

La littératie : un cadre d'analyse au service du développement professionnel des enseignants

■ Patricia Schillings, chargée de cours à l'Université de Liège

Dans cette présentation, je tenterai de montrer en quoi la notion de littératie constitue un cadre d'analyse porteur pour envisager le développement professionnel des enseignants. Je commencerai par présenter les éléments garants du développement professionnel, c'est-à-dire les critères ou conditions nécessaires pour qu'un tel développement s'opère, selon les dernières avancées de la recherche. Je tenterai ensuite de rendre compte de l'évolution de la notion de littératie et des perspectives qu'elle ouvre, en intégrant à côté des compétences, les dimensions culturelles et motivationnelles. À la lumière de ces deux analyses, je questionnerai alors la formation des enseignants proposée aujourd'hui en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour envisager enfin les pistes pour le développement professionnel des enseignants dans le champ de la littératie.

LES CONDITIONS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

La littérature nous permet de définir le développement professionnel et d'en préciser les conditions.

Selon Portelance, Martineau and Mukamuera (2014), le développement professionnel des enseignants s'apparente à « un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratiques, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (p. 12). Il est intéressant de souligner dans cette définition le rôle des composantes identitaires qui renvoient non

seulement à la manière dont le professionnel se représente les choses et lui-même, mais aussi à ses émotions, positives ou négatives, à ses besoins et à ses valeurs. Dans le domaine de la littératie, les activités de développement professionnel devraient donc idéalement viser le développement de démarches didactiques innovantes tout en intégrant une réflexion sur ce que représente le lire-écrire, les valeurs qu'il véhicule, les émotions qu'il suscite tant chez les élèves que chez les enseignants.

Bien que les compétences professionnelles et composantes identitaires se développent tout au long de la carrière, la période d'entrée dans le métier constitue un moment clé pour le développement professionnel. Selon Portelance *et al.* (2014), il est en effet important « d'intervenir tôt en formation initiale et en début de carrière pour soutenir la persévérance professionnelle des enseignants et leur développement professionnel continu ».

Pour porter leur fruit, les activités de développement professionnel doivent être connectées à la pratique authentique et se focaliser sur des problèmes directement reliés au travail des enseignants (Hunzicker, 2011). Par ailleurs, selon Peterson (2013), pour susciter le développement professionnel, les activités de formation devraient réunir un ensemble de conditions dont certaines induisent implicitement de tisser des liens avec la recherche en éducation :

- s'apparenter à un apprentissage en continu, ce qui implique une intervention dans la durée;
- s'ancrer dans les activités quotidiennes des enseignants, être directement implantées dans la pratique dans des contextes signifiants;
- revêtir un caractère collaboratif qui amplifie le sentiment d'efficacité collective, stimule le travail en équipe et la résolution de problèmes concrets dans un partage du leadership;
- prendre en compte les résultats de la recherche (notamment, les conditions d'efficacité des dispositifs d'enseignement de la lecture écriture);
- intégrer le recueil de données concrètes telles que des productions d'élèves et les analyser qualitativement afin d'observer l'évolution des compétences;
- encourager le développement d'un regard réflexif sur ses propres pratiques d'enseignement.

En rassemblant les différents acteurs – enseignants de terrain, formateurs, étudiants, chercheurs et inspecteurs – afin d'identifier et d'échanger des pratiques innovantes et des outils de référence en matière de lecture-écriture et de souligner la nécessaire continuité des apprentissages, le colloque organisé par l'ABLF le 06 novembre 2015, en collaboration avec la Haute École de Bruxelles, s'inscrit bien dans cette perspective de partage collectif d'expériences désireuse d'insuffler une démarche collective de

réflexion sur ses propres pratiques. Cette journée d'échanges répond à certains des critères de Peterson : centration sur des pratiques de classe, caractère collaboratif ou encore analyse données concrètes telles que les productions des élèves.

Pour mettre en œuvre d'autres critères proposés par Peterson (2013), tels que la prise en compte des résultats de recherche, le recueil et l'analyse de données ou encore le développement d'un regard réflexif sur ses propres pratiques d'enseignement, il semble nécessaire d'opérer un rapprochement entre la recherche en éducation et le développement professionnel des enseignants. Pour favoriser ce rapprochement, deux leviers nous semblent essentiels à mettre en œuvre. Le premier levier réside dans la diffusion des résultats de recherches sur le terrain, le deuxième levier implique la mise en place de recherches collaboratives dans le domaine de la lecture-écriture.

