

# LA REPRÉSENTATION DE LA LITTÉRATIE DANS UN PROJET PÉDAGOGIQUE

DIANE DAGENAIS *Simon Fraser University*

**RÉSUMÉ.** Le concept de la représentation sociale et les écrits sur la littératie ont servi de cadre conceptuel pour examiner la représentation de la littératie chez les intervenants d'un projet pédagogique en classe d'accueil. À travers l'analyse des entrevues avec les intervenants, il est démontré que ces derniers ont construit une représentation de la littératie constituée de deux discours divergents: un discours scolaire, qui conduit à envisager la littératie comme une habileté individuelle développée à l'école; et un discours social, qui associe la littératie à des phénomènes sociaux dépassant le seul contexte scolaire. La conclusion envisage les facteurs contextuels liés au processus de changement qui ont poussé les intervenants à s'associer de façon stratégique au discours social sur la littératie.

## THE REPRESENTATION OF LITERACY IN AN EDUCATION PROJECT

**ABSTRACT.** The concept of social representation and the writings on literacy have been used as a conceptual framework to examine the representation of literacy among participants in an education project in *classes d'accueil*. Through the analysis of interview results, it has been demonstrated that the participants have constructed a representation of literacy made up of two different discourses: an academic discourse that tends to see literacy as an individual ability developed in school, and a social discourse which associates literacy to social phenomena that go beyond the academic context. The conclusion considers the contextual factors linked to the change process that have led the participants to associate themselves strategically with the social discourse on literacy.

*Pour moi, la littératie, c'est comme se mettre en contact avec tout ce qui fait la valeur et l'importance de la lecture et de l'écriture dans une société. (Enseignant de français A, Entrevue 1 : 694-709)*

*Il faut faire des activités de littératie puis on ne savait pas trop c'était quoi et puis on le demandait aux gens puis ils ne savaient pas trop non plus c'était quoi, donc il y avait beaucoup de flottement dans les concepts. (Enseignant de français B, Entrevue 17 : 478-681)*

### Introduction

Tel que l'indiquent les citations ci-haut, le concept de "littératie" a fait l'objet de nombreux débats passionnés tout au long de l'implantation d'un projet pédagogique visant le développement de la littératie en classe d'accueil. La représentation de ce concept chez les participants à ce projet a été examinée de près dans le cadre d'une étude qualitative sur le changement scolaire.\*

Le cadre conceptuel de cette recherche empruntait à la théorie des organisations une perspective politique et culturelle du changement organisationnel (*change theory*) en vue d'étudier le changement scolaire. En était retenue plus particulièrement la notion de la représentation sociale, élaborée par Jodelet (1989) et Doise (1988) dans les écrits sur la dynamique de groupe, comme offrant un outil conceptuel pertinent pour l'analyse de la représentation de la littératie.

Par ailleurs, les écrits anglophones sur la *literacy*, ainsi que les définitions récentes du néologisme "littératie" présentées dans les écrits francophones, ont aussi servi à élargir le cadre conceptuel de la recherche. Depuis environ dix ans, le néologisme "littératie" est utilisé dans le domaine de l'éducation en Amérique du Nord par des chercheurs et praticiens francophones comme équivalent de l'anglais *literacy* (Armand, 2000). Painchaud, d'Anglejan, Armand et Jezak (1993) expliquent l'utilité de l'emploi du terme "littératie" calqué sur l'anglais *literacy* :

En français, les couples analphabétisme/alphabétisme, lettrisme/illettrisme, alphabétisme fonctionnel mis de l'avant par l'UNESCO et analphabétisme fonctionnel d'usage courant en Amérique du Nord, ne sauraient rendre compte du champ sémantique du terme "literacy". Il faut écarter "lettrisme" et ses dérivés, à cause de leur connotation d'érudition qui n'est qu'une acception occasionnelle de "literacy" et "alphabétisation" et ses dérivés qui n'incluent pas les usages de l'écrit les plus exigeants sur le plan cognitif. Pour éviter toute confusion conceptuelle, l'usage du néologisme "littératie" paraît préférable. (Painchaud, d'Anglejan, Armand & Jezak, 1993, p.78)

Il ressort des entretiens, des observations sur le terrain et des documents recueillis que les participants au projet pédagogique se sont construits une représentation assez divergente de la littératie. D'une part, leurs définitions de ce concept relèvent d'un discours scolaire, lequel conduit à appréhender la littératie comme une habileté individuelle développée à l'école; d'autre part, elles se situent dans un discours social, lequel relie la littératie à des phénomènes sociaux dépassant le contexte scolaire. Selon Gee (1996), le discours constitue une façon socioculturelle d'exprimer, à l'oral et à l'écrit, des croyances, des valeurs, des comportements et des façons de parler. Il sert à situer l'identité sociale des individus et leur appartenance à une communauté discursive.

Dans cet article, seront d'abord exposés le concept de représentation sociale et les définitions de la littératie qui dominent respectivement les écrits sur le changement et le langage. Une brève description du projet pédagogique, qui constitue le terrain de la recherche, sera présentée. Une discussion plus poussée de cette recherche a été exposée ailleurs (Dagenais, 1995; d'Anglejan & Dagenais, 1996). Après une description de la méthodologie de recherche, la représentation de la littératie construite par les intervenants sera discutée afin de montrer comment elle est constituée de deux discours divergents. La conclusion fera référence à la théorie des organisations, plus spécifiquement aux écrits sur le changement, pour examiner les facteurs contextuels liés au projet novateur ayant poussé les intervenants à adopter le plus souvent, et de façon stratégique, le discours social sur la littératie.

