



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

LA LITTÉRATIE : VECTEUR DE COHÉSION  
POUR L'INTERVENTION DES FORMATEURS  
AUPRÈS DES POPULATIONS À RISQUE

DIRECTION : NANCY GRANGER ET ANDRÉ C. MOREAU

Volume 9, numéro 1

2022

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

+++

©RICS - ISSN 2292-3667



UNIVERSITÉ DE  
SHERBROOKE

# LE CODÉVELOPPEMENT INTERPROFESSIONNEL AU RÔLE D'ACTRICES DE CHANGEMENT EN LITTÉRATIE : MISE EN PLACE DU TRAVAIL COLLECTIF POUR DÉPLOYER DES CERCLES DE LECTRICES ET DE LECTEURS\*\*

MARTIN LEPINE, UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA<sup>1</sup>  
OLIVIER DEZUTTER, UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA  
GENEVIEVE CARPENTIER, UNIVERSITE DE MONTREAL, CANADA  
SUZANE HETU, UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA  
JUDITH MARCIL-LEVERT, UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA  
STEPHANIE LAURENCE, UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA  
ANICK SIRARD, UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA

## Résumé

Le développement de compétences en littératie relève à la fois de responsabilités individuelles et collectives ; il repose sur l'engagement d'une large communauté interprofessionnelle pour améliorer les pratiques pédagogiques et didactiques. Ces pratiques favorisent les interactions autour d'œuvres littéraires au primaire. Dans le cadre de notre recherche-action, cinq dimensions associées à la littératie ont été déployées : le développement continu des compétences; l'importance du rapport à l'écrit; la qualité des situations de contacts avec l'écrit; la qualité de l'environnement littératié; le rôle des différents acteurs de changement en matière de littératie. Quatre regroupements interprofessionnels aux fonctions distinctes ont été formés : l'équipe de recherche; le collectif élargi; le comité restreint; la communauté. Les principaux apports de ce projet montrent l'importance d'une structure d'organisation du travail collectif et l'intérêt de coconstruire les principes fondamentaux, ainsi que les démarches partagées par l'ensemble de la communauté interprofessionnelle.

**Mots clés :** littératie, codéveloppement interprofessionnel, recherche-action, lecture, œuvres littéraires

---

<sup>1</sup> Adresse de contact : [martin.lepine@usherbrooke.ca](mailto:martin.lepine@usherbrooke.ca)

\*\*Pour citer cet article :

Lépine, M., Dezutter, O., Carpentier, G., Héту, S., Marcil-Levert, J., Laurence, S. et Sirard, A. (2022). Le codéveloppement interprofessionnel au rôle d'actrices de changement en littératie : mise en place du travail collectif pour déployer des cercles de lectrices et de lecteurs. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(1), 84-97. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19719427.v2>

## 1. INTRODUCTION

Les auteurs de la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017) rappellent toute l'importance du développement, au 21<sup>e</sup> siècle, des compétences en matière de littératie afin de favoriser, d'une part, la persévérance scolaire et la réussite éducative et, d'autre part, l'intégration harmonieuse de chaque citoyen dans la société actuelle et future. Cependant, le développement de telles compétences qui favoriserait la participation sociale et citoyenne ne repose pas uniquement sur les actions des personnes enseignantes, mais bien sur l'engagement continu d'une communauté large d'actrices et d'acteurs associés au monde scolaire et extrascolaire (Dezutter et al., 2018). C'est dans un tel contexte que le développement des compétences langagières, tant à l'oral qu'à l'écrit, constitue l'assise sur laquelle les apprentissages scolaires peuvent être intégrés et qui, au-delà de l'école, enrichit la qualité de vie de chaque citoyenne et de chaque citoyen sur les plans personnel, professionnel et socioculturel (Hébert et Lépine, 2013; MEES, 2017).

La recherche-action nommée LIBER (Lépine et al., FRQSC 2019-2022) que nous présentons de façon conceptuelle et empirique dans cet article, tant en ce qui concerne la problématique que les approches théorique et méthodologique retenues, s'articule autour de cinq dimensions de la littératie issues du cadre de référence *Des communautés engagées pour la littératie* (Dezutter et al., 2018). Ces dimensions attribuées à la littératie s'appliquent à la fois aux membres de l'équipe interprofessionnelle et aux élèves impliqués dans le projet, et elles nous ont permis de mettre en place, en milieu scolaire, une structure de codéveloppement interprofessionnel en matière de littératie.