PREMIER LEVIER : DIFFUSION DES RÉSULTATS DE RECHERCHES SUR LE TERRAIN

Pour que la formation continuée des enseignants puisse intégrer les résultats des recherches, il importe que les chercheurs s'attachent à formaliser certains de ces résultats afin d'en faire des ressources utilisables par les professionnels de terrain. Par ressources, nous entendons non pas des outils ou des recettes prêtes à l'emploi mais plutôt des cadres d'analyse, des références, des repères qui permettent aux professionnels de comprendre l'activité de leurs élèves ou d'analyser l'effet des démarches didactiques mises en place dans les classes.

Cette démarche de formalisation des produits de la recherche a notamment été initiée lors de la diffusion des résultats de l'enquête internationale sur la lecture PIRLS 2011 administrée à un échantillon de près de 4000 élèves de quatrième année primaire en FW-B. Dans le but de sensibiliser les enseignants aux faibles résultats obtenus par nos les élèves lors de la passation de cette évaluation, des capsules vidéo pédagogiques ont été réalisées par le service de recherche en charge de cette étude¹. Ces capsules visent à rendre compte des processus de compréhension évalués au départ d'un texte de l'épreuve (La Tarte Anti-Ennemi) et à susciter une réflexion sur la difficulté des textes donnés à lire à ce niveau scolaire. Elles sont aujourd'hui accessibles sur le site de la Fédération Wallonie Bruxelles, www.enseignement.be.²

² Service d'Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (Aspe) de l'Université de Liège.

³ http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5516&dummy=26588 (capsule 3).

DEUXIÈME LEVIER : MISE EN PLACE DE RECHERCHES COLLABORATIVES DANS LE DOMAINE DE LA LECTURE-ÉCRITURE

La mise en place de recherches collaboratives dans le domaine de la lecture-écriture constitue un second levier du développement professionnel des enseignants car elles permettent de prendre du recul sur leur pratique et de la problématiser sous la forme de questions de recherches qui font sens parce qu'en lien direct avec des préoccupations professionnelles.

Plus globalement, prendre part à des recherches collaboratives permettrait également selon Desgagné (1997), de dépasser le traditionnel clivage entre théorie et pratique. En prenant pour cible l'apprentissage des élèves, un rapprochement serait rendu possible entre le volet théorie visant à faire développer par des chercheurs des « savoirs savants » dans une visée de production de connaissances et le volet pratique, visant à développer des « savoirs d'action » utiles au développement professionnel et donc in fine, utiles aux élèves. L'objectif est bien de faire de la recherche avec des enseignants plutôt que sur les enseignants.

Pour le chercheur, il s'agit de mener une réflexion pédagogique en collaboration avec un enseignant de façon à l'aider à développer des dispositifs pédagogiques répondant à des besoins identifiés conjointement. L'enseignant exerce, quant à lui, une fonction d'acteur social qui exerce un contrôle réflexif sur son agir et sur son environnement. Il y a véritablement prise en compte du caractère contextualisé et personnalisé du savoir de la pratique dont l'importance a été démontrée par Schön (1983, 1987).

Dans cette perspective, l'enseignant est amené à questionner ou explorer un aspect de sa pratique professionnelle tandis que le chercheur investigate un objet de recherche et encadre la démarche de réflexion et d'investigation. Le concept de collaboration vise à ce [...] *que chaque type de partenaires puisse s'y engager à partir de ses préoccupations et de ses intérêts respectifs* (Desgagné, 1997, p.377).

Soulignons que si la recherche collaborative a une parenté avec la recherche-action, elle s'en distingue toutefois clairement. La recherche-action vise à redonner aux enseignants du « pouvoir » sur leur pratique en faisant d'eux des chercheurs alors que la recherche collaborative tend à rapprocher chercheurs et praticiens en vue d'une co-construction de sens. L'enjeu est que chacun parvienne à s'approprier la perspective de l'autre (dimension formation/dimension recherche) tout en poursuivant un intérêt commun. Il faut pour cela une confiance mutuelle : confiance dans le fait que la production de connaissances améliore la pratique et dans le fait que la pratique éclaire la production de connaissances.