### *Cadre conceptuel*

Les analyses du changement s'insèrent dans plusieurs courants d'étude. Dans le domaine de l'éducation, des typologies ont permis d'identifier des courants de recherche qui situent les modèles du changement par rapport à des théories organisationnelles différentes (Firestone & Corbett, 1987; House, 1981). Une discussion plus élaborée des modèles du changement a été présentée ailleurs (Dagenais, 2000). Les écrits récents témoignent de l'intérêt accru des chercheurs à l'égard de perspectives politiques et culturelles du changement, inspirées des théories du conflit issues de la nouvelle sociologie, pour décrire l'appropriation du changement par les intervenants lors de projets novateurs et expliquer les conflits de valeurs et d'interprétations mis en évidence lors d'une innovation scolaire (Candlin, 1996; Fullan, 1991; 1997; Gilly, 1989).

L'étude de la dynamique de groupe a emprunté à la nouvelle sociologie la notion de conflit pour élaborer le concept de représentation sociale, lequel désigne l'attribution de sens au vécu commun (Jodelet, 1989). Selon Doise (1988), la représentation sociale est dynamique et hétérogène puisque le groupe peut générer une représentation faisant appel à des éléments de référence différents voire contradictoires. On conçoit donc aisément que les projets de changement puissent susciter des tensions et inciter les intervenants à adhérer à des éléments d'une représentation sociale donnée et ce, dans le but de se positionner de façon stratégique par rapport aux autres participants au changement.

Dans une analyse de la représentation sociale de la littératie construite par les participants à un projet novateur, il convient aussi de préciser l'usage du terme "littératie". Selon Barton (1994), le mot anglais *literacy* manque de précision car c'est un terme assez récent dont la définition est encore en gestation. D'après Langer (1988), c'est seulement en 1965 que le mot *literacy* est apparu comme descripteur dans les indexes en éducation.

Dubin (1989) fait remonter les écrits sur la littératie à la même origine que la linguistique appliquée, soit à l'ethnographie de la communication proposée par Hymes (1964). Hornberger (1989) met en relief les liens entre l'étude de la littératie et du bilinguisme en proposant un modèle sociolinguistique qui illustre les facteurs contextuels ayant un impact sur le transfert, d'une langue à l'autre, des acquis en littératie. Williams et Capizzi-Snipper (1990) soulignent que la littératie dépasse les habiletés de lecture et d'écriture et qu'elle comprend aussi le contexte social dans lequel elles se situent :

*Any attempt to define literacy must take into account the contexts in which reading and writing occur.* (Williams & Capizzi-Snipper, p.4).

Cette perspective s'appuie sur des études sociolinguistiques du développement langagier ainsi que sur des études ethnographiques des pratiques discursives, de lecture et d'écriture, dans des contextes divers. Ce courant a contribué à concevoir l'apprentissage de la littératie comme un processus social centré sur la négociation du sens (Halliday, 1975; Wells, 1986; Cook-Gumperz, 1986; Schieffelin & Galimore, 1986) et des pratiques culturelles en rapport avec l'usage de l'écrit (Scollon & Scollon, 1981; Scribner & Cole, 1981; Gee, 1996; Heath, 1983; Reder, 1994).

Par ailleurs, Carrington et Luke (1997), ainsi que McKay (1993), répartissent les discours scientifiques sur la littératie en deux catégories, selon que la littératie y est définie comme une habileté purement individuelle ou en tenant compte du contexte socio-historique de la socialisation à l'écrit. Le discours axé sur l'individu associe la littératie à des habiletés de lecture et d'écriture de base, de codage et de décodage, à des fins de suivi ou d'exécution de tâches. Le discours socio-historique adopte une vision pluraliste de la littératie pour examiner les valeurs et les pratiques sociales qui entourent l'expression orale et écrite dans diverses cultures.

Toutefois, Langer (cité dans Mercado, 1988) signale que certains chercheurs utilisent les différentes définitions de la littératie de façon interchangeable, ce qui poserait problèmes et confusions dans les milieu éducatifs : *"multiple uses of the term literacy have created misunderstandings and confusion"* (p.42). À l'inverse, McKay (1993) suggère que ceux qui s'intéressent à la littératie pour des raisons pédagogiques devraient éviter de se limiter à une seule conception de la littératie :

*Rather than adopting a skill or a sociohistorical view, it is important to recognize that both perspectives offer insights into what literacy is. It is not a question of whether literacy is a skill or a social practice; rather, literacy involves both. The challenge is to understand how the skills involved in dealing with printed matter operate in a specific individual within a social context.* (McKay, p.23)

Dans le contexte de la présente recherche, les discussions sur la littératie et l'appropriation d'une représentation de ce concept ont été au centre des

préoccupations des intervenants lors de l'implantation du projet pédagogique décrit dans la prochaine section.

### *Le contexte de la recherche*

L'analyse de la représentation de la littératie s'est déroulée dans le cadre d'un projet visant le développement de la littératie en langue seconde chez des immigrants sous-scolarisés inscrits en classe d'accueil au secondaire. Les classes d'accueil constituent un service éducatif normalement offert dans les écoles françaises du Québec et destiné spécifiquement aux élèves immigrants pendant l'année scolaire suivant leur arrivée dans le pays.

