

Éditorial Des pratiques littéraciques émergentes

Glaís Sales Cordeiro, Dieter Isler et Thérèse Thévenaz-Christen

Les pratiques littéraciques émergentes constituent aujourd'hui une thématique d'actualité de la politique éducative du jeune enfant en Suisse. Bien que controversée, l'intégration du jeune enfant, dans une institution de type scolaire, atteste d'un changement notable de projet éducatif. Ce changement exprime de nouvelles ambitions sociales et institutionnelles concrétisées par l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (accord HarmoS). Etabli sur la base d'un consensus négocié au sein de la Conférence suisse des Directeurs de l'instruction publique (CDIP CH) et largement accepté par une votation populaire, le 21 mai 2006, HarmoS fixe un cadre général qui a des retombées directes sur les activités et les objets d'apprentissage proposées à l'avenir aux enfants en devenir d'écolier. Ce cadre prévoit notamment, rappelons-le: l'âge d'entrée à l'école à 4 ans, 11 ans d'école obligatoire (8 années d'école primaire et 3 ans d'école secondaire); l'établissement d'un plan d'étude par région linguistique qui définit des domaines d'enseignement et la mission générale de l'école obligatoire, ainsi que l'élaboration de standards mesurant les objectifs visés à la fin de la 4^e, de la 8^e et de la 11^e année.

Ces nouvelles attentes concernent de premier chef les apprentissages langagiers, en particulier l'entrée dans l'écrit pour favoriser l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture. Indépendamment de sa provenance sociale et linguistique, le jeune enfant, dès quatre ans, devrait entamer les apprentissages pour entrer dans l'écrit et commencer à pratiquer un langage oral élaboré favorable à la communication pour apprendre à l'école. Ces changements touchent à la fois ce qui est à enseigner et à apprendre par l'enfant-écolier et les structures de son accueil. La discussion toujours en tension entre le rôle éducatif et d'instruction de l'école première s'en trouve attisée. Le Plan d'études romand (PER; voir CIIP, 2008) a clairement opté pour des apprentissages précoces de l'écrit. En Suisse alémanique, le débat est encore en cours. Schématiquement il peut se résumer ainsi: les apprentissages visés doivent-ils consister en une socialisation à des activités thématiques diverses qui familiarisent aux pratiques en lien avec l'écrit ou doivent-ils tendre vers des apprentissages de type déjà disciplinaire?

Avec le numéro de la Revue Suisse des Sciences de l'éducation 1/2011, nous avons voulu élargir la réflexion sur l'appropriation de l'écrit aux pratiques littéraires émergentes.

La littératie, un concept à multiples visages

Plusieurs auteurs anglo-saxons, francophones et germanophones ont montré dans leurs recherches la nécessité d'aller au delà des définitions réductrices qui assimilent le concept de littératie à la capacité à lire et écrire. Depuis les premiers travaux des années 1980 où des chercheurs (entre autres Heath, 1983; Scribner & Cole, 1981; ou Street, 1984) ont mis en évidence les liens dynamiques et complexes entre les aspects sociaux, culturels et techniques de l'écrit et de ses usages, les définitions se sont transformées sans cesse. Aujourd'hui, on parle volontiers de *littératies* au pluriel afin de souligner d'une part, les caractéristiques spécifiques des divers contextes socioculturels (notamment la famille, l'école, les loisirs, l'église, les lieux de travail), déterminantes dans les pratiques d'acculturation à l'écrit (Grossmann, 1999; Kleiman, 1998), et d'autre part, l'impact des technologies numériques de communication et d'information sur la production et la réception de textes écrits qui impliquent, par conséquent, l'usage interactif de moyens sémiotiques de nature différente (des images statiques ou dynamiques, des sons, etc.) (voir, par exemple, les travaux de Kress, 2003 et Moita-Lopes & Rojo, 2004).

