Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE

La littératie

Conceptions des enseigant·e·s du cycle 1

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Hélène Thum**

Sous la direction de : **Patricia Groothuis**

La Chaux-de-Fonds, le 21 avril 2021

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite remercier ma directrice de mémoire, Madame Patricia Groothuis, pour ses précieux conseils, son aide et sa disponibilité tout au long de cette aventure.

Je remercie également les enseignant·e·s rencontrés pour leur confiance. Ils m'ont ouvert leur porte, fourni les données permettant de mener à bien ce mémoire et partagé leur expérience.

Finalement, je remercie toutes les personnes qui m'ont soutenue lors de ce travail, elles se reconnaîtront.

Résumé

Le présent mémoire s’intéresse à la littératie. Cette notion complexe dont le nom vient de l’anglais *literacy*, est souvent associée, à tort, uniquement à l’acte de lire et d'écrire. En effet, la littératie va bien au-delà de cela puisqu’elle permet aux individus de comprendre, de produire et de critiquer les diverses informations écrites omniprésentes dans notre société.

Ce travail a pour but de mettre en évidence les conceptions que le corps enseignant du cycle 1 a de la littératie. Pour répondre à ce questionnement, deux aspects sont principalement exploités. Premièrement, la présence ou l'absence des éléments constitutifs de la littératie dans les propos des interviewé·e·s. Ensuite, un intérêt est porté aux pratiques enseignantes parce qu’elles permettent de mettre en évidence certains points de la conception de la littératie qui ne sont pas verbalisés par les enseigant·e·s. De plus, différents facteurs facilitent le développement de la littératie chez les élèves. Leur présence ou leur absence dans les pratiques enseignantes étoffe la représentation des conceptions enseignantes de la littératie.

Cinq mots clés :

Littératie - conception - développement - cycle 1 - pratiques enseignantes

Liste des figures

Figure 1: Facteurs influençant le développement de la littératie 10

Liste des tableaux

Tableau 1: pistes d'activités en lien avec les facteurs de développement de la littératie..... 13

Tableau 2: règles de transcription. 21

Tableau 3 : représentation ou non des différentes dimensions de la littératie dans les conceptions enseignantes..... 29

Tableau 4: activités en lien avec les facteurs d'ordre motivationnel et psychoaffectif..... 31

Tableau 5 : activités en lien avec les facteurs d'ordre social. 33

Tableau 6 : activités en lien avec les facteurs d'ordre culturel..... 34

Tableau 7 : activités en lien avec les facteurs d'ordre cognitif et métacognitif. 35

Tableau 8 : activités en lien avec les différents facteurs de développement de la littératie présentes dans les pratiques des enseignant·e·s rencontrés..... 37

Liste des annexes

Annexe I – contrat de recherche..... I

Annexe II – guide d'entretien II

Annexe III – document consigne..... III

Annexe IV - données relatives à la population IV

Annexe V – analyse thématique, code couleur V

Annexe VI - activités récoltees classées selon les degrés d'enseignement.....VI

Annexe VII - activités classées selon les facteurs de développement de la littératie..... VIX

Annexe VIII - retranscriptions.....XI

Sommaire

INTRODUCTION **1**

CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE **3**

1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE 3

1.1.1 Raison d'être de l'étude *3*

1.1.2 Présentation du problème *3*

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche *4*

1.2 ÉTAT DE LA QUESTION 4

1.2.1 Bref historique du concept de littératie *4*

1.2.2 Définition du concept de littératie *5*

1.2.3 Importance de la littératie *7*

1.2.4 La littératie dans le processus d'enseignement-apprentissage *7*

1.2.5 La littératie dans le système scolaire romand *8*

1.2.6 Facteurs influençant le développement de la littératie *10*

1.2.7 Pratiques enseignantes pour développer la littératie *12*

1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE 13

1.3.1 Identification de la question de recherche *14*

1.3.2 Hypothèses de recherche *14*

CHAPITRE 2. METHODOLOGIE **16**

2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES 16

2.1.1 Démarches *16*

2.1.2 Approche *16*

2.1.3 Enjeux *17*

2.1.4 Objectif *17*

2.2 NATURE DU CORPUS 17

2.2.1 Moyens *17*

2.2.2 Procédure *19*

2.2.3 Population *20*

2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES 21

2.3.1 Règles de transcription *21*

2.3.2 Procédés de traitements *21*

2.3.3 Méthode *22*

CHAPITRE 4. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS **23**

4.1 CONCEPTION DE LA LITTERATIE 23

4.1.1 Point de départ de la conception *23*

4.1.2 La compréhension dans les conceptions enseignantes *25*

4.1.3 La production dans les conceptions enseignantes *26*

4.1.4 La complémentarité écriture-lecture *27*
4.1.5 Ouverture au monde et regard critique dans les conceptions enseignantes *27*
4.1.6 Utilité de la littératie dans les conceptions enseignantes *28*
4.1.7 Synthèse *29*
4.2 ANALYSE DES CONCEPTIONS PAR RAPPORT AUX FACTEURS DE DEVELOPPEMENT DE LA LITTERATIE 30
4.2.1 Facteurs d'ordre motivationnel et psychoaffectif présents dans les conceptions enseignantes *30*
4.2.2 Facteurs d'ordre social présents dans les conceptions enseignantes *32*
4.2.3 Facteurs d'ordre culturel présents dans les conceptions enseignantes *34*
4.2.4 Facteurs d'ordre cognitif et métacognitif présents dans les conceptions enseignantes *35*
4.2.5 Synthèse *36*
4.3 ASPECTS MANQUANT DANS LES CONCEPTIONS ENSEIGNANTES 37
4.3.1 Fonctionnement de la langue *37*
4.3.2 Approche interlinguistique *38*
CONCLUSION **39**
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES **42**
ANNEXES ..... **I**

Introduction

Ce travail s'intéresse à la *reading literacy*. Ce terme anglophone, traduit en français par le mot *littératie* met en évidence une notion complexe se rapportant à l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation. La littératie ne se limite pas à la capacité de lire et d'écrire puisqu'elle vise l'implication des individus dans leur citoyenneté. En effet, elle permet de comprendre, de produire et de critiquer les différentes informations des médias. Dans la société actuelle, où l'information est présente partout et en tout temps, il est fondamental de développer la littératie chez les élèves afin de les préparer à leur citoyenneté et leur permettre de s'épanouir, que ce soit dans le domaine privé ou professionnel.

La littératie se développe à travers différentes pratiques réalisées tout au long de la scolarité. Néanmoins, afin de délimiter ce travail, le cycle 1 a été ciblé. Le choix du thème et du cycle s'est opéré en fonction de mes préférences d'enseignement afin d'affiner mes connaissances dans ce domaine et d'enrichir ma pratique professionnelle.

La littératie est une notion complexe, il a donc été décidé de se concentrer sur un seul aspect qui est la conception. Qu'est-ce que la littératie pour le corps enseignant du cycle 1 ? Quelles sont les conceptions des enseignant·e·s ? Afin de répondre à ce questionnement, les principaux aspects de la littératie ont été soulevés à partir de la définition de ce terme. Ces aspects sont les suivants : i) compréhension de l'écrit, ii) production de l'écrit, iii) complémentarité de l'écriture et de la lecture ainsi que iv) ouverture au monde et regard critique. Ils permettent de décortiquer les conceptions enseignantes de la littératie et de mettre en évidence les lacunes et richesses de celles-ci.

La littératie n'est pas innée, elle doit être développée. Différents facteurs ont un impact sur le développement de la littératie : i) émotionnel et psychoaffectif, ii) social, iii) culturel ainsi que iv) cognitif et métacognitif. Si ces facteurs ont un impact sur le développement de la littératie, ils doivent donc être présents dans les pratiques enseignantes. L'intérêt pour ces facteurs permet d'identifier plus précisément les conceptions enseignantes de la littératie.

Cette étude s'est réalisée en plusieurs étapes. Premièrement, une recherche bibliographique a permis de définir la littératie, d'enrichir mes connaissances quant à cette notion, d'avoir une vision globale de la littératie ainsi que de déterminer les différents thèmes constitutifs de cette notion. La réalisation de la problématique a permis de définir la question de recherche ainsi que les différentes hypothèses de ce travail. Ensuite, une méthodologie a été élaborée afin de répondre aux objectifs déterminés. La méthode retenue demande une récolte de données par

le biais de deux dispositifs différents. Le premier est un entretien semi-directif avec des enseignant·e·s du cycle 1 et le second est une récolte d'activités. Ces traces sont fournies par les personnes interrogées précédemment qui les sélectionnent en fonction du lien qu'elles établissent entre les activités et la littératie. Les données sont toutes collectées avant de passer à la phase suivante. L'analyse des données débute après la retranscription des entretiens et le classement des traces. Elle se réalise sur la base d'une analyse thématique. Les thèmes sont établis sur la base de la littérature et des éléments caractéristiques de la littératie mis en évidence à travers la problématique. Lors de cette étape, les observations sont mises en évidence et des liens sont réalisés entre les résultats et les éléments théoriques. Finalement, une synthèse des résultats sous la forme d'une conclusion permet d'exposer les principaux résultats, de répondre à la question de recherche et de valider ou non les hypothèses établies.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Le Plan d'Etude Romand (PER) indique que la finalité de la langue d'enseignement, le français, vise à assurer le développement d'une culture de la langue « impliquant la maîtrise de la lecture et de l'écriture, ainsi que la capacité de comprendre et de s'exprimer par oral et par écrit » (CIIP, 2003, p.12). Ainsi, la finalité de la discipline du français vise la maîtrise du code, mais également la compréhension et la production (CIIP, 2010). L'enseignement-apprentissage du français a donc pour but la maîtrise de connaissances et de compétences nécessaires à la réussite scolaire de l'individu ainsi que l'acquisition de clés lui permettant un épanouissement dans sa vie professionnelle, sociale et privée.

Bien que la littératie ne soit pas mentionnée telle quelle dans les documents de référence du corps enseignant, ce concept est présent à travers les objectifs à atteindre par les élèves. De plus, les différentes dimensions de la littératie y sont représentées.

Mais si le concept n'est pas présent tel quel, est-il pris en compte par les enseignant·e·s ? Cette question est pertinente, car il s'agit de proposer, aux élèves, des activités qui vont au-delà des savoirs et pratiques scolaires et d'avoir une vision globale et tournée vers le futur des individus.

1.1.2 Présentation du problème

Le terme littératie est un néologisme de l'anglais *literacy.* D'abord traduit par *alphabétisation*, il a mis du temps à s'imposer en Europe et est resté pendant plusieurs années un concept théorique non stabilisé, donc parfois difficile à cerner. De plus, ce terme n'est pas mentionné tel quel dans le Plan d'Etude Romand (PER) même s'il transparaît sous différents éléments et n'est pas non plus présent dans la documentation pédagogique des moyens d'enseignement.

La littératie est une notion complexe. Dans ce travail, il a été décidé de s'intéresser à la conception de la littératie. Il s'agira donc de récolter les conceptions des enseignant·e·s relatives à la littératie. La mise en évidence des conceptions de la littératie se fait par le biais de la collecte des propos des enseignant·e·s ainsi que d'activités, qui, selon eux, développent la littératie des élèves. Différents facteurs participent au développement de la littératie, sont-

ils tous représentés ? Les pratiques littéraciques sont-elles fondamentalement différentes entre le début et la fin du cycle 1 ou s'inscrivent-elles dans un continuum ?

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

L'enquête du Programme for International Student Assenssment (PISA) s'intéresse à la littératie des élèves. En 2000, l'étude PISA révèle qu'une « proportion non négligeable d'élèves avaient un niveau insuffisant en littératie en particulier, niveau qui pouvait avoir des répercussions sur leur carrière scolaire et professionnelle » (Soussi, Broi, Moreau & Wirthner, 2013, p.5). Les résultats de l'étude PISA de 2009 montrent que les compétences en littératie des élèves de certains cantons se sont améliorées tandis qu'elles sont restés identiques dans d'autres cantons (Soussi & Wirthner, 2003 ; Soussi, *et al*., 2013).

Si la littératie suscite tant d'intérêt dans le domaine de l'enseignement, c'est parce qu'elle joue un rôle fondamental dans la réussite scolaire et personnelle de l'élève. En effet, elle permet non seulement de lire et écrire, mais également d'utiliser l'écrit dans la vie de tous les jours.

La complexité de la littératie met en évidence une limite qui est l'approche de ce concept. En effet, les définitions de la littératie sont nombreuses et diffèrent sur certains points, même si une part est commune. Par exemple, PISA se base sur une compétence mesurable, soit la compréhension de textes alors que les publications de *Forumlecture* (voir le site www.forumlecture.ch) prennent en compte le volet production et utilisation de manière critique en plus de la compréhension.

Ces différentes approches du concept mettent en évidence le fait que la littératie est une notion vaste et globale qui peine parfois à être conceptualisée. Ce travail vise à orienter l'action professionnelle en rendant compte des conceptions des enseignants ainsi que des activités que ceux-ci mettent en place pour développer la littératie chez leurs élèves.

1.2 État de la question

1.2.1 Bref historique du concept de littératie

La littératie, parfois orthographiée *littéracie*, est un terme venant de l'anglais *literacy* qui signifie « être « *able to read and write* » ou disposer de la « *ability to read and write* »» (Schneuwly, 2020, p.3). Jusque dans les années 1980, le terme principalement utilisé dans les pays francophones européens est *alphabétisation* tandis que le Canada francophone utilisait déjà le néologisme *littéracie* (Schneuwly, 2020).

Le terme *alphabétisation*, également utilisé par l'UNESCO, comportait cependant des limites. En effet, celui-ci réduit « l'enseignement et l'apprentissage à celui du code » (Schneuwly, 2020, p.2). C'est pour cette raison qu'en 1962, cette organisation internationale étend le concept et le définit comme étant le suivant :

> « personne qui a acquis les connaissances et compétences indispensables à l'exercice de toutes les activités où l'alphabétisation est nécessaire pour jouer efficacement un rôle dans son groupe et sa communauté et dont les résultats atteints en lecture, en écriture et en arithmétique sont tels qu'ils lui permettent de continuer à mettre ces aptitudes au service de son développement propre et du développement de la communauté et de participer activement à la vie de son pays. » (Schneuwly, 2020, p.3)

Dans cette définition de l'alphabétisation, on retrouve de nombreux éléments faisant référence à la signification de la littératie utilisée actuellement. Cependant, le terme *alphabétisation* est encore trop souvent associé à la capacité de lire et « ne rends pas compte de la conception plus large de la lecture dans un contexte » (Schneuwly, 2020, p.6). La démocratisation du terme *littératie* dans les pays francophones européens commence dans les années 1990, sous l'impulsion de l'OCDE qui utilise le terme *littératie* dans une de ces publications sur l'alphabétisation des adultes. La définition utilisée par l'OCDE est la suivante :

> « Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » (Schneuwly, 2020, p.7).

Dès lors, l'usage du mot littératie se répand, également aidé par l'enquête internationale PISA qui utilise fréquemment ce terme. Mais un flou subsiste. En effet, si, dans les pays anglophones, *literacy* est ancré dans le langage courant, lui conférant ainsi une signification propre, ce n'est pas le cas de *littératie* en français. Ainsi, une instabilité est créée autour de ce terme et, de ce fait, ne facilite pas son utilisation créant ainsi plusieurs mouvements dans son usage : i) « pratiques sociales liées à l'écrit dans différentes sociétés » et ii) « théorie des compétences mesurables telles que définies notamment dans les grandes enquêtes internationales » (Schneuwly, 2020, p.8).

1.2.2 Définition du concept de littératie

Certaines définitions réduisent le concept de littératie à la capacité de lire et écrire. Un tel raccourci se produit en grande partie à cause de la complexité de cette notion. La mise en

avant de certains éléments permet de faciliter la compréhension de la littératie. Premièrement, elle possède plusieurs aspects (sociaux, culturels, techniques et usages de l'écrit) qui sont liés entre eux par des « liens dynamiques et complexes » (Cordeiro, Isler & Thévenaz-Christen, 2011, p.6). Ensuite, les capacités littéraciques présentent plusieurs composantes : cognitives, émotionnelles, motivationnelles et sociales (Cordeiro, *et al*., 2011).

Chaque domaine disciplinaire possède une littératie qui lui est propre. Ce travail s'intéresse à la *reading literacy*. Cette littératie "prend en compte de nombreuses connaissances allant du décodage à la connaissance des mots, de la grammaire et de connaissances linguistiques, mais également aux connaissances sur le monde. Le concept de littératie inclut également des compétences métacognitives et notamment l'utilisation des stratégies de lecture adéquates. » (Soussi, *et al*., 2013, p.10).

En Suisse, le concept de littératie est généralement défini comme « les capacités d'élaborer et de comprendre divers textes ou productions des médias, de les utiliser de manière ciblée et créative, de développer un esprit critique. » (Soussi, *et al*., 2013, p.9). La littératie va donc au-delà de l'apprentissage élémentaire de la lecture et permet ainsi de prendre en compte la complexité des attentes de notre société. « La littératie favorise une implication active dans le domaine privé, scolaire, professionnel et public de notre société contemporaine de l'information et de la connaissance. » (Soussi, *et al*., 2013, p.10).

