parents) (Fédération Wallonie Bruxelles, s.d.).

En termes de résultats, l'étude montre que la Fédération Wallonie-Bruxelles accusait encore des résultats bien en deçà de la moyenne des pays de l'Union Européenne et a une proportion de faibles lecteurs plus élevée que la moyenne des pays de l'Union Européenne (même si cette proportion de faibles lecteurs a, cependant, diminué de manière significative entre 2011 et 2016) (Garbe et al., 2016 ; Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.). Les résultats de l'enquête de 2021 montrent toutefois après une baisse significative une forme de stabilisation. Selon Schillings et al. (s.d, p.1) : « Ce résultat pourrait être le signe que la chute amorcée entre 2011 et 2016 est à présent contrôlée et cela en dépit du contexte de la pandémie que nous avons connu ».

Ces résultats visent à rendre compte des résultats des élèves, mesurer les répercussions des dispositifs éducatifs des pays participants (jusqu'à 61 en 2016), identifier les facteurs contextuels favorables à l'acquisition de la compétence concernée (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.).

Il est clair maintenant que le terme de littératie est lié à la compréhension en lecture. Malgré tout, il nous semblait important de prendre le temps de définir le terme de façon précise. C'est pourquoi vous trouverez tout d'abord, à la suite de cette introduction, la définition des auteurs consultés. Ensuite nous nous pencherons sur ce qu'ils appellent les littératies familiales

qui nous ont semblées éclairantes pour notre pratique et nous terminerons par une partie plus orientée vers la pratique. En effet, que retenir de la recherche et comment anticiper les difficultés de compréhension de lecture dans nos classes préscolaires ?

2. Définitions

Le concept de littératie est défini par de nombreux auteurs. Même si le sens des définitions est à peu près semblable, certains apportent des spécificités qui nous semblent éclairantes. Après recherche, la plupart des auteurs consultés rejoignent la définition formulée par l'OCDE (2013, p.64) : la littératie est donc considérée comme « la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel. » Dans le cas de l'école maternelle, on parle de littératie précoce.

Par ailleurs, on note aussi le fait que la littératie inclut à la fois des compétences cognitives mais aussi l'ensemble des pratiques, des contextes dans et par lesquels elle se produit pour permettre à chacun d'atteindre ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de participer à la vie de sa communauté et de la société toute entière (UNESCO, 2006 ; Bastide et Joigneaux, 2014). La littératie est un concept élastique et en fonction des domaines étudiés, on tente de lui attribuer un adjectif afin de mieux la situer. On parle donc de littératie critique, personnelle, numérique, financière, communautaire, familiale... Quoiqu'il en soit, elle occupe une place de choix au sein des compétences requises pour réussir sur les plans scolaire et professionnel, mais aussi sur le plan de la vie citoyenne (Lafontaine et Pharand, 2015).

3. Les littératies familiales

3.1 Quelques éléments de cadrage

La famille étant un partenaire privilégié de l'école, nous souhaitons en savoir plus au niveau des littératies familiales. La littératie implique une relation étroite entre la langue orale et la langue écrite. Effectivement, utiliser l'écrit, c'est faire passer le langage du rapport d'immédiateté et de proximité qui définit la langue orale, à son usage différé (Faure, 2011).

Dans le cas des littératies familiales, Heath (1982, cité par Joigneaux, 2013) s'intéresse aux événements au cours desquels se produisent des interactions autour des pratiques de l'écrit.

Il est essentiel de savoir que les différentes familles des enfants qui composent nos classes proposent à leurs enfants des relations très différentes à l'écrit.

Teale (1982, 1986, cité par Joigneaux, 2013) propose en ce sens, une typologie (en 4 points) de ces événements. D'abord apparaît le caractère holistique des activités proposées (des moments d'enseignement intentionnels visant des compétences spécifiques et d'autres moments qui mettent en jeu des compétences plus globales : lecture partagée, jeux, rédaction de la liste de course ...). Ensuite, la structure de la participation à ces événements est également mise en évidence. En effet, le type de rôle tenu par les enfants peut être différent : observation de ce que fait l'adulte versus une participation égalitaire. Le troisième élément est lié au type

de pratique langagière c'est-à-dire au type de questions posées qui peuvent ou non favoriser les échanges. Enfin, les différents domaines de pratiques impliqués sont également un facteur intéressant à analyser : vie quotidienne, loisirs, travail, religion, communication à distance, lectures partagées...