Si la pluralisation du terme littératie a contribué à rendre visible la complexité inhérente à l'acte de lire et d'écrire, notamment en ce qui concerne les usages des supports écrits et les capacités nécessaires à leur maîtrise, elle a d'autre part également généré, et ceci plus récemment, l'apparition de plusieurs nouveaux «types» de littératie. «Littératie multimédia», «littératie informatique», «littératie écologique» et «littératie de la santé» ne sont que quelques exemples trouvés dans les définitions du concept sur l'encyclopédie virtuelle Wikipedia en anglais¹. Ces nouveaux modes littéraires semblent révéler une banalisation du terme, qui peut en conséquence affaiblir une réflexion conceptuelle plus approfondie concernant l'impact de la multimodalité (Kress, 2003) sur les pratiques de lecture et d'écriture de textes.

Ces questionnements dépassent, bien évidemment, les objectifs de ce numéro de la Revue Suisse des Sciences de l'éducation. Ils nous permettent toutefois de délimiter un arrière-plan en ce qui concerne les capacités spécifiques de décodage et d'encodage dans l'ensemble plus large de la culture de l'écrit (Feilke, 2006). La diversité des fonctions, des supports et des connaissances en lien avec l'écrit est ainsi appréhendée. La référence à la littératie permet également de désigner ce qui a trait à la lecture et à l'écriture en considérant ces activités comme complémentaires et difficilement dissociables (Jaffré, 2004, qui se réfère à Frith, 1985). Elle implique par ailleurs la notion de pratiques, celles-ci étant entendues comme des échanges marqués par des manières de faire et de parler déterminées par des valeurs, des normes et des objectifs propres aux institutions, aux

personnes qui y interviennent (Hudelot & Froment, 2006) et à leur origine sociale (Heath, 1983).

S'intéresser aux pratiques littéraciques émergentes suppose ainsi de les saisir en référence à cet ensemble d'éléments que convoque le concept de littératie dans le but d'appréhender les premiers apprentissages sur le monde de l'écrit que de jeunes apprenants construisent avec leurs parents, leurs frères et sœurs dans un contexte familial, avec des éducateurs et éducatrices de la petite enfance ou des enseignants et enseignantes des écoles maternelles et enfantines.

La littératie émergente et les différents contextes de pratiques littéraciques émergentes

Selon Grossmann (1999), «l'expression de *littératie émergente* [...] est généralement réservée aux processus d'acculturation à l'écrit de la prime enfance» (p. 142). Elle précède l'enseignement formel de la lecture et concerne les premiers contacts de l'enfant avec le monde de l'écrit. Ce processus d'entrée dans l'écrit est engendré par des expériences littéraciques précoces, qui favorisent la construction des premières conceptions concernant les objets écrits, leurs usages et leurs fonctions, des rapports oral-écrit et l'acquisition des prémices de la conscience phonologique.

Comme nous l'avons déjà souligné, ces expériences ont lieu dans le cadre des pratiques littéraciques diverses dans différents contextes et institutions comme la famille, les institutions de la petite enfance ou les écoles maternelles et enfantines. Ceci met en évidence la question des variations qui paraissent centrales pour comprendre les différences d'apprentissage et de développement des enfants. Ces variations et différences se manifestent à différents plans entre eux interdépendants. Selon le contexte familial, les supports proposés, la fréquence et la fonction des interactions, la nature des réflexions favoriseront des expériences langagières et littéraciques différentes (Heath, 1983; Hurrelmann, 2004; Wieler, 1997). De même, dans les institutions préscolaires (petite enfance), les représentations des éducateurs concernant les «activités de littératie émergente» (lecture et écriture) semblent avoir un impact fort sur l'investissement des enfants dans ces activités (Corcoran Nielsen & Monson, 1996) ou sur la construction conjointe de significations entre l'éducateur et les enfants dans la lecture d'albums sans texte (Gamba, 2010). Dans la médiation en classe, les façons de parler, de découvrir et d'explorer différents écrits comme, par exemple, des albums de la littérature enfantine, seront mis en relation autrement (Grossmann, 1996; Pasa, 2006) et d'autres capacités se construiront.