Le projet regroupait des intervenants d'une commission scolaire urbaine, du ministère de l'Éducation et de deux universités d'une grande région métropolitaine. Dans le contexte du système scolaire québécois, la collaboration interinstitutionnelle est valorisée et, depuis quelques décennies déjà, de nombreux projets novateurs et comités de concertation ont été constitués pour étudier divers problèmes de l'actualité éducative. Parmi ceux-ci, le pluralisme qui caractérise les écoles françaises des régions urbaines et l'intégration des élèves immigrants s'avèrent des préoccupations importantes pour la société québécoise depuis l'application de la Charte de la langue française en 1977.

Le projet pédagogique, qui avait été conçu comme une collaboration interinstitutionnelle, partait de la présupposition que l'importance de l'écriture et de la lecture dans l'acquisition des connaissances en milieu scolaire peut présenter un défi considérable pour des adolescents immigrants sous-scolarisés qui auraient eu peu de contacts antérieurs avec l'écrit. En outre, le programme traditionnel des classes d'accueil, axé principalement sur le développement accéléré de la langue orale, ne permettait pas non plus à ce genre d'élèves de s'initier à l'écrit.

En contrepartie, les approches pédagogiques préconisées pour l'enseignement de l'écriture et de la lecture dans le cadre du projet visaient à mettre les élèves en interaction quotidienne avec une grande variété de textes dans la langue de l'enseignement scolaire et ce, dès leur entrée en classe d'accueil. Par exemple, les classes ont été équipées de coins de lecture contenant une variété de littérature de jeunesse et de textes populaires tels que des revues d'actualités et le journal *La Presse*. Les enseignants lisaient ces textes aux élèves et ceux-ci lisaient indépendamment, selon leur niveau individuel d'habileté, durant une période quotidienne de lecture silencieuse continue. De plus, les élèves tenaient un journal auquel l'enseignant répondait en commentant le contenu plutôt que la forme, afin d'engager un dialogue.

Pour se préparer à s'acquitter de leur tâche aussi adéquatement que possible, les intervenants du projet ont lu des textes scientifiques et professionnels portant sur la littératie, par exemple les travaux de Williams et Capizzi-

Snipper (1990), Ferdman (1990), Heinrich (1986), Simich-Dudgeon (1989), et Zamel (1987). En raison des discussions sur la littératie qu'il suscitait, ce projet incitait les intervenants à construire une représentation de la littératie et à concevoir de nouvelles façons d'enseigner la lecture et l'écriture en classe d'accueil. Il invitait à développer des pratiques novatrices de l'enseignement de la lecture et de l'écriture tout en stimulant la réflexion chez les acteurs éducatifs concernés (enseignants, conseillers pédagogiques, cadres, représentants ministériels et chercheurs) sur les façons de concevoir le langage et l'enseignement de la lecture et de l'écriture, et ce, tout particulièrement dans une situation de langue seconde telle que la classe d'accueil.

Cette innovation pédagogique s'écartait nettement des pratiques habituelles de l'école secondaire qui privilégiaient l'enseignement magistral sous la forme de leçons de langues cloisonnées, axées sur le code selon une progression linéaire afin de développer les habiletés de compréhension et d'expression. De plus, dans la culture professionnelle des écoles où s'est déroulé le projet, les enseignants avaient tendance à privilégier l'usage exclusif des manuels scolaires pour enseigner la langue et les matières scolaires. Par contraste, le projet pédagogique visait à décroisonner les matières, à mettre l'accent sur les processus communicatifs et à développer simultanément la langue orale et écrite, et ce, par le biais de textes authentiques plutôt que par l'emploi exclusif de manuels scolaires.

### ***Méthodologie***

Afin d'examiner les représentations sociales, une méthodologie qualitative a été utilisée, inspirée de l'interactionnisme symbolique et de recherches ethnographiques en milieu scolaire sur la construction du sens dans les processus éducatifs (Bolster, 1983), ou sur le vécu et le contexte des intervenants durant l'innovation scolaire (Everhart, 1988). Selon LeCompte et Priessle (1993), les recherches ethnographiques regroupent une grande variété d'approches issues de différentes traditions sans grand consensus sur la définition même de l'ethnographie. Cependant, LeCompte et Priessle se permettent de décrire l'ethnographie en éducation comme une approche inductive, générative et constructive visant à décrire le quotidien et à interpréter l'univers social des phénomènes éducatifs. C'est cette approche qui a été adoptée dans la présente recherche, car elle permettait de développer une connaissance intime du terrain et d'amorcer un dialogue avec les intervenants sur leur vécu quotidien et leur interprétation de la littératie et du changement.

J'ai participé au projet pédagogique en tant qu'assistante de recherche responsable de recueillir des données servant à l'évaluation formative de

l'innovation scolaire. La recherche sur le terrain visait à répondre à des questions générale, telles que : quelles représentations les intervenants se font-ils du changement? Une question spécifique portait plus particulièrement sur la représentation de la littératie : comment les intervenants définissent-ils la littératie? Les questions d'entrevue portant sur l'interprétation de la littératie sont présentées dans l'Annexe A.

Les participants à la recherche comprenaient les intervenants adultes du projet pédagogique, dont six enseignants, une personne-ressource, deux conseillères pédagogiques et une cadre, tous de la même commission scolaire, ainsi que deux spécialistes en éducation, un cadre du ministère de l'Éducation et deux chercheuses universitaires.