3.2 Les impacts

L'auteur nous invite donc à comprendre la grande hétérogénéité des pratiques et connaissances de l'écrit qui existe dans nos classes. Ceci doit nous conscientiser à mieux comprendre certaines difficultés rencontrées par certains élèves et nous amener à être prudents en tant qu'enseignants pour accompagner les enfants lors des apprentissages.

Lorsque chez certains enfants des difficultés apparaissent, l'enseignant a tendance à se focaliser sur l'élève et son environnement, les spécificités des situations d'apprentissage ne viennent qu'en second plan. Cette tendance d'explication externe est bien présente chez certains enseignants et ne favorise pas la recherche de solutions adaptées. Effectivement, l'école a tendance à combler les lacunes soit de façon quantitative en ajoutant un « supplément » d'école dans le temps scolaire ou en dehors, soit de manière qualitative en modifiant les activités afin qu'ils les réussissent. En procédant de la sorte, on appauvrit les tâches et les enfants sont souvent confrontés au même type de situations (Laparra et Margolinas, 2016).

4. Quelques pistes concrètes pour notre pratique

4.1 Créer un environnement propice à la lecture

L'étude PIRLS montre que les enfants ne possédant que dix livres ou moins ou ceux dont les parents ne s'engagent pas dans des activités précoces liées à la lecture obtiennent des performances moins bonnes en lecture (Garbe et al., 2016).

Même si ces données sont directement en lien avec les familles, il est primordial que nous en soyons conscients et nous trouvons les occasions pour réduire les écarts et proposer de réels moments d'apprentissages autour des compétences de lecteur.

Lafontaine et Pharand (2015) proposent en ce sens de varier les situations de lecture : la lecture à haute voix aux élèves, la lecture partagée, la lecture guidée et la lecture autonome. En dehors du fait que ce type d'activités développe le plaisir de lire, il est important de faire découvrir aux enfants le sens de la lecture (Quoi ? Pourquoi ? Comment ?).

En ce qui concerne la lecture à haute voix, celle-ci devrait avoir lieu quotidiennement et s'inscrire dans une routine tant au préscolaire qu'au primaire. Le rôle de l'enseignant est de guider les enfants dans la construction de leur compréhension. Enseignant et enfants co-construisent via des interactions leur compréhension du texte. Doyon et Fisher (2010) précisent que l'enseignant doit suivre la logique première de l'enfant, s'efforcer de la comprendre et de répondre en tendant des ponts. Ainsi, il montre de la considération pour la culture première de l'enfant (littératies familiales) tout en restant conscient de ce qu'apprendre à comprendre un récit suppose sur le plan cognitif.

Ensuite, la lecture partagée est une « approche d'enseignement dans laquelle les enseignants travaillent en collaboration avec un groupe d'élèves pour lire, discuter et acquérir des connaissances présentes dans un texte » (Brown, 2006, p.1, cité par Lafontaine et Pharand, 2015). Le texte est généralement présenté sous forme agrandie ou de livre géant. Elle développe le plaisir de lire mais aussi des connaissances et habiletés comme la compréhension d'inférence.

Selon Lafontaine et Pharand (2015), la lecture guidée est réalisée en petits groupes d'élèves partageant le même niveau de compétence, qui ont déjà travaillé en grand groupe sur certains textes mais pour qui subsistent encore des difficultés. L'objectif est alors de les aider à développer des stratégies de lecture. En voici les différentes étapes :

- choix du niveau de texte ;
- regroupement des enfants assis devant l'adulte ;
- distribution du texte à lire à chacun des élèves ;
- discussion sur le texte ;
- modelage de la stratégie enseignée ;
- pratique par l'enfant de la stratégie par une lecture autonome accompagnée d'un guidage de l'enseignant.

La lecture autonome permet à chaque enfant de lire entre cinq à dix minutes par jour différents écrits : comptines, poème, livre, texte. Son objectif est de lire pour le plaisir et de mettre en œuvre les stratégies apprises dans un autre contexte (Lafontaine et Pharand, 2015).

La Lecture autonome a pour objectif d'appliquer et de renforcer les compétences et stratégies acquises et d'y réfléchir. « C'est par la lecture autonome que les élèves sont encouragés à mettre en application les stratégies qui leur sont modélisées par la lecture à voix haute, qui ont fait l'objet d'échanges pendant la séance de lecture partagée et dont les jalons ont été posés en lecture guidée » (Donohue, 2012, p. 2). En classe maternelle, il s'agira donc de choisir un album adapté sans trop de texte ou un album sans texte.

4.2 Améliorer la qualité de l'enseignement

Ce deuxième point est mis en exergue par Garbe et al. (2016) dans le rapport ELINET (European Literacy Policy Network).