Des recherches collaboratives de ce type sont rares en FW-B³. En Suisse, en Angleterre, au Canada, ces recherches sont plus répandues bien que peu d'entre elles soient réellement focalisées sur le développement de la littératie. Afin d'illustrer ce que peut viser une recherche collaborative dans le domaine de la littératie, tentons de cerner les contours de cette notion afin d'en démontrer tout le potentiel.

LA RICHESSE DE LA NOTION DE LITTÉRATIE

Néologisme assez peu répandu dans le monde éducatif francophone, le terme littératie souffre non seulement de son origine anglo-saxonne mais encore de son caractère polysémique. « Notion multidimensionnelle dont les contours restent encore flous » selon Lebrun (2007), le terme littératie est un concept multidimensionnel voire un concept fourre-tout pour certains. Concept trop vaste et général parce que polysémique pour les uns, ou à l'inverse concept doté d'un immense potentiel en raison même de ce caractère multidimensionnel pour les autres, le terme présente en outre une orthographe flottante qui fait coexister des graphies telles que « littéracie », « littératie », ou encore « littératies ».

Une revue de la littérature menée par Hébert et Lépine (2012) basée sur les principales définitions de la notion de littératie dans le monde francophone a mis en évidence pas moins de 10 dimensions (ou valeurs ajoutées) différentes associées à ce terme. Arrêtons-nous un instant sur quatre de ces dimensions afin de montrer l'étendue des pistes d'enseignement/apprentissage qu'elles ouvrent.

- a) La plupart des définitions analysées font référence à un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture écrite de même qu'une prise en compte conjointe des différentes composantes de l'enseignement de la langue maternelle (lecture, écriture et oral).
- b) Plusieurs définitions consultées par Hébert et Lépine (2012) insistent sur la diversité des textes, des genres, des supports, ce qui inclut non seulement la lecture digitale et plus largement les TIC, mais également l'enseignement de la compréhension dans les disciplines autres que la langue maternelle comme l'envisage le courant de la *Content Area Literacy* (Heller et Greenleaf, 2007).
- c) Ces définitions ont en commun de mettre en avant l'aspect dynamique et contextualisé de la notion de littératie qui varie dans le temps et dans l'espace : les usages de l'écrit comme les niveaux de littératie attendus varient d'une société à l'autre. Ceci implique que l'on développe des compétences de littératie avant d'entrer à l'école, tout au long du parcours scolaire et bien après.

³ Analyse des causes et conséquences du maintien en troisième maternelle en Communauté française de Belgique, une recherche collaborative (Kahn, Rey, Vanlint, & Bouko, 2012) constitue un exemple de recherche collaborative subventionnée par la Fédération Wallonie Bruxelles.
<http://www.enseignement.be/index.php?page=27049&navi=3623>

d) Le rapport individu - société constitue enfin un aspect central dans de nombreuses définitions de la littératie qui associent maîtrise de l'écrit et participation à la vie citoyenne. La définition de Rispaïl (2011) montre bien en quoi la notion de littératie permet de sortir des murs de l'école pour envisager la formation de la personne : « La littératie offre aussi un point de vue généreux et dynamique sur l'humain : car il ne s'agit plus de voir les groupes sociaux dans lesquels nous intervenons (élèves, stagiaires, adultes en cours du soir, étrangers nouvellement arrivés, « formés de tout acabit ») comme constitués de « manques », de « blancs », de « vides » à remplir ou combler coûte que coûte, mais comme des acteurs déjà intégrés dans une société et donc déjà porteurs de savoirs et de compétences » (p. 2).

Cette revue de la littérature francophone montre que la littératie touche au développement de la personne prise dans sa globalité et envisagée dans une perspective émancipatrice. C'est la raison pour laquelle, elle nous semble constituer un cadre d'analyse pertinent pour envisager le développement professionnel des enseignants. Pour la suite de l'exposé, je propose néanmoins d'envisager de façon plus ciblée le domaine de la littératie en considérant deux grands axes qui, comme l'ont montré Delcambre et Pollet (2014), sont difficilement dissociables parce que complémentaires.