Trois modes de collecte de données, typiques de l'ethnographie, ont été privilégiés : 1) des entrevues avec les intervenants; 2) des observations sur le terrain; 3) la collecte de documents. Les entrevues semi-structurées visaient à susciter une discussion sur les représentations du changement, dont la représentation de la littératie. Elles forment le corpus principal des données sur lequel repose l'analyse. J'ai effectué trente et une entrevues durant les trois phases du projet : 1) au printemps de la première année d'implantation du projet avec trois enseignants; 2) à l'automne de la deuxième année auprès de tous les intervenants, y compris un enseignant qui s'était désisté du projet à la fin de la première année; 3) au printemps de la deuxième année auprès de tous les intervenants. Dans cette dernière phase, était incluse une assistante de classe qui s'est jointe à l'équipe durant la deuxième année et étaient exclues une conseillère pédagogique de la commission scolaire ainsi qu'une représentante du Ministère qui n'ont plus participé au projet après les vacances de Noël de cette année scolaire. Les entrevues, qui se déroulaient en tête-à-tête sur les lieux de travail, ont duré environ une heure chacune.

Sur une période de 18 mois durant l'implantation du projet, j'ai observé les réunions de l'équipe et les classes du projet. Selon la définition de l'observation participante proposée par Ellen (1984), mon degré de participation durant les observations variait avec le contexte. En tant qu'assistante de recherche, je jouais un rôle de participante active dans les réunions d'équipe; durant les sessions de perfectionnement puis dans les salles de classe, j'adoptais un rôle passif limité à la prise de notes de terrain.

Tout document qui touchait au projet de près ou de loin a été recueilli pourvu qu'il fût susceptible de fournir des informations pertinentes sur le contexte de l'implantation du projet et sur divers aspects du changement, tels que la représentation de la littératie dans les documents écrits. Les documents et les notes de terrain ont servi de sources secondaires d'information pour trianguler les données recueillies lors des entrevues et détailler les actions quotidiennes des intervenants pendant l'implantation.

En suivant les démarches d'analyse de données qualitatives proposées par Van der Maren (1995), Tesch (1990) et Martin (1991), un codage mixte et une structure conceptuelle, inspirés à la fois du cadre conceptuel, des questions de recherche et de la relecture des données, ont été développés pour guider les réorganisations successives des données. Un programme informatique a été utilisé pour systématiser l'organisation, le repérage et l'analyse des données.

La représentation de la littératie a été reconstruite à l'aide de segments narratifs tirés du corpus de données, de tableaux analytiques et de comparaisons entre les discours (Gee, 1996) des intervenants. Cette démarche permettait d'explorer les liens entre l'individuel et le social dans la construction des représentations. De plus, les discours oraux recueillis lors des entrevues et des observations ont aussi été comparés aux discours écrits véhiculés dans les documents produits dans le cadre du projet et dans les articles qui ont été distribués aux intervenants. Enfin, pour explorer les divers facteurs contextuels susceptibles d'influencer les représentations de la littératie, les appartenances professionnelles des intervenants et les contraintes institutionnelles qu'ils subissent ont été prises en compte.

Au cours de l'étude, plusieurs moyens ont été adoptés pour valider la recherche. D'abord, les mesures de vérification suivantes ont été prises durant la collecte des données : 1) une triangulation des sources d'information par le croisement des entretiens d'un intervenant à l'autre; 2) une triangulation des méthodes, les données ayant été obtenues à l'aide de trois sources, à savoir les entrevues, les observations et les documents; 3) une vérification locale des données, en soumettant les transcriptions d'entrevues et les notes de terrain aux intervenants pour commentaires; 4) une présence prolongée sur le terrain et une participation active au projet pédagogique pendant 18 mois; 5) une consultation auprès d'autres chercheuses universitaires et des autres participants au projet pédagogique sur la pertinence des questions d'entrevue et des rubriques d'observation.

Des démarches de vérification ont également été entreprises durant l'analyse des données : 1) des consultations auprès d'autres chercheurs sur les démarches d'analyse; 2) une corroboration par d'autres chercheurs du système de codage; 3) une comparaison des données provenant de chaque intervenant; 4) une comparaison des types de données recueillies, soit les notes de terrain, les entrevues et les documents; 5) une sollicitation auprès des intervenants en vue de susciter leurs réactions à des sommaires interprétatifs et de les corroborer.

### *Discours sur la littératie dans le cadre du projet*

À l'instar des clivages notés par Carrington et Luke (1997) et McKay (1993) dans les écrits sur la littératie, deux types de discours ressortent des entrevues



sur l'enseignement de la littératie : le discours axé sur la pratique scolaire et le discours social faisant référence aux bénéfices de la littératie au-delà de la salle de classe.

**LE DISCOURS SCOLAIRE.** Le corpus du discours scolaire est composé de références à l'opérationnalisation de la littératie et à l'adoption de pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture. La littératie est décrite en termes d'activités pédagogiques, de comportements observables et de la langue scolaire utilisée dans les diverses matières. Un intervenant associe la littératie à l'acquisition de techniques de manipulation de livres :

La littératie c'est le développement de toutes sortes de comportements qui sont en rapport avec l'apprentissage de la langue . . . à savoir qu'un étudiant qui nous arrive, qui ouvre son livre à l'envers, un des aspects de la littératie à développer, c'est que cet étudiant-là puisse ouvrir son livre convenablement. (Enseignant de français C, Entrevue 9 : 432-438)

Selon un autre enseignant, ce développement correspond à une motivation accrue face aux tâches scolaires axées sur l'écrit. Il décrit la littératie en termes de connaissances et de méthodes de travail associées aux activités de types académiques :

C'est un ensemble d'habitudes et de comportements scolaires que l'on fait passer par certaines activités qui touchent beaucoup la motivation des élèves . . . et qui amène les élèves à se comporter comme des lecteurs, comme des écrivains, comme des étudiants qui aiment venir à l'école. (Enseignant de français B, Entrevue 2 : 609-617).