Sur le plan des apprentissages scolaires, la littératie de la langue d'enseignement, dans notre cas le français, vise à étendre la lecture scolaire sur plusieurs niveaux : i) corpus : proposer des textes variés, ii) application de la lecture : ne pas se limiter au décodage, mais à la compréhension et la culture de l'écrit, iii) visées : aller au-delà des exercices purement scolaires en proposant des activités permettant de développer « l'habileté sociale à s'impliquer dans la vie citoyenne et le développement de la personne » (Soussi & Ronveaux, 2017, p.3), ainsi que iv) discipline : mise en lien des dimensions culturelles et cognitives (Soussi & Ronveaux, 2017).

La définition retenue dans ce travail est la suivante :

> « La littératie (en anglais : litteracy) désigne l'aptitude d'élaborer et comprendre divers textes ou productions des médias, de les utiliser de manière critique. Elle constitue une condition préalable à une participation active dans le domaine privé, scolaire, professionnel et public de notre société moderne de l'information et de la connaissance. » (voir le site : www.forumlecture.ch).

1.2.3 Importance de la littératie

L'importance de la littératie est déterminée à partir de plusieurs dimensions : i) conceptualisation, ii) milieu scolaire, iii) vie future de l'élève sur le plan social, professionnel et privé.

La conceptualisation de la littératie est importante, car elle permet de mettre en évidence le fait que les activités d'écriture sont complémentaires à celles de lecture et inversement, et donc de considérer ces actes comme un tout (Cordeiro et al., 2011).

L'importance de la littératie dans l'enseignement se justifie d'abord d'un point de vue scolaire, « la compétence en littératie est fortement liée à la réussite scolaire dans l'ensemble des matières » (Dubé & Ouellet, 2016). De plus, les pratiques littéraciques développées par différentes activités sont importantes dans les processus d'acculturation à l'écrit (Aeby Daghé, Dupraz & Hirt, 2016).

Mais l'importance de la littératie ne se limite pas au milieu scolaire. En effet, elle revêt un enjeu sociétal puisqu'elle permet l'accès aux savoirs, mais également l'ouverture à autrui par l'intermédiaire de l'appropriation de la culture écrite et orale, permettant ainsi la communication, l'apprentissage et la socialisation (Lafontaine, 2013).

1.2.4 La littératie dans le processus d'enseignement-apprentissage

L'école possède une culture qui lui est propre (Bernardin, 2011; Bernardin & David, 2014). Lors de l'entrée dans le monde scolaire, les élèves doivent appréhender et cerner cette culture qui peut être nouvelle selon leur provenance socio-économique et ethnique. Cette culture scolaire ne présente pas forcément les mêmes pratiques littéraciques que celles de la famille (Cordeiro, *et al*., 2011). De plus, « la démarche didactique adoptée est fondamentalement différente des pratiques littéraciques en contexte familial » (Aeby Daghé, *et al*., 2016, p.3). Afin de pallier cet aspect et dans le but de donner les mêmes chances à tous les élèves, il est nécessaire de les accompagner. Ainsi, Cordeiro, Isler et Thévenaz-Christen (2011) mentionnent l'importance pour les enseignant·e·s de proposer « des mesures d'encouragement du langage et de la littératie précoces qui prennent en compte la culture de provenance de l'enfant » (p.11). La langue première des élèves doit donc être prise en compte dans le développement de la littératie et doit revêtir la même valeur que la langue d'enseignement. De plus, les pratiques liées à la littératie doivent être « situées, dynamiques et complexes » (Cordeiro, *et al*., 2011, p.14).

Les pratiques littéraciques émergentes représentent les premiers contacts de l'enfant avec le monde de l'écrit et ont pour objectif « d'appréhender les premiers apprentissages sur le monde de l'écrit que de jeunes apprenants construisent » (Cordeiro, *et al*., 2011). Ces pratiques peuvent se construire sur le plan familial et scolaire. Parmi les pratiques littéraciques émergentes, les pratiques de « construction des premières conceptions concernant les objets écrits, leurs usages et leurs fonctions, des rapports oral-écrit et l'acquisition des prémices de la conscience phonologique » (Cordeiro, *et al*., 2011) sont exploitées dès le début de la scolarité permettant ainsi de créer un socle commun à l'ensemble des élèves à partir duquel d'autres apprentissages viendront s'organiser.

1.2.5 La littératie dans le système scolaire romand

La littératie est présente dans l'enseignement romand aux différents niveaux de hiérarchisation et d'organisation du système scolaire.

Tout d'abord, l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) permet à tout enfant dès l'âge de quatre ans « d'entamer les apprentissages pour entrer dans l'écrit et commencer à pratiquer un langage oral élaboré favorable à la communication pour apprendre à l'école » (Cordeiro, *et al*., 2011, p.5) et ce indépendamment de sa provenance sociale et linguistique (Cordeiro, *et al.*, 2011). Cet élément permet à tous les enfants de découvrir, expérimenter et exploiter des pratiques littéraciques émergentes qui sont le premier maillon à partir duquel d'autres pratiques littéraciques et apprentissages peuvent se développer.

Au niveau du PER, la littératie n'apparaît pas comme telle, mais transparait à travers les différentes visées prioritaires et finalités qui tendent vers la capacité de l'élève à « mobiliser ses compétences langagières en français dans toutes les situations possibles de sa future vie civile, professionnelle et personnelle » (Merkelbach, 2010, p.19). Soussi & Ronveaux (2017) mettent en évidence certaines caractéristiques de la littératie qui sont retrouvées dans le PER : « l'aspect interdisciplinaire, la variété des genres et des supports, l'appropriation de la culture écrite et l'aspect de continuum » (p. 4). Le PER indique que, dans la discipline du français, le texte et plus précisément les genres de textes sont les unités de base, les outils, à partir desquels les enseignements se réalisent (Aeby Daghé, *et al*., 2016; CIIP, 2006). Cependant, Aeby Dagné, Dupraz et Hirt (2016) indiquent que le genre ne peut être un outil d'enseignement seulement s'il s'appuie « sur des pratiques littéraciques » (p.3).

La littératie est également présente au niveau des moyens d'enseignements du cycle 1. En effet, l'utilisation d'albums de littérature jeunesse contribue au développement de la littératie (Soussi & Ronveaux, 2017). Cependant, la diversité textuelle des albums proposés dans les MER *Dire, écrire, lire* (1ère et 2ème) (Auvergne, 2011) et *Que d'histoires !* (3ème et 4ème) (Guillaumond, Lagache et Peirtsegaele, 2010) est insuffisante. En effet, il s'agit majoritairement de textes qui racontent. En cela, ils ne répondent pas aux exigences de la littératie. Le MER *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001) permet de proposer d'autres genres textuels et ainsi de compléter l'offre pour les élèves de fin de cycle 1. Cependant, les propositions faites par les MER pour développer la littératie ne sont pas suffisantes, car certains facteurs de développement de celle-ci ne sont que peu ou pas exploités.

Le développement de la littératie à travers les MER se fait donc par le biais des genres textuels, mais également par la mise en oeuvre d'autres pratiques. Par exemple, dès la première année de scolarisation, les élèves sont amenés à endosser le rôle de scripteur (Riat & Schindelholz Aeschbacher, 2020). Il s'agit là d'un exemple de pratiques littéraciques émergentes. Ces pratiques sont authentiques puisqu'elles pourraient être vécues par l'élève en-dehors de la sphère scolaire. Elles « sont inscrites dans l'approche communicationnelle » et « débouchent toutes sur une production individuelle ou collective sous forme de dessins et d'écriture » (Riat & Schindelholz Aeschbacher, 2020, p.3). De plus, les situations de communications proposées sont variées.

En ce qui concerne les pratiques effectives des enseignant·e·s de Suisse romande, Soussi & Ronveaux (2017) évoquent certaines pratiques littéraciques qui sont fréquemment présentent au cycle 2. Parmi celles-ci, un certain nombre peuvent être retrouvées au cycle 1 comme, par exemple, l'utilisation de littérature de jeunesse et le questionnement sur la compréhension de la lecture. Quant au cycle 1, objet de recherche de ce travail, les données récoltées concernant les pratiques effectives sont faibles. La littérature mentionne fréquemment les pratiques littéraciques émergentes principalement travaillées lors de la 1ère et 2ème année (Cordeiro, *et al*., 2011).

La littératie est également présente dans l'enseignement romand par le biais de l'enquête PISA. En 2000, la première étude PISA, qui mesure les compétences d'élèves de 15 ans notamment en littératie, révèle qu'une « proportion non négligeable d'élèves avaient un niveau insuffisant en littératie en particulier, niveau qui pouvait avoir des répercussions sur leur carrière scolaire et professionnelle » (Soussi, *et al*., 2013, p.5). Cependant, la définition de la

littératie retenue par cette enquête internationale fait référence à une compétence scolaire mesurable tout en laissant de côté les pratiques sociales en lien avec la culture de l'écrit (Schneuwly, 2020).

1.2.6 Facteurs influençant le développement de la littératie

Dumais (2011) présente quatre facteurs influençant le développement de la littératie chez les élèves de l'école primaire : facteurs d'ordre i) motivationnel et psychoaffectif, ii) social, iii) culturel ainsi que iv) cognitif et métacognitif. Sur la base du constat de ces différents facteurs, l'auteur présente des éléments permettant de les développer dans le contexte scolaire et extrascolaire.

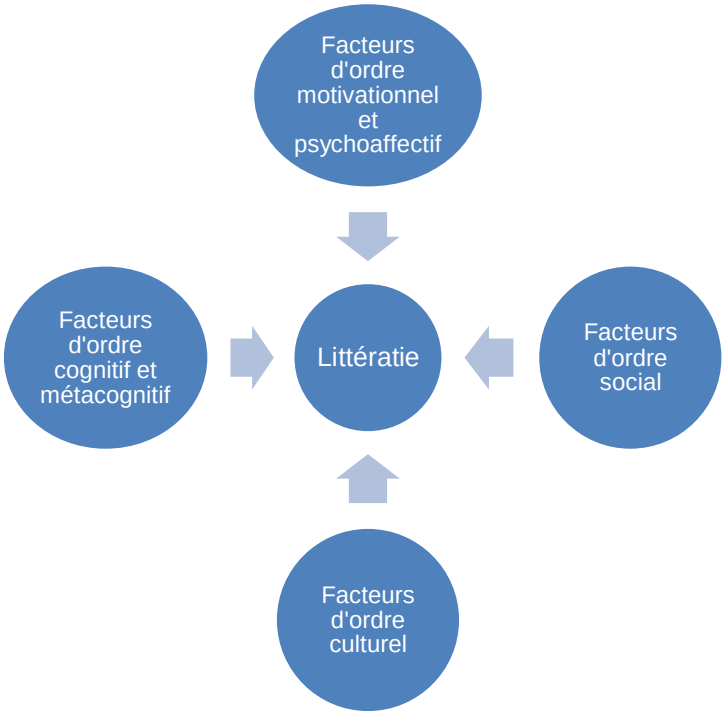


Figure 1: Facteurs influençant le développement de la littératie chez les élèves du cycle 1 (Dumais, 2011).

Facteurs d'ordre motivationnel et psychoaffectif

Ces facteurs sont en lien avec le développement de l'envie et du plaisir de lire. Des auteur·e·s renseignent que la motivation à lire est en relation étroite avec un lien affectif positif vis-à-vis de la lecture (Dumais, 2011 ; Fijalkow & Fijalkow, 2010 ; Navarro & Le Deun, 2004). Les élèves qui « n'arrivent pas à développer un sentiment d'appréciation des livres et de la lecture » (Dumais, 2011, p.4), sont des enfants pour qui la lecture est peu représentée dans leur

environnement. En effet, dans les familles où les livres sont très présents, il est fréquent que le désir d'apprendre à lire se manifeste plus rapidement chez l'enfant, car les écrits se trouvant dans son cadre de vie éveillent sa curiosité (Fijalkow & Fijalkow, 2010). La motivation a donc un rôle dans le développement de la littératie chez les enfants, « les élèves lisent davantage lorsqu'ils sont motivés à le faire » (Dumais, 2011, p.6).

Afin de développer les facteurs d'ordre motivationnel et psychoaffectif, il est nécessaire non seulement, que des modèles soient présents dans l'environnement de l'enfant, mais également qu'il puisse interagir avec ceux-ci (Dumais, 2011; Giasson, 2013). Dans le milieu scolaire, l'enseignant·e est ce modèle. En valorisant la lecture dans sa classe, il transmet aux élèves le goût de la lecture (Giasson, 2013). De plus, le corps enseignant favorise le développement d'un comportement de lecteur en transmettant des attitudes et des pratiques de lecture-écriture à travers leurs usages au quotidien (Giasson, 2013; Goigoux, 2004).

Les facteurs d'ordre social

La conception de l'écrit n'est pas forcément identique dans la culture familiale de l'élève et dans la culture scolaire selon la classe sociale de la famille de l'enfant (Bernardin, 2011; Dumais, 2011). Si l'élève ne parvient pas à percevoir la lecture comme un savoir global et pas uniquement scolaire, le développement de la littératie est affecté. C'est pour cette raison que l'élève doit comprendre à quoi sert la lecture, quelles sont les fonctions de l'écrit (Fijalkow & Fijalkow, 2010).

Les enfants qui n'ont pas beaucoup de contacts sociaux dans leur environnement sont enclins à moins développer la littératie, car « cela empêche l'apprentissage contextualisé, c'est-à-dire la croissance de la littératie par le contact avec des individus utilisant l'écrit pour des motifs fonctionnels » (Dumais, 2011, p.4). L'interaction ainsi que la contextualisation des situations dans lesquelles l'écrit est utilisé permettent donc de développer la littératie (Dumais, 2011).

Les facteurs d'ordre culturel

L'école possède sa propre culture qui est plus ou moins proche de celle des élèves. En début de scolarité, les élèves dont la culture diffère de celle de l'école doivent d'abord comprendre les clés de cette nouvelle culture pour pouvoir entrer dans de nouveaux apprentissages (Bernardin, 2011; Bernardin & David, 2014).

De plus, il ne faut pas faire abstraction de la famille de l'élève. Les sciences de l'éducation mettent en évidence l'importance du lien école-famille dans le bon déroulement de la scolarité de l'élève. En effet, « si le lien entre l'école et la famille est rompu en raison de divergences

culturelles, l'investissement de l'élève à l'école et le développement de la littératie peuvent être gravement compromis ou retardés » (Dumais, 2011, p.4). De plus, l'élève doit pouvoir mettre en relation son identité et ses valeurs avec ce qui est appris à l'école. Cela permet de contextualiser les apprentissages et de favoriser la réussite scolaire tout en développant la littératie (Dumais, 2011).

Les facteurs d'ordre cognitif et métacognitif

Ces facteurs jouent un rôle dans le développement de la littératie par le biais d'activité de retour sur les situations d'apprentissages vécues. « Une absence de retours sur les textes lus et écrits n'incite pas le développement de la métacognition des élèves et nuit à l'acquisition de compétences en littératie » (Dumais, 2011, p.5). Si les retours sont importants, c'est parce qu'ils permettent aux élèves de verbaliser et d'intérioriser les stratégies utilisées dans les situations de lecture et écriture, tant au niveau de la manière d'apprendre que de comprendre. Un enfant aura de la peine à « trouver des raisons pertinentes de lire, d'écrire, de parler, d'écouter et de réfléchir » (Dumais, 2011, p.5) si des activités de questionnement, de raisonnement, de retour sur les apprentissages et de compréhension ne lui sont pas proposées (Dumais, 2011).

La mise en contexte des situations d'apprentissage permet également de développer la littératie, puisque les élèves peuvent ainsi faire des liens avec les connaissances déjà acquises (Dumais, 2011).

1.2.7 Pratiques enseignantes pour développer la littératie

Cordeiro, Isler et Thévenaz-Christen (2011) présentent quelques principes importants permettant de favoriser les apprentissages littéraciques des élèves : « l'accès à l'écrit en classe ; la combinaison d'un enseignement ouvert et guidé par un programme ; la mise en place d'activités langagières et littéraciques ritualisées ; la compréhension d'un enseignement et d'un apprentissage langagier combinant des tâches focalisées sur la langue et des tâches fonctionnelles ; constitution ciblée de groupes multiâges pour favoriser les apprentissages » (p. 10).

Le tableau de la page suivante (tableau 1) présente une liste non exhaustive de pistes pouvant être utilisées en classe dans le but de développer la littératie chez les élèves. Ces pistes, classées selon les facteurs de Dumais (2011), sont proposées par différents auteur·e·s (Dumais, 2011; Fijalkow & Fijalkow, 2010; Giasson, 2013).

Tableau 1: pistes d'activités en lien avec les facteurs de développement de la littératie.

Facteurs d'ordre motivationnel et psychoaffectif	Varier les supports de lecture, placer les élèves en contact avec différents genres de texte.
	Lectures cadeaux
	Reconnaître les différents moments de la journée où la lecture est importante
	Utilisation de la littérature jeunesse.
	Mise en évidence des fonctions de l'écrit.
Facteurs d'ordre social	Donner l'occasion aux élèves de discuter de leurs lectures.
	Échange d'idées et de points de vue après une lecture, avec l'enseignant·e et/ou les pairs.
Facteurs d'ordre culturel	Valoriser les élèves dans leur identité et leur culture.
	Présenter une variété de textes permettant d'élargir la vision du monde et de développer la tolérance.
	Activités d'ouverture au monde et à autrui.
Facteurs d'ordre cognitif et métacognitif	Activités fondées sur le questionnement et le raisonnement.
	Permettre aux élèves de faire des retours sur leurs apprentissages et leur compréhension.
	Compréhension de texte.
	Production de texte
	Activités de transfert de connaissances.
	Enseignement et verbalisation des stratégies de compréhension utilisées lors d'une activité.