Le premier axe concerne les **compétences des sujets liées au lire-écrire**. Cet axe relativement technique et formel évoque immanquablement la responsabilité de l'école dans le développement des compétences de même que les pratiques d'évaluation qui y sont associées. Le second axe regroupe quant à lui les **dimensions contextuelles ou culturelles** des pratiques du lire-écrire (Delcambre *et al.*, 2014). Il autorise la prise en compte des aspects motivationnels, esthétiques, créatifs et identitaires de la lecture-écriture.

Initiées pour évaluer les compétences liées au lire-écrire, les enquêtes internationales sur la lecture telles que PISA (menée par l'OCDE) et PIRLS (menée par l'IEA) ont été parmi les premières à opérationnaliser la notion de littératie dont elles ont précisé et élargi le sens au fil du temps. L'évolution de la définition de la littératie qui constitue l'objet d'étude de ces évaluations à larges échelles montre bien un glissement de l'axe 1 vers l'axe 2.

Dans PISA 2000, la définition de la lecture-compréhension adoptée est la suivante : comprendre l'écrit, c'est « comprendre, utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos, pour réaliser ses objectifs personnels, développer ses connaissances, ses potentialités, et participer à la vie en société⁴ » (OCDE, 1999, p. 20). Le cadre de référence précise en outre que « la compréhension de l'écrit va au-delà du

⁴ « Understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society » (OCDE, 1999, p. 20).

simple décodage et de la compréhension littérale, elle implique aussi des facultés d'interprétation, de réflexion et la capacité d'utiliser la lecture pour accomplir des objectifs personnels (OCDE, 2012, p. 23)».

En 2009, le terme engagement a été ajouté à la définition élaborée en 2000 pour souligner l'importance des aspects motivationnels de la lecture (Comprendre l'écrit, c'est [...] mais aussi réfléchir à leur propos et **s'y engager**).

Enfin, l'enquête PISA 2018 introduit deux changements majeurs liés à une volonté de prendre en compte la spécificité de la lecture digitale (appelée également littératie numérique). D'une part, afin de souligner l'importance des démarches d'évaluation de la pertinence et de la crédibilité des sources, la notion d'évaluation a été ajoutée à la définition précédente. La littératie se définit par le fait de « comprendre, utiliser et évaluer des textes, mais aussi s'y engager et réfléchir à leur propos pour réaliser ses objectifs personnels, développer ses connaissances, ses potentialités, et participer à la vie en société ». D'autre part, la volonté d'ouvrir le champ de la lecture à la lecture digitale a conduit à la suppression de l'adjectif « écrits » qui depuis 2009 était accolé au mot textes.

Le glissement conceptuel qui s'est opéré au fil du temps consiste bien en un élargissement de la notion qui a le mérite de tenter de s'adapter aux besoins d'une société en constante mutation : aujourd'hui les compétences en lecture pour s'épanouir, participer à la vie économique et exercer sa citoyenneté ne sont plus les mêmes qu'autrefois. Si PISA évalue l'usage actif, réfléchi et fonctionnel de la lecture dans un éventail de situations mettant en jeu des buts de lecture variés, on peut se demander si l'école, les curricula et la formation initiale des enseignants ont eux aussi emboîté le pas de la révolution numérique et si les tous les élèves de 15 ans (et leurs cadets) ont bien à l'école des occasions de développer ces nouvelles compétences de lecture citoyenne.

Parallèlement à cette évolution du concept de littératie dans les enquêtes internationales, et à la suite des travaux de Goody (1977/79) qui démontrent l'importance des contextes sociaux, culturels et discursifs où l'écrit est utilisé, la notion de littératie va progressivement intégrer les pratiques sociales et individuelles des apprenants dans et en dehors du cadre de l'école. Des études vont prendre pour objet les pratiques de littératie familiale de même que les pratiques de lecture extrascolaire des élèves. Des sociologues tels que Beautier vont étudier la nouvelle littératie scolaire et s'intéresser à l'effet des caractéristiques des textes scolaires dit mixtes (référentiels, albums...) sur les apprentissages d'élèves issus de milieux socio-économique contrastés. Ce deuxième axe de la littératie s'intéresse aux processus mis en place par les lecteurs et les scripteurs en considérant leurs acquis, leurs représentations et leurs motivations. Il envisage en revanche plus rarement les effets potentiels de ces processus sur les performances des élèves.