Dans cet article, nous soulevons d'abord le problème lié au développement professionnel des enseignantes et des enseignants autour de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires, deux compétences du programme de formation au primaire qui peuvent être des terreaux fertiles pour faire interagir les élèves. Nous explicitons ensuite les cadres conceptuel et méthodologique de la recherche-action LIBER. Nous proposons enfin une structure de codéveloppement interprofessionnel en matière de littératie, ce qui correspond au premier objectif spécifique du projet de recherche. Au fil de ce projet, nous souhaitons contribuer à la formation de lectrices et de lecteurs dans la vie et pour la vie issus de milieux socioéconomiques défavorisés qui expérimentent à travers la découverte d'œuvres littéraires l'interaction entre la lecture, l'écriture, l'écoute et la prise de parole.

## 2. LA PROBLÉMATIQUE : LES INTERACTIONS AUTOUR DES ŒUVRES LITTÉRAIRES

Bien que, depuis l'année scolaire 2000-2001, le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001/MELS, 2006) précise que la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* est le lieu d'orchestration et de synthèse des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement en français au primaire, il semble, selon une enquête récente (Lépine, 2017), que les enseignantes et les enseignants rencontrent encore différents défis pour faire des œuvres littéraires un véritable objet de partage et de discussion en classe. Les défis relevés par les 518 enseignantes et enseignants du primaire interrogés dans le cadre de cette enquête nationale sont de divers ordres et touchent à la fois leurs pratiques et leurs conceptions de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. En ce qui concerne leurs pratiques qui favoriseraient les interactions à l'oral, seulement le tiers des

enseignantes et des enseignants déclare utiliser tous les mois des groupes de discussion (36,0 %) et des entretiens individuels (33,4 %) afin d'évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires de leurs élèves. Malgré les nombreuses ingénieries didactiques novatrices en oral, ancrées dans l'enseignement des genres formels (Dolz et Schneuwly, 2009) et proposées dans divers ouvrages (Lafontaine, 2007; Lafontaine et Dumais, 2014), les enseignantes et les enseignants déclarent encore manquer de ressources et d'aisance pour enseigner la compétence à communiquer oralement, particulièrement lorsqu'elle est articulée à la littérature (Émery-Bruneau et Brunel, 2017). Cela dit, Hébert (2011, p. 57) a bien montré que lier lecture et oral, avec de l'écriture réflexive en soutien notamment dans des cercles de lecture, est une « activité dialogique particulièrement féconde pour créer de réelles communautés de lecteurs [et de lectrices] et libérer la parole [de la jeune lectrice ou] du jeune lecteur ».

Cette approche intégrative des compétences, bien que présentant divers défis pour l'évaluation et l'enseignement, apparaît favorable tant au développement du sentiment de compétence des élèves qu'au développement de l'appétence, soit le goût d'échanger autour des œuvres littéraires (Hébert, 2013; 2019; Simard et al., 2019). Ces aspects du développement intégratif des compétences en littératie font écho à ce que certains chercheurs spécialistes des approches didactiques de la littérature à l'école mettent de l'avant depuis quelques années. Par exemple, Dumortier (2010, p. 22) définit la formation littéraire comme « [l']ensemble des pratiques qui, dès la maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire, concourent à créer une communauté d'élèves disposés à valoriser positivement les écrits littéraires, à consacrer à leur lecture une partie de leurs loisirs, à les apprécier en tant qu'œuvres d'art et à prendre part à des échanges sur ce qui fonde cette appréciation ». Cette définition montre bien l'importance des interactions, notamment à l'oral, autour des écrits au sein d'une communauté tant à l'école qu'à l'extérieur de celle-ci pour former des « [amatrices et des] amateurs éclairés de littérature » (le mot amateur signifiant, étymologiquement, celui qui aime...). Dans un tel contexte, nous nous posons la question de recherche suivante : comment former et accompagner des enseignantes et des enseignants en exercice au primaire particulièrement afin de créer, en classe, de réelles communautés interprétatives d'œuvres littéraires?

### **3. LE CADRE DE REFERENCE : LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LA LITTERATIE**

La recherche-action LIBER est centrée sur le codéveloppement interprofessionnel d'un ensemble d'actrices de changement en matière de littératie. Nous insistons sur les préfixes *co* et *inter* dans l'expression *codéveloppement interprofessionnel* étant donné que la recherche-action est construite sur deux plans : à la fois individuellement (par des activités d'autoanalyse réflexive, par exemple) et collectivement (en interactions entre collègues de divers horizons professionnels, par exemple). Dans les sections qui suivent, nous présentons quelques aspects centraux de la recherche-action à propos de ce codéveloppement interprofessionnel et de la notion de littératie placée au cœur du projet LIBER.