1.3 Question de recherche et hypothèses de recherche

Ce travail se focalise sur la figure de l'enseignant·e : sa conception de la littératie ainsi que les pratiques et activités proposées afin de la développer.

Les questions ainsi que les objectifs de la recherche se centrent sur le cycle 1. Ce choix s'appuie sur deux lectures. Premièrement, Merkelbach (2010), dans son analyse des liens entre le PER et la littératie indique que le cycle 1 « représente un moment particulièrement important dans l'appropriation des compétences générales de lecture et d'écriture »

(Merkelbach, 2010, p.19). Ensuite, les différents facteurs retenus pour le développement de la littératie sont issus de la publication de Dumais (2011) qui s'intéresse aux élèves des degrés préscolaires et primaires du Québec ce qui correspond, en Suisse romande, au cycle 1.

1.3.1 Identification de la question de recherche

Cette recherche se questionne sur la conception de la notion de littératie chez les enseignant·e·s du cycle 1.

Afin de répondre à ce questionnement, deux axes sont exploités. Premièrement, la conception mentale de la littératie des enseignant·e·s. Ensuite, les pratiques enseignantes proposées par ceux-ci comme reflet de leur conception de la littératie.

La question de recherche suivante a été retenue :

Quelles sont les conceptions de la littératie des enseignant·e·s du cycle 1 ?

1.3.2 Hypothèses de recherche

Dans ce travail, le postulat de départ est que les activités menées en classe pour développer la littératie sont le miroir de la conception de l'enseignant·e.

La validation ou non des hypothèses ci-dessous permet de rendre compte des éléments et facteurs constituant les conceptions des enseignant·e·s par rapport à la littératie.

- Étant donné que les facteurs motivationnels et psychoaffectifs ont un impact sur le développement de la littératie, alors des activités en lien avec ce facteur sont proposées aux élèves.
- Étant donné que les interactions avec des individus utilisant l'écrit à des fins fonctionnels permettent la contextualisation des apprentissages et ainsi le développement de la littératie, alors des activités d'ordre social sont réalisées.
- Étant donné que le maintien du lien école-famille permet le développement de la littératie chez les élèves, alors des activités par le biais de facteurs culturels sont effectuées.
- Étant donné que des retours sur les textes lus ou écrits permettent le développement de la littératie chez les élèves, tout comme des activités de questionnement, raisonnement et compréhension, alors des activités en lien avec les facteurs d'ordre cognitif et métacognitif sont proposées.

- Étant donné qu’une différence entre les demi-cycles est perceptible au niveau des progressions des apprentissages, les conceptions de la littératie ainsi que les pratiques du corps enseignant pour développer la littératie seront différentes.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Il s'agit d'une recherche qualitative. Ce type de recherche sert « à décrire ou à traduire les phénomènes sociaux » (Anadón & Guillemette, 2006, p.27) et est axée sur la signification des phénomènes et non sur leur fréquence. Les instruments et les méthodes utilisées dans ce type de recherche, aussi bien pour la collecte des données que leur analyse, sont qualitatifs (Paillé & Mucchielli, 2013).

L'objet de recherche est généralement une « conception de la réalité humaine » (Anadón & Guillemette, 2006, p.29). Un contact direct avec les enquêté·e·s par le biais d'entretiens, par exemple, est donc nécessaire (Paillé & Mucchielli, 2013). En effet, ils « sont considérés comme les auteurs de la réalité sociale qui ne peut exister indépendamment de la pensée, de l'interaction et du langage humain » (Anadón & Guillemette, 2006, p.29).

2.1.1 Démarches

Ce travail présente les démarches compréhensive et descriptive qui sont toutes deux centrées sur les enseignant·e·s. Ces méthodes ont pour objectif la compréhension et la description d'une expérience telle qu'elle est vécue par les acteurs (Fortin, 2010).

Van der Maren (2003) indique que la démarche descriptive

> « […] tente de rendre compte d'un objet ou d'un phénomène en identifiant ses conditions d'apparition (d'existence ou de changement), ses dimensions (les éléments qui le constituent) et en dégageant les lois, les principes et les structures dominantes de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec l'environnement » (p.31).

La démarche compréhensive est focalisée sur les acteurs, elle « vise à comprendre un phénomène, à en saisir l'essence du point de vue des personnes qui en font ou en ont fait l'expérience » (Ibid, p.35).

2.1.2 Approche

L'approche menée dans ce travail est, dans un premier temps, déductive. Dans ce type d'approche, « les connaissances théoriques précèdent la lecture de la réalité » (Anadón & Guillemette, 2006, p.31). Ainsi, à partir de la littérature une approche déductive est menée afin d'établir des hypothèses de recherche. Dans un second temps, un raisonnement hypothético-

déductif est mené (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004). Celui-ci est réalisé sur la base des hypothèses et par le biais des observations réalisées sur le terrain. Dans ce cas, par l'intermédiaire d'entretiens et d'analyses de documents.

2.1.3 Enjeux

Ce travail présente deux enjeux : nomothétique et ontogénique.

Le but des recherches dont l'enjeu est nomothétique est « le développement et le raffinement des connaissances théoriques » (Van Der Maren, 2003, p.23). Il s'agit donc de construire des connaissances sur la base de phénomènes observés. Dans ce cas, l'objectif est de rendre compte des conceptions que les enseignant·e·s du cycle 1 ont de la littératie et d'en définir les différences et similitudes.

L'enjeu ontogénique est présent dans cette recherche par le biais de l'intérêt que je porte à cette problématique. Plus précisément dans le but de développer mes propres connaissances en vue de ma future pratique professionnelle. En effet, Van der Maren (2003) indique que l'enjeu ontogénique vise à se perfectionner, se développer par la réflexion sur l'action.

2.1.4 Objectif

Il s'agit d'une recherche à visée heuristique. En effet, il s'agit de décrire les conceptions de la littératie à l'aide d'une enquête des pratiques enseignantes. La visée heuristique « permet au chercheur de saisir la richesse des pratiques enseignantes et ainsi d'en développer une meilleure connaissance sans chercher à les évaluer » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin., 2010, p.170). L'accent est mis sur les pratiques et non leur efficacité (Ibid).

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Moyens

Deux moyens sont utilisés pour la collecte de donnée : l'entretien et l'analyse de documents.

Entretien

L'entretien est un moyen de recherche pertinent lorsqu'il s'agit « de mettre en évidence le mode de pensée des enquêtés » (Demoncy, 2016, p.35) et donc leurs conceptions.

Les entretiens se caractérisent d'autres moyens de recherche « par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs » (Quivy & Van Campenhoudt, 2007, p.194). C'est une rencontre planifiée et pensée dans le but de répondre à un questionnement (Sauvayre, 2013).

Ce moyen permet la récolte de données tout en conservant le cadre de référence des personnes interviewées et leur langage (Quivy & Van Campenhoudt, 2007).

Ce moyen a été choisi, car il permet au chercheur de rendre compte des conceptions des acteurs quant à un sujet donné (Quivy & Van Campenhoudt, 2007). De plus, Blanchet & Gotman (2007) cités par Sauvayre (2013) indiquent :

> « L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux évènements dont ils ont pu être témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (p.7).

C'est un entretien semi-directif qui est réalisé dans ce travail afin de répondre à la question de recherche. Aussi appelé entretien guidé, il n'est ni complètement libre ni complètement fermé (Quivy & Van Campenhoudt, 2007; Sauvayre, 2013). Ce type d'entretien a été retenu pour cette enquête, car il permet d'examiner « un domaine spécifique et circonscrit, d'explorer des hypothèses sans qu'elles soient toutes définitives, et d'inviter l'enquêté à s'exprimer librement dans un cadre défini par l'enquêteur » (Sauvayre, 2013, p. 9).

Plusieurs outils sont utilisés pour réaliser l'entretien. Tout d'abord, un guide d'entretien, établi sur la base des concepts issus de la littérature et de la question de recherche, permet de guider la rencontre. Le guide d'entretien, s'il est bien établi, permet au chercheur de poser les questions dans un ordre ajusté par rapport aux propos de l'interviewé·e (Sauvayre, 2013). Les rubriques principales du guide d'entretien sont : i) conception de la littératie, ii) facteurs de développement de la littératie et iii) informations concernant l'interviewé·e. Ensuite, un enregistrement audio est réalisé et un bloc-notes est utilisé afin de recueillir des informations complémentaires. Finalement, des photographies peuvent être faites afin de conserver une trace d'éléments présentés par l'interviewé lors de la rencontre.

Analyse d'activités

L'entretien est complété par une collecte d'activités. En effet, à travers les activités menées par les enseignant·e·s il est possible de constater leur conception de la littératie ainsi que les différents facteurs pris en compte pour son développement. Il s'agit de collecter les activités et tâches que l'enseignant juge utiles pour développer la littératie chez leurs élèves.

L'étude de documents « consiste à faire de la recherche en analysant des documents pour mieux comprendre » (Paillé, 2007, p.135). Des marqueurs de la notion sont recherchés dans les traces et sont dégagés.

2.2.2 Procédure

Prise de contact

L'échantillon se compose de 4 enseignant·e·s que je connais. Le contact avec ceux-ci se fait par téléphone. Lors de celui-ci, le thème de la recherche, le cadre dans laquelle elle s'inscrit et son objectif est annoncé. De plus, un rendez-vous est fixé pour mener l'entretien.

Contrat de recherche

Avant de commencer l'entretien, la personne interrogée reçoit un contrat de recherche (annexe I). Ce contrat a pour but de fixer les objectifs du travail, les modalités de l'entretien ainsi que les rôles des acteurs de celui-ci. Signé, le contrat garantit le respect des attentes à chaque parti.

Entretien

La durée des entretiens est d'environ 20 à 30 minutes. Ils se dérouleront durant le mois de novembre 2020 et dans la classe de l'enseignant·e.

Un entretien est avant tout une rencontre avec un individu. Il convient donc, dans un premier temps, de prévoir un espace pour faire connaissance brièvement avec la personne. Ce premier temps permet surtout à l'interviewé·e de poser des questions, soit pour préciser un élément ou se rassurer (Sauvayre, 2013).

Avant de commencer l'entretien, l'étudiant-chercheur rappelle le thème de la recherche, son but ainsi que les éléments mis en place pour respecter les règles éthiques : le consentement des personnes rencontrées est avéré, les informations recueillies sont anonymisées et les résultats issus de la recherche sont mis à leur disposition s'ils souhaitent en avoir connaissance.

Les entretiens sont enregistrés, cela permet à l'intervieweur de se centrer sur l'entretien et non sur la prise de notes. L'enregistrement permet également de retranscrire les données et ainsi de « rester fidèle aux propos tenus lors de l'analyse » (Demoncy, 2016, p.36).

L'étudiant-chercheur mène l'entretien semi-directif en se basant sur le guide d'entretien (annexe II). L'ordre des questions est adapté en fonction du discours de l'interviewé. Des

relances sont réalisées si nécessaire. À la fin de l'entretien, les consignes pour la collecte des documents sont explicitées. Un document papier est distribué à l'enseignant·e (annexe III).

Étude de documents

La collecte de documents est prévue durant les trois semaines suivant l'entretien.

Plusieurs procédures sont proposées aux interviewé·e·s afin de transmettre les documents. Parmi celles-ci, l'envoi de photographies accompagnées d'enregistrements audio par WhatsApp où l'envoi d'un tableau récapitulatif des activités par e-mail. Il est demandé aux enseignant·e·s d'indiquer les actions de l'élève ainsi que le lien qu'il/elle fait entre l'activité et la littératie.

À la suite de la collecte des documents, un second entretien peut être réalisé afin d'apporter un éclairage sur certaines activités, plus précisément le lien que l'enseignant·e fait entre l'activité, les actions de l'élève et la littératie. Cet entretien peut se réaliser à distance.

2.2.3 Population

Caractéristiques de l'échantillon :

L'échantillon se compose de 4 enseignant·e·s du cycle 1. Âgées de 39 à 64 ans, ces personnes ont effectué leur cursus par le biais de l'école normale et enseignent depuis 17 à 43 ans (annexe IV).

Parmi l'échantillon, deux interviewé·e·s ont également suivi un cursus de formation d'adultes.

Procédure de sélection :

La sélection de la population s'est réalisée dans mes contacts établis grâce à ma pratique professionnelle. Cet aspect peut présenter un avantage puisque la proximité ainsi que la confiance déjà existante avec ces personnes permettent, sans doute, d'obtenir des réponses sincères sans peur de jugement.

Dans le but d'assurer une représentation équitable des degrés d'enseignement, l'échantillon se compose de deux enseignant·e·s de chaque demi-cycle.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Règles de transcription

Afin de répondre aux questionnements de cette étude, l'intérêt est porté sur le contenu des entretiens. Ainsi, si une transcription entière de ceux-ci est indispensable, celle-ci ne met cependant pas l'accent sur les intonations de l'interviewé·e. Les règles de transcription (tableau 2) ont été établies afin de prendre en compte ces éléments. Il convient néanmoins de rappeler que si la ponctuation est établie lors de la transcription, le processus d'interprétation des données est déjà entamé.

Tableau 2: règles de transcription.

.	Intonation descendante
,	Intonation progressive
?	Intonation montante
ABCD	Emphase
((abcd))	Commentaire ajouté
XX	Mots prononcés, mais incompréhensibles

En ce qui concerne la collecte d'activités, dans le cas où des documents audios sont transmis ceux-ci seront également retranscrits.

2.3.2 Procédés de traitements

La transcription sera effectuée sur le logiciel Word en intégrant les rubriques suivantes : locuteur et verbatim. Ce document sera utilisé pour les opérations ultérieures en lien avec l'analyse des données.

Une lecture préalable des matériaux collectés est réalisée. Appelée *lecture flottante*, cette lecture fait émerger « les premières impressions, les premières pistes d'analyse ainsi que le choix du découpage » (Barbillon & Le Roy, 2012, p.48).

Suite à la lecture flottante, les thèmes suivants sont dégagés. Cette sélection se fait en lien avec l'objet de la recherche, les questions de recherche exposées ainsi que les hypothèses énoncées afin de pouvoir réaliser des liens avec les ressources bibliographiques.

- Conception de la littératie (compréhension écrite, production écrite, ouverture au monde, complémentarité écriture-lecture).

- Aspect motivationnel et psychoaffectif
- Aspect social
- Aspect culturel
- Aspect cognitif et métacognitif

Les propos recueillis lors des entretiens sont thématisés en se référant au tableau 1 (voir sous-chapitre 1.2.7) qui met en évidence diverses activités permettant le développement des différents aspects de la littératie.

Les données sont étiquetées selon un code couleur (annexe V) qui permet l'identification des différents thèmes de l'entretien ainsi que les facteurs influençant le développement de la littératie. Cet étiquetage se déroule lors d'une lecture des transcriptions réalisées. Des regroupements, fusions et hiérarchisations sont effectués si nécessaire durant l'analyse faisant ainsi apparaître ou disparaître certains thèmes retenus dans un premier temps.

La dernière opération est celle de la sélection d'extraits de données. Certains verbatims sont retenus en raison de leur intérêt pour répondre à la question de recherche ainsi que pour valider une hypothèse ou encore pour mettre en évidence des éléments significatifs.

2.3.3 Méthode

Lors de ce travail, l'intérêt est porté au contenu et non à la forme. Les données récoltées lors des entretiens sont donc traitées à travers une analyse de contenu, plus précisément une analyse thématique. Cette méthode a été sélectionnée, car elle est un outil qui peut être utilisé dans les recherches présentant une intention descriptive (Paillé & Mucchielli, 2012). De plus, en appuyant son analyse sur des thèmes, elle permet de réduire les données en traitant et condensant le corpus par la catégorisation des données (Ibid).

L'opération de thématisation représente le cœur de la méthode d'analyse thématique. Il s'agit de catégoriser les données récoltées au sein de thèmes qui sont représentatifs du contenu analysé et en lien avec l'objet de recherche (Paillé & Mucchielli, 2013). Ainsi, le repérage et le regroupement des données selon des thématiques permettent, par la suite, une analyse de ces données. Dans ce travail, cette méthode est utilisée tant pour l'analyse de documents que pour les entretiens.

Chapitre 4. Présentation et interprétation des résultats

Dans un premier temps, une analyse des différentes dimensions de la littératie est réalisée. Celles-ci ont été établies à partir des définitions retenues pour ce travail : i) compréhension, ii) production, iii) complémentarité lecture-écriture et iv) ouverture au monde et esprit critique.

Ensuite, afin d'affiner la perception de la conception enseignante de la littératie, une analyse plus ciblée est effectuée par le biais d'une étude des thèmes en lien avec les facteurs de développement proposés par Dumais (2011) : i) émotionnel et psychoaffectif, ii) social, iii) culturel ainsi que iv) cognitif et métacognitif.

Les analyses sont réalisées sur la base des activités collectées ainsi que des entretiens réalisés auprès des enseignant·e·s du cycle 1 (annexes IV, VI et VII).

4.1 Conception de la littératie

Le fait que les enseignant·e·s rencontrés ne connaissent pas le terme *littératie* est un premier constat qui peut être fait.

> E2 : *« Alors, je sais pas tellement ce que c'est la littératie. »*
>
> E4 : *« [...] je ne sais pas ce que c'est en fait. »*
>
> E3 : *« C'est un mot que je ne connaissais pas. »*

Cependant, ce chapitre témoignera que, malgré la méconnaissance de ce terme, les conceptions de la littératie du corps enseignant du cycle 1 possèdent certaines dimensions de cette notion.