Ces expériences familiales, préscolaires et scolaires du langage oral et écrit peuvent être plus ou moins congruentes et divergentes. Les contributions qui composent ce numéro le montrent bien. Elles révèlent par ailleurs des appropriations diverses des concepts de littératie émergente et de pratiques littéraciques émergentes par les différentes communautés de chercheurs selon leur champ et culture d'appartenance. On s'apercevra par exemple que le rôle de la conscience

phonologique dans la maîtrise du code écrit constitue toujours une question vive dans ces recherches et que la perspective développementale d'étude des interactions précoces reste encore dominante par rapport à un regard didactique des objets littéraciques négociés dans ces interactions, orientées, comme nous l'avons déjà mentionné, par des valeurs, des représentations et des contraintes propres aux objectifs et normes des institutions qui les préfigurent.

Le concept de la partie thématique du numéro 1/2011 de la Revue Suisse des Sciences de l'éducation a pour cadre le questionnement qui précède. Des chercheuses et des chercheurs qui s'intéressent aux conditions et aux processus d'appropriation de la littératie d'enfants de 2 à 6 ans, en contexte familial ou (pré)scolaire, ont été invités à faire connaître leurs récents travaux. Il leur a également été demandé de discuter la notion de littératie esquissée ci-dessus.

L'intérêt pour la thématique s'est manifesté par le nombre de propositions qui nous ont été soumises et dont certaines seront publiées dans le numéro 2/2011 qui traite de l'oralité. Les cinq contributions retenues pour le numéro 1/2011 – en allemand, en français et en anglais, des études suisses et d'autres pays – sont présentées dans l'ordre suivant. La première étude de van Kleeck et Schwarz est théorique et porte sur les caractéristiques spécifiques de la langue scolaire (*school talk*), sur les incidences de cette langue sur les inégalités de formation et sur des pistes qui favoriseraient son apprentissage au préscolaire. Ensuite sont publiées deux contributions qui allient des analyses quantitatives et qualitatives centrées sur le développement des capacités littéraciques des élèves et sur les pratiques enseignantes: une recherche espagnole, de Buisán, Rios et Tolchinsky et une recherche suisse alémanique de Juska-Bacher, Bertschi-Kaufmann, Knechtel et Schneider. Les deux derniers articles examinent les pratiques préscolaires et familiales sur la base de méthodes qualitatives. Tominska décrit les interactions didactiques dans une classe d'enfants sourds au cours de la lecture conjointe d'un album illustré. A partir d'entretiens menés avec des parents d'enfants fréquentant le préscolaire en Allemagne qui parlent turc ou russe, Kuyumcu et Senyildiz discutent si et comment les expériences de familles d'origine culturelle différente confèrent une autre valeur à l'écrit.

Les cinq contributions sont brièvement présentées ci-après. Dans leur texte, van Kleeck et Schwarz revisitent les concepts de littératie et de pratiques littéraciques à partir des formes de parler propres à l'école (*school talk*), parfois moins accessibles à des élèves provenant de milieux socioculturels différents. Cette situation étant assez récurrente aux Etats Unis, les auteures soulignent l'importance de rendre les enseignants du préscolaire plus conscients de ces enjeux, en les amenant à comprendre la nature du discours scolaire, les variations culturelles potentielles concernant la maîtrise de ce mode de parler chez les élèves et les possibles pistes d'action contribuant au développement des capacités langagières des élèves moins familiarisés avec la langue scolaire. Van Kleeck et Schwarz

