

**La littératie en milieu défavorisé au primaire :
perceptions d’enseignantes autour de leurs pratiques
collaboratives**

Lizanne Lafontaine, Éric Morissette, Myriam Villeneuve-Lapointe

► **To cite this version:**

Lizanne Lafontaine, Éric Morissette, Myriam Villeneuve-Lapointe. La littératie en milieu défavorisé au primaire : perceptions d’enseignantes autour de leurs pratiques collaboratives. Biennale de l’éducation, Conservatoire national des arts et métiers, Jun 2015, Paris, France. halshs-01175958

HAL Id: halshs-01175958

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01175958>

Submitted on 13 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La littératie en milieu défavorisé au primaire : perceptions d’enseignantes autour de leurs pratiques collaboratives

Lizanne Lafontaine, professeure titulaire, responsable de l’Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI), Université du Québec en Outaouais, campus Saint-Jérôme, Québec, Canada

Éric Morissette, professeur de formation pratique, chercheur ÉRLI, Université de Montréal, Québec, Canada

Myriam Villeneuve-Lapointe, doctorante, assistante de recherche ÉRLI, Université du Québec en Outaouais, campus Saint-Jérôme, Québec, Canada



Résumé

Nous avons mené une recherche-action-formation portant sur les pratiques de littératie volets lecture, écriture et oral de 13 enseignantes québécoises des 2^e et 3^e cycles du primaire (élèves de 8 à 12 ans). Nous ferons état de leurs perceptions de la littératie considérée comme une entrée gagnante afin de motiver des enfants de milieu défavorisé à travailler la lecture, l’écriture et l’oral en lien avec leur quotidien. Nous montrerons également comment la prise en compte du concept de littératie a permis à ces enseignantes d’élaborer en collaboration des situations d’apprentissage et d’évaluation (SAÉ) en littératie qui ont été expérimentées ensuite dans leurs classes. Dans un deuxième temps, nous ferons état de l’impact de leur SAÉ collaborative sur la motivation de leurs élèves et sur le renouvellement de leurs pratiques, SAÉ qui seront présentées.

Mots clés : littératie, oral, enseignement, évaluation, collaboration, milieu défavorisé

We led a research-action-training project exploring the reading, writing, and oral literacy practices of 13 grade 2 and 3 teachers (students aged 8 to 12) in Quebec. First, we will present teachers’ perceptions of literacy as a winning strategy to motivate children in disadvantaged communities to develop reading, writing, and oral skills related to their everyday lives. We will also demonstrate how taking the concept of literacy into account made it possible for these teachers to collaboratively develop literacy-related learning and evaluation activities (LEAs) and test them in class. We will then describe the impact of these collaborative LEAs on student motivation and teaching practice renewal. These LEAs will also be presented.

Introduction

Notre recherche-action-formation¹ (RAF) d’une durée de trois ans a pour objectif général d’offrir des séminaires de formation et de recherche en littératie, volets lecture, écriture et oral, à des enseignantes du primaire de d’écoles situées en milieu défavorisé, au Québec, afin qu’elles élaborent et expérimentent des SAÉ intégrant la littératie volets lecture, écriture et oral. Afin de nous assurer de la pertinence sociale de notre recherche, nous avons tenu compte des besoins du milieu qui nous accueillait. Les enseignantes souhaitaient avant tout briser leur isolement professionnel puisqu’elles sont souvent seules à enseigner à leur niveau dans leur établissement, désirant donc ainsi collaborer

¹ Notre équipe est composée d’un directeur de ces écoles, de deux conseillères pédagogiques de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord ainsi que d’un professeur universitaire. Ce projet est financé par le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

à des projets de même niveau scolaire avec d'autres collègues. Ensuite, elles désiraient s'engager dans une démarche d'accompagnement collaborative rigoureuse afin d'améliorer leurs pratiques et être mises au courant d'approches pédagogiques validées et reconnues en littératie. Notre article fera état du contexte de la recherche dans lequel la collaboration a pris une place importante, de la problématique, du cadre théorique ainsi que nos objectifs de formation et de recherche, notre méthodologie et nos résultats.