4.1.1 Point de départ de la conception

Il est intéressant de remarquer que pour les enseignant·e·s rencontrés, la conception de la littératie est façonnée à partir du mot *littérature*.

> E4 : *« J'associe à littérature. »*
>
> E3 : *« Moi je fais le lien avec la littérature. Littératie ça doit être la science de la littérature. »*

Le terme *littératie* vient de l'anglais *literacy*, lui-même venant du latin *litteratus* (Schneuwly, 2020). L'association des mots *littératie* et *littérature* permet aux personnes interviewées de faire le lien avec plusieurs aspects de la littératie.

En se basant sur une ressemblance avec le mot *littérature*, ce point de départ permet de passer outre la simplification de ce terme à la capacité de lire et écrire telle qu'elle est mise en

avant par les auteurs et ainsi de se détacher d'une conception plus proche de la notion d'*alphabétisation* (Schneuwly, 2020; Soussi, *et al*., 2013).

Cette relation induit donc la présence des différents genres textuels dans les conceptions enseignantes de la littératie.

> E3 : *« [...] Je vois ça comme leur faire découvrir différents genres de textes, différents livres, différents auteurs. »*

L'analyse des activités récoltées montre que les interviewé·e·s utilisent la littérature jeunesse dans leur pratique enseignante. Si ce sont généralement des activités en lien avec des *textes qui racontent* qui ont été transmises, E3 propose une activité de classement des différents genres textuels, ainsi qu'une activité de tri des livres du coin lecture selon des critères définis par les élèves. Ces activités (activités 8 et 9, annexe VI) renforcent le constat que la conception de la littératie de cet individu englobe l'aspect des genres textuels.

Les genres textuels et plus précisément la mise en contact des individus avec une grande variété de textes permettent le développement de la littératie chez les élèves (Dumais, 2011 ; Giasson, 2013).

Si l'aspect de la littérature est très présent dans le point de départ des conceptions des interviewés, il est intéressant de noter qu'une personne ajoute à celui-ci une notion de lecture au quotidien dans son environnement.

> E2 : *« [...] la littérature c'est la lecture d'œuvres ou de romans. La littératie, ça pourrait être... la lecture... tous les jours, peut-être. [...] de ce qu'on lit tous les jours sans même s'en rendre compte. »*

Cet élément est également étayé par des activités récoltées. En effet, E1 et E2 proposent, dans leurs pratiques enseignantes, le recours au calendrier pour la gestion du temps. Sur les calendriers (activités 2 et 3, annexe VI), les dates sont inscrites ainsi que les évènements à venir. Ils sont à disposition des élèves qui peuvent s'y référer librement en cas de besoin.

En détachant ses propos de la littérature et de l'objet du livre, E2 indique que sa conception de la littératie prend en compte les différentes fonctions de la lecture et de l'écriture dans la vie de l'individu rejoignant ainsi les propos de Soussi, *et al.* (2003) à savoir que la littératie permet une participation active des individus que ce soit dans leur vie privée, scolaire, professionnelle ou publique.

4.1.2 La compréhension dans les conceptions enseignantes

Les interviewé·e·s ont indiqué que la lecture faisait partie de leur conception de la littératie.

> E4 : *« Pour moi la littératie c'est tout ce qui a un lien avec l'écrit, avec la lecture. »*
>
> E4 : *« Je dirais à chaque fois qu'on travaille pour l'apprentissage de la lecture, pour moi, on est dans la littératie ».*

Cet élément peut être expliqué par le fait qu'ils associent étroitement littératie et littérature. Rattachée à la littérature et donc à la lecture, la compréhension est un aspect présent dans leurs conceptions de la littératie. Cela a été évoqué par toutes les personnes interrogées.

> E4 : *« La compréhension de l'écrit, ça fait partie de la littératie pour moi. »*
>
> E4 : *« Pour comprendre, donner du sens à des phrases, à des mots. »*

L'aspect de la compréhension de l'écrit apparaît également dans les activités récoltées. Par exemple, E2 propose des albums résistants (activité 10, annexe VI) qui mettent en avant le fait que tout n'est pas forcément dit dans le texte et que l'élève doit faire appel à différentes stratégies de lecture pour comprendre l'écrit.

Ainsi, il apparaît que les conceptions de la littératie des enseignant·e·s interrogés contiennent la dimension de compréhension de l'écrit telle qu'elle est définie par plusieurs auteurs notamment Schneuwly (2020) et Soussi, *et al.* (2013), à savoir « les capacités d'élaborer et de comprendre divers textes ou productions des médias, de les utiliser de manière ciblée et créative, de développer un esprit critique. » (p.9).

Une personne va plus loin en faisant référence aux différentes dimensions de la lecture. En effet, en indiquant que, bien que le décodage soit indispensable à la lecture, il ne fait cependant pas partie de sa conception de la littératie puisque c'est l'aspect de la compréhension qui, selon elle, est plus présent, tout comme la mise en œuvre de différentes stratégies de lecture.

Ainsi, il apparaît que les conceptions enseignantes prennent en compte plusieurs dimensions telles qu'elles sont présentées par différents auteurs. En effet, à travers les entretiens, les aspects de compréhension tout comme les stratégies de lecture sont ressortis.

Bien que l'aspect de la compréhension est présent dans les conceptions enseignantes, il est seulement mention de la compréhension de l'écrit. Ainsi, tout comme la définition de la littératie de Soussi, *et al.* (2013), les conceptions enseignantes de la littératie se limitent à la compréhension de divers textes des médias.

4.1.3 La production dans les conceptions enseignantes

Si la compréhension des textes est très présente dans les conceptions de la littératie des personnes rencontrées, ce n'est pas le cas pour la production de textes. Les interviewé·e·s n'en font pas tous mention et si c'est le cas, ce domaine est moins représenté dans leurs propos.

La production de l'écrit est présente dans les discours des enseignant·e·s rencontrés principalement par le biais de l'écriture émergente. Deux personnes en font mention lors de l'entretien.

> E2 : *« [...] on fait plus spécifiquement des activités d'écriture émergente. »*

Les traces récoltées des activités menées par ces enseignant·e·s (par exemple, activité 1, annexe VI) étayent également le recours à l'écriture émergente dans leur pratique et, ainsi, le fait que la production de texte soit contenue dans leurs conceptions de la littératie.

La pratique littéracique émergente de la dictée à l'adulte apparaît également dans la conception de la littératie de E1 par le biais d'une trace récoltée (activité 6, annexe VI). Cette pratique, permettant la production de textes écrits par l'intermédiaire d'un médiateur, fait partie intégrante de la littératie.

Mentionnées par Cordeiro, *et al.* (2011), les pratiques littéraciques émergentes, telles que l'écriture émergente, sont un premier contact avec l'écrit nécessaire pour les enfants puisqu'elles leur permettent d'entrer en relation avec le monde de l'écrit ainsi que de comprendre la nécessité d'apprendre à lire et écrire. En effet, elles permettent « d'appréhender les premiers apprentissages sur le monde de l'écrit que de jeunes apprenants construisent » (Cordeiro, *et al.*, 2011, p.7).

En-dehors des activités d'écriture émergente, la production de l'écrit est également présente dans la conception de E2 par le biais de la production d'un texte qui raconte. Ce genre littéraire, adapté au degré et en lien avec les recommandations du PER, est un premier pas vers la production de divers écrits.

Bien que l'élaboration de textes fait partie de la littératie, cet élément est peu représenté dans les conceptions des enseignant·e·s interrogés.

4.1.4 La complémentarité écriture-lecture

La compréhension ainsi que la production sont contenues dans les conceptions de la littératie des enseignant·e·s. Cependant, une seule personne interviewée rattache la lecture à l'écriture en faisant référence à des activités en lien avec les pratiques littéraciques émergentes.

> E2 : « *[...] le lien va dans les deux sens. [...] de la lecture à l'écrit et de l'écrit à la lecture.* »

Cette même personne indique, plus loin dans l'entretien, que cette complémentarité trouve sa source dans un travail réalisé quelques années auparavant.

> E2 : *« [...] j'ai fait partie d'un groupe de travail qui a fait un blog sur le geste de l'écriture. Donc pour moi, lire-écrire, écrire-lire ça va ensemble. »*

Cependant, le travail réalisé en lien avec le geste de l'écriture ne fait pas partie de la littératie en elle-même, bien que l'acquisition de cet automatisme est essentielle pour pouvoir, par la suite, produire des textes. En effet, l'automatisation du geste de l'écriture permet de se concentrer sur le sens du texte produit plutôt que sur le tracé des lettres le composant.

Alors que Cordeiro et *al.,* (2011) indiquent que la conceptualisation de la littératie est nécessaire pour comprendre la complémentarité de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire de percevoir lecture et écriture comme un tout, il est intéressant de constater qu'elle n'est pas présente de manière majoritaire dans les conceptions enseignantes.

4.1.5 Ouverture au monde et regard critique dans les conceptions enseignantes

Pourquoi s'intéresser à la littératie et qu'apporte-t-elle aux individus ? À travers les données récoltées, il apparaît que la conception de la littératie du corps enseignant présente une dimension d'ouverture au monde et à autrui à travers le contact de différents genres de textes et leur compréhension.

> E3 : *« C'est une ouverture d'esprit pour les enfants. »*

> E1 : *« Questionner leur rapport au monde. »*

Aucune trace récoltée ne permet d'étayer cet aspect de la conception de la littératie chez les interviewé·e·s.

En ce sens, les conceptions des enseignant·e·s rencontrés sont en adéquation avec la littératie. En effet, Lafontaine (2013) souligne l'importance de la littératie par le fait qu'elle permet l'ouverture à autrui, et donc au monde, par l'intermédiaire de l'appropriation de l'écrit. De plus, Soussi et *al.* (2013) mentionnent que les connaissances sur le monde font partie de la *reading litteracy* qui « prend en compte de nombreuses connaissances allant du décodage

à la connaissance des mots, de la grammaire et de connaissances linguistiques, mais également aux connaissances sur le monde » (Soussi et *al.*, 2013, p.10).

4.1.6 Utilité de la littératie dans les conceptions enseignantes

Si l'aspect scolaire de la littératie est très présent dans la conception des interviewé·e·s, la dimension du quotidien transparait également dans leurs propos.

> E2 : *« [...] comprendre ce que je lis. Au quotidien dans la vie courante. »*

> E2 : *« La lecture de ce qu'on voit. De ce qu'on voit au quotidien. »*

Les activités récoltées en lien avec le recours à un calendrier (activités 2 et 3, annexe VI) mettent également en évidence la représentation de cet aspect dans les conceptions de E1 et E2.

De plus, à travers la dimension du quotidien l'aspect de l'autonomie se manifeste. Cette perspective est une finalité de la littératie qui a été révélée dans tous les entretiens, mais qui n'est pas étayée par les traces récoltées.

> E4 : *« Pour être autonome, débrouille [...]. Il y a toute une technique, mais après c'est pour en faire quelque chose. »*

> E1 : *« [...] savoir se débrouiller. Finalement tout ce qu'on utilise dans la vie en général. »*

> E3 : *« Rendre les élèves chercheurs et se questionner. »*

Il est intéressant de remarquer que les personnes rencontrées perçoivent leur enseignement dans un but global et une finalité à long terme. Les compétences développées ne serviront donc pas uniquement les individus dans leur vie scolaire, mais également au niveau privé et public. En ce sens, les conceptions enseignantes rejoignent les éléments apportés par plusieurs auteurs, à savoir, l'enjeu sociétal, la communication (Lafontaine, 2013), le développement d'un esprit critique (Soussi, *et al*., 2013) et la capacité de s'impliquer dans la vie citoyenne (Soussi & Ronveaux, 2017). Le but de l'école est donc de donner des clés ainsi que des pistes pour transférer les apprentissages scolaires à la vie quotidienne et d'y évoluer de manière autonome.

Par rapport à cela, E2 va plus loin en révélant que, pour elle, la littératie est un apprentissage fondamental.

> E2 : *« On ne peut pas tellement bien vivre sans lire et sans écrire. [...] C'est des apprentissages fondamentaux. Si je ne comprends pas ce que je lis, je suis à côté de la plaque tout le temps. Il y a tout le temps des choses à écrire ou à lire. »*

À travers ces propos, un constat peut être établi : la conception de la littératie de cette personne prend en compte des éléments soulignés par Soussi, *et al.* (2013), à savoir que la littératie est une condition nécessaire pour que les individus puissent participer pleinement à leur vie, que ce soit dans les domaines privés, publics, scolaires ou professionnels.

4.1.7 Synthèse

La récolte des données a permis de mettre en évidence que toutes les dimensions retenues pour ce travail sur la base des définitions de la littératie se retrouvent dans les conceptions du corps enseignant du cycle 1. Cependant, si elles sont toutes représentées dans l'ensemble des données, elles ne font pas partie des conceptions de toutes les personnes interrogées. Le tableau de la page suivante (tableau 3) permet de visualiser rapidement les différentes dimensions contenues ou non dans les conceptions des enseignant·e·s rencontrés.

Tableau 3 : représentation ou non des différentes dimensions de la littératie dans les conceptions des enseignant·e·s rencontrés.

Enseignant·e	Compréhension	Production	Complémentarité écriture-lecture	Ouverture au monde et regard critique
1	✓	✓	✕	✓
2	✓	✓	✓	✕
3	✓	✕	✕	✓
4	✓	✕	✕	✕

Contrairement aux autres dimensions, la compréhension fait partie de la conception de chaque personne interrogée. Cela peut être en lien avec le point de départ de leur conception qui est la similitude entre le mot *littératie* et *littérature*.

Il est intéressant de remarquer que l'aspect de la production textuelle est présent dans les conceptions des enseignant·e·s de 1ère et 2ème années contrairement aux conceptions des enseignant·e·s de l'autre demi-cycle. En effet, E1 et E2 font référence, tant dans leurs propos que dans les traces récoltées, aux pratiques littéraciques émergentes qui induisent une production textuelle comme, par exemple, l'écriture émergente.

En ce qui concerne les autres dimensions, aucun lien avec les degrés d'enseignement ne peut être réalisé puisque toutes les conceptions varient.

Certains éléments tels que la lecture d'image et le sens de la lecture n'ont pas été relevés dans l'analyse des données, car ils ne font pas partie des dimensions de la littératie retenue dans ce travail. Cependant, il est tout de même intéressant de s'attarder sur ces aspects, car ils sont constitutifs de la littératie. En effet, ils sont un préalable nécessaire pour développer une attitude face à la langue.

La lecture d'images, mentionnée lors des entretiens, fait partie de la conception de certaines enseignant·e·s.

> E2 : « Parce qu'il y a la lecture d'images qui est aussi super importante. »
>
> E3 : « Donc on s'aperçoit, à la fin, que les images donnent des indices que le texte ne dit pas. »
>
> E4 : « Est-ce que ça peut être lire des images ? ».

La trace de l'activité 10 (annexe VI) consolide le fait que la lecture des images, en lien avec un texte, fait partie de la conception que E3 a de la littératie.

Les images sont constitutives de la littératie puisqu'elles permettent de développer une attitude face à l'écrit. De plus, les illustrations donnent des informations souvent complémentaires au texte. En effet, l'une des stratégies de compréhension de l'écrit vise à combiner texte et image.

Un autre élément constitutif de la littératie est le sens de la lecture. Une personne en fait mention dans une activité (activité 7, annexe VI) et dans ses propos.

> E2 : « Par cet exercice je cherche aussi à voir le sens de la lecture. Est-ce que c'est les images sont placées de droite à gauche ou pas. Ou en tas. »

Cet aspect est constitutif de la littératie, car il permet le développement d'une attitude de lecteur chez l'élève. Une fois acquit, cela permet à l'individu de progresser dans les apprentissages.

4.2 Analyse des conceptions par rapport aux facteurs de développement de la littératie

4.2.1 Facteurs d'ordre motivationnel et psychoaffectif présents dans les conceptions enseignantes

Ces facteurs sont présents dans les pratiques enseignantes des personnes interviewées par le biais de différentes activités présentées dans le tableau 4.

Tableau 4: activités en lien avec les facteurs d'ordre motivationnel et psychoaffectif présentes dans les pratiques des enseignant·e·s rencontrés.

Enseignant·e	Utilisation de la littérature jeunesse	Lectures cadeaux	Varier les supports de lecture, genres textuels	Fonctions de l'écrit
1	✕	✕	✓	✓
2	✓	✕	✕	✓
3	✓	✕	✓	✕
4	✓	✕	✕	✓

La majorité des individus interviewés utilisent la littérature jeunesse dans leur enseignement et y font référence lorsqu'il s'agit d'expliciter leur conception de la littératie.

Dans leur pratique, les interviewé·e·s proposent différents genres textuels à leurs élèves. La majorité des enseignant·e·s englobe cet aspect dans leur conception de la littératie.

> E3 : *« [...] leur faire découvrir différents genres de texte, différents livres, différents auteurs. »*

> E3 : *« On a eu toute une série de livres avec le « Passe lecture ». [...] il y a toute sorte de livres. Et il y avait des contes, des documentaires. »*

> E3 : *« Quand on a un petit bout de texte, savoir que c'est tiré d'une recette de cuisine, d'un livre historique. [...] la disposition n'est pas comme je trouve dans un album jeunesse, ça c'est un dictionnaire. »*

Certaines traces récoltées (activités 8 et 9, annexe VI) étayent cette observation.