Le dispositif des *cercles de lecture* qui s'attache à socialiser l'acte de lire tout en amenant les élèves à prendre élan dans leur propre subjectivité (Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2003, p. 19) constitue un bel exemple d'intégration des deux axes envisagés dans la pratique de classe. Les registres cognitif, motivationnel et culturel y sont en effet travaillés conjointement. Le développement des stratégies de compréhension et d'interprétation des élèves est mis en lien avec le développement de postures du lecteur qui, à certains moments, se met à l'écoute du texte pour en percevoir le sens littéral et faire les inférences qu'il lui suggère et à d'autres moments lui répond ou l'interroge de manière personnelle. La schématisation des échanges qui s'établissent pendant les cercles de lecture permet également de faire intervenir la fonction créatrice de l'écrit. Cet écrit ne sera pas évalué de façon formelle mais d'une manière qui donnera à voir aux autres groupes d'élèves et à l'enseignant le degré d'intégration ou au contraire la juxtaposition des différents points de vue élaborés sur le texte lors des échanges.

Les cercles de lecture ne sont pas le seul dispositif à mettre en œuvre ces différentes dimensions.

D'autres activités présentées lors du colloque du 06 novembre 2015, organisé par l'ABLF, telles que la mise en réseau de livres, la découverte d'un album de la littérature jeunesse, les activités de correspondance, l'utilisation des tweets et même les ateliers de négociation graphique travaillent simultanément les différents registres.

LA LITTÉRATIE : UN CADRE D'ANALYSE AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Ce cadre d'analyse en deux axes conduit à interroger la manière dont est conçue l'offre de formation continuée en FW-B. Les activités de développement professionnel en matière de littérature ne sont-elles pas, la plupart du temps, envisagées de manière scindée, positionnées sur l'un ou l'autre de ces deux axes ? D'un côté, des formations en littérature jeunesse, de l'autre, des formations en diagnostic et remédiation en lecture. D'un côté, des formations aux ateliers d'écriture, de l'autre, des formations à l'utilisation par les élèves de grilles critériées en situation de production écrite. Envisagés de manière complémentaire, ces deux axes permettraient sans doute de conserver le souci des compétences cognitives tout en développant des démarches didactiques intégrant les dimensions culturelles et motivationnelles qui, de toute façon, ont un impact sur les performances.

Plus globalement, on peut également se demander si en FW-B ne rôde pas le danger de n'envisager le développement de la littérature des élèves que sous l'angle restreint des performances cognitives propres à l'axe 1. Au-delà de la phase d'apprentissage initial, la question de l'enseignement des compétences de lecture-écriture en FW-B ne se réduit-elle pas souvent à la question de l'évaluation des performances ? Entre

les évaluations externes certificatives, non certificatives, les évaluations internes, les besoins de pilotage du système, on ne peut nier que l'école investit énormément de temps à évaluer les produits de la lecture-écriture, au détriment d'un enseignement des démarches cognitives requises par la lecture experte, ou d'une centration sur les démarches du sujet écrivain (Chabanne et Bucheton, 2002). Par conséquent, il est à craindre que les aspects culturels, esthétiques, motivationnels occupent une place mineure, juxtaposée aux activités plus axées sur l'évaluation des performances des élèves. Envisagée selon un axe plus culturel, la notion de littératie permet pourtant de mettre en lumière le rôle de pratiques de lecture-écriture d'un tout autre type.