1- Problématique

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2013), 2,5 à 2,7 millions de Québécois se situent aux niveaux 1 (compétences très faibles) et 2 (lecture de textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes) en littératie², ce qui signifie entre 31% et 34% de la population. Ces personnes ont de la difficulté, par exemple, à comprendre une posologie, à suivre des règles de sécurité, à expliquer un problème médical et comprendre son diagnostic, à lire une liste d'ingrédients sur une boîte de conserve, à écrire divers messages ; elles éprouvent donc de la difficulté à fonctionner en société. De plus, chez les prestataires d'aide sociale qu'on retrouve de manière plus élevée en milieu défavorisé, quatre sur cinq ont un niveau de littératie 1 ou 2 (CSÉ, 2013). Comme ces adultes sont parents d'enfants fréquentant l'école primaire, il est fort possible que leurs enfants aient eux-mêmes ces difficultés par manque de soutien parental. Souvent, ces parents ont entretenu une relation négative avec l'école, expérience qui est parfois transmise aux enfants, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'oral (Lafontaine, 2014). Et c'est dans les milieux défavorisés, comme ceux des écoles ayant participé à notre recherche, que l'on retrouve le plus d'enfants qui éprouvent des difficultés à apprendre à lire (Maltais, 2007 ; Dion, Brodeur, Gosselin, Campeau et Fuchs, 2010 ; Brodeur, Dion, Laplante, Mercier, Desrochers et Bournot-Trites, 2011). Ce sont les élèves à risque élevé qui profitent le plus des programmes de mise à niveau en littératie comme celui que nous proposons dans notre recherche-action-formation (Maltais, 2007 ; Dion et al, 2010).

2- Cadre théorique

Nous présentons d'abord le concept de littératie. S'ensuivra une brève explication des fondements en lecture, écriture et oral et de la SAÉ.

2.1 La littératie

La littératie est une compétence générale qui permet à toute personne d'avoir accès au monde extérieur, d'interagir, de communiquer, d'apprendre, de socialiser et d'effectuer des calculs simples. Elle comprend les nombreuses formes de littératies requises pour réussir dans une économie basée sur le savoir comme le calcul, la résolution de problèmes, la lecture, l'écriture, l'expression orale, le visionnement, la représentation, l'utilisation de la pensée critique, l'adaptation aux changements (OCDE, 2003 ; Grenier, Jones, Strucker, Scott, Murray, Gervais et Brink, 2008; RCRLA, 2009). La littératie constitue aussi l'interface entre les compétences langagières et l'environnement culturel, qu'il soit scolaire ou extrascolaire (Lafontaine, 2014). Par exemple, un élève lira des consignes dans la classe et lira des consignes dans des jeux de société en situation de jeu familial; il résoudra des problèmes en mathématiques à l'école et dans ses techniques de jeu dans son équipe de hockey; il prendra la parole en classe dans une causerie et parlera en groupe lors d'un souper au restaurant. On observe alors que l'apprentissage de la littératie va au-delà des habiletés en lecture et en écriture,

² Les niveaux de littératie sont disponibles dans le site du Conseil canadien de l'apprentissage : <http://www.ccl-ca.ca/CCL/Reports/ReadingFuture/LiteracyLevels-2.html>.

impliquant également les processus de la communication construits d'après des contextes linguistiques particuliers et des formes variées d'interactions. Ainsi, ce concept illustre la manière dont une personne comprend et transmet des informations simples ou complexes dans des situations de communications orale et écrite, scolaires ou extrascolaires, et dans une variété de supports imprimés ou non (Coghlán et Thériault, 2002; Lafontaine, 2013, 2014). Moreau, Hébert, Lépine et Ruel (2013) ajoutent que la littératie renvoie à l'idée générale de l'étude de la langue orale et écrite située dans des contextes sociaux précis, dans une dimension écologique.

Dans le cas de notre recherche, nous avons opté pour une définition davantage sociale, citoyenne et centrée sur l'apport de l'extrascolaire amené en classe pour donner du sens à la lecture, à l'écriture et à l'oral, par exemple des lectures utilitaires et des situations orales quotidiennes disponibles dans les foyers défavorisés (circulaires, circulaires [dépliants publicitaires d'épicerie par exemple], journaux locaux, documents publicitaires, radio, télévision). Nous avons également adopté la définition du volet oral proposée par Lafontaine (2013) : contextes de prise de parole, production orale, vocabulaire compris et utilisé, compréhension d'un message, capacité d'écoute, interactions sociales dans des situations de communication scolaires ou extrascolaires ainsi que les liens étroits entre tous ces paramètres.