Les lectures cadeaux ne sont jamais apparues dans les données, que ce soit dans les entretiens ou dans les traces récoltées. En effet, chaque fois qu'il est mention de lire un livre, la lecture s'inscrit dans une activité.

> E2 : *« Ce matin on a lu « Grand chat, petit chat », on parle des tailles et puis c'est retrouver le mot « chat ». [...] Après on travaille les grandeurs à partir de ce livre. »*

Même si les enseignant·e·s rencontrés réalisent régulièrement des lectures cadeaux, celles-ci ne sont pas présentes dans leurs conceptions bien qu'elles soient une grande source de motivation pour les élèves vis-à-vis des apprentissages de la lecture et de l'écriture (Dumais, 2011; Fijalkow & Fijalkow, 2010; Giasson, 2013).

L'importance de l'écrit fait également partie des conceptions des enseignant·e·s comme le montrent ces propos recueillis lors des entretiens.

> E4 : *« On en a besoin partout, tout le temps. Pour faire ses paiements, pour aller sur internet, pour aller dans un magasin. »*
>
> E2 : *« C'est important de... de réaliser pour les enfants qui doivent apprendre à lire, à écrire et à comprendre, que c'est au même titre qu'on doit s'habiller, manger pour vivre, on peut pas tellement bien vivre sans lire et sans écrire. »*
>
> E4 : *« [...] en troisième y'a tout un travail autour des fonctions de la lecture. »*

Les pratiques enseignantes visant à mettre en évidence l'importance de l'écrit dans le quotidien sont généralement révélées à travers des activités présentant les fonctions de l'écrit. Parmi les traces récoltées, l'activité 4 (annexe VI) consolide cette observation.

La majorité des enseignant·e·s interrogés indiquent réaliser des activités permettant de mettre en évidence les fonctions de l'écrit. Ces activités sont représentées sous différentes formes, que ce soit par le biais du module d'ouverture *Apprendre à lire et à écrire, pour quoi faire ?* du MER *Que d'Histoires !* (Guillaumond, *et al.*, 2011) pour les élèves de 3ème année, par la mise en évidence des fonctions du livre en tant qu'objet ou par l'utilisation d'affiches de références. Comme l'indiquent Fijalkow et Fijalkow (2010), il est nécessaire que l'enfant perçoive les différentes fonctions de l'écrit afin de pouvoir développer des compétences en lecture, écriture et, de manière plus générale, en littératie.

Des activités en lien avec les facteurs de développement de la littératie d'ordre motivationnel et psychoaffectif sont donc proposées aux élèves, ce qui permet de valider l'hypothèse de ce travail.

Concernant l'hypothèse relative aux différences entre demi-cycles, dans le cas de ces facteurs, aucune conclusion ne peut être réalisée.

4.2.2 Facteurs d'ordre social présents dans les conceptions enseignantes

Les activités liées à des facteurs d'ordre social qui sont divulguées dans les données sont des interactions autour de lectures réalisées par l'enseignant·e en classe. Ces interactions prennent la forme d'échanges de points de vue ainsi que de discussions (tableau 5).

Tableau 5 : activités en lien avec les facteurs d'ordre social présentes dans les pratiques des enseignant·e·s rencontrés.

Enseignant·e	Donner l'occasion aux élèves de discuter de leurs lectures personnelles	Échanges d'idées et de points de vue après une lecture	Discussion avec des individus utilisant l'écrit à dans un but fonctionnel
1	✕	✓	✓
2	✕	✓	✓
3	✕	✓	✕
4	✕	✓	✕

Pour commencer, aucune donnée, tant dans les entretiens que dans les traces, n'a été récoltée concernant le fait de donner l'occasion aux élèves de discuter entre eux de leurs lectures personnelles et, ainsi, d'échanger leurs points de vue.

Ensuite, dans les entretiens, les interviewé·e·s ont fréquemment indiqué mener des échanges et des discussions avec leurs élèves à la suite d'une lecture ou pour introduire une activité.

> E2 : *« Moi à chaque fois que je lis un livre, je leur montre la page de couverture et je leur demande qu'est-ce qu'on pourrait mettre comme titre. »*

Ces discussions prennent également la forme d'hypothèses sur la fin de l'histoire ou de conversation sur la compréhension du texte comme, par exemple, l'activité 10 (annexe VI).

Ces interactions, entre l'enseignant·e et les élèves ou entre pairs, sont mises en évidence par Dumais (2011), car elles permettent le développement des compétences en littératie.

Parfois, pour certaines activités recueillies, la frontière entre les différents facteurs de développement de la littératie n'est pas bien définie.

> E1 : *« Et bêtement ces temps le Corona virus. [...] À chaque fois que ça change on voit la nouvelle affiche du Conseil fédéral. On la regarde et on en discute. On essaie de voir comment on peut appliquer au mieux. »*

À travers ce propos, E1 mêle les fonctions de l'écrit, dans ce cas s'informer, avec une discussion permettant aux élèves d'échanger leurs points de vue quant à la compréhension de la lecture de l'affiche. De plus, cette contextualisation permet « la croissance de la littératie par le contact avec des individus utilisant l'écrit pour des motifs fonctionnels » (Dumais, 2011, p.4).

Des activités permettant le développement de la littératie par le biais de facteurs d'ordre social sont donc présentes dans les pratiques enseignantes ce qui permet de valider l'hypothèse de ce travail.

Quant à l'hypothèse concernant les différences entre les demi-cycles, il est intéressant d'observer une nette différence quant au critère de discussion avec des individus utilisant la lecture dans un but fonctionnel. Pour les autres critères, aucune distinction entre les demi-cycles n'est observable.

4.2.3 Facteurs d'ordre culturel présents dans les conceptions enseignantes

Ces facteurs sont développés par des activités de plusieurs ordres présentées dans le tableau 6.

Tableau 6 : activités en lien avec les facteurs d'ordre culturel présentes dans les pratiques des enseignant·e·s rencontrés.

Enseignant·e	Valoriser les élèves dans leur identité et leur culture	Présenter une variété de textes permettant d'élargir la vision du monde et de développer la tolérance	Activités d'ouverture au monde et à autrui
1	✓	✕	✓
2	✕	✕	✕
3	✕	✕	✕
4	✕	✕	✕

Une seule personne interrogée mentionne l'ouverture au monde lors de l'entretien.

> E1 : *« On travaille les activités sur le nom de la fête. Là par exemple, on a lu le nom, parlé de ce que c'est. »*

Ces activités, permettant le développement de la littératie par le biais de facteurs d'ordre culturel (Dumais, 2011), sont issues du MER *Un monde en fête* (voir le site : www.monde-en-fetes.ch). E1 indique utiliser ce moyen d'enseignement tout au long de l'année ce qui lui permet d'aborder différents apprentissages ainsi que des activités d'ouverture au monde et à autrui. Si toutes les fêtes ne sont pas travaillées, E1 mentionne être attentif au fait de proposer des fêtes de différentes cultures ce qui lui permet de faire des liens avec ses élèves.

De telles activités donnent également l'occasion aux élèves de faire des liens entre leurs cultures et les apprentissages scolaires ainsi que de s'ouvrir au monde (Dumais, 2011).

Si des pratiques de ce type sont peu réalisées, cela ne veut pas dire que celles-ci ne sont pas mises en œuvre dans les pratiques enseignantes des personnes interrogées puisque la collecte des données s'est réalisée sur trois semaines uniquement.

Les données récoltées ne permettent pas de valider l'hypothèse concernant des pratiques enseignantes différentes en fonction du demi-cycle.

4.2.4 Facteurs d'ordre cognitif et métacognitif présents dans les conceptions enseignantes

Le tableau 7 présente les différents types d'activités permettant le développement de la littératie par des facteurs d'ordre cognitif et métacognitif.

Tableau 7 : activités en lien avec les facteurs d'ordre cognitif et métacognitif présentes dans les pratiques des enseignant·e·s rencontrés.

Enseignant·e	Utilisation de textes résistants	Retour sur les apprentissages	Compréhension de textes	Production de textes	Activités de transfert de connaissances	Utilisation et verbalisation de stratégies de lecture
1	✕	✕	✓	✓	✕	✕
2	✕	✕	✓	✓	✕	✕
3	✓	✓	✓	✕	✕	✓
4	✓	✓	✓	✕	✕	✓

Dans les conceptions enseignantes, les facteurs d'ordre cognitif et métacognitif sont présents à travers des activités visant à verbaliser et mettre en évidences les stratégies de compréhension de l'écrit. Parmi les tâches mentionnées par les interviewé·e·s, des stratégies sont enseignées et exercées telles que *je me fais un film*, *je reformule*, *je combine le texte et les images* et *je lis entre les lignes*. Le tout est mis en œuvre à travers des textes résistants.

> E3 : *« [...] s'apercevoir que si on lit des histoires, il y a des albums qui sont... dont le texte ne dit pas les mêmes choses que les images. »*

E4 : *« [...] toutes ces inférences, des choses qui sont non dites de manière très précise et il faut en déduire des choses. »*

Plusieurs albums résistants ont été proposés (activité 10, annexe VI). Lors de ces activités, l'enseignant·e donne une tâche de lecture. À la suite de celle-ci, une discussion entre pairs et avec l'adulte permet aux élèves de verbaliser les stratégies qui ont été utilisées pour réaliser la tâche demandée. Ces activités sont des exemples de verbalisation des stratégies, ce qui permet à l'enfant de « trouver des raisons pertinentes de lire, d'écrire, de parler et de réfléchir » (Dumais, 2011, p.5) et de manière plus générale, de développer la littératie.

Si des activités de compréhension de texte ont été récoltées auprès de chaque enseignant·e, ce n'est pas le cas pour les activités de production écrite. Ce constat rappelle celui établi quant à la conception de la littératie du corps enseignant dans le chapitre 4.1.3.

Certains types d'activités ne sont pas représentés dans les pratiques enseignantes comme, par exemple, les activités de transfert de connaissances. Cependant, la collecte s'étant déroulée sur une courte durée, il n'est pas exclu que ces activités soient tout de même mises en œuvre par les enseignantes rencontrées.

L'analyse des données récoltées permet de valider l'hypothèse selon laquelle des activités en lien avec les facteurs d'ordres cognitifs et métacognitifs sont proposées.

L'hypothèse relative à la différence des pratiques enseignantes en fonction du demi-cycle peut être validée pour plusieurs critères. En effet, les données récoltées montrent une division des résultats entre les demi-cycles pour les critères suivants : i) utilisation de textes résistants, ii) retour sur les apprentissages, iii) utilisation et verbalisation de stratégies de lecture ainsi que iv) production de textes. Si les trois premiers critères sont mis en évidence dans les pratiques des enseignant·e·s des années 3 et 4 de la scolarité, l'absence du quatrième critère pose question. L'analyse des données permet d'expliquer cette différence. En effet, la production de texte mentionnée par les enseignant·e·s de début de cycle 1 fait référence à l'écriture émergente, élément déjà discuté dans le sous-chapitre 4.1.3.

4.2.5 Synthèse

Le tableau de la page suivante (tableau 8) donne une vision d'ensemble de la présence ou non d'activités permettant le développement de la littératie par l'intermédiaire de différents facteurs.

Tableau 8 : activités en lien avec les différents facteurs de développement de la littératie présentes dans les pratiques des enseignant·e·s rencontrés.

Enseignant·e	Facteurs			
	Émotionnel et psychoaffectif	Social	Culturel	Cognitif et métacognitif
1	✓	✓	✓	✓
2	✓	✓	✕	✓
3	✓	✓	✕	✓
4	✓	✓	✕	✓

Les différents facteurs de développement sont tous représentés dans les pratiques enseignantes à l'exception des facteurs d'ordre culturel. Cependant, il n'est pas possible de conclure que de telles activités ne sont pas réalisées puisque la collecte des données s'est réalisée sur une courte durée.

Tout comme Dumais (2011) le mentionne, les activités de développement de la littératie sont, dans le cas de ce travail, toutes traitées en lien avec la discipline du français.

Les hypothèses de ce travail en lien avec les différents facteurs de développement peuvent donc être validées, à l'exception de celle concernant les facteurs d'ordre culturel.

Quant à la différence des pratiques enseignantes en fonction des demi-cycles de scolarisation, les données récoltées ne permettent pas de valider cette hypothèse de travail.

4.3 Aspects manquant dans les conceptions enseignantes

Si de nombreux aspects constitutifs de la littératie ont pu être révélés à travers l'analyse des données, certains éléments ne sont, eux, pas représentés et ne font donc pas partie des conceptions enseignantes.

4.3.1 Fonctionnement de la langue

Le fonctionnement de la langue n'est pas présent dans les conceptions de la littératie du corps enseignant. Lors des entretiens, une seule personne a mentionné un élément de fonctionnement de la langue.

> E4 : *« [...] la conjugaison c'est un code qu'on doit faire, mais qui ne nous aide pas beaucoup pour le sens. [...] je dirais que ça ne fait pas partie de la littératie. Parce que dans littératie moi je mettrais « mettre du sens à l'écrit ».* »

Pour E4, la conjugaison ne fait pas partie de la littératie, car cet aspect est en lien avec le fonctionnement de la langue et non la compréhension écrite. Cependant, la conjugaison des verbes dans un texte donne de nombreux indices essentiels à la compréhension comme, par exemple, la personne et le temps. En ayant une attitude analytique de la langue, l'individu récolte de nombreuses traces nécessaires à la compréhension de l'écrit. De ce fait, le fonctionnement de la langue est constitutif de la littératie.

Cet aspect de fonctionnement de la langue, tout comme d'autres éléments, est donc indispensable pour donner un sens à l'écrit et fait donc partie de la littératie. En effet, Soussi, *et al.* (2013) indiquent que la littératie « prend en compte de nombreuses connaissances allant du décodage à la connaissance des mots, de la grammaire et de connaissances linguistiques mais également aux connaissances sur le monde » (p.10).

Les autres interviewé·e·s n'ont pas mentionné l'aspect du fonctionnement de la langue lors des entretiens et aucun élément n'a été recensé dans les traces récoltées.

4.3.2 Approche interlinguistique

L'approche interlinguistique n'apparaît pas dans les données récoltées. En effet, aucun enquêté·e n'en fait mention lors des entretiens et aucune trace récoltée ne la présente. Cependant, l'approche interlinguistique fait partie de la littératie. La langue première des élèves doit être prise en compte dans le développement de la littératie. À savoir que Cordeiro, *et al.* (2011) indiquent qu'il est nécessaire de proposer aux élèves « des mesures d'encouragement du langage et de la littératie précoce qui prennent en compte la culture de provenance de l'enfant » (p.11).

Ce constat rejoint celui concernant les pratiques visant le développement de la littératie par le biais des facteurs d'ordre culturel.

L'analyse des résultats montre donc que, pour les enseignant·e·s rencontrés, la littératie est uniquement en lien avec la langue de scolarisation.

Conclusion

La problématique a permis de définir la littératie et d'en déduire quatre aspects principaux : i) compréhension de l'écrit, ii) production de l'écrit, iii) complémentarité écriture-lecture ainsi que iv) ouverture au monde et regard critique. C'est sur la base de ces différents éléments que repose l'analyse des données.

Celle-ci permet de mettre en lien les résultats et la question de recherche de ce travail. Premièrement, les différents éléments constitutifs de la littératie, retenus dans cette étude, sont présents dans les conceptions enseignantes bien que le terme littératie leur soit inconnu. Même si tous ces éléments sont présents, leur agencement n'est pas identique en fonction des interviewé·e·s. En effet, si l'aspect de la compréhension de l'écrit est constitutif des conceptions de toutes les personnes interrogées, ce n'est pas le cas pour les autres éléments. En ce qui concerne la production écrite, une relation entre la présence de cet aspect dans les conceptions enseignantes et le demi-cycle peut être faite. Effectivement, si les conceptions des enseignant·e·s du début de cycle 1 présentent l'aspect de la production écrite, c'est parce que ceux-ci font le lien avec les pratiques littéraciques émergentes caractéristiques de ces degrés comme, par exemple, l'écriture émergente.

Les pratiques enseignantes révèlent certains éléments susceptibles d'affiner la mise en évidence des conceptions de la littératie. C'est pour cette raison qu'une analyse de la présence ou de l'absence des différents facteurs de développement de la littératie a été réalisée. Les résultats montrent que, de manière générale, les différents facteurs de développement sont tous présents dans les conceptions des enseignant·e·s du cycle 1. Cependant, les facteurs d'ordre culturel sont les moins représentés. En effet, une seule personne interrogée met en relation des activités d'ordre culturel avec la littératie. Ainsi, les résultats indiquent que l'ouverture au monde et à autrui ainsi que la prise en compte de la culture et de la langue de l'élève sont peu constitutives des conceptions enseignantes de la littératie.

La place du PER a été discutée de manière indirecte lors de l'analyse des données. Si le PER n'est jamais cité par le corps enseignant, il est néanmoins présent à travers leurs pratiques. En effet, tous les axes thématiques sont identifiables à travers les propos et les traces recueillis à l'exception de l'approche interlinguistique. Ainsi, les conceptions de la littératie des enseignant·e·s du cycle 1 font uniquement référence à la langue de scolarisation, le français.

Finalement, il n'est pas possible de répondre de manière catégorique à la question de recherche. En effet, l'échantillon restreint ne permet pas de tirer une conclusion formelle.