#### **3.1 Le codéveloppement interprofessionnel**

Dans une analyse critique sur la question du développement professionnel, Saussez (2015) identifie différentes conditions pour mettre en place des communautés professionnelles au sein d'établissements scolaires dans le

but de favoriser la réussite des élèves. Il souligne la pertinence de travailler en plusieurs phases successives, dans un mouvement itératif, afin de répondre aux besoins de formation des enseignantes et des enseignants avec l'apport de professionnels issus de divers champs disciplinaires. Pour le contexte néo-zélandais, Timperley (2011) a aussi montré que des programmes de développement professionnel, misant sur des pratiques collaboratives, ont des effets réels sur l'amélioration de la réussite des élèves dans le domaine de la littératie, notamment en lecture. De plus, des recommandations en ce sens ressortent de la recherche-action-collaboration menée au Québec par Cartier, Martel, Boutin et Bélanger (2018) : par exemple, que les directions d'école, la direction pédagogique ainsi que différentes ressources compétentes (conseillers pédagogiques, chercheurs, etc.) doivent faire partie intégrante de la communauté d'apprentissage professionnelle afin d'influencer positivement la réussite de la collaboration.

### **3.2 La littératie**

Dans le projet LIBER, la littératie peut être définie comme étant « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté, à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle et al., 2016, s.p.). Cette définition met de l'avant toute la pertinence de faire appel à l'ensemble de la communauté dans le développement de compétences en matière de littératie pour une plus grande participation sociale et citoyenne.

Le travail de synthèse autour des définitions de la notion de littératie réalisé par Hébert et Lépine (2013) a fait ressortir différentes « valeurs ajoutées » que cette notion, au cœur de la recherche-action, apporte au monde de l'éducation par rapport au savoir lire-écrire de base. Ainsi, la littératie touche, d'une part, un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences qui sont, d'autre part, à situer dans une dynamique espace/temps et dans une visée émancipatrice du développement de la personne. L'utilisation de la notion de littératie dans le cadre de cette recherche permet donc de pointer plusieurs objectifs, notamment en ce qui concerne les interactions sociales et langagières à l'oral, « [...] dont l'interdépendance apparaît déterminante pour l'appropriation de l'écrit [...] » (Hébert et Lépine, 2013, p. 25).

Dans ce contexte, un cadre de référence récent (Dezutter et al., 2018) propose cinq dimensions à retenir pour le développement et le maintien des compétences en littératie. Nous nous sommes appuyés sur ces cinq dimensions (détaillées dans les sous-sections qui suivent) avec les membres du projet LIBER afin de réaliser une rétrospective et une prospective des pratiques d'évaluation et d'enseignement qui favoriseraient les interactions à l'oral autour des œuvres littéraires. Tenir compte de ces cinq dimensions nous permet de bien ancrer le projet dans le domaine de la littératie (un terme encore absent du programme de formation en vigueur au Québec), en considérant différentes valeurs ajoutées qu'apporte l'usage de la notion en contexte scolaire.

#### **3.2.1 Le développement continu des compétences en littératie**

Les compétences en littératie évoluent tout au long de la vie en fonction des situations rencontrées ainsi que des genres d'écrits auxquels on fait face ou qu'on a à produire (Dumais, 2011). Ces compétences ne se développent pas que de manière linéaire ou par stades, et elles peuvent varier selon les contextes (Dezutter et al., 2018). Elles peuvent d'ailleurs s'affiner ou même s'effriter avec le temps; nous n'avons donc jamais fini d'apprendre à lire et à écrire, tout comme à communiquer oralement. Par conséquent, former des lectrices et des lecteurs, point d'ancrage du projet LIBER, ne s'arrête pas à la fin de la scolarité obligatoire et, en ce sens, les actrices de changement en matière de littératie impliquées dans la recherche-action sont sollicitées afin de

réfléchir à l'évolution de leur compétence de lectrices et à leur propre façon d'être des modèles de lectrices pour leurs élèves (Giasson, 2011; Hébert, 2019; Turgeon et al., 2017). L'importance d'être soi-même modèle lectrice ou modèle lecteur, d'adopter une réelle posture de lectrice ou de lecteur, d'incarner ce rôle devant les élèves est mise de l'avant depuis quelques années dans des travaux américains sur la formation de lectrices et de lecteurs pour la vie (Calkins, 2017; Miller, 2012), et on commence à en voir les fruits dans des initiatives québécoises (Turgeon et al., 2017). C'est en ce sens que, dans le cadre de cette recherche-action, nous définissons la lecture comme un acte de construction de sens et de significations (définition adaptée de Falardeau, 2003, dans Lépine, 2017). Pour rendre compte de cette construction des sens et des significations des œuvres littéraires, nous recourons à des dispositifs didactiques réflexifs misant sur les interactions à l'oral comme les cercles de lectrices et de lecteurs (Dias-Chiarutini, 2015; Hébert et Lafontaine, 2012; Terwagne et al., 2017; Turgeon et al., 2017).