2.2 Les fondements en lecture, écriture et oral

Plusieurs recherches en lecture, notamment Giasson (1995) en apprentissage et enseignement de la lecture - conscience phonémique, principe alphabétique, fluidité, compréhension, vocabulaire - et le *Southwest Educational Development Laboratory* (2008) sur les fondements cognitifs de l'apprentissage de la lecture - compréhension langagière et identification des mots écrits - ont été mis à profit dans l'élaboration des SAÉ des enseignantes.

Sur le plan de l'écriture, nous avons retenu le modèle du processus d'écriture en trois phases de Flower et Hayes (1981) à savoir la planification : production des idées, organisation et précision des buts d'écriture; la mise en texte : mise en forme linguistique du texte (choix des mots, de la structure des phrases et les accords grammaticaux); la révision : relecture du texte en cours d'écriture afin de faire des changements, de se questionner et de faire des opérations linguistiques (remplacement, ajout, suppression et déplacement de mots ou de segments de phrases).

Nous avons aussi retenu l'oral objet d'enseignement tel que proposé par Dolz et Schneuwly (1998) et Lafontaine (2011), à savoir un oral pour lequel des dimensions enseignables sont définies par l'enseignant et ses élèves et ensuite travaillées dans une démarche didactique permettant un enseignement, une exercisation des objets choisis et un réinvestissement dans une production finale. Également, nous avons retenu le courant de l'oral par les genres, à savoir l'enseignement d'une activité d'oral précise et de ses composantes, par exemple l'entrevue (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2011) et de l'oral pragmatique proposé par Maurer (2001) et Dumais (2011). L'oral pragmatique permet de travailler des actes de parole de la vie quotidienne tels que saluer, donner un ordre, refuser, poser une question, actes pour lesquels un enseignement explicite est de mise en milieu défavorisé.

2.3 Situation d'apprentissage et d'évaluation

La situation d'apprentissage propose des activités d'évaluation des apprentissages en cours de route et de validation des acquis, tout cela organisé dans une tâche complexe (MÉLS, 2007; Gauthier, 2010; Riente, 2010). Elle comprend trois phases dans lesquelles sont structurées les activités d'apprentissage et d'évaluation. La phase de préparation présente la mise en situation de la SAÉ,

permet aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures quant au thème et aux connaissances visées, propose les objectifs du projet, précise la production attendue. La phase de réalisation est davantage centrée sur les activités d'apprentissage à réaliser selon les objectifs de la SAÉ et l'accompagnement que l'enseignant fera auprès de ses élèves. Elle prévoit des moments de rétroaction et d'objectivation après chacune des activités d'apprentissage ainsi qu'une ou des évaluations en cours d'apprentissage et en fin de projet. La phase d'intégration prévoit des activités qui permettront aux élèves de faire une synthèse de leurs apprentissages et de transférer leurs connaissances et les compétences développées (Garnier et Lafontaine, 2012).

3. Objectifs

Afin de réaliser cette recherche-action-formation largement ancrée dans les préoccupations du milieu scolaire, nous avons d'abord poursuivi deux objectifs de formation : 1- mettre en place une activité de formation en littératie (lecture, écriture et oral) sous forme de séminaire avec des enseignantes des 2^e et 3^e cycles du primaire; 2- les accompagner dans la conception et l'expérimentation de SAÉ en littératie ainsi qu'un objectif de recherche : 3- étudier l'impact de ce séminaire sur l'appropriation du concept de littératie et sur le renouvellement des pratiques. L'an 3 de la recherche est en cours et sera terminé en juin 2015. Nous insisterons donc sur les ans 1 et 2.

4. Méthodologie

Nous présentons notre type de recherche, notre échantillon et le déroulement de notre projet tout en précisant nos outils de collecte de données et notre méthode d'analyse. Nous faisons également état du travail collaboratif important qui étaient au cœur de notre méthodologie.

4.1 Recherche-action-formation

La RAF s'inscrit dans la foulée de la recherche-action, reconnue à part entière pour générer des connaissances (Prud'homme et Guay, 2011, p. 186) puisqu'elle s'intéresse à l'avancement des connaissances au sujet d'une situation pédagogique par l'entremise de rencontres praticiens-chercheurs qui permettent d'exprimer leurs différentes idées. Le volet *recherche* vise à faire avancer les connaissances sur la situation pédagogique et propose une démarche scientifique. Le volet *action* s'avère le pivot central puisqu'il est le lien entre la recherche et la formation. L'action amène un changement à la situation pédagogique et propose une démarche commune entre le chercheur et l'acteur (les enseignantes des écoles ciblées). Le volet *formation* favorise le développement des acteurs qui vivent la situation pédagogique. La formation, ici la formation continue des enseignantes, est l'occasion d'une prise de conscience sur sa pratique afin de susciter des changements dans celle-ci (Paillé, 1994; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Prud'homme et Guay, 2011).