L’augmentation du nombre de personnes interrogées permettrait d’affiner la représentation des conceptions enseignantes de la littératie.

La plupart des hypothèses définies lors de ce travail ont pu être validées lors de l’analyse des résultats. Cependant, celle concernant la différence entre les demi-cycles ne peut, elle, pas être vérifiée. Un échantillon plus grand et donc plus représentatif aurait peut-être permis de mettre en évidence des différences significatives concernant la conception de la littératie.

Plusieurs pistes d’améliorations peuvent être suggérées. Premièrement, l’échantillon n’étant pas représentatif, les conclusions pouvant être tirées de ce travail sont partielles. La taille de l’échantillon est donc une limite de cette étude. Ainsi, l’augmentation de la taille de l’échantillon permettrait d’obtenir une vision plus complète de la conception de la littératie du corps enseignant du cycle 1. Ensuite, il serait intéressant de recueillir les témoignages des personnes interrogées après avoir récolté les traces et fourni une définition de la littératie. Les pratiques enseignantes relatives à la littératie des personnes interrogées ne se limitent pas à celles énoncées lors de la récolte des données. En effet, à l'issue de celle-ci, la définition de la littératie a permis aux individus de faire des liens avec d’autres pratiques régulières comme, par exemple, les lectures cadeaux. Cependant, cet élément ne remet pas cause cette étude, puisqu’elle a pour but de mettre en évidence les conceptions de la littératie.

Une difficulté rencontrée est de démontrer la corrélation entre les caractéristiques de l’échantillon et leurs conceptions de la littératie. Aucune conclusion relative à cet élément n’a pu être formulée. Il pourrait être intéressant de cibler l’échantillon de l’étude par rapport à leur formation afin de voir si cela a une incidence sur leur conception de la littératie.

Le choix de la thématique de cette étude se base sur ma future pratique professionnelle. En effet, le travail dans les degrés trois et quatre de la scolarité m’intéresse. Un élément caractéristique de ces degrés d’enseignement est l’apprentissage de la lecture et de l’écriture. De nombreuses lectures m’ont permis de prendre conscience de l’importance qui existe dans le fait que les élèves doivent percevoir les fonctions de l’écrit pour entrer dans la démarche d’apprentissage de la lecture et de l’écriture. C’est à partir de cette réflexion que la littératie a été sélectionnée comme objet d’étude. D’abord floue, cette notion est devenue limpide pour moi et m’a permis de mettre en évidence plusieurs éléments. Tout d’abord, son importance dans notre société puisque la littératie permet à chaque individu de s’épanouir et de s’impliquer dans sa citoyenneté, car elle permet de comprendre, de produire et de critiquer les diverses informations émises par les médias. Ainsi, développer la littératie chez les enfants s’ancre dans un objectif à long terme qui doit être travaillé tout au long de la scolarité. Ensuite, cette

étude m’a donné à voir, tant par la littérature que par les pratiques effectives des enseignant·e·s rencontrés, différentes pratiques permettant le développement de la littératie. Finalement, ce travail m’a permis d’être plus à l’aise et confiante dans mon enseignement de la lecture et de l’écriture et donc de me projeter dans ma future pratique professionnelle en toute sérénité.

Références bibliographiques

Aeby Daghé, S., Dupraz, N., & Hirt, M. (2016). Développer les pratiques littéraciques émergentes pour (se) construire une culture commune. *Forumlecture – Littératie dans la recherche et la pratique*, *2016*(3).

Anadón, M., & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, *5(1)*, 26-37.

Auvergne, M. (2011). *Dire écrire lire au cycle 1 de l'école romande : [1-4e, cycle 1].* Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse.* Paris : Enrick B. Editions.

Bernardin, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le français d'aujourd'hui, 3*, 27-36.

Bernardin, J., & David, J. (2014). Culture écrite et inégalités. *Le français d'aujourd'hui, 2*, 9-15.

CIIP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande*.

Cordeiro, G. S., Isler, D., & Thévenaz-Christen, T. (2011). Des pratiques littéraciques émergentes. *Swiss Journal of Educational Research*, *33*(1), 5-28.

Demoncy, A. (2016). La recherche qualitative : Introduction à la méthodologie de l'entretien. *Kinésithérapie, la revue*, *16 (180)*, 32-37.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit : vol. 1, 1re-2e.* Bruxelles: De Boeck.

Dubé, F., & Ouellet, C. (2016). Apprenants en difficulté en littératie : Enseignement et apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *76*, 5-10.

Dumais, C. (2011). La littératie au Québec : Pistes de solution à l'école préscolaire et primaire. *Forumlecture – Littératie dans la recherche et la pratique*, *2011*(2).

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *13*(2), 159-176.

Fijalkow, J., & Fijalkow, E. (2010). *L'apprentissage de la lecture*. Toulouse : Milan.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche.* Montréal: Chenelière éducation.

Giasson, J. (2013). *La lecture.* Bruxelles: De Boeck.

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, *1*, 37-56.

Guillaumond, F., Lagache, F., & Peirtsegaele, M. (2010). *Que d'histoires ! : Méthode de lecture CE1 ([Nouv. éd. Programmes 2008])*. Paris : Magnard.

Lafontaine, L. (2013). Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1er cycle du primaire : Ça nous parle! *AQEP Vivre le primaire, 26(1)*, 9-11.

Merkelbach, C. (2010). Plan d'études romand et langue de scolarisation (français) : Quelles options pour la littératie ? *Forumlecture – Littératie dans la recherche et la pratique*, *2010*(2).

Navarro, H., & Le Deun, E. (2004). *Prévenir l'illétrisme : Une autre approche pour reconstruire la lecture : [Cycle 3]*. Paris: Magnard.

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : Douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches Qualitatives*, *27*, 133-151.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris: Armand Colin.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2007). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3ème). Paris : Dunod.

Riat, C., & Schindelholz Aeschbacher, E. (2020). Pratiques littéraciques avec de jeunes élèves : Vers l'émergence disciplinaire. *Forumlecture – Littératie dans la recherche et la pratique*, *2020*(1).

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales.* Paris: Dunod.

Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : Étapes et approches.* Sherbrooke: Editions du CRP.

Schneuwly, B. (2020). Literacy – littératie – Literalität : Un essai. *Forumlecture – Littératie dans la recherche et la pratique*, *2020*(2).

Soussi, A., Broi, A.-M., Moreau, J., & Wirthner, M. (2013). La littératie en Suisse romande—PISA 2009. *Institut de recherche et de documentation pédagogique - IRDP.*

Soussi, A., & Ronveaux, C. (2017). Prescriptions, enseignement et évaluations externes en langue : La « littératie » entre monitorage et didactique. *Forumlecture – Littératie dans la recherche et la pratique*, *2017*(3).

Soussi, A., & Wirthner, M. (2003). PISA : les compétences des élèves en littératie. *Forumlecture – Littératie dans la recherche et la pratique*, *2003*(12).

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Annexes

Annexe I – Contrat de recherche

Contrat de recherche

Thème de la recherche	Ce travail s'intéresse aux conceptions de la littératie des enseignant·e·s du cycle 1.
Modalités de l'entretien semi-directif	L'entretien consiste en une série de questions ouvertes préalablement déterminées par l'étudiant-chercheur. L'entretien se déroule sous forme de discussion et est entièrement enregistré puis retranscrit. Les questions posées sont en lien avec les conceptions de l'enseignant·e quant à la littératie, il ne s'agit en aucun cas de juger sa pratique.
Rôle de l'étudiant chercheur	L'étudiant-chercheur garantit l'anonymat complet à l'interviewé. Aucune donnée personnelle ne sera divulguée. Les éléments recueillis seront retranscrits en anonymisant les données personnelles de l'interviewé et les informations permettant d'identifier la personne seront supprimées. Les données récoltées seront uniquement utilisées dans le cadre de ce mémoire de Bachelor.
Rôle de l'interviewé	L'interviewé s'engage à collaborer et à fournir les données permettant à l'étudiant-chercheur de réaliser son mémoire de Bachelor.

Signatures :

Interviewé·e : _____ Étudiant-chercheur : _____

Lieu et date : _____

Annexe II – Guide d'entretien

<table>
<tr><th>Thématiques</th><th>Questions principales</th><th>Questions complémentaires</th><th>Ce que je souhaite savoir … – Concepts théoriques</th></tr>
<tr><td rowspan="5">Conception de la littératie</td><td colspan="2">Pouvez-vous me montrer des activités que vous faites qui ont, selon vous, un lien avec la littératie ?</td><td rowspan="3">Quels sont les éléments composant la littératie ? Élaborer + comprendre divers textes ; utilisation de manière critique ; permet une participation active (privé, public, social) ; considérer l'écriture et la lecture comme un tout.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Pour vous, qu'est-ce que la littératie ?</td><td>Comment définissez-vous la littératie ?</td></tr>
<tr><td>Quels sont les aspects qui sont contenus dans le concept de littératie ?</td></tr>
<tr><td>Selon vous, d'où vient votre conception de la littératie ?</td><td>Origine de la conception ? Documentation ?</td><td>Construction du concept de littératie. Informations avant l'entretien ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">À quoi sert la littératie ?</td><td>Pourquoi travailler la littératie en classe ?</td><td rowspan="2">Importance de la littératie : réussite scolaire et enjeu sociétal (accès au savoir, ouverture à autrui, communication, socialisation).</td></tr>
<tr><td>Qu'est-ce que la littératie apporte à l'individu ?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Facteurs de développement de la littératie</td><td rowspan="2">Que mettez-vous en place pour développer la littératie de vos élèves ?</td><td>Quelles activités / tâches ?</td><td rowspan="2">Les facteurs favorisant le développement de la littératie chez les élèves sont-ils tous représentés dans la conception de l'enseignant ?
(Motivationnel et psychoaffectif ; social ; culturel ; cognitif et métacognitif).
Cet aspect sera complété par la collecte d'activités.</td></tr>
<tr><td>Y a-t-il plusieurs catégories d'activités / de tâches ?</td></tr>
<tr><td>L'enseignant·e</td><td>Âge
Années d'enseignement
Formation
Degré</td><td>Formations complémentaires en lien avec la littératie ? (Formation continue)</td><td>Caractéristiques socio-biographiques.</td></tr>
</table>

Annexe III – Document consigne

Collecte d'activités

Quoi ?

Transmettez-moi les **activités** que vous menez en classe qui, selon vous, ont un lien avec la littératie.

- Une **photographie** du document, jeu, ...
- Un **bref descriptif** indiquant le lien avec la littératie ainsi que les actions de l'élèves.

Quand ?

Durant **trois** semaines.

Les activités menées du .... au .... .

Comment ?

Je vous propose de me transmettre les activités par WhatsApp au [redacted].

Le descriptif de l'activité peut ainsi se faire par message audio.

La communication peut se faire soit de manière ponctuelle lorsque vous menez une activité ou lors de votre planification, soit à la fin de la période des deux semaines.

Un grand merci pour votre collaboration !

Hélène

Annexe IV - Données relatives à la population

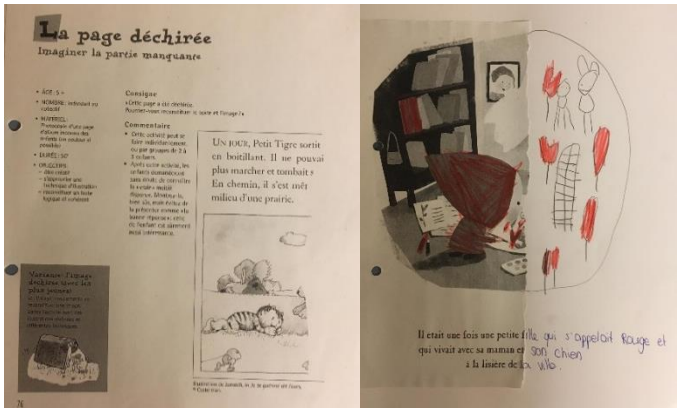
	Degré d'enseignement actuel	Âge	Années d'enseignement	Formation(s)	Autre
Enseignant·e 1 **E1**	1-2	39	17	Ecole normale	
Enseignant·e 2 **E2**	1-2	57	33	Ecole normale Formateur d'adultes	Participation à un groupe de travail pour la création d'un blog sur le geste de l'écriture.
Enseignant·e 3 **E3**	3	48	26	Ecole normale	
Enseignant·e 4 **E4**	3-4	64	43	Ecole normale Formateur d'adultes	

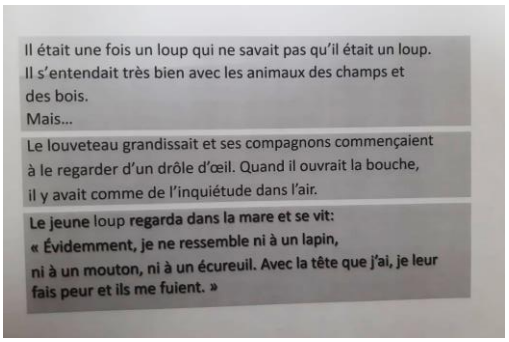
Annexe V – Analyse thématique, code couleur

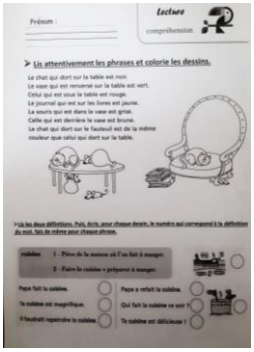
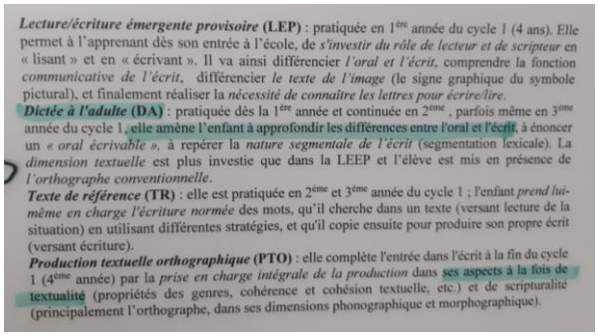
	Conceptions
	Aspect motivationnel et psychoaffectif
	Aspect social
	Aspect culturel
	Aspect cognitif et métacognitif
	Autre

Annexe VI - Activités récoltées classées selon les degrés d'enseignement

N°	1-2ème	
1	 	Lecture d'un album. Prolongement : écriture d'un livre sur la base de celui lu précédemment.
2		Utilisation d'un calendrier, agenda pour gérer les jours, les semaines, les mois, l'année et les fêtes à travers les saisons.
3		Mettre en avant les fonctions de l'écrit. Référence à disposition des élèves

4		A quoi sert un livre ? Mise en évidence des fonctions de l'écrit.
5		Ecouter une histoire. La raconter et pouvoir restituer la partie manquante.
6		S'exprimer sur une activité que l'on a appréciée. Dictée à l'adulte.
7		Classement d'images. Recherche du sens de la lecture et de la mise à la ligne.
	3-4ème	

8		Genres textuels : travail en groupe de 2 ou 3 élèves. A l'aide des étiquettes, classer les différents genres de textes. Justifier, corriger, discuter.
9	Histoire avec des animaux, histoire avec des formes, histoire avec des humains, histoire avec des paysages, histoire sans dessins. Documentaire, bande dessinée, roman jeunesse, dictionnaires, poèmes. Grands livres, livres moyens, petits livres, très grands livres. Livres pour petits enfants, livres pour enfants qui apprennent à lire, livres pour enfants qui lisent bien.	Activité « Coin-Bibliothèque » : les élèves travaillent par groupe de trois. Le but est de classer les livres du coin-bibliothèque. A eux de faire les catégories qu'ils souhaitent. A la fin, organiser une discussion en exposant et argumentant les différents points de vue.
10		Lecture d'albums résistants. Il ne faut pas toujours croire le texte seul … les images donnent parfois de précieux indices.
11		Réaliser des inférences à partir d'un texte.

12	 Prénom : Lecture Lis et réponds Entoure deux bonnes réponses : Ou sont-ils ? (A) Un chat est sous le lit. (B) Un chien est sous le lit. (C) Un chat est sur le lit. (D) Un chien est sur le lit. Entoure la bonne réponse : La vache fait de la balançoire. une vaisse une vache une vaise Écrit la bonne lettre : 1) Cette maison n'a pas de cheminée, et de fenêtres. 2) Cette maison n'a pas de tuiles, et de fenêtres. 3) Cette maison a deux fenêtres et n'a pas de tuiles.	Exercice de compréhension de la lecture.
13	 Prénom : Lecture compréhension ➢ Lis attentivement les phrases et colorie les dessins. Le chat qui dort sur la table est noir. Le vase qui est renversé sur la table est vert. Celui qui est sous la table est rouge. Le journal qui est sur les livres est jaune. La souris qui est dans le vase est grise. Celle qui est derrière le vase est brune. Le chat qui dort sur le fauteuil est de la même couleur que celui qui dort sur la table. ➢ Lis les deux définitions. Puis, écris, pour chaque dessin, le numéro qui correspond à la définition du mot. Fais de même pour chaque phrase. Définition : 1 - Pièce de la maison où l'on fait à manger. 2 - Faire la cuisine = préparer à manger. Papa fait la cuisine. Papa a refait la cuisine. Ta cuisine est magnifique. Qui fait la cuisine ce soir ? Il faudrait ranger la cuisine. Ta cuisine est délicieuse !	Exercice de compréhension de la lecture.
14	 ***Lecture/écriture émergente provisoire* (LEP)** : pratiquée en 1ère année du cycle 1 (4 ans). Elle permet à l'apprenant dès son entrée à l'école, de *s'investir du rôle de lecteur et de scripteur* en « lisant » et en « écrivant ». Il va ainsi différencier *l'oral et l'écrit*, comprendre la fonction *communicative de l'écrit*, différencier *le texte de l'image* (le signe graphique du symbole pictural), et finalement réaliser la *nécessité de connaître les lettres pour écrire/lire*. ***Dictée à l'adulte* (DA)** : pratiquée dès la 1ère année et continuée en 2ème, parfois même en 3ème année du cycle 1, elle amène l'enfant à approfondir les différences entre l'oral et l'écrit, à énoncer un *« oral écrivable »*, à repérer la *nature segmentale de l'écrit* (segmentation lexicale). La *dimension textuelle* est plus investie que dans la LEEP et l'élève est mis en présence de *l'orthographe conventionnelle*. ***Texte de référence* (TR)** : elle est pratiquée en 2ème et 3ème année du cycle 1 ; l'enfant *prend lui-même en charge l'écriture normée* des mots, qu'il cherche dans un texte (versant lecture de la situation) en utilisant différentes stratégies, et qu'il copie ensuite pour produire son propre écrit (versant écriture). ***Production textuelle orthographique* (PTO)** : elle complète l'entrée dans l'écrit à la fin du cycle 1 (4ème année) par la *prise en charge intégrale de la production* dans ses aspects à la fois de textualité (propriétés des genres, cohérence et cohésion textuelle, etc.) et de scripturalité (principalement l'orthographe, dans ses dimensions phonographique et morphographique).	Pratiques littéraciques émergentes.