### ***3.2.2 L'importance du rapport à l'écrit et des interactions dans le développement des compétences en littératie***

D'un point de vue didactique, nous nous intéressons au rapport à l'écrit – lecture et écriture – ainsi qu'aux interrelations entre l'oral et l'écrit, en particulier lors d'interactions sociales et langagières à l'oral. Le rapport à l'écrit peut être défini comme étant une relation de sens et de signification entre un sujet singulier et l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008), et combine différentes dimensions : épistémique, praxéologique, subjective et sociale (Émery-Bruneau, 2010). Ces dimensions, bien que complémentaires, se présentent aussi en tension, entre des aspects plus passionnels et d'autres plus rationnels, entre l'affectif et le cognitif.

Le concept d'interactions (interactions sociales, langagières, verbales, entre pairs, etc.) à l'oral, quant à lui, est depuis longtemps associé à l'apprentissage de la langue et il permet de rendre compte de la dynamique des interactions (Kerbrat-Orecchioni, 2005; Nonnon, 1999). Ces interactions en classe ont des effets sur l'apprentissage « en favorisant (ou défavorisant) la sécurité et le bien-être, l'attention, l'implication, la motivation... de telle sorte qu'[elles] facilitent (ou compliquent) les tâches d'apprentissages » (Chiss et al., 2008, p. 63). À l'oral, elles permettent aux élèves de discuter, d'explorer, de chercher et d'évaluer leur progression, et de faire des choix pour progresser dans un contexte d'enseignement guidé par des enseignantes et des enseignants qui nourrissent le questionnement et la réflexion (Beauchamp et Kennewell, 2010). Elles favorisent aussi la compréhension et l'interprétation des œuvres littéraires par les élèves en ouvrant la porte aux points de vue multiples et en s'opposant à une approche plus magistrale qui n'implique que le point de vue de l'enseignante ou de l'enseignant (Scott et al., 2006). Ces interactions permettent donc aux élèves de construire leur opinion et leur compréhension/interprétation d'un phénomène dans une structure plus souple qui n'évacuent pas les répétitions, les retours en arrière, voire les contradictions sémantiques souvent ponctuées de silence et d'hésitations, ce qui va aussi dans l'esprit de l'utilisation des œuvres littéraires pour philosopher avec les élèves du primaire (Chirouter et al., 2011). Beauchamp et Kennewell (2010), à l'instar de Haas et Maurel (2009), attestent qu'un tel schéma d'interactions favorise des réflexions métalinguistiques avancées chez les apprenantes et les apprenants.

Le concept de rapport à l'écrit nous amène donc à considérer, pour le développement des compétences en littératie, différents facteurs, dont les émotions, les goûts et les valeurs associées à la lecture; les connaissances sur les mécanismes de base de la lecture, sur les genres d'écrits à lire ainsi que sur les façons de lire propres à chaque genre; les pratiques de lecture qui s'enrichissent au fil du temps et des expériences (Dezutter et al.,

2018). Ces facteurs peuvent se déployer à l'intérieur de diverses situations de contacts avec l'écrit, telles que présentées à la sous-section suivante.

### ***3.2.3 Des situations de contacts avec l'écrit de qualité : les cercles de lectrices et de lecteurs***

Afin de favoriser des interactions à l'oral les plus riches et formatrices possibles pour les élèves, nous mettons en œuvre des cercles de lectrices et de lecteurs comme dispositifs didactiques réflexifs. Alors que les cercles de lecture amènent les enseignantes et les enseignants à se questionner et à se positionner face à la lecture, les cercles de lectrices et de lecteurs les encouragent à se centrer sur les élèves davantage que sur les œuvres à lire (Vopat, 2009). Ce changement de posture concorde avec notre vision du rapport à l'écrit sur les plans conceptuel et empirique ainsi que du maintien et du développement des compétences en littératie tout au long de la vie. Il fait écho aussi aux travaux sur l'oral réflexif qui a été documenté par diverses didacticiennes et par divers didacticiens (dont Chabanne et Bucheton, 2002), mais rarement dans un contexte de développement de compétences en littératie (Hébert et Lafontaine, 2012). Par cercles de lectrices et de lecteurs (et en nous inspirant du travail fait sur les cercles de lecture), nous entendons un dispositif didactique intégratif de lecture, d'écriture, d'écoute et de prise de parole qui met en valeur les lecteurs et les lectrices, et toutes les dimensions de leur rapport à la littérature à l'intérieur d'une communauté interprétative lors de situations authentiques d'interactions sociales et langagières. En vivant ensemble le processus de construction des sens/significations à partir de textes (littéraires) variés, les cercles de lecteurs et de lectrices visent à développer à la fois les compétences et les appétences à lire et à apprécier de tous les lecteurs et de toutes les lectrices de la classe.