4.2 Échantillon

Notre échantillon de convenance était composé de 13 enseignantes³ des 2^e et 3^e cycles du primaire œuvrant dans des écoles de milieu défavorisé de la même commission scolaire au Québec.

4.3 Déroulement de la recherche

Afin de mettre en place notre activité de formation (objectif de formation 1), nous avons préparé, à l'an 1 et à l'an 2, trois séminaires de deux jours chacun (six séminaires en deux ans)⁴. Nous nous

³ À l'an 2 de la recherche, deux enseignantes ont quitté le groupe pour des raisons personnelles.

⁴ An 1 : septembre-octobre 2012, janvier et avril 2013; an 2 : octobre-novembre 2014, février et mai 2014.

rencontres en équipe conceptrice afin de préciser les thèmes à traiter à partir des besoins et des demandes des enseignantes en littératie. Ensuite, l'équipe créait les documents d'accompagnement (diaporamas, activités, listes bibliographiques). Les séminaires étaient animés par la chercheuse principale et les conseillères pédagogiques⁵. Ces séminaires étaient organisés de la façon suivante : partage d'expérience des participantes en littératie volets lecture, écriture (an 1) et oral (an 2), formation de haut niveau en littératie volets lecture, écriture et oral, conférences occasionnelles du chercheur associé à l'équipe ou de chercheurs invités, élaboration de la SAÉ en collaboration entre les enseignantes de chaque équipe et collaboration entre les enseignantes, la chercheuse et les conseillères pédagogiques. Une proportion de 70 à 75% du temps était consacrée aux échanges de diverses manières : objectivation suivant les formations, discussions de groupe, partage d'expériences, travail collaboratif en équipes de SAÉ.

Pour accompagner les enseignantes dans la conception et l'expérimentation de SAÉ en littératie (objectif de formation 2), les modalités de travail étaient les suivantes. Les enseignantes ont d'abord formé des équipes inter écoles. Entre chaque séminaire, elles étaient libérées une journée pour travailler à l'élaboration de leur SAÉ en équipes. À chacune des étapes de la construction de la SAÉ, l'équipe de formateurs validait les SAÉ construites d'un point de vue théorique. Pour ce faire, nous avons utilisé la fonction révision du logiciel Word qui permet d'insérer des commentaires dans un texte et la chercheuse principale rencontrait les équipes dans leur école afin de les leur expliquer. Par la suite, les enseignantes modifiaient leur SAÉ. Ils les ont ensuite expérimentées en mars 2013 (SAÉ lecture-écriture) et avril 2014 (SAÉ oral) en documentant leur démarche dans un journal de bord. En fait, la collaboration primait dans toutes les étapes de la recherche. De plus, les enseignantes se sont engagées dans notre RAF à travers l'actualisation du plan de formation continue prévu à la convention de gestion et de partenariat des écoles participantes. La mobilisation engendrée à travers la planification, l'organisation et l'encouragement à participer au projet de recherche par la direction d'école est de surcroît un incitatif très important pour sa réalisation. Par conséquent, ce soutien authentique de la direction d'école s'avère un moyen efficace d'affirmer son leadership pédagogique et de contribuer à augmenter sa crédibilité et, ainsi, de favoriser une collaboration entre les enseignantes et la direction d'école, ce qui fut le cas dans notre RAF.

L'objectif spécifique de recherche (objectif 3) était d'étudier l'impact de ce séminaire sur l'appropriation du concept de littératie et sur le renouvellement des pratiques. Pour ce faire, en amont des séminaires, nous avons recueilli des données sur les perceptions des enseignantes quant à la littératie volets lecture, écriture et oral et la SAÉ ainsi que sur le renouvellement de leurs pratiques au moyen de divers instruments: questionnaire écrit individuel sur leurs perceptions de la littératie (le même au début et en fin de projet), deux groupes de discussion (un à l'automne et un au printemps) et entrevues semi-dirigées individuelles (en mai), cela par année de recherche. Nous avons donc recueilli quatre questionnaires écrits, quatre groupes de discussion et 24 entrevues individuelles semi-dirigées sur deux ans. Les données ont été analysées à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitative N'Vivo à partir de catégories. Lors du dernier séminaire de chaque année, nous avons fait un retour sur l'ensemble de la démarche.