Un premier aspect concerne l'E.A.J.E. (Equipement d'accueil du jeune enfant) qui devrait se voir augmenté par des moyens supérieurs au niveau des dépenses publiques pour le préscolaire. D'autres aspects comme une formation initiale (longueur et contenu) revue à un niveau Master, une personne formée à la dyslexie pour chaque école, un curriculum et des pratiques d'entrée dans l'écrit dès l'école maternelle devraient être envisagés.

Ces auteurs insistent sur l'importance du caractère fonctionnel de la lecture. En effet, pour développer la compétence « Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication », il est intéressant de proposer un coin lecture dans la classe pour y trouver un livre mais aussi de fréquenter une bibliothèque publique avec la classe.

Ceci rejoint les illustrations des différents types de lecture, évoquées ci-avant, mais insiste

de façon explicite sur le sens et la fonctionnalité des activités au préscolaire.

4.3 Augmenter la participation, l'inclusion et l'équité

La recherche nous montre que le nombre d'années de fréquentation de l'enseignement préscolaire influence positivement les compétences en lecture. D'autre part, on note une différence de taux de scolarisation entre les enfants âgés de 3 à 5 ans selon qu'ils sont issus ou non de l'immigration (Garbe et al., 2016). Les enseignants doivent donc veiller à favoriser la participation et anticiper des stratégies pour favoriser les liens entre l'école et la famille.

5. Conclusion

La littératie est donc « la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel » (OCDE, 2013, p.64).

Elle est donc un concept largement étudié par la recherche et a pour objectif de faire changer les choses à la fois dans l'école mais aussi en dehors. Il faut changer dans l'école car c'est le rôle de l'école d'offrir à chaque enfant les acquis de base pour la lecture. Il faut conscientiser les enseignants sur l'effet de leurs pratiques et amener les équipes à être en recherche et en formation continue tout au long de leur carrière. En dehors de l'école, il faut amener la Fédération Wallonie-Bruxelles voire le gouvernement, à adapter les budgets pour l'enseignement, donner une place plus importante à la lecture dans les programmes, revoir la formation initiale des enseignants et bien d'autres choses encore.

La recherche nous informe que nos pratiques ne conviennent pas à tous, que les résultats sont encore en-dessous de la moyenne des pays de l'Union Européenne. Ne pouvons-nous pas éveiller les familles à ces résultats en partageant nos idées sur des pratiques favorisant des compétences de lecteurs chez leurs enfants ? Comment toucher toutes les familles ?

Cette recherche documentaire nous aura permis de nous questionner sur des résultats de recherche, nos pratiques mais aussi de prendre connaissance de pistes concrètes à mettre en place dans nos classes.

6. Bibliographie

Documents électroniques

Fédération Wallonie Bruxelles (s.d.). *Recherche en Education : PIRLS*. Consulté le 13 septembre 21 sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=28160&navi=4567>

OCDE – Organisation de coopération et de développement économique (2013). *Perspective de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Evaluation des compétences des adultes*. Consulté sur [https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/Skills%20\(FR\)--eBook_Final_BàT_06%20dec%202013\).pdf](https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/Skills%20(FR)--eBook_Final_BàT_06%20dec%202013).pdf)

Schillings, P., André, M., & Dupont, V. (s. d.). *PIRLS 2021 en bref*. https://www.pirls-fwb.uliege.be/cms/c_11140567/fr/pirls-fwb-les-resultats-de-pirls-2021

UNESCO – Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2006). *Alphabétisation et alphabétisme, quelques définitions*. Consulté sur http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap6_fr.pdf

Articles scientifiques

Bastide, I., & Joigneaux, C. (2014). Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, (53), 9-19

Faure, M.-F. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 3(174), 19-26. En ligne <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-19.htm>

Garbe, C., Géron, S., Lafontaine, D., Mallows, D., Schillings, P., & Valtin, R. – ELINET (2016). *Littératie en Belgique francophone – Rapport court*. Université de Cologne. En ligne sur http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Short_Report_Belgium_French_language.pdf

Joigneaux, C. (2013). Littératie, forme et inégalités scolaires : le cas de la « scolarisation » de l'école maternelle. *Le français aujourd'hui*, 183 (4), 41-50. En ligne sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-4-page-41.htm>

Livres

Donohue, L. (2012). *La lecture autonome. Gérer et évaluer la compréhension en lecture*. Chenelière Education

Doyon, D., & Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. PUQ

Lafontaine, L., & Pharand, J. (2015). *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. PUQ

Laparra, M., & Margolinas, C. (2016). *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe*. De Boeck