Cremin (2015), dont les travaux menés en Angleterre portent principalement sur la fonction créatrice de l'écrit, va plus loin. Selon cette chercheuse, la culture de la rentabilité qui pousse les enseignants à se focaliser sur les objectifs et tests cognitifs, tendrait à exercer un effet homogénéisant sur les pratiques professionnelles des enseignants. De moins en moins confiants dans leurs capacités à développer les fonctions créatives de l'écriture, voire dans leur propre potentiel créatif, les enseignants seraient peu enclins à aborder l'enseignement du lire-écrire dans des contextes qui invitent explicitement les élèves à explorer des idées, à poser des choix quant à la manière de répondre à ce qu'ils ont lu, vu, entendu ou expérimenté. Appliquée à la littératie, la créativité implique la capacité de générer, de s'approprier et de porter un regard critique sur des idées novatrices ou sur des scénarios imaginaires. Le développement de cette compétence requiert la mise en place d'activités de pensée, de résolution de problèmes, d'invention et d'adaptation, d'exercice de ses capacités d'imagination qui implique une part considérable de jeu, d'exploration et de prise de risques, d'incertitude, de changement et d'esprit critique.

Mais comment un enseignant pourrait-il introduire toutes ces dimensions en classe s'il ne les pratique pas lui-même dans le cadre de sa formation initiale ou continuée ?

Il nous paraît donc essentiel de renouveler la manière de concevoir le développement professionnel en matière de littératie. Du point de vue du contenu, le développement professionnel devrait prendre pour objet non seulement la formation des enseignants au développement et à l'évaluation diagnostique des compétences liées au lire-écrire mais également la manière de concevoir et réguler des dispositifs didactiques axés sur le développement des aspects motivationnels, esthétiques, créatifs et identitaires de la lecture-écriture.

Du point de vue des démarches, les critères associés par Peterson (2013) (voir plus haut) à l'efficacité des activités de développement professionnel tels que l'ancrage dans le quotidien, le caractère collaboratif, l'apport des résultats de la recherche, les phases d'analyse de productions d'élèves nous paraissent constituer non seulement des garants de développement mais aussi des conditions pour ramener de la confiance et un potentiel de créativité.

Je terminerai cet exposé en montrant par deux exemples comment la recherche collaborative modifie le regard des enseignants sur ce qu'est l'apprentissage de la lecture.

Exemple 1 : prenant appui sur deux études dans lesquelles les enseignants ont été invités à endosser un rôle de chercheur, Cremin (2015) explique ce qui se produit lorsque ceux-ci réfléchissent à leurs propres histoires et pratiques de lecteur. Dans l'étude intitulée *Des enseignants lecteurs*, ceux-ci sont devenus des acteurs de la recherche et ont documenté leurs propres trajectoires d'apprenant en tant que lecteur et en tant qu'enseignant. Les travaux de recherche de Cremin illustrent notamment la manière dont les enseignants en sont arrivés à questionner et modifier leurs représentations de ce qui pouvait être considéré comme relevant de la littératie dans leur classe. Plus conscients des buts à assigner aux activités de lecture et écriture, ils ont également été plus disposés à faire entrer en classe l'éventail de supports écrits investis par les élèves en dehors de la classe.

Exemple 2 : des témoignages de certains professionnels inscrits au Master en Sciences de l'Education à l'Université de Liège donnent à voir l'évolution des représentations relatives à l'évaluation de la lecture. Ayant été invités à utiliser les capsules vidéos Pirls 2011 pour élaborer une épreuve de lecture à administrer à leurs élèves de primaire, ces professionnels ont non seulement développé de nouveaux savoirs cognitifs en lien avec les processus de compréhension, mais ils ont également modifié leurs représentations relatives à la notion d'épreuve diagnostique. En effet, à l'issue du travail d'élaboration de l'épreuve de lecture et d'analyse des réponses produites par les élèves, des questions de compréhension mobilisant les connaissances préalables et faisant appel au vécu des élèves sont considérées par certains professionnels comme utiles au diagnostic alors qu'elles étaient jugées auparavant trop difficiles pour des élèves de troisième années primaire. Des capsules présentant ces témoignages sont également disponibles sur le site de la FW-B : www.enseignement.be⁵.

⁵ http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5516&dumy=26588 (Capsule 1)

EN RÉSUMÉ

La littératie nous apparaît comme un concept favorisant la prise en compte conjointe des aspects cognitif et culturel du lire-écrire. Elle constitue selon nous un cadre d'analyse judicieux et utile pour envisager le développement professionnel des enseignants car elle implique de concevoir un juste équilibre entre le développement et l'évaluation des performances tout en accordant une importance aux pratiques de lecture-écriture susceptibles de développer l'engagement, la créativité des élèves sans oublier les aspects identitaires.