5. Résultats⁶

⁵ Nous remercions la commission scolaire de la Rivière-du-Nord pour avoir libéré les deux conseillères pédagogiques pour travailler dans notre projet (5% de leur tâche annuelle).

⁶ Nous remercions Myriam Villeneuve-Lapointe, Amélie Guay et Nancy Allen, assistantes de recherche, pour leur travail d'analyse.

Nous expliquons d'abord les résultats de l'objectif de recherche selon le début et la fin des années 1 et 2 (l'an 3 est en cours), cela sur deux plans : définition de la littératie et intégration de la littératie dans les pratiques des enseignantes. Ensuite, nous présentons les SAÉ élaborées par les enseignantes, ce qui est en lien avec nos deux objectifs de formation.

5.1 An 1 automne 2012-13 : la littératie volets lecture et écriture

Début de l'an 1 : définition de la littératie

Lors de notre première collecte de données faite sous forme de questionnaire écrit individuel et de groupe de discussion, les enseignantes ont défini ce qu'était la littératie. Il est apparu que le concept était flou à prime abord et qu'il était parfois un synonyme de littérature, de lecture, d'écriture, d'oral et d'image de manière très large. Plus précisément, elles ont dit que la littératie était liée à la vie courante. Elles ont aussi fait référence aux textes scolaires qui peuvent servir à créer un lien entre l'école et la maison, par exemple en lecture et en écriture. Dans le même ordre d'idées, elles ont associé la littératie aux textes qui se trouvent à la maison et qui peuvent être utilisés en classe, par exemple des circulaires (dépliants publicitaires annonçant des spéciaux dans des commerces), un calendrier, une posologie. Les participantes traitent également de la vie scolaire en général qui peut servir à travailler la littératie volets lecture et écriture en donnant divers exemples : lire l'horaire de la journée et le plan d'évacuation de l'école, écrire des affiches grammaticales sur les classes de mots, écrire dans l'agenda, faire de la correspondance scolaire.

Fin de l'an 1 : définition de la littératie

À la fin de l'an 1, lors du deuxième groupe de discussion et des entrevues individuelles semi-dirigées, les enseignantes avaient expérimenté leur SAÉ et pouvaient beaucoup mieux définir la littératie. Elles donnaient surtout des exemples tirés de leur propre vie quotidienne en lien avec la classe, comme la lecture d'un menu au restaurant et la lecture du même menu ensuite en classe pour le travailler avec les élèves. De plus, elles ont bien compris l'importance de l'aspect extrascolaire du concept tel que nous l'avons défini au fil des séminaires. Elles donnaient des exemples de textes, d'objets-texte (pochette de film ou de cédérom musical), d'images et de pictogrammes travaillés en classe.

Également, sur le plan de l'écriture, les enseignantes ont réalisé que la littératie permettait d'exploiter les textes courants et d'écrire de courts textes à visée utilitaire comme des mémos, cartes de souhait, modes d'emploi d'un jeu de société, ce qui est motivant pour les élèves. Nous notons une progression notable dans la compréhension et l'appropriation du concept de littératie : selon elles, il serait davantage lié aux textes courants que littéraires, par exemple lire et écrire une liste d'épicerie, une carte de souhaits, le contenu du conseil de coopération.

Début de l'an 1 : intégration de la littératie

Sur le plan de l'intégration de la littératie volets lecture et écriture dans leurs pratiques, les enseignantes ont évoqué la lecture décodage et compréhension ainsi que l'écriture comme réinvestissement de l'apprentissage des élèves. Elles ont dit que la lecture et l'écriture étaient des moyens de communication utiles dans la vie quotidienne et ont relevé la nécessité de faire lire et écrire des textes courants signifiants : lettre, facture, message à un ami. Elles ont insisté sur l'intégration de lecture courante et utilitaire pour s'orienter et comprendre l'environnement.

Fin de l'an 1 : intégration de la littératie

En ce qui concerne l'intégration de la littératie volets lecture et écriture à leurs pratiques, les enseignantes ont dit que ces deux volets permettaient de mieux vivre sa vie quotidienne, car maintenant, les élèves en comprenaient l'utilité. Elles ont également fait des liens entre l'enseignement de la lecture-écriture et la vie extrascolaire, d'une part en travaillant la transmission et la compréhension de messages liés à la vie quotidienne par la lecture de documents externes avec les élèves (formulaires d'inscription, feuillet d'informations, lettres aux parents), et, d'autre part, la vie scolaire comme lire l'horaire de la journée, écrire dans son agenda. Elles ont encore une fois souligné l'intégration de la lecture non livresque à leurs pratiques, l'importance de varier les types de lectures et de proposer des situations d'écriture courtes et moins scolaires, plus en lien avec la vie courante.