soutiennent l'idée que l'oral des situations scolaires diffère de l'oral des situations quotidiennes, le premier étant plus proche du langage écrit et constituant ainsi la base pour le développement des capacités littéraciques des élèves en ce qui concerne, plus spécifiquement, la compréhension écrite. En critiquant les approches de l'enseignement indirect du discours scolaire, caractéristiques des situations collectives comme le «Quoi de neuf?» ou les ateliers de langage (où les règles du mode de parler scolaire circulent implicitement dans l'interaction entre l'enseignant et les élèves), les chercheuses proposent des pistes pour un enseignement plus explicite du discours scolaire dans le cadre de situations de lecture partagée. Pour elles, ces situations constituent un excellent lieu d'appropriation du discours scolaire pour les élèves moins à l'aise avec ce mode de parler. En leur posant des questions et en leur donnant des explications sur ce qu'ils font, comment ils font et sur ce qu'ils disent, l'enseignant peut étayer ces élèves dans leur processus d'appropriation des formes discursives caractéristiques de l'école et contribuer ainsi à réduire les inégalités sociales et culturelles en lien avec les capacités littéraciques des élèves au préscolaire.

La contribution de Buisán, Rios et Tolchinsky concerne les élèves de neuf régions d'Espagne. Elle vise à saisir les capacités littéraciques de base construites par les élèves en relation avec le type d'enseignement reçu et à identifier les différentes caractéristiques des interactions et des stratégies des élèves qui pourraient expliquer les progrès ou les retards dans l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture. Les capacités observées portent sur les objectifs de l'écrit définis par l'école et les contenus considérés par la recherche comme centraux pour apprendre à lire et à écrire (la capacité à écrire des mots, des syllabes et des phrases, à épeler correctement; à comprendre des mots et des phrases et à séparer des mots dans une phrase). Les deux tests menés au début de la troisième année d'école maternelle et à la fin de la première année d'école primaire (5 et 6 ans) évaluent ces capacités de base. Pour cerner les pratiques enseignantes, l'étude s'appuie sur un questionnaire à large échelle (2250 enseignants), des entretiens (37) et des observations d'élèves en classe (214 élèves). Sur la base du questionnaire, trois profils d'enseignement ont été dégagés: 1. Un enseignement centré sur l'instruction; 2. Un enseignement à caractère multidimensionnel; 3. Un enseignement structuré par des situations d'apprentissage fonctionnelles. Les résultats des tests de capacités des élèves (813 élèves) et la mise en évidence des trois profils d'enseignement ont permis d'examiner l'effet d'un type d'enseignement sur les capacités des élèves. Il apparaît que le profil d'enseignement n'a pas un effet significatif sur les performances des élèves (élevées, moyennes ou faibles). De plus, les auteures signalent que les capacités initiales, au début de la dernière année d'école maternelle, semblent jouer un rôle essentiel dans le développement, alors que les effets de l'enseignement semblent moindres. L'observation en classe a permis de dégager des traits communs de comportements socio-affectifs des élèves dont les performances sont faibles. Pour réaliser

les tâches demandées, ces derniers dépendent fortement de l'attention de l'enseignant et de leurs camarades. Ils manifestent un manque d'attention aux objectifs visés par les tâches.

Juska-Bacher, Bertschi-Kaufmann, Knechtel et Schneider présentent les résultats de données qualitatives provenant d'une analyse de corrélation qui s'appuie sur les données prélevées dans 14 classes multiâges des premiers degrés de l'école. Les auteures présentent le cadre de leur recherche et explicitent leurs conceptions des capacités littéraciques précoces et de l'enseignement ouvert. Cinq enfants de la première année et de la deuxième année d'école qui progressent particulièrement bien dans leurs apprentissages de l'écrit selon les tests d'aptitudes et le jugement évaluatif des enseignantes font l'objet d'une analyse spécifique à partir de différentes caractéristiques (le développement de la compréhension locale, l'intelligence, les pratiques littéraciques familiales et leur préférence scolaire). Dans la suite de la contribution, les auteur-e-s décrivent et précisent les conceptions des pratiques littéraciques des enseignant-e-s qui suivent les 5 élèves particulièrement performants. Sur la base des informations données par les enseignant-e-s dans leur journal de bord et dans des entretiens guidés, les auteur-e-s identifient cinq principes généraux qui seraient particulièrement favorables aux apprentissages littéraciques réussis des élèves: l'accès à l'écrit en classe; la combinaison d'un enseignement ouvert et guidé par un programme; la mise en place d'activités langagières et littéraciques ritualisées; la compréhension d'un enseignement et d'un apprentissage langagier combinant des tâches focalisées sur la langue et des tâches de langage fonctionnelle, et pour finir, le dernier principe préconise la constitution ciblée de groupes multiâges pour favoriser les apprentissages.