Dans les cercles de lectrices et de lecteurs en particulier, les élèves, considérés comme lectrices et lecteurs à part entière, sont amenés à discuter de leurs pratiques de lecture et de leurs préférences, de ce qui les a amenés à choisir l'œuvre qu'ils mettent en valeur, le contexte dans lequel ils l'ont lue, etc., autant de portes d'entrée qui favorisent une prédominance de la formation des lectrices et des lecteurs sur l'œuvre discutée.

Dans des dispositifs didactiques réflexifs tels que les cercles de lectrices et de lecteurs, les élèves sont en interactions avec des modèles de lectrices et de lecteurs de différents niveaux, soit d'autres élèves de la classe ou des adultes, et peuvent aborder des lectures de leur choix. Il est donc primordial que les classes offrent une multitude de choix de livres afin que les goûts et la culture des élèves puissent être mis de l'avant dans ce type de dispositif (Atwell et Atwell Merkel, 2016; Hébert, 2019). Les cercles de lectrices et de lecteurs peuvent ainsi soutenir des apprentissages contextualisés et permettre aux élèves de s'engager dans une démarche favorisant l'acquisition et le développement des compétences en littératie, notamment en nourrissant toutes les dimensions du rapport à l'écrit. Les cercles de lectrices et de lecteurs génèrent des interactions, tant sociales que langagières, et permettent de travailler l'ensemble des compétences en français : la lecture d'œuvres littéraires encourage ainsi les discussions et peut nourrir l'écriture (Turgeon et al., 2017).

### ***3.2.4 La qualité de l'environnement littéraire favorisant les interactions à l'oral***

Les situations dans lesquelles s'effectuent les interactions autour des œuvres littéraires s'inscrivent dans un environnement spécifique à la fois matériel, linguistique, social et culturel, qui influence le rapport à l'écrit. Comme le soulignent les auteurs du cadre de référence sur la littératie, « [l]es mutations profondes de production, de diffusion et de réception des écrits nécessitent une réflexion sur les environnements physiques et les lieux où s'effectuent les activités de lecture et d'écriture. Selon la nature des activités qui y sont prévues, certains lieux peuvent bénéficier d'aménagements qui vont favoriser l'engagement des personnes ciblées dans

les activités en question » (Dezutter et al., 2018, p. 22). Ces mutations nous amènent à considérer des outils de lecture et de communication orale sur différents supports, notamment pour des contextes évolutifs intégrant de plus en plus l'enseignement à distance. Une recherche récente (Yi et al., 2018) a bien montré, dans un autre contexte cependant, l'importance d'avoir des ressources matérielles de qualité, en particulier des œuvres littéraires intégrales variées (en termes de formes et de genres, de défis de lecture, etc.), pour soutenir le développement de la compétence et de l'appétence à lire, et pour réduire les différences entre garçons et filles dans ce développement. Cela dit, les auteurs de l'étude ont aussi montré que l'accompagnement des enseignantes et des enseignants à l'importance de leur rôle est nécessaire pour donner vie à ce matériel en classe et au-delà.

### ***3.2.5 Le rôle des actrices et des acteurs de changement en matière de littératie***

En matière de développement de compétences en littératie, la collaboration entre des actrices et des acteurs d'horizons divers apparaît incontournable (Timperley, 2011; Vangrieken et al., 2015), et engendre des bénéfices pour les personnes impliquées sur les plans affectif, social et cognitif (Trust et al., 2016). Tant les différentes catégories de personnel scolaire que les parents et divers intervenants de la communauté (professionnels de la santé, commerçants, etc.) ont un rôle à jouer dans ce développement tout au long de la vie. Dans le cadre de la recherche-action, plusieurs intervenantes et intervenants sont sensibilisés à l'importance de leur rôle d'acteurs et d'actrices de changement en matière de littératie (directions d'écoles; conseillères pédagogiques et enseignantes; élèves et parents). À l'instar de Cartier et ses collègues (2018), Saussez (2015) et Timperley (2011), nous misons sur le fait de déployer une large communauté composée de personnes avec des compétences et des préoccupations variées afin de favoriser des changements de pratique en matière de littératie qui stimulent la participation sociale et citoyenne.

### ***3.3 Les objectifs de recherche***

Dans la recherche-action LIBER, nous visons à atteindre trois objectifs spécifiques. Un premier concerne la conception même de la structure d'accompagnement favorable au codéveloppement interprofessionnel en matière de littératie; un deuxième touche le déploiement de cercles de lectrices et de lecteurs dans les classes impliquées; un troisième vise à favoriser le transfert des apprentissages réalisés en codéveloppement interprofessionnel vers d'autres classes et d'autres milieux.

Dans le cadre de cet article, nous nous concentrons sur le premier objectif du projet en présentant la structure d'accompagnement mise en place afin de soutenir le codéveloppement interprofessionnel des actrices de changement en matière de littératie qui participent à la recherche-action.