5.2 An 2 2013-14 : la littératie volet oral

Début de l'an 2 : définition de la littératie

Nous rappelons que les mêmes outils de collecte de données ont été utilisés à l'an 2 et que cette deuxième année de recherche portait sur l'oral. Les enseignantes ont ajouté à la définition de la littératie construite à l'an 1 l'importance de l'oral dans le quotidien des élèves ainsi que la nécessité de les faire parler dans des situations réelles et non seulement dans des activités artificielles évaluées comme un exposé traditionnel sur son animal préféré. En bref, elles ont dépassé le simple stade de compréhension du concept comme cela était le cas à l'an 1, allant plus vers son opérationnalisation.

Fin de l'an 2 : définition de la littératie

À la fin de l'an 2, toujours lors du deuxième groupe de discussion, des entrevues individuelles semi-dirigées et après l'expérimentation de leur SAÉ, les enseignantes ont défini la littératie volet oral en confirmant à nouveau le fait que l'oral fait partie du quotidien des élèves et que chaque situation de parole authentique, non évaluée, scolaire et extrascolaire, est prétexte à la formulation d'un message clair nécessaire à la vie en société.

Début de l'an 2 : intégration de la littératie

Les enseignantes ont dit intégrer la littératie en oral par la prise en charge d'une communication axée sur la compréhension du message dans les activités quotidiennes ce qui rejoint notre définition présentée dans le cadre théorique.

Fin de l'an 2 : intégration de la littératie

Les enseignantes intègrent beaucoup plus l'oral dans leurs pratiques qu'au début du projet et, de plus, ont ajouté des moments de communication orale quotidienne à leur horaire de classe. Chaque prise de parole est prétexte à l'enseignement de divers objets d'enseignement de l'oral : oral pragmatique par des actes de parole de la vie de tous les jours comme saluer, demander quelque chose à quelqu'un, donner une consigne; vocabulaire et registres de langue; écoute; genres oraux, par exemple la structure d'une entrevue (formulation de questions, reformulation, etc.), non-verbal; éléments linguistiques nécessaires au bon fonctionnement de la communication en société tels que le volume de la voix, l'intonation, le débit. Elles évoquent aussi l'importance d'évaluer les élèves en cours d'apprentissage afin de les amener à s'améliorer et à devenir des locuteurs accomplis. En somme, elles voient l'intégration de la littératie volet oral à la vie quotidienne de l'élève sur les plans scolaire et extrascolaire et proposent des pistes concrètes d'application en classe, notamment par leur SAÉ.

5.3 Renouvellement des pratiques et collaboration

Il va sans dire qu’au fil de cette RAF, les enseignantes ont renouvelé leurs pratiques. Selon elles, l’entrée par la littératie a davantage motivé leurs élèves de milieu défavorisé puisque les apprentissages étaient collés à leur vie quotidienne et à une utilité/utilisation concrète. Dans les entrevues individuelles, elles ont toutes fait état de leur découverte didactique en ce qui concerne l’enseignement de l’oral, volet qui était laissé-pour-compte dans leurs pratiques antérieures. Elles ont également réalisé l’importance d’intégrer la lecture, l’écriture et l’oral au quotidien dans leurs pratiques. En effet, elles ont affirmé que les élèves devaient absolument savoir s’exprimer correctement à l’oral afin de le faire ensuite à l’écrit et que les apprentissages réalisés en oral étaient réinvestis en lecture et en écriture.

Une autre découverte des enseignantes a été la démarche proposée par la SAÉ qui leur a permis de proposer plusieurs activités courtes à partir de documents authentiques, activités motivant leurs élèves. De plus, le travail collaboratif en SAÉ a permis aux enseignantes de briser leur isolement professionnel, d’échanger sur leurs pratiques, d’élaborer du matériel didactique de haut niveau, bref, de répondre aux besoins de formation qu’elles avaient émis en début de projet.