Annexe VII - Activités récoltées classées selon les facteurs de développement de la littératie

Facteurs de développement de la littératie	Activités selon les degrés de scolarité*	
	1-2	**3-4**
Motivationnel et psychoaffectif	1, 2, 3, 4	8, 9
Social	-	10, 11
Culturel	-	-
Cognitif et métacognitif	1, 5, 6	10, 11

* Les numéros des activités correspondent à ceux de l'annexe VI.

Annexe VI - Retranscriptions

Code couleur : conception ; aspect motivationnel et psychoaffectif ; aspect social ; aspect culturel ; aspect cognitif et métacognitif ; autre.

Enseignant·e 1	Enseignant·e 2
Pour commencer, est-ce que tu peux me montrer des activités que tu fais en classe qui, selon toi, ont un lien avec la littératie ?	*Est-ce que tu as en tête des activités, que tu as fait ce matin que tu relierais à la littératie ?*
Je suis en train de travailler le loup des couleurs. Du coup, chaque loup a une couleur. Les couleurs on les retrouve sur notre tableau des couleurs dans la classe. On travaille les écritures majuscules et les écritures minuscules. Chaque élève doit retrouver les écritures majuscules et les écritures minuscules et va pouvoir les assembler avec une pincette sur le loup qui a la bonne couleur.	Alors, je sais pas tellement ce que c'est la littératie. Euh, ce que je peux interpréter que ça puisse être c'est... c'est... la lecture de ce qu'on voit. De ce qu'on voit au quotidien. Alors si c'est dans ce domaine là, ce matin on a lu « Grand chat, petit chat », on parle des tailles et puis c'est retrouver le mot « chat ». Je sais pas, peut-être que je me trompe.
Ok, merci.	*Il n'y a pas de juste ou faux, je veux savoir ce que c'est pour toi, ce que représente le terme littératie pour toi.*
Donc il y a évidemment recherche des majuscules et des minuscules. Et puis, une fois qu'on a trié, on prend la minuscule et la minuscule, ils assemblent. Ils choisissent la minuscule ou la majuscule et vont vers le tableau (*références des couleurs affichées dans la classe*) et on cherche. Il y a une difficulté en plus, c'est que le tableau est écrit en lié.	Après on travaille sur les grandeurs à partir de ce livre. L'idée est de placer les images du plus petit au plus grand. Par cet exercice je cherche aussi à voir le sens de la lecture. Est-ce que c'est les images sont placées de droite à gauche ou pas. Ou en tas.
Ok, merci. Est-ce qu'il y a une autre activité qui te vient en tête ?	*Tu m'as dit aussi par rapport à la lecture.*
Alors... J'ai découpé ces couvertures, résumés ... dans les bouquins de l'école des loisirs. Alors déjà on doit classer toutes les couvertures. Ensuite, on doit y attribuer les illustrations qui font partie du livre. Et puis ensuite, on a un petit résumé. Je lis le petit résumé et on essaie de retrouver quelle couverture correspond à quelle illustration et quel petit résumé.	Voilà. L'idée c'est que je vais leur mettre plein de cartes avec plein de mots. Et puis, de même avec des animaux. Et on met tous les mots « chats » ensemble.
Ok.	*Est-ce qu'il y a autre chose qui te viens à l'esprit ?*
Sinon, j'en ai une autre. Je ne l'ai pas encore fait, mais on a parlé de la châtaigne et du marron. On doit retrouver « châtaigne », « marron » qu'est-ce qui se mange, ce qui est comestible ou pas. Ensuite, on a des images à classer : châtaigne - marron. Généralement quand on fait ce genre de chose, je leur mets une petite feuille à côté sur laquelle on a châtaigne ou marron et on doit retrouver le mot et dessiner dans la bonne case la bonne chose. Celle qui est comestible ou non. Et en-dessous on peut encore détailler les feuilles qui sont aussi différentes.	Ben, toutes les fois où ils nous disent « C'est écrit quoi ici ? ». Toutes les fois ou spontanément ils ont envie de savoir quelque chose. Évidemment on leur répond. Après ils reconnaissent globalement un mot... Ou alors ils disent « J'aimerais écrire maman je t'aime ». Et puis voilà. Ils cherchent à écrire. Ce que j'apprécie c'est que le lien va dans les deux sens. De l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral. Enfin de la lecture à l'écrit et de l'écrit à la lecture. Ça j'aime beaucoup. Ils commencent aussi à écrire en phonétique. Comprendre que lire et écrire ça sert à quelque chose. Là on est en plein dedans avec les deuxièmes.
Ok, merci. Je prends ça en photo.	*Si tu devais définir la littératie par rapport à ce que tu en penses maintenant... Quelle serait ta définition ?*
	Alors bon. La littérature c'est la lecture d'œuvre ou de roman. La littératie, ça pourrait être... la lecture... tous les jours, peut-être. La lecture pas

Est-ce que tu veux encore me présenter quelque chose ou on passe aux questions suivantes ?

Sinon on a la poésie qu'ils ont illustrée eux-mêmes. C'est la poésie qui est dans le classeur de maths. J'ai déjà commencé par lire le titre. Ensuite, j'ai écrit ces chiffres en lettres et puis on l'a apprise par cœur. En l'apprenant par cœur, ils ont essayé de chercher les chiffres en lettres ou alors le nombre d'animaux qui correspondait. Et puis en découpant remettre la poésie dans l'ordre.

D'accord, merci.

Et j'avais encore celle-ci à l'esprit. C'est en fait une chanson qui parle de l'automne. Pour qu'ils l'apprennent plus rapidement ou plus facilement, j'ai écrit les couplets et puis ils ont illustré chaque couplet. À chaque fois que je leur montre l'image, ils sont capables de me dire ce qu'il se passe dans le couplet.

D'accord...

Donc, c'était les choses qui me venaient à l'esprit.

D'accord, très bien. Merci.

Alors, comment tu définirais la littératie. Pour toi qu'est-ce que c'est ?

Alors, ben j'avoue que j'ai dû aller regarder, parce que j'étais incapable de... j'avais l'impression que ça avait un rapport avec la littérature, mais en même temps je n'étais pas sûre. Et puis en regardant, j'ai vu que ça correspondait à quelque chose qui est écrit. Ce que j'ai compris pour moi... des activités écrites.

Donc pour toi, c'est tout ce qui est en lien avec l'écrit.

Oui.

Si on devait retenir, trouver des mots clés pour ta définition. Quels mots clés tu donnerais ? Tu m'as parlé d'écrit, est-ce qu'il y a autre chose ?

Ouais je dirais, le français, l'écriture, le rapport au livre.... Je ne vois pas d'autre chose.

Ok... Et puis, comme tu as dit, à la base tu n'avais pas d'idée de ce que c'est, à part un lien avec la littérature, et puis du coup, tu as fait des recherches sur internet, tu en as discuté avec des collègues ?

Non, j'ai juste allumé Google puis j'ai tapé littératie... sans savoir si c'était une faute de frappe du natel ou pas. J'ai tapé et j'ai vu que ça correspondait à quelque chose d'écrit en fait. Mais c'est pas plus clair que ça non plus.

En se basant sur ta conception, sur ce que tu viens de me dire, pour toi est-ce que c'est important de travailler cette littératie en classe ?

des romans, mais de ce qu'on lit tous les jours sans même s'en rendre compte. Je sais pas.

Si on gardait des mots-clés de ta définition, ce serait lecture ...

Ce qu'est utile de lire au quotidien. Par exemple, à la salle de gym, quand les engins sont inutilisables. C'est utile de comprendre qu'ils sont inutilisables et de ne pas y aller. Par exemple. J'ai vécu ça ce matin.

Tu m'as beaucoup parlé de lecture. Est-ce que tu vois un autre aspect qui pourrait être contenu dans cette littératie.

Compréhension.

Compréhension, d'accord.

Compréhension peut-être. Comprendre ce que je lis. Ouais, peut-être.

Au quotidien, dans la vie courante.

Par rapport à ce dont on vient de discuter, as-tu une idée d'où vient ta conception ? Est-ce que tu es allée te renseigner, ... ?

Non. Non, alors je me rappelais même plus le terme. Ça vient de mon interprétation du moment.

Tu interprètes à partir de quoi ?

J'ai fait le lien avec littérature. Littérature sur des œuvres et littératie c'est lire ailleurs.

À ton avis, pourquoi est-ce que c'est important de travailler la littératie en classe ? Par rapport à tout ce que tu viens de me dire.

C'est important de... de réaliser pour les enfants qui doivent apprendre à lire, à écrire et à comprendre, que c'est au même titre qu'on doit s'habiller, manger pour vivre, on peut pas tellement bien vivre sans lire et sans écrire. Ou alors on est complètement en marge. Donc c'est fondamental. C'est des apprentissages fondamentaux.

D'accord. Tu dis que c'est des apprentissages fondamentaux. Qu'est-ce que ça apporte aux enfants ?

De l'autonomie. De l'indépendance, de l'autonomie. Et puis j'imagine que si on sait pas interpréter ce qu'on lit ou bien... Je mets en lien si on doit lire des comptes, des comptes c-o-m-p-t-e-s, si je dois faire de la comptabilité, je suis complètement inculte. Si je comprends pas ce que je lis, je suis à côté de la plaque tout le temps. Il y a tout le temps des choses à écrire ou à lire.

Ok. Quels genres d'activités, maintenant si on retourne en classe, genres d'activités, tâches tu

Alors oui... parce que si c'est la conception que j'en ai, le rapport à l'écrit, à la lecture et bien en fait on le travaille tous les jours. Tout le temps indirectement.

Et pourquoi est-ce que c'est important ?

Euh... leur rapport à l'écriture, à la lecture. Leur rapport au monde. On voit qu'on peut aussi faire des maths à travers ça. Et ben la connaissance de l'environnement ça touche pour moi tout ce qu'on fait finalement.

Là tu m'as beaucoup parlé d'une perspective scolaire. Et en dehors de l'école ?

Ben ça serait s'orienter dans le village. Ça serait repérer un magasin dans une ville, une enseigne... savoir se débrouiller par rapport à une liste de course. Finalement tout ce qu'on utilise dans la vie en général.

Des panneaux... ouais enfin...

Donc là tu m'as montré quelques activités que tu as faites. Est-ce que tu en as d'autres en tête, où tu n'as pas forcément de matériel, où tu ferais un lien avec la littératie ?

Ben là, on a le yoga. On travaille le loup qui fait du yoga. Pour s'apaiser, pour les retours de récréation où il y a des tensions. Ben ça a un rapport avec le corps, le mouvement... mais on a de nouveau l'écriture qui apparait. On s'y réfère, ça nous aide en fait.

Et bêtement ces temps le Corona virus. Les symboles, l'écriture. À chaque fois que ça change, on voit la nouvelle affiche du Conseil fédéral. On la regarde, on en discute. On essaie de voir comment on peut l'appliquer au mieux. Ça je pense que ça en fait aussi partie.

Ok, merci. Donc là on passe à quelques questions en lien avec toi...

Donc quel âge as-tu ?

J'ai 38, bientôt 39.

Depuis combien d'années tu enseignes ?

Ça fait 17 ans.

Est-ce que tu as toujours bossé en 1-2 H ?

Non, la première année de ma sortie de l'école normale, j'ai eu des 3-4 au Noirmont pendant une année. Ensuite, j'ai fait la formation +2. J'avais 1-2 et j'avais donc pas la formation 3-4 quand je suis sortie. Je l'ai fait en cours d'emploi. Ensuite, j'ai eu six mois des 7H et ensuite 6 mois des 1-2. Et ensuite, tout le temps des 1-2 depuis 15 ans.

Au niveau de ta formation, c'est donc l'école normale que tu as fait suivi du +2.

Exactement.

verrais un lien avec la littératie. Tu m'as pas mal parlé de lecture...

Ouais. Chaque fois que... Là on fait un lien avec le peintre Andy Warhol. J'ai pris sa signature sur internet et j'ai écrit son nom et puis ils l'ont tout le temps sous les yeux. Ils ont toujours de l'écrit sous les yeux. Même s'ils disent qu'ils ne savent pas lire. Par exemple, ici ils ont tous les prénoms. Maintenant, ils savent presque tous lire les prénoms des copains. Pas parce qu'on a dit que l-e ça fait « le », mais parce que « Leo » est à côté de la photo de « Leo » et que tous les jours ils voient ces références. J'essaie aussi d'avoir des références pour être autonome donc qu'ils aient pas tout le temps besoin de nous demander à nous. Les prénoms ils sont là. Les nombres ils sont là. S'ils ont besoin, ils comptent le nombre de petits objets qu'il y a dans le sac. Enfin qu'ils aient des références le plus possible. Il y a les jours de la semaine aussi. C'est vraiment des références de lecture globale qu'ils ont tous les jours sous les yeux. Moi chaque fois que je lis un livre, je leur montre la page de couverture et je leur demande qu'est-ce qu'on pourrait mettre comme titre. Parce qu'il y a la lecture d'image qui est aussi super importante. Alors ils trouvent un titre qui est en lien avec l'image. Puis après, je leur dis, ça, ça pourrait être tous des titres et maintenant si on essayait de lire ? Alors y'en a déjà qui commencent de lire les premières lettres, etc. Donc ça... au quotidien on fait ça. Après on fait plus spécifiquement des activités d'écriture émergente ou de... ou de recherche de mots comme j'ai dit avant avec le chat, etc.

J'arrive au bout de mes questions sur la littératie.

Tu vas me dire ce que c'est maintenant ?

Non, non...

Toujours pas ?

Non non... comme je te l'ai dit avant, comme tu vas me montrer des activités que tu fais ces prochaines semaines et que tu mets en lien avec la littératie, je peux pas te le dire maintenant... pour les biais... Par contre, on en discutera à la fin, promis !

À ouais, ok. Je vois. D'accord, ça marche.

J'ai deux-trois questions par rapport à toi encore.

Ok.

D'abord, quel âge as-tu ?

J'ai 57.

Ça fait combien d'années que tu enseignes ?

Ah. Voilà. Je suis inculte en chiffre donc je sais pas la date à laquelle j'ai commencé. Mais plus de 30 ans.

Est-ce qu'il y a des formations continues ou d'autres formations qui pour toi pourraient avoir un lien avec la littératie ? Alors oui, les formations continues c'est plutôt ces temps, vu l'âge d'A., des formations obligatoires que je prends. Vu le travail que j'ai à l'école je me rajoute pas des formations facultatives, on va être clair. En tout cas pas ses jours. Du coup, si c'est obligatoire... On a eu l'introduction du « Dire, écrire, lire », ça fait déjà un moment, mais... l'introduction des nouveaux moyens d'enseignement... La toute dernière que j'ai suivie c'était « Un monde en fête », formation qui parle du tout nouveau moyen d'enseignement de... qui traite des fêtes de toute l'année scolaire. Tant chrétien que d'autres religions... On retrouve des fêtes que l'on traite à l'école. On a traité le lundi du Jeûne. On travaille des activités sur le nom de la fête. Là par exemple, on a lu le nom, parlé ce que c'est. Là on a lu une recette de cuisine. J'ai montré la recette et on a discuté. Qu'est-ce que c'est ? C'est pour quoi faire ? Regarder la photo et trouver des mots qu'on connait. On a fait des hypothèses et ensuite vérifié. Puis, finalement, regarder un livre de cuisine... la structure pareille des recettes. *Pour toi il y a un lien avec la littératie, c'est tout ce côté lié à l'écrit.* Oui exact... oui je pense. Oui ça a un lien avec l'écriture, la fête, le monde... le rapport au monde. S'ouvrir au monde. Voilà. ***Extra, merci beaucoup pour toutes ces informations ! On a terminé notre entretien.***	*Plus de trente ans, ok. Tu as toujours travaillé avec des 1-2 ?* Oui, toujours. Après avec des 1-2, mais aussi avec vous, les étudiants de la HEP. *Au niveau de ta formation, tu as fait l'école normale ?* J'ai fait l'école normale et puis après j'ai fait la formation de formateurs d'adultes. *Est-ce qu'il y a d'autres formations, formations continues, que tu dirais que ça t'a apporté quelque chose pour la représentation que tu as de la littératie ?* Alors... j'ai fait partie d'un groupe de travail qui a fait un blog sur le geste de l'écriture. Donc pour moi, lire-écrire, écrire-lire ça va ensemble. Donc je pense que ça peut avoir un lien. Après c'est vrai que j'ai fait de la formation continue par rapport au récit des contes en randonnée et c'est par rapport à l'écriture, lecture et la compréhension. Euh... je me rappelle pas de tout ce que j'ai fait, mais en gros c'est ce qui me vient à l'esprit. *Parfait, merci beaucoup !* Mais de rien.