## **4. L'approche méthodologique : la structure de codéveloppement interprofessionnel**

L'approche méthodologique choisie pour déployer le projet LIBER est celle de la recherche-action, méthode de recherche qui permet à l'action de nourrir la recherche et à la recherche de nourrir l'action (Dolbec et Prud'homme, 2009). Notre projet s'inscrit plus largement dans les recherches dites *participatives* et implique à toutes les étapes une interaction entre des chercheuses, des chercheurs et des praticiennes aux expertises



complémentaires afin de bonifier les pratiques d'évaluation et d'enseignement de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires. Pour ce faire, nous déployons la recherche sous la forme d'étude de cas multiples, où les 11 enseignantes (n=11) sont considérées, chacune, comme un cas (Compton-Lilly, 2020). Cette approche par cas nous permet de documenter les parcours de chacune et les défis de développement que l'on peut rencontrer en fonction du profil individuel et professionnel.

Plus concrètement, la recherche-action se déroule sur une période de trois ans, de 2019 à 2022, principalement dans deux écoles primaires du Centre de services scolaire des Samares : l'une composée de trois pavillons (indice de défavorisation de 8/10 pour l'année scolaire 2018-2019) et l'autre composée de deux pavillons (indice de défavorisation de 7/10). Ces deux écoles sont situées dans des milieux plutôt homogènes (par rapport à la langue première et à l'origine des élèves), en contexte économique, social et culturel défavorisé. Chaque école compte plus de 20 classes, réparties dans divers pavillons en fonction des cycles d'enseignement. Dans ces écoles, des enseignantes de l'éducation préscolaire et du primaire participent activement à la recherche-action dans le collectif élargi, que nous présentons plus bas, comme actrices de changement en matière de littératie (n=11). Les autres enseignantes des deux écoles ciblées sont interpellées à chacune des années de la recherche afin de visiter les classes des enseignantes participantes et afin d'échanger sur leurs pratiques (n=28). La première année du projet (2019-2020) nous a permis de concevoir et de déployer la structure de codéveloppement interprofessionnel en tenant compte des dimensions de la littératie et du rapport à l'écrit (*dimensions 1, 2 et 5*). Cette structure a pris forme lors de quelques rencontres de travail d'un comité restreint composé du chercheur principal, d'une direction d'école, d'une conseillère pédagogique et de deux enseignantes reconnues pour leur expertise en littératie dans leur milieu. Nous présentons ce dispositif dans la section suivante.

## **5. La structure de codéveloppement interprofessionnel en matière de littératie**

La structure de codéveloppement interprofessionnel en matière de littératie que nous avons mise en place se caractérise par une organisation du travail favorisant une approche collective et collaborative, des principes partagés de fonctionnement et des démarches spécifiques visant à soutenir la réflexion sur les pratiques.

### **5.1 L'organisation du travail collectif**

Nous avons choisi de réunir, dans quatre grands regroupements, différentes personnes professionnelles issues des milieux de la recherche et de la pratique. Ce dispositif, inspiré des travaux de l'équipe de Blaser (2017-2020), permet donc de regrouper des chercheuses et des chercheurs universitaires, des étudiantes en formation aux cycles supérieurs, des membres de directions d'écoles et du centre de services scolaire, des conseillères pédagogiques et des enseignantes. Afin d'embrasser tous les points de vue, nous nous sommes assurés de réunir dans chaque regroupement des expertises variées et complémentaires. Nous illustrons la structure d'ensemble à la figure suivante, avant de décrire chaque regroupement.



Figure 1. L'organisation du travail collectif

L'**équipe de recherche** regroupe 11 professeurs-chercheurs, dont le chercheur principal, ainsi que deux conseillères pédagogiques cochercheuses du milieu de pratique, deux étudiantes aux cycles supérieurs et auxiliaires de recherche aux expertises variées et complémentaires qui touchent l'ensemble des dimensions du cadre conceptuel de la littératie choisi pour ce projet. Ainsi, chacune des personnes expertes a un rôle à jouer dans la recherche en fonction d'une spécialisation qui met en valeur une des dimensions de la littératie. Cette équipe se réunit deux-trois fois par année pour organiser les différentes phases de collecte de données et pour voir à répondre aux besoins de formation et d'accompagnement identifiés dans les milieux de pratique.