Enfin, nous rappelons que dans notre RAF, le volet *action* occupait la place centrale et qu’il assurait le lien entre la recherche et la formation. C’est dans ce volet que l’objectif de formation 2 a été travaillé avec les enseignantes et que la collaboration entre elles et avec l’équipe a été mise à profit afin de créer les SAÉ présentées dans le tableau 1. Pour chacune est indiqué le nombre d’enseignantes et leurs niveaux, l’intention de communication, le thème, les moyens concrets mis en place pour intégrer la littératie et le produit attendu.

Tableau 1 : Description des SAÉ en littératie

2012-2013 : SAÉ littératie volets lecture-écriture			
SAÉ 2^e cycle régulier et adaptation scolaire (quatre enseignantes)	SAÉ 2^e cycle régulier et adaptation scolaire (cinq enseignantes)	SAÉ 3^e cycle régulier (deux enseignantes)	SAÉ 3^e cycle régulier (deux enseignantes)
<p>Thème : La sécurité</p> <p>Intention de communication : Amener l’élève à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan sécurité; reconnaître les situations dangereuses.</p> <p>Moyens concrets en lien avec la littératie : identification et prévention de situations d’urgence, lecture et interprétation de panneaux, lecture de protocoles d’action en situation d’urgence,</p>	<p>Thème : Les bonnes manières</p> <p>Intention de communication : Permettre à l’élève développer des attitudes d’ouverture sur le monde et de respect sur la diversité; valoriser des règles de vie en société</p> <p>Moyens concrets en lien avec la littératie : lecture d’albums et discussions portant sur les bonnes manières, lecture d’un procédurier sur</p>	<p>Thème : le cinéma</p> <p>Intention de communication : Prendre conscience de la place et de l’influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société.</p> <p>Moyens concrets en lien avec la littératie : balade dans les rues pour observer la publicité, lecture de critiques de films, visionnement de bandes annonces,</p>	<p>Thème : les émotions véhiculées par la musique</p> <p>Intention de communication : Amener les élèves à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan du bien-être en leur permettant de reconnaître et exprimer leurs émotions à travers la lecture et l’écriture de chansons et constater l’effet de la musique sur leur état.</p>

visite d'un policier-éducateur, rédaction des règlements d'un jeu électronique portant sur la sécurité Produit attendu : création d'un jeu électronique portant sur la sécurité	la bande dessinée (BD), terminologie de la BD Produit attendu : écriture d'une bande de BD portant sur les bonnes manières affichée dans les lieux appropriés de l'école (cafétéria, toilettes)	visionnement d'une pièce de théâtre Produit attendu : création d'une pochette de film image et résumé	Moyens concrets en lien avec la littérature : écoute de musique évoquant diverses émotions, vocabulaire des émotions, lecture et écoute de chansons, Produit attendu : écriture d'une chanson sur une musique véhiculant une émotion précise
2013-2014 : SAÉ littérature volet oral			
SAÉ 2^e cycle régulier et adaptation scolaire (trois enseignantes)	SAÉ 2^e cycle régulier et adaptation scolaire (quatre enseignantes)	SAÉ 3^e cycle régulier et adaptation scolaire (deux enseignantes)	SAÉ 3^e cycle régulier (deux enseignantes)
Thème : les différences Intention de communication : Présenter un aspect particulier et être capable de l'expliquer; se doter d'outils pour faire face aux particularités des autres. Moyens concrets en lien avec la littérature : lecture d'albums portant sur les différences et discussions en grand groupe, visionnement d'entrevues d'informations, utilisation d'un volume, d'une intonation et d'un débit de voix appropriés Produit attendu: entrevues d'informations réalisées en groupe classe sur le sujet des différences	Thème : les passions Intention de communication : S'informer et informer les autres; diffuser une entrevue d'information, avec un pair ou un adulte de l'école, qui sera diffusé sur les ondes de la radio scolaire. Moyens concrets en lien avec la littérature : visionnement d'entrevues d'informations, rédaction des questions d'entrevue, utilisation d'un débit de voix approprié, Produit attendu : entrevues d'informations réalisées avec un pair ou un adulte sur une passion, diffusion des entrevues à la radio scolaire	Thème : scènes de la vie quotidienne Intention de communication : développer la clarté du message en travaillant l'intonation et le vocabulaire adéquat Moyens concrets en lien avec la littérature : utilisation d'un vocabulaire riche et varié, utilisation d'une intonation appropriée Produit attendu : production d'improvisations portant sur des scènes de la vie quotidienne	Thème : les émotions Intention de communication : exprimer ses émotions; connaître les craintes sur le passage au secondaire qui sont communes aux différents élèves de 6 ^e année. Moyens concrets en lien avec la littérature : Visionnement d'entrevues d'informations, utilisation d'un vocabulaire riche et varié, rédaction des questions d'entrevues, Produit attendu : entrevues d'informations réalisées avec un pair, diffusion des entrevues en classe