La contribution de Tominska soulève une problématique parfois oubliée dans les recensements de recherches sur les pratiques littéraciques. Elle concerne l'émergence du savoir littéracique dans les interactions entre un enseignant entendant, un enseignant sourd et des élèves sourds de 5-6 ans autour d'un album de jeunesse dans une classe genevoise bilingue - langue des signes française (LSF)/français. Après avoir situé historiquement l'éducation des enfants sourds dans le cadre d'une approche bilingue au niveau national et international et donné un aperçu des capacités littéraciques des jeunes sourds, l'auteure présente brièvement les apports des études qui adoptent une perspective didactique microgénétique pour l'étude des pratiques littéraciques en classe dans laquelle s'inscrit sa propre recherche. Elle souligne l'apport d'un tel courant pour les investigations concernant les élèves sourds.

En faisant une analyse a priori de l'album de jeunesse sur lequel ont porté les négociations de sens entre les enseignants et les élèves et en convoquant les instructions officielles du programme scolaire de l'école enfantine genevoise, Tominska analyse la première séance d'un ensemble d'activités organisées autour de l'album qui ont été filmées et transcrites. Les résultats de l'analyse montrent

une attention particulière des deux enseignants quant aux apprentissages lexicaux et sémantiques d'un point de vue sémiotique double: le mot représenté par un signe en LSF et par le code écrit. Les médiations qui s'en suivent pour l'élaboration d'hypothèses sur les éléments de l'image et du texte de la page de couverture accentuent le travail sur le lexique émergent et les unités linguistiques telles que les lettres. L'auteure conclut sa contribution en mettant en évidence les gains de la démarche bilingue d'enseignement-apprentissage pour la construction des connaissances langagières et littéraciques chez des élèves sourds, en plaidant pour des nouvelles recherches qui étudient les rapports entre les processus d'apprentissage chez cette population d'élèves et les facteurs qui favorisent la construction de leurs connaissances littéraciques.

La partie thématique du numéro 1/2011 se termine par l'article de Kuyumcu et Senyildiz qui traite des pratiques littéraciques dans le contexte des familles. Le postulat de départ des auteures est que la réussite de la formation des enfants migrants ne dépend pas uniquement de la situation sociale des familles, mais aussi de leur provenance ethnique. Une étude de cas comparable pointe ce qui différencie les expériences de 3 enfants migrants turcs et de 3 enfants russes et en quoi les offres d'éducation familiale sont liées au sens que la littératie prend dans la communauté turque ou russe. Les données de l'analyse proviennent d'observations participantes, d'entretiens qui se sont déroulés au domicile familial et ont été réunies dans le cadre de deux programmes favorisant les premiers apprentissages. Les données sont examinées et comparées à partir d'une analyse de contenu centrée sur les caractéristiques comme le statut socioéconomique des familles, le comportement à l'égard de la lecture et des médias, la communication orale et les aspirations de formation des parents. Les résultats mettent en évidence premièrement que le statut socioéconomique ne détermine pas la nature de l'offre familiale: des familles de même statut socioéconomique peuvent se différencier fortement en lien avec les pratiques littéraciques. Deuxièmement, le sens de la littératie donné par la communauté de provenance influence l'offre familiale, mais pas non plus de manière déterminante. Dans la foulée de leur analyse, les auteures proposent des mesures d'encouragement du langage et de la littératies précoces qui prennent en compte la culture de provenance de l'enfant afin d'entamer autrement l'apprentissage de la langue seconde ou de s'appuyer sur les expériences de la langue première. Kuyumcu et Senyildiz insistent sur le fait que la langue première doit être considérée comme une langue de même valeur que la langue seconde et abordée dans la perspective de la bilittératie. La dernière partie de la contribution esquisse quelques pistes d'action favorables à une approche bilittéracique.