**LE DISCOURS SOCIAL.** Le corpus du discours social est constitué de références à une prise de conscience des fonctions du langage écrit dans le quotidien. Dans cette perspective, il faut immerger les élèves dans la littératie afin qu'ils voient l'utilité de cet outil social :

. . . d'être à l'affût disons de l'écrit dans notre société, de lecture ou de les mettre dans un bain de lecture, de leur faire connaître plein de choses au niveau de la lecture, de leur montrer que l'écrit et la lecture, ça fait partie de la société. (Enseignant de français B, Entrevue 17 : 609-612)

Toujours dans cette optique, l'acquisition de la littératie dépasse les frontières de l'école. Les jeunes immigrants prennent conscience, dans toutes les situations sociales qui entourent l'écrit, du rôle important que lui accorde la société d'accueil :

c'est de faire prendre conscience aux élèves ou à ces adolescents-là qu'on est dans une société où presque tout passe par l'écrit. (Conseillère pédagogique B, Entrevue 22 : 919-924)

Une telle prise de conscience amène les adolescents à comprendre que c'est en maîtrisant l'écrit et en devenant autonome face à ce mode de communication qu'ils auront accès à la société d'accueil :

Mais l'idée de la littératie était beaucoup plus de rendre les élèves autonomes, de leur donner, tant au niveau de la lecture qu'au niveau de l'écriture, de leur donner le goût de lire, la conscientisation de ce besoin dans les sociétés modernes et avec les technologies actuelles. (Chercheur B, Entrevue 36 : 408-411)

Un autre intervenant signale que la littératie permet aux élèves d'acquérir un capital culturel et de devenir membre d'une communauté qui communique par écrit :

C'était nécessairement beaucoup plus large que de la lecture . . . c'est-à-dire que je développerais chez eux cette perception d'être, de faire partie du monde des lettrés, de voir l'importance par exemple dans le monde nord-américain que tout passe quasiment par l'écrit. (Conseillère pédagogique A, Entrevue 8 : 1125-1138)

Enfin, un intervenant relie la littératie à une perspective de l'enseignement de la langue, appelée *Whole Language* en anglais, qui associe la littératie à l'accès aux structures de pouvoir :

Pour moi, ça s'apparente beaucoup à ce qui se fait dans le domaine du *Whole Language* . . . je veux dire le problème de mettre en contact l'élève avec le plus de matériel écrit possible, le problème de faire des expériences langagières, le principe de la lecture pour comprendre et non pas pour décoder, de l'écrit pour agir et non pas de l'écrit parce que c'est une contrainte. Enfin c'est toute cette définition de l'accès au sens par l'écrit. L'accès au sens, l'accès à l'action, l'accès au pouvoir, l'accès à l'intervention par l'écrit. (Personne-ressource, Entrevue 7 : 829-905)

Le Tableau I présente un sommaire du discours de chaque intervenant sur la littératie. On note que huit intervenants adoptent un discours scolaire et qu'à l'intérieur de celui-ci, la littératie est associée aux comportements des étudiants face aux tâches scolaires, ou à l'acquisition d'une langue scolaire. Quatorze intervenants adoptent un discours social. Parmi eux, certains parlent du développement de la littératie en termes d'une immersion dans un environnement social axé sur l'écrit; d'autres y voient un processus de socialisation et d'adoption de valeurs culturelles ou d'accès à la société. Notons que cette description sociale de la littératie est plus théorique et "nébuleuse", pour emprunter le terme de la Conseillère pédagogique B (Entrevue 22 : 915).

Le Tableau II présente la répartition et le changement des discours de chaque participant aux trois phases de la collecte de données sur le terrain. On remarque que seulement deux enseignants, l'enseignant de français C et l'enseignant de mathématiques A, adoptent un discours uniquement scolaire pour parler de la littératie. Huit autres participants ont adopté un discours uniquement social et sept se sont référés à des éléments des deux types de discours. On constate aussi que, dans la première phase de la recherche sur le terrain, un discours social sur la littératie a été adopté par l'enseignant de

français A, tandis que les deux autres enseignants de français se sont associés seulement à un discours scolaire.

**TABLEAU 1. Sommaire des discours sur la littérature**

INTERVENANTS	DISCOURS SUR LA LITTÉRATIE	
	SCOLAIRE	SOCIAL
Enseignant de français A	autonomie face aux tâches scolaires	bain dans l'écrit
Enseignant de français B	comportements scolaires	bain dans l'écrit
Assistante	ratrapage académique	adaptation sociale
Enseignant de français C	comportements scolaires	
Enseignant de français D		contact avec l'écrit appropriation de la culture
Enseignant de math. A	autonomie face aux tâches scolaires	
Enseignant de math. B		situations de communication et accès à la société
Personne-ressource		adaptation culturelle, accès, action, contact avec l'écrit
Conseillère pédago. A		fonctions sociales de l'écrit, être membres des lettrés
Conseillère pédago. B		fonctions sociales de l'écrit
Cadre com. scolaire	langue scolaire	communiquer dans la société, la culture de l'écrit
Cadre du Ministère		intégration socioculturelle à l'écrit, accès à la société
Spécialiste en éduc. A		fonctions sociales de l'écrit pour les besoins quotidiens
Spécialiste en éduc. B	ratrapage scolaire	socialisation
Chercheure A		fonds culturel de la socialisation à l'écrit
Chercheure B	langue scolaire	fonctions sociales de l'écrit