Conclusion

Considérée d'abord comme un concept flou et général, la littératie volets lecture, écriture et oral est devenue un concept important et nécessaire au développement des compétences d'élèves du primaire en milieu défavorisé, les préparant à vivre dans une société basée sur le savoir. En effet, chacune des SAÉ est intimement liée à la définition de littératie proposée dans notre cadre théorique. Toutes les SAÉ ont intégré divers moyens concrets en littératie qui ont permis aux enseignantes de sortir du livresque pour travailler la lecture, l'écriture et l'oral. Nous observons également que ces SAÉ ont montré aux élèves l'utilité de la lecture, de l'écriture et de l'oral dans la vie de tous les jours que ce soit pour lire des règlements de jeu, expliquer la coupe de cheveux voulue à sa coiffeuse, poser des questions bien formulées et pertinentes afin d'obtenir une information précise.

Il est à noter que nous poursuivons l'analyse de l'objectif de recherche en 2014-2015 puisque les enseignantes devront expérimenter à nouveau leurs SAÉ à la lumière de leurs premières expériences vécues en 2012 et en 2013 et que six d'entre elles en témoigneront de vive voix dans notre communication. Cette expérimentation se fera de manière autonome et permettra de mieux comprendre ce qui est vraiment resté du travail collaboratif du séminaire et ce qui a été réellement intégré dans leurs pratiques. Très beau texte, Excellent résumé de la RAF !

Bibliographie

- Brodeur, M., Dion, É., Laplante, L., Mercier, J., Desrochers, A. & Bournot-Trites, M. (2011). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture: Mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux. *Vivre le Primaire*, vol. 23, no. 1, 30-32.
- Coghlan, V., Thériault, J.-Y. (2002). *L'apprentissage du français milieu minoritaire, une revue documentaire*. Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités en partenariat avec la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2013). Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes. Québec : Gouvernement du Québec.
- Dion, É., Brodeur, M., Gosselin, C., Campeau, M.E. & Fuchs, D. (2010). Implementing Research-Based Instruction to Prevent Reading Problems among Low-Income Students: Is Earlier Better? *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 25, no. 2, 87-96.
- Dumais, Christian (2011). L'oral pragmatique : Un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 42-44.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 356-387.

Garnier, J. et Lafontaine, L. (2012). La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en littératie: outil de planification pédagogique. *Vivre le primaire*, 25, 4, p. 15-17, en ligne: http://aqep.org/wp-content/uploads/2012/09/vlp_25-4_langues_p15.pdf.

Gauthier, A. (2010). *Proposition de composantes d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec en Outaouais : Gatineau.

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

Grenier, S., Jones, S., Strucker, D. G., Scott, T., Murray, S., Gervais, G. & Brink, S. (2008). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. L'apprentissage de la littératie au Canada : Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture*. Ottawa, Statistique Canada Ressources humaines et Développement social Canada.

Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches 3^e édition*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales*. Montréal : Chenelière.

Lafontaine, L. (2013). Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire : ça nous parle! *Vivre le primaire*, 27, 2, 28-33.

Lafontaine, L. (2014). Privilégier l'entrée par la littératie en milieu défavorisé. *Vivre le primaire*, 27, 2, 28-33.

Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.

Maltais, C. (2007). Relation entre la littératie familiale en milieu francophone et l'incidence d'un programme de maternelle quatre ans à temps plein sur le développement du langage et de la lecture des enfants. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, vol 2, no. 1, 6-18.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec : Gouvernement du Québec.

Moreau, A.C., Hébert, M., Lépine, M. & Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18.

OCDE (2003). *Reading for Change - Performance and engagement across countries*. Paris : OCDE.

Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, vol 3 (19), 215-229.

Prud'homme, L., et Guay, M.-H. (2011). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches (3^e édition)* (p. 183-211). Montréal : ERPI.

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*. London, Ontario.

Riente, R. (2010). Activités d'apprentissage, SAÉ et SÉ. Quelques précisions. *Québec français*, 158, 52.53.

SEDL Advancing Research, Improving Education: <http://www.sedl.org/>, consulté le 25 janvier 2015.