Les cinq contributions de ce numéro donnent un exemple de la recherche produite actuellement sur le thème de la littératie émergente ou précoce. Elles ne constituent cependant pas une base suffisante pour procéder à un état du

questionnement sur le thème. Nous aimerions toutefois reprendre quelques unes des interrogations qui ont été soulevées alors que le numéro 1/2011 était projeté pour les mettre en relation avec les textes publiés ici. Nous retenons prioritairement la conceptualisation de la littératie émergente: Quelles capacités ont été prises en compte? Quels médias ont été choisis? Quels groupes d'âge sont au centre des études? Sur quels contextes se centre-t-on? Toutes ces questions sont étroitement liées aux dispositifs méthodologiques construits: Comment les questionnements de la recherche ont-ils été opérationnalisés?

Pour finir, une conclusion reviendra brièvement sur quelques apports des contributions à la recherche éducative.

Les conceptualisations de la littératie émergente

Nous devons constater que la discussion de la notion de littératie, son potentiel et ses limites est timidement entamée dans les contributions. Nous pouvons cependant repérer des éléments des conceptions des auteur-e-s. Van Kleek et Schwarz soulignent la proximité de la langue scolaire (*school talk*) avec la littératie. Les deux auteures signalent le rôle central que joue la langue scolaire dont l'usage oral est celui d'une langue abstraite (décontextualisée, explicite, plus fortement normée, monologique et publique) (voir entre autres Erard & Schneuwly, 2005; Feilke, 2003), alors qu'elle doit servir à l'appropriation de la compréhension et de la production de textes de haut niveau. Pour les enfants d'origine turque, Kuyumcu et Senyildiz constatent une absence de familiarité avec les manières d'agir littératiques et indiquent ainsi indirectement l'importance qu'ont les capacités discursives spécifiques. Dans les autres travaux, les capacités littératiques sont cernées plus étroitement. Juska-Bacher & al. distinguent les dimensions cognitives, émotionnelles, motivationnelles et sociales des compétences littératiques (voir aussi Hurrelmann, 2002). Ils recourent aux capacités de lecture de bas niveau pour évaluer le développement littératique des élèves. Buisán et al. et Tominska investissent la notion du point de vue des pratiques situées – en l'occurrence scolaires. Elles pointent ces dimensions dans les instructions officielles et s'y réfèrent pour l'évaluation des capacités des élèves. Ces capacités se résument ainsi essentiellement à des capacités techniques de base. Sans définir les capacités littératiques à priori, Tominska étudie une pratique de lecture d'album illustré en classe et son analyse de l'agir enseignant montre les dimensions lexicales et sublexicales de l'écrit pointées en classe.

Ensemble les cinq études présentent une conception large, contextualisée et différenciée de la notion de littératie émergente. Il apparaît cependant qu'elle reste souvent implicite et surtout que les cognitions de plus haut niveau, les éléments motivationnels et pragmatiques ne sont guère thématiques et saisis empiriquement. De plus, dans deux contributions, seule la lecture est prise en compte et les textes multimodaux s'avèrent absents de la réflexion.