Note: Les abréviations suivantes ont été utilisées : com. = commission; éduc = éducation; Math. = mathématiques; pédago. = pédagogique

Signalons que les enseignants ont été associés au projet juste avant le rentrée des classes, si bien qu'ils n'ont pas participé aux longues discussions sur la littérature lors des rencontres avant l'implantation. De plus, lors de la première phase de collecte des données, ils venaient de participer à des ateliers de formation mettant l'accent sur le développement de la littérature

TABLEAU 2. Répartition des discours sur la littératie aux phases de la recherche

INTERVENANTS	PHASE 1	PHASE 2	PHASE 3
Enseignant de français A	social	social	social & scolaire
Enseignant de français B	scolaire	social	scolaire
Assistante	NA	NA	social & scolaire
Enseignant de français C	scolaire	scolaire	NA
Enseignant de français D	NA	social	social
Enseignant de math. A	NA	scolaire	scolaire
Enseignant de math. B	NA	social	social
Personne - ressource	NA	social	social
Conseillère pédago. A	NA	social	NA
Conseillère pédago. B	NA	social	social
Cadre com. scolaire	NA	social & scolaire	social & scolaire
Cadre du Ministère	NA	social	social
Spécialiste en éduc. A	NA	social	NA
Spécialiste en éduc. B	NA	scolaire	social & scolaire
Chercheuse A	NA	social	social
Chercheuse B	NA	scolaire	scolaire & social

Note: Les abréviations suivantes ont été utilisées : NA = ne s'applique pas (pas interviewé), com. = commission; éduc = éducation; Math. = mathématiques; pédago. = pédagogique

dans les activités scolaires. D'un autre côté, des articles scientifiques sur la littératie circulaient parmi les membres de l'équipe pédagogique, ce qui pourrait expliquer les référents sociaux de l'enseignant de français A.

Dans la deuxième phase, le discours social domine les descriptions de la littératie chez les participants. Dans la troisième phase, un discours bidimensionnel prédomine sur la vision unidimensionnelle. Il se peut que certains participants s'associent de façon stratégique à un discours plus social dans l'attente de s'approprier une conception concrète de l'opérationnalisation de la littératie dans le contexte scolaire. Une discussion plus poussée à ce sujet est reprise dans la prochaine section de l'article.

La Figure 1 illustre comment les intervenants se situent les uns par rapport aux autres dans leur discours sur la littératie lors de la troisième phase de la recherche. Bien que trois enseignants se réfèrent uniquement à des conceptions scolaires de la littératie, on constate qu'aucun type de discours n'est pas réservé à un seul groupe professionnel ou organisationnel.

Les entrevues et les observations des réunions d'équipe indiquent que la construction d'une représentation de la littératie est devenue problématique. Tel que le rapporte la personne-ressource, les intervenants ont été confrontés à leurs différences d'interprétation de ce concept :

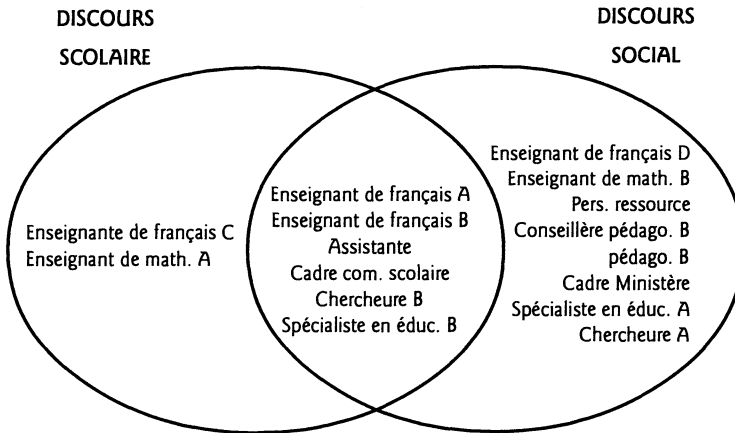


FIGURE 1. Positionnement des intervenants à par rapport aux discours sur la littératie

Note: Les abréviations suivantes ont été utilisés : com. = commission; éduc = éducation; Math. = mathématiques; pédago. = pédagogique; pers. = personne

Ce qui a handicapé le projet, c'est un petit peu une différence de philosophie du principe littératie . . . plusieurs conceptions de la littératie. (Personne-ressource, Entrevue 7 : 651-727)

Les différentes attentes par rapport à l'opérationnalisation de la littératie ont suscité des discussions intenses devenant parfois sources de conflit, comme le souligne un autre intervenant:

Il y a eu des débats assez importants, ça nous a pris un certain temps pour essayer de voir clair, je dirais, dans ce projet. Le point de départ des uns et des autres n'était pas clair, il y avait des écarts, je dirais, considérables quant à la compréhension même du projet, de la littératie. . . . Ce qui a pris plus de temps, c'est de savoir, de définir exactement qu'est-ce que c'est la littératie et l'application de la littératie dans une démarche pédagogique, ça, ça a été un peu plus ardu. (Cadre du Ministère, Entrevue 6 : 313-436)

Pour résumer, la représentation de la littératie construite par les intervenants est hétérogène car elle est constituée de deux discours divergents : le discours scolaire et le discours social. Toutefois, ces deux discours n'ont pas la même importance car, comme le montre l'analyse, le discours social domine les discussions de la littératie. La prochaine section présentera une discussion des facteurs contextuels liés au processus de changement qui ont pu mener à la construction d'une telle représentation de la littératie et qui pourraient expliquer l'attrait stratégique du discours social.