Le **collectif élargi** est composé des membres du comité restreint et des enseignantes identifiées comme actrices de changement en matière de littératie de chacun des niveaux scolaires des deux écoles ciblées. Dans la figure, nous en parlons comme des enseignantes *leaders*. Il s'agit donc de 11 enseignantes qui sont impliquées dans le collectif élargi; trois d'entre elles font aussi partie du comité restreint. Les membres du collectif élargi se rencontrent environ cinq fois par année scolaire lors de journées de codéveloppement interprofessionnel, afin de se former à bonifier leurs pratiques d'évaluation et d'enseignement autour des interactions à l'oral dans des cercles de lectrices et de lecteurs. Les 11 enseignantes membres du collectif élargi sont sélectionnées pour devenir des actrices de changement en matière de littératie auprès de leurs collègues enseignantes de chacun des niveaux scolaires.

Le **comité restreint** est formé du chercheur principal et d'une cochercheuse ainsi que de la directrice des services éducatifs, des deux directrices des écoles ciblées, de deux conseillères pédagogiques et de trois enseignantes expérimentées et reconnues pour leur expertise dans leur milieu (une par cycle du primaire). Une étudiante-auxiliaire de recherche participe à ce comité restreint. Le comité restreint planifie les étapes d'accompagnement nécessaires pour les enseignantes impliquées dans le projet à titre d'actrices de changement en matière de littératie. Il se réunit environ six fois par année scolaire, avant et après les journées de codéveloppement

interprofessionnel. Quelques membres du comité restreint participent à l'occasion, en cas de besoins plus spécifiques, à un comité encore plus réduit (comité réduit).

Les membres de la **communauté** (les autres enseignantes des écoles ciblées, mais aussi des enseignantes du centre de services scolaire provenant d'autres écoles ainsi que d'autres professionnelles) sont interpellés afin de participer à des activités de formation (conférences) et visiter les classes des enseignantes actrices de changement en matière de littératie impliquées dans le collectif élargi, de discuter avec elles à propos de leurs pratiques et de leurs conceptions. L'ensemble des enseignantes des écoles ciblées sont rencontrées, toutes ensemble, une fois par année du projet, par les membres du collectif élargi et à quelques reprises, en sous-groupes ou en solo, en fonction des besoins rencontrés.

## 5.2 Les principes de fonctionnement partagés

Les démarches pour soutenir la réflexion sur les pratiques professionnelles s'appuient sur des cadres didactiques (en lecture littéraire, sur le rapport à l'écrit) et pédagogiques (sur la littératie, sur l'analyse réflexive). Les activités d'accompagnement et de formation offertes dans le collectif élargi permettent de coconstruire différents outils afin de bonifier les pratiques d'évaluation et d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Par exemple, une « boussole évaluative » a permis de réaliser un état des pratiques d'évaluation des 11 enseignantes et un sondage a permis d'identifier leurs besoins en lien avec l'enseignement de l'oral à partir de la littérature (ces besoins étaient de divers ordres, et touchaient principalement l'évaluation de l'oral, les traces d'apprentissages à conserver, la gestion de classe dans des cercles autonomes). Des activités s'organisent aussi autour de situations professionnelles, comme la visite d'une librairie pour faire l'achat d'œuvres littéraires pour les cercles de lectrices et de lecteurs. Une rencontre avec un auteur-illustrateur a aussi permis à l'équipe de mieux connaître les dessous de la création d'albums de littérature. Lors de journées de formation, les membres du collectif élargi appuient leurs réflexions sur des textes communs (par exemple, Hébert, 2019 et la chronique sur la lecture/appréciation de la revue *Vivre le primaire*) ainsi que sur des contenus présentés lors de conférences à l'ensemble de la communauté, et expérimentent des cercles de lecture et des cercles de lectrices et de lecteurs en construisant ensemble les caractéristiques de ces genres oraux particuliers. L'articulation de perspectives conceptuelles et empiriques est ici omniprésente.

## 6. QUELQUES RETOMBÉES ET DEFIS A RELEVER

Par ces différentes activités vécues par les membres du collectif élargi, nous voulons développer un rapport à l'écrit, en particulier un rapport à la lecture et à l'appréciation des œuvres littéraires, des plus positif chez les professionnelles ciblées, notamment en leur faisant vivre des cercles de lectrices et de lecteurs ainsi que des discussions autour des œuvres littéraires (*dimension 2*). Nous mettons en place des activités pour bonifier la qualité des situations de contacts avec l'écrit dans les classes retenues, entre autres par les cercles de lectrices et de lecteurs (*dimension 3*). Nous alimentons les environnements littératiés en matériel favorisant la formation de lectrices et de lecteurs, tant sur papier que support numérique (*dimension 4*). Nous cherchons à mieux rendre conscientes les professionnelles impliquées de leur rôle d'actrices de changement en matière de littératie et à leur leadership en ce sens (*dimension 5*). Les classes des enseignantes ciblées comme actrices de changement en matière de littératie deviendront, au terme du projet, des lieux qui pourront servir de modèles pour soutenir le développement professionnel des autres enseignantes des deux écoles retenues et des autres écoles du Centre de services scolaire des Samares.