La notion de littératie devrait nous encourager à orienter le développement professionnel des enseignants vers la prise en compte des nouvelles compétences de lecture citoyenne. Parmi celles-ci, la lecture digitale constitue sans doute un des enjeux-clés de la formation des lecteurs du 21^e siècle. Il convient dès lors de soutenir le développement chez les enseignants de nouvelles compétences professionnelles visant à mettre les élèves en contact avec des textes de genres variés, les guider dans l'utilisation de nouvelles sources d'information en prenant en compte des aspects tels que l'authenticité, la crédibilité des sources, l'intention de l'auteur, la pertinence des informations, leur caractère récent de même que leur qualité. « Dans ce contexte historique de multilittératie, être lettré, c'est l'être dans plusieurs modes et de façon socialement responsable, c'est-à-dire en étant activement impliqué dans la vie sociale et culturelle en tant que citoyen bien informé » (Anstey et Bull, cités par Lebrun, Boutin et Lacelle, 2012, p.4). Intégrer la littératie dans toutes les matières scolaires constitue également une voie à investiguer au niveau de la formation initiale et continuée des enseignants.

Quant à la manière de concevoir le développement professionnel, il serait intéressant de s'inspirer des projets de recherches collaboratives menés dans d'autres systèmes éducatifs : tant les travaux menés par Cartier *et al* (2014) au Canada sur l'apprentissage par la lecture que ceux de Mottier Lopez et Morales en Suisse sur l'analyse des démarches d'évaluation en situation parviennent en effet à concilier la prise en compte des résultats de recherche, le recueil et l'analyse de données et le développement d'un regard réflexif sur ses propres pratiques d'enseignement. Outre ses retombées sur la réussite scolaire des élèves, ce type d'approche nous paraît constituer une véritable piste de professionnalisation dont l'intérêt indéniable est de dépasser le traditionnel clivage entre théorie et pratique.

BIBLIOGRAPHIE

- Cartier, S.C., Arseneault, J., Leblanc, P.-M., Mourad, É., Raoui, M., en coll. avec Boulanger, A. (2014). *Apprendre en lisant : développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration. Rapport de 2008-2009 et de 2009-2010*. Rapport de recherche, Université de Montréal.
- Chabanne, J.C., Bucheton, D. (dir). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*. PUF.
- Cremin, T. (2015). *Teaching English creatively. Learning to teach in the primary school series*. New York : Routledge.
- Delcambre, I., Pollet, M.-C. (2014). « Littératies en contexte d'enseignement et d'apprentissage ». *Spirale*, 53,3-8. <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1168>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 2, 371-393. <http://id.erudit.org/iderudit/031921ar>
- Goody J. (1977/1979). *La raison graphique. La domestication de l'esprit sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hébert, M., Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie [en ligne] *Lettrure*, 2, 88-98.
- Heller, R., Greenleaf, C.L. (2007). *Literacy instruction in the content areas : Getting to the core of middle and high school Improvement*. Washington, DC : Alliance for Excellent Education.
- Hunzicker, J. (2011). Effective Professional Development for Teachers : A Checklist. *Professional Development in Education*, 37, 2, 177-179.
- Lebrun, M. (2007). Exploiter diverses formes de littératie dans la classe de français. *Le langage et l'homme*, 42 (2), 77-90.
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Mottier Lopez, L., Morales Villabona, F. (accepté). Teachers' professional development in the context of collaborative research : Toward practices of collaborative assessment for learning in the classroom. In D. Laveault & L. Allal (Ed.), *Assessment for Learning : Meeting the Challenge of Implementation*. London : Springer (The Enabling Power of Assessment).
- OCDE (1999). Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation. Programme international de l'OCDE pour le suivi des élèves. Paris : OCDE.
- OCDE (2012). Le cadre d'évaluation de PISA 2009 – *Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. Paris : OCDE.
- Peterson, D.S. (2013). Professional Learning. Communities, Whole-school meetings, and cross schools Sharing. In B. M. Taylor & N. K. Duke (Eds.), *Handbook of Effective Literacy Instruction* (pp. 246-278). New-York : Guilford Press.