### Discussion

La recherche sur le changement et la représentation sociale ainsi que les écrits sur la littératie permettent de mieux cerner pourquoi les intervenants

ont eu tendance à s'associer à un discours social de la littératie. Signalons que les modalités des interventions pédagogiques et de l'enseignement de la littératie ont été précisées non pas avant, mais au cours de l'implantation du projet. En ce sens, le projet diffère des innovations visant à tester ou à prescrire une approche ou un matériel pédagogique déterminé à l'avance.

Grâce à cette imprécision s'offrait aux intervenants la possibilité d'avoir une zone de sécurité durant le processus de changement. À l'intérieur de celle-ci, ils pouvaient intervenir dans le projet de façon indépendante pendant que chacun s'appropriait une interprétation de la littératie. Crozier et Friedberg (1977) proposent que ce genre d'espace indéfini permette aux membres d'une organisation de préserver une certaine marge de manœuvre quand ils sont confrontés à un changement. Il est donc possible qu'en s'alignant sur un discours social, les intervenants tentaient d'éviter de formuler une définition opérationnelle de la littératie. De la sorte, ils risquaient moins l'erreur en restant dans le flou des généralités sociales.

De plus, en adoptant un discours social sur la littératie, les intervenants souscrivaient aux objectifs d'un projet cherchant à donner aux élèves sous-scolarisés des chances égales de réussir à l'école. Ils s'inscrivaient dans une vision partagée de l'avenir, ce qui correspond à la notion de *vision-building* présentée par Fullan (1991) dans un examen du changement scolaire. L'attrait du discours social était qu'il servait à rallier les membres de l'équipe autour d'une notion démocratique valorisée et qu'il les incitait à l'action collective.

De même, Gilly (1989) suggère que dans les contextes de réforme scolaire, certains peuvent choisir de s'associer à une représentation sociale pour des raisons stratégiques – pour signaler publiquement qu'ils se conforment aux intentions de l'innovation ou, au contraire, pour résister et pour masquer le non-changement. Ajoutons aussi qu'en adoptant un discours social dont les postulats ne sont pas vérifiables immédiatement dans la pratique, les intervenants pourraient aussi chercher à éviter la critique et la confrontation des différences. On peut ainsi se demander si, n'ayant pas eu assez d'occasions pour vérifier le bien-fondé de leur interprétation privée de la littératie, plusieurs intervenants ont choisi de se protéger en évitant de s'associer ouvertement à un discours scolaire. Il est aussi possible d'avancer, en s'appuyant sur Gilly (1989), qu'ils ont saisi l'occasion de préserver leur propre équilibre en adoptant une représentation sociale de la littératie dans l'attente de s'approprier une compréhension plus concrète de ce concept.

Néanmoins, on peut s'interroger sur la portée pédagogique du discours social sur la littératie dans un tel projet novateur. Bien que le discours social ait servi, de façon provisoire, à protéger les intervenants et à étendre leur compréhension du développement langagier aux apprentissages dépassant le cadre scolaire, il présentait une limite importante. Comme le soulignent Carrington et Luke (1997), bien que les discours sur les bénéfices sociaux de la littératie jouent un rôle éducatif important en suscitant une réflexion

critique sur les implications socio-politiques de la socialisation à l'écrit, ils présentent peu de solutions applicables en salle de classe. En effet, le discours social auquel se sont associés les intervenants dans la présente recherche offrait peu d'idées pratiques car il ne permettait pas de déterminer clairement comment opérationnaliser l'enseignement de la littératie. Cependant, l'adoption du discours social ne signale pas nécessairement l'absence d'un changement de la pratique; il révèle seulement que les participants se sont appropriés un nouveau discours soulignant les aspects sociaux de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et qu'en fin de projet, ils hésitaient encore à avancer une définition opérationnelle de l'enseignement de la littératie. Il semblerait, donc, que le degré de changement réalisé dans un projet pédagogique de ce genre dépendrait non seulement de l'importance accordée à un examen critique de la socialisation à l'écrit mais aussi de l'accent mis, d'une part, sur l'élaboration d'une compréhension pratique de l'enseignement de littératie à l'école et, plus encore, d'autre part, sur le soutien continu offert aux intervenants pendant qu'ils tentent de construire une représentation de la littératie.

#### NOTE

\* Cette recherche a été subventionnée par des bourses doctorales du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et de la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal. Je tiens à remercier les participants à la recherche de leur précieuse collaboration et à reconnaître la contribution de mes superviseurs de thèse Alison d'Anglejan et André Brassard.

#### RÉFÉRENCES

- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue maternelle et seconde. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 56, 469-495.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell.
- Bolster, A. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53, 294-308.
- Candlin, C. (1996, août). *Framing collaborative inquiry and curriculum change*. Communication présentée au 11<sup>e</sup> Congrès mondial de l'Association internationale de linguistique appliquée, Jyväskylä, Finlande.
- Carrington, C., & Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's sociological theory: A reframing. *Language and education*, 11, 96-117.
- Cook-Gumperz, J. (1986). (éd.). *The social construction of literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dagenais, D. (1995). *La construction des représentations à propos d'une innovation pédagogique visant le développement de la littératie en langue seconde*, thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, QC.
- Dagenais, D. (2000). La représentation des rôles dans un projet de collaboration inter-institutionnelle. *La Revue des sciences de l'éducation*, 25 (2), 415-438.
- d'Anglejan, A. & Dagenais, D. (1996). Conceptualisation et mise à l'essai d'une approche pédagogique à l'intention de l'adolescent immigrant sous-scolarisé. Dans K. McLeod & Z. De