La mise en place d'une telle structure favorisant le codéveloppement interprofessionnel rencontre divers défis et présente des limites : par exemple, la coordination et le nombre des rencontres, l'animation des quatre regroupements, le mouvement de personnel dans les écoles, tant de la direction que des enseignantes. Pour relever de tels défis, il est nécessaire d'avoir des directions d'école et des conseillères pédagogiques bien impliquées dans le projet, qui peuvent soutenir directement dans leurs milieux les enseignantes actrices de changement en matière de littératie. Il est utile aussi d'avoir des enseignantes présentes dans chaque regroupement, afin qu'ultimement elles assument leur plein potentiel de leadership pédagogique auprès de leurs collègues.

## 7. RÉFÉRENCES

- Atwell, N. et Atwell Merkel, A. (2016). *The Reading Zone*. Scholastic.
- Beauchamp, G. et Kennewell, S. (2010). Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers & Education*, 54(3), p. 759-766.
- Blaser, C. et al. (2017-2020). *Soutenir le développement professionnel d'enseignantes du primaire pour améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture et de l'écriture en contexte autochtone, à l'ère des TIC*. Actions concertées FRQSC, recherche-action.
- Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Chenelière Éducation.
- Cartier, S., Martel, V., Boutin, J-F., et Bélanger, J. (2018). *Appropriation de pratiques pédagogiques novatrices en lecture en classe de français au primaire et au secondaire*. Rapport du recherche – programmes actions concertées – Fonds de recherche québécois sur la société et la culture.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (éd.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Presses Universitaires de France.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses de l'Université de Namur.
- Chirouter, E., Onfray, M. et Tozzi, M. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. CREN.
- Chiss, J., David, J. et Reuter, Y. (2008). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. De Boeck Supérieur.
- Compton-Lilly, C. (2020). Turtles, Tortoises, Ethnographies, and Case Study. In M. H. Mallette and N. K. Duke (dir.), *Literacy Research Methodologies* (third edition). The Guilford Press.
- Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littératie. Document de référence à l'intention des Instances régionales de concertation en persévérance scolaire et réussite éducative*. Collectif CLÉ.

- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Peter Lang.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 505- 540). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. (2011). La littératie au Québec : pistes de solution à l'école préscolaire et primaire. *Forum lecture*, 2.
- Dumortier, J.-L. (2010). La formation littéraire à l'école primaire. *Vivre le primaire*, 23(1), 22-24.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. Thèse de doctorat inédite. Québec : Université Laval.
- Émery-Bruneau, J. et Brunel, M. (2017). Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements? *Repères*, 54, p. 189-206.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), p. 673-694.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaétan Morin.
- Haas, G. et Maurel, L. (2009). Les ateliers de négociation graphique. *Langage & pratiques*, 43, p. 70-80.
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe. Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière Éducation.
- Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), p. 119-146.
- Hébert, M. (2011). Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir « l'action » du jeune sujet lecteur? *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), p. 51-78.
- Hébert, M., et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : quelles caractéristiques cognitives, interactionnelles et discursives chez des élèves de 11 à 16 ans? *Lettrure*, 2, p. 99-111.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), p. 25-43.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Armand Colin.
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C. et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière Éducation.

- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Éducation.
- Lépine, M. et al., (2019-2022). *Interactions à l'oral dans les cercles de lecteurs d'œuvres littéraires au primaire : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière de littératie*. Action concertée : Programme de recherche en littératie.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- MEES (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Miller, D. (2012). *Lecteurs pour la vie. Insuffler la passion de la lecture chez les élèves de 9 à 12 ans*. Montréal : Chenelière.
- Moreau, A. C., Hébert, M., Lépine, M. et 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), 19-22.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue Française de Pédagogie*, 129, p. 87-131.
- Saussez, F. (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. Dans L. Rica (éd.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 33-42). De Boeck.
- Scott, P. H., Mortimer, E. F. et Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90, p. 605–631.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2017). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174, p. 31-40.

- Turgeon, E., Tremblay, O. et Gagnon, B. (2017, juin). *Les cercles d'auteurs en classe : pratiques différenciées de six enseignantes du primaire québécois*. Communication présentée au Colloque « SILE ». Ajaccio, Corse.
- Trust, T., Krutka, D. G. et Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teacher. *Computers & Education*, 102, 15-34.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. et Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration : A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Vopat, J. (2009). *Writing circles: Kids revolutionize workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Yi, H., Mo, D., Wang, H., Gao, Q., Shi, Y., Wu, P., Abbey, C. et Rozelle, S. (2018). Do Resources Matter? Effects of an In-Class Library Project on Student Independent Reading Habits in Primary Schools in Rural China. *Reading Research Quarterly*, 54(2), p. 1-29.