Enseignant·e 3	**Enseignant·e 4**
Pour commencer, est-ce que tu peux me montrer des activités que tu as fait dernièrement qui, pour toi, ont un lien avec la littératie. Oui ! Alors... je viens. On a fait ça cette après-midi ! Pour moi c'est le rapport avec les livres. Littérature ou littératie ? *Littératie.* Littératie... Alors j'associe ça à la découverte d'albums, d'auteurs, de livres et de genres de texte. Enfin... C'est ce que tu pensais ou bien ? *Je ne vais rien te dire maintenant. Mon but est de voir la conception, ce que c'est pour toi la littératie. On en rediscutera plus tard...* Ok. J'aurais dû bosser...	*Alors, déjà pour commencer, est-ce qu'il y a des activités que tu aimerais me monter, que tu as fais aujourd'hui ou que tu as sous la main que tu relirais à la littératie.* Pour moi littératie c'est tout ce qui a un lien avec l'écrit, la lecture. Plus que livre. Je dirais que chaque fois qu'on travaille pour l'apprentissage de la lecture, pour moi, on est dans la littératie. Mais j'ai joué le jeu, j'ai pas été cherché. *Ok, d'accord.* Parce que je ne sais pas ce que c'est en fait. *Et du coup, par rapport à aujourd'hui, quelque chose que tu as fait avec tes élèves que tu raccrocherais à l'idée que tu te fais de la littératie ?*

Non, ce n'est pas le but ! Moi je veux savoir comment tu vois les choses.

Alors moi je vois ça comme leur faire découvrir différents genres de texte, différents livres, différents auteurs. Et puis ben cette après-midi je leur ai proposé ce livre-là qui est un livre, et bien en fait, je leur ai lu. J'ai caché la page de titre « J'en rêvais depuis longtemps ». J'ai dit le titre et je leur ai demandé de quoi est-ce qu'ils rêvaient depuis longtemps et puis il y avait plusieurs choses : d'avoir un chat, d'être infirmière, ... enfin bref. Et j'ai lu sans leur montrer les images. Et c'est un livre... Enfin c'est pas vrai, je te dis des bêtises. En fait, je leur ai montré la première page et ils ont dit que oui, dans l'histoire, le garçon rêve d'avoir un chien et puis ensuite je leur ai lu le livre sans montrer les images. Après je l'ai relu une seconde fois en leur montrant les images et plus on avance plus on s'aperçoit que ce n'est pas le petit garçon qui parle, mais que c'est le chien qui rêve d'avoir un maître. Et puis, c'est justement pour s'apercevoir que si on lit des histoires, il y a des albums qui sont... dont le texte ne dit pas les mêmes choses que les images. Là on voit, par exemple, ils ont dit « je vois que c'est le chien qui parle parce qu'il a la zappette, la télécommande », à la fin ils disent « il a bien grandi, et je vois bien que le chien n'a pas grandi, mais que c'est lui ». Donc on s'aperçoit, à la fin, que les images donnent des indices que le texte ne dit pas. Moi je mets ça dans une histoire de... je me dis que ça peut être des activités de ce genre-là.

Ouai, ok. Il y a d'autres activités que tu as en tête ?

Euh... Pff... Y'a pas comme ça. Peut-être que ça reviendra après.

Bien sûr ! Pas de soucis. Alors, si devais donner une définition à la littératie, qu'est-ce que ça serait ?

Moi je fais le lien avec littérature. Littératie ça doit être la science de la littérature. Quelque chose qui parle de différentes littératures. C'est un mot que je ne connaissais pas. Vraiment.

Avant que je te contacte, tu n'avais jamais entendu ce mot ?

Non. Je connaissais pas ce mot. Donc voilà. On continue même si je le connaissais pas ?

Oui oui !

J'associe à littérature. Donc tout ce qu'on peut faire avec la littérature. Je vois ça comme un grand éventail des littératures, des différentes littératures.

D'accord. Si on devait garder des mots clés de ta définition, ce serait lesquels ?

Alors moi ça serait justement un travail qu'on fait dans les fiches Freinet. Pour comprendre, donner du sens à des phrases, à des mots. Et puis justement au niveau littéraire.... Mais voilà, je doute.

C'est pas grave. Il y a une autre activité qui te viens en tête ?

Alors...

Des choses que tu as faites ce matin par exemple, ou des rituels, ...

Là on est en train de travailler la conjugaison avec les grands. Ça, je dirai que c'est moins littératie... Parce que dans littératie moi je mettrais « mettre du sens à l'écrit ». Alors que la conjugaison c'est un code qu'on doit faire, mais qui ne nous aide pas beaucoup pour le sens. Un peu, parce que si on lit tous les « ent »... mais je dirais que ça ne fait pas partie de la littératie ça.

Par contre, une fiche du cahier, anciennement Sourix Coin lecture, aussi. Je leur ai lu une histoire à 10h. Donc il faut la comprendre, on en parle... Aussi. Mais là c'est sans qu'il le lise. C'est juste à l'oral. Cette toute cette approche du français, de la lecture, des histoires, tout ça.

Ok. Si tu devais donner une définition de la littératie... comment est-ce que tu la formulerais ?

Moi je dirais c'est tout ce qui est en lien avec l'écrit, la littérature, le livre. Ça fait partie d'une même famille. J'ai beaucoup de peine à être précise. Pour moi, ça englobe beaucoup beaucoup de choses. Le livre, l'écrit, le ... la compréhension de l'écrit, ça fait partie de la littératie pour moi.

Donc si on devait retenir des mots clés pour ta définition...

Moi je dirais : l'écrit, les histoires, la compréhension de ce qui est dans cet écrit.

Est-ce que tu verrais d'autres aspects qui seraient contenus dans cette littératie. Autre que juste ce qui est écrit, lecture ?

... Après il y a les livres, au niveau du toucher. Après ça pourrait être aussi de l'écrit qui est dans l'ordinateur... Non, moi c'est... pour moi je lie littératie à l'écrit.

Est-ce que ça peut être lire des images ? Peut-être. Un livre d'images.

Je sais pas... j'aurai dû aller regarder !

Non, non ! Moi je préfère que tu ne sois pas allé regarder. On en rediscutera après que tu m'as fourni tes activités...

La prochaine question se réfère à la conception que tu as de cette notion. Donc tu me dis que tu

Alors, il y aurait littérature, il y aurait livre, il y aurait auteur, genre textuel, genre de littérature... Voilà.

Ok. Donc là, tu viens de me dire que ce mot tu ne le connais pas du tout et que l'idée que tu t'en fais se base sur le mot. Est-ce que tu es allée te renseigner, discuter avec quelqu'un ?

Non ! Non. Pas du tout.

Pour toi, pourquoi est-ce que c'est important de travailler la littératie en classe.

La littératie par rapport au sens que toi tu en as.

C'est une ouverture d'esprit pour les enfants. De connaître les différents genres de livre. Justement, typiquement pour ce genre d'activité que j'ai fait cet après-midi. C'est apprendre à être meilleur lecteur. Donc ça a un lien avec la lecture. Donc c'est, une richesse de la lecture, du monde littéraire qui nous entoure. Et tout ça pour donner l'envie de lire, d'aller plus loin, de comprendre, de comprendre les richesses de toute sorte d'albums. Des littératures récentes, plus anciennes, enfin ce genre de chose là.

Ok. Du coup pour les activités que tu fais avec les élèves tu m'as parlé d'activités avec des albums de littérature jeunesse. Est-ce qu'il y a des activités qui ne sont pas forcément de la lecture ?

Alors, ça pourrait être... on a eu toute une série de livres avec le Passe Lecture. Cette année, il y a une nouvelle série de livres qu'on se passe d'une classe à l'autre. Il y a toute sorte de livres, vraiment. Et par exemple, une activité pour entrer dans ses livres différents, j'avais des petites cartes avec des images et ils devaient essayer de trouver dans quel album se trouvaient ces images. D'abord le genre de dessin, d'illustrations, se dire c'est pas du tout le même genre d'illustration sur la page de couverture donc c'est pas dans ce livre que je trouverais. Ou alors s'aider des images, par exemple, je vois plutôt des maisons donc ben plutôt dans un album avec des maisons. Je reste beaucoup dans les albums jeunesse, ça c'est sûr. J'entre pas vraiment dans le reste. J'y pense maintenant, peut-être... Donc ça c'était une activité pour découvrir différents livres. Et il y avait des contes, des documentaires, plus ce genre-là. Je suis en train de me dire, est-ce que c'est toujours de la littératie ? Mais oui, moi je pense. Je pense. Je sais pas... Et puis sinon ... Moi je suis plutôt dans le genre de texte, je vois en te parlant que je dérive toujours là-dessus.

Je vais rien pouvoir te dire maintenant...

C'est très déstabilisant...

n'es pas allé te documenter. Mais d'où vient cette idée que tu en as ?

Je ne sais pas.

C'est la base du mot...

C'est au niveau du vocabulaire. Le mot me fait penser à littérature, lettré, à livre.

Mais peut-être que je suis tout faux, tout à coup.

À ton avis, pourquoi est-ce que c'est important de travailler la littératie en classe avec tes élèves ? À quoi ça peut leur servir ?

Alors moi c'est justement pour être autonome, débrouille, au niveau de la compréhension. Y'a toute la technique, mais après c'est pour en faire quelque chose. C'est au niveau de la compréhension de tout ce qu'il y a autour de l'écrit. Mais j'en reviens à l'écrit.

Quand tu dis « tout ce qu'il y a autour de l'écrit », tu penses à quoi ?

Mais je pense aussi, j'ai rencontré en lisant des bouquins avec des enfants, ça m'a fait repenser... toutes ces inférences des choses qui sont non dites de manière très précise et il faut en déduire des choses. Comme on est en train de parler du loup et tout. Le loup on le connait, il est comme ça puis il fait peur en général. Alors j'ai trouvé des livres où il faisait pas peur, j'ai trouvé... pour un peu déconstruire cette peur du loup. C'est toute cette compréhension-là.

Donc là tu reviens toujours au livre...

Je suis toujours au livre au livre et à l'histoire !

... Est-ce qu'il y a d'autres choses ?

On parlait des consignes aussi l'autre jour et de tout ce qu'il y a autour.

Est-ce que tu pourrais rappeler de quoi on a parlé ? Pour l'enregistrement ?

Pour pouvoir faire des exercices, il faut comprendre les consignes. Pour pouvoir en faire quelque chose après. Que ce soit une consigne de math, une consigne de français ou pour un bricolage.

Donc là tu m'as beaucoup parlé de l'école. Est-ce que tu penses que cette littératie c'est important de la travailler seulement pour l'école...

A d'accord. Au niveau de la vie en général ?

Oui.

Ben y'en a partout de l'écrit. Si réellement c'est que l'écrit, on en a besoin tout le temps, partout. Tout le temps, partout.

Oui, pour moi aussi. J'aimerais beaucoup plus interagir avec toi, mais... il y aura des biais.

Peut-être que je pars tout faux.

Non, il n'y a pas de faux ou de juste. Mon but c'est de savoir ce que c'est pour toi, ce que ça évoque pour toi la littératie. Vu qu'après tu vas me transmettre des activités, si je t'en dis trop, ça va biaiser...

D'accord, d'accord.

Donc voilà genre de texte. Je pense que c'est important de leur montrer ses différents genres de texte. Quand on a un petit bout, un texte, savoir que c'est tiré d'une recette de cuisine, d'un livre historique. Enfin ce genre-là. J'essaie d'en tirer ce qu'on fait au cycle 1. Ben ça peut-être. Différents genres de texte. Typiquement la disposition c'est pas comme je trouve dans un album jeunesse, ça c'est un dictionnaire. Même s'ils ne savent pas encore chercher dans un dictionnaire. On voit que c'est écrit toujours... que la disposition du texte n'est pas la même que dans un album. En fait, rendre les élèves chercheurs et se questionner.

Ouais, d'accord.

S'il y a une finalité, après l'école est-ce que ça sert à quelque chose ?

Après l'école ? Alors c'est cette ouverture d'esprit. « À mais oui, ça c'est un livre comme on avait vu ». Plutôt par des activités qui sortent de l'ordinaire, parce qu'on sait que ça marque les enfants et puis que ce soit comme des petits piquets qui ont été plantés et que de temps en temps... plus tard que ça, fasse des rappels, des pistes pour aller plus loin, comme si c'était des petits crochets d'alpinistes qui permettent d'aller plus loin. On plante les piquets et puis... Mon but c'est qu'ils se servent de ces petits piquets plantés pour pouvoir aller plus loin après et être riche de toute cette littérature et pas simplement lire une histoire. Les images sont pareilles et bon... C'est tellement riche. Cette ouverture d'esprit. C'est ça que je dirais pour la suite.

Ok, merci. On a fini avec les questions en lien avec la littératie. J'ai quelques questions par rapport à toi.

Quel âge as-tu ?

Euh... 48. Je dois toujours réfléchir...

Ça fait combien d'années que tu enseignes ?

Euh... 26. 26 ans.

Au niveau de ta formation, c'était l'école normale...

C'était l'école normale, 3 ans. Et voilà.

Pour faire ses paiements, pour aller sur internet, pour aller dans les magasins. Pour... Moi je lierais un peu ça au travail qu'on fait en début de troisième « ça sert à quoi de lire ? ». Tu sais tout au début de troisième y'a tout un travail autour des fonctions de la lecture.

Oui. Donc « ça sert à quoi de lire » tu relierais ça à la littératie.

Ouais. Ben voilà. Peut-être ça sert à quoi de lire je le mettrais avec la littératie. Donner du sens à tout ce qui est écrit ou dessiné.

Ok. Qu'est-ce que tu entends par dessiné ?

Des affiches, des panneaux, ... des pour la conduite : le stop, etc. Ou alors un livre d'images ou des logos pour le sport. Ou alors... Peut-être que ça va jusque là. J'avais pas imaginé au départ que ça pourrait être aussi la lecture de tous ces pictogrammes.

Est-ce que maintenant, après notre discussion, tu verrais d'autres types d'activité ? D'autres types de tâches que tu proposes à tes élèves ?

Pour moi c'est tout ce qui est lié à la lecture.

D'accord.

Après j'ai peut-être pas une énorme connaissance au niveau du vocabulaire ou tout ça, mais je le ressens comme ça.

Ok. Moi ce qui m'intéresse c'est ce que représente ce terme pour toi. Donc tout va bien !

J'ai encore quelques questions par rapport à toi.

Oui.

Quel âge as-tu ?

J'ai 60... bientôt 64 !

Ça fait combien d'années que tu enseignes ?

Juste 43 ! Je vais finir ma 43ème.

Du coup ta formation c'était l'école normale ?

Oui, à Neuchâtel.

Est-ce que tu as fait d'autres formations que tu mettrais en lien avec la littératie ?

Oh, grand dieu... Je sais pas... Quand j'ai fait la formation de formateur d'adultes. Là aussi on a travaillé autour de la transmission de... J'ai beaucoup travaillé autour de la transmission de cet apprentissage de la lecture. Mais dans la formation de formateur d'adulte, est-ce qu'il y avait de la littératie... alors là. On a dû en lire des choses !

Au niveau des degrés avec lesquels tu as travaillé ?

Maintenant tu enseignes en 3-4. Oui et aussi en 6ème année quelques périodes. *Est-ce qu'il y a des formations continues qui pourraient t'avoir aidé à construire ta conception de littérature.* Difficile cette question si je sais toujours pas ce que c'est... *Mais par rapport à la conception que tu as maintenant de la littératie. Ce dont on vient de parler...* Oui alors j'aime beaucoup la littérature jeunesse et j'ai suivi des formations là-dessus au début... Comme l'exploitation d'album en formation continue. La présentation d'albums intéressants, croustillants ... Après des idées, non pas des idées, le style du Passe Lecture... Quand on nous met à disposition des livres, ça nous aide beaucoup parce qu'ils ont été choisir pour leur grande panoplie, pour cette diversité. Là on apprend aussi à connaître d'autres livres. Je dirais tout ce qui nous ouvre un peu l'esprit pour aller voir à gauche à droite c'est intéressant. Après il y a .... Non après je pars plus dans la lecture. La présentation de tout ce qui existe et des idées pour partir dans d'autres activités. Peut-être. Pourquoi pas. *Super, merci ! On arrive au bout de l'entretien.* Tu arriveras quand même à en tirer quelque chose ? *Oui, oui ! Il y a plein de choses intéressantes. Tu verras... Je me réjouis de te faire un retour là-dessus.*	Toujours 3ème et 4ème. Et pendant quelques années j'ai eu des 5ème aussi. Mais il y a très longtemps, ça s'appelait encore troisième. *Ok, merci ! On est au bout de notre entretien.*

I