- Koninck (réd.), *Multicultural Education: The State of the Art. A National Study* (pp. 56-74). Ottawa, ON: CASALT.
- Doise, W. (1988). *Les représentations sociales: un label de qualité*. *Connexions*, 51, 99-113.
- Dubin, F. (1989). Situating literacy within traditions of communicative competence. *Applied Linguistics*, 10, 171-181.
- Ellen, R. (1984). *Ethnographic research: A guide to general conduct*. Montreal, QC: Academic Press.
- Everhart, R. (1988). Fieldwork methodology in educational administration. Dans N. Boyan (réd.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 703-727). New York, NY: Longman.
- Ferdman, B. (1990). Literacy and cultural identity. *Harvard Educational Review*, 60, 181-204.
- Firestone, W. & Corbett, D. (1987). Planned organizational change. Dans N. Boyan (réd.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 321-340). New York, NY: Longman.
- Fullan, M. avec Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. 2e Édition. New York, NY: Teachers' College Press.
- Fullan, M. (1997). (réd.). *The challenge of school change: A collection of articles*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.
- Gee, J. (1989). Orality and literacy: From the savage mind to ways with words. *Journal of Education*, 171, 39-60.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans D. Jodelet (réd.), *Les représentations sociales* (pp. 363-386). Paris: Presses universitaires de France.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. New York, NY: Elsevier North-Holland.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Heinrich, M. (1986). *Literacy: The bridge to the school and the community. A program for secondary immigrant students*. Document inédit, Toronto, ON: Board of Education for the City of North York.
- Hornberger, N. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59, 271-296.
- House, E. (1981). Three perspectives on innovation: Technological, political and cultural. Dans R. Lehming & M. Kane (réd.), *Improving schools: Using what we know*, (pp. 17-41). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Hymes, D. (1964). (réd.). *Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology*. New York, NY: Harper & Row.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (réd.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses universitaires de France.
- Langer, J. (1988). The state of research on literacy. *Educational researcher*, 17, 42-46.
- LeCompte, M., Preissle, J. avec Tesch, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego, CA: Academic Press.
- Martin, C. D. (1991). School district implementation of microcomputers for instruction. *Journal of Research on Computing in Education*, 21, 212-228.
- McKay, S. (1993). *Agendas for second language literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mercado, C. (1991). Native and second language literacy: The promise of a new decade. Dans A. Ambert (réd.), *Bilingual education and English as a second language: A research handbook* (pp. 171-195). New York, NY: Garland Publishing.
- Painchaud, G., d'Anglejan, A., Armand, F., & Jezak, M. (1993). Diversité culturelle et littératie. *Repères: essais en éducation*, 5, 77-94.
- Schiefflin, B., & Gilmore, P. (1986). (réd.). *The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives*, vol. XXI in the series *Advances in Discourse Processes*. Norwood, NJ: Ablex.
- Scollon, R., & Scollon, S.B. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Simich-Dudgeon, C. (1989). English literacy development: Approaches and strategies that work with limited English proficient children and adults. *New Focus: Occasional papers in Bilingual Education*, 12, 1-10.

Reder, S. (1994). *Practice engagement theory: A sociocultural approach to literacy across languages and cultures*. Dans B. Ferdman, R. Weber, & A. Ramirez (éd.), *Literacy across language and cultures* (pp. 33-74). Albany, NY: State University of New York.

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types & Software Tools*. New York, NY: The Falmer Press.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Williams, J., & Capizzi-Snipper, G. (1990). *Literacy and Bilingualism*. New York, NY: Longman.

Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy. *TESOL Quarterly*, 21, 697-715.

## ANNEXE A

### QUESTIONS D'ENTREVUE SUR LE PROJET ET L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATIE

#### 1. COMMENT VOYEZ-VOUS LES PRINCIPES DU PROJET?

- l'intégration socio-culturelle
- le développement des habiletés scolaires
- la langue seconde
- la littératie (définition)
- les mathématiques
- les stratégies métacognitives (définitions)
- la participation des parents
- le perfectionnement des enseignants
- l'évaluation du projet
- le lien entre les objectifs et l'implantation

#### 2. PARLEZ-MOI DES OBJECTIFS DU PROJET.

- les structures: la prolongation du programme
- le curriculum:
  - a) la grille-horaire (répartition entre: langue seconde, sciences de la nature, sciences humaines, mathématiques)
  - b) le décloisonnement des matières
  - c) l'évaluation des élèves
    - l'approche pédagogique préconisée
    - le matériel pédagogique utilisé

#### 3. PARLEZ-MOI DE CE QUI DISTINGUE LES CLASSES DU PROJET DES AUTRES CLASSES D'ACCUEIL.

- la clientèle
- la structure du programme
- le curriculum et l'intégration des matières
- les conditions d'enseignement et d'apprentissage
- l'enseignement des matières (le français, les mathématiques, les sciences de la nature, les sciences humaines)
- l'intégration des matières
- les approches pédagogiques
- le matériel
- le soutien aux élèves en difficulté

**DIANE DAGENAI** (Ph.D. Université de Montréal) est professeure adjointe en didactique des langues secondes à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Simon Fraser. Ses travaux les plus récents portent sur la langue d'usage à la maison et à l'école et les pratiques de littératie des jeunes multilingues.

**DIANE DAGENAI** (Ph.D. Université de Montréal) is Assistant Professor of second language education in the Faculty of Education at Simon Fraser University. Her recent research examines the home and school language and literacy practices of multilingual youth.