Concernant l'âge des groupes étudiés, on peut observer que les travaux empiriques concernent les enfants de quatre à huit ans. Les capacités des enfants

plus jeunes n'ont pas été appréhendées par les auteur-e-s de ce numéro. Une de nos attentes n'a donc trouvé qu'une réponse partielle. Ceci s'explique par le fait que les recherches de Buisán et al. de Juska-Bacher et al. et de Tominska se centrent sur l'institution scolaire (fin de l'école maternelle, 1^e classe primaire et 1^{er} cycle de l'école) et celle de Kuyumcu et Senyildiz sur un programme d'encouragement d'enfants migrants d'âges préscolaire. Le présent numéro traite donc essentiellement de l'éducation scolaire d'enfants concernés par la transition du préscolaire au scolaire. Seuls Kuyumcu et Senyildiz s'intéressent aux pratiques familiales, les autres touchent les pratiques scolaires des apprentissages littéraires des enseignants. Soulignons que le lien avec les pratiques familiales n'est pas totalement absent. Dans le cadre de la même recherche, mais dans une publication différente, Juska-Bacher et al. ont mis en évidence que les pratiques littéraires familiales – contrairement aux dimensions de l'enseignement – étaient en corrélation avec le développement des prestations des élèves (Schneider, Bertschi-Kaufmann, Juska-Bacher & Knechtel, 2010). Dans l'article de van Kleek et Schwarz, qui ne s'appuient pas sur des données empiriques propres, l'écart entre les pratiques familiales et scolaires constitue le fil argumentatif.

Pour les connaissances des processus d'apprentissage littéraires d'enfants plus jeunes et des ajustements ou écarts en lien avec les pratiques scolaires de formation, on peut conclure que d'autres recherches s'avèrent nécessaires: en contexte familial et dans d'autres institutions extrascolaires.

Les dispositifs méthodologiques des contributions

Quatre articles présentent des données empiriques. Deux contributions (Buisán et al.; Juska-Bacher et al.) peuvent être classées dans les recherches quantitatives. Elles sont complétées par des analyses qualitatives. Deux autres textes (Tominska; Kuyumcu & Senyildiz) s'appuient sur des analyses qualitatives. Buisán et al. étudient un large échantillon d'élèves et d'enseignants pour mettre en lien le développement en lecture et en écriture des enfants et les types d'enseignement dont ils ont bénéficié. Les types d'enseignement ont été constitués sur la base de données émanant de questionnaires. Des observations complémentaires en classe ont été analysées du seul point de vue des comportements des enfants, mais d'autres analyses sont annoncées en particulier sur la production écrite. La description des trois types d'enseignement reste nécessairement générale (le type orienté par l'instruction, celui guidé par la situation et le type multidimensionnel). Cette description saisit les grandes orientations pédagogiques des enseignants, mais non la finesse et la spécificité des pratiques littéraires. Les résultats de ces analyses débouchent sur un constat délicat: l'enseignement et l'apprentissage scolaire ne serait que faiblement associé au développement des élèves. Juska-Bacher et al. ont publié ailleurs les résultats de leur étude quantitative: ils ont eu aussi trouvé que l'effet des pratiques familiales est en corrélation avec le développement littéraire des élèves et qu'une telle corrélation n'a pu être établie en relation avec leurs expériences d'enseignement.

Ils se centrent ici essentiellement sur une analyse de contenu ciblant les prestations, les données individuelles et contextuelles de cinq enfants et les pratiques déclarées de leur enseignante en lien avec les activités de langage menées en classe. Comme le souligne les auteur-e-s, cette analyse exploratoire ne permet aucune généralisation. Une telle démarche montre une préoccupation importante: celle de saisir les pratiques littérales en relation avec les conditions d'appropriation et les procédures des enfants de manière différenciée et contextuellement valide. Comme les dimensions des pratiques littérales sont construites à partir du discours des enseignants et par des analyses de contenu, les logiques des processus d'enseignement et d'apprentissage et les perspectives subjectives des participants échappent à l'analyse. De même que les contours de l'enseignement restent très généraux.

La recherche de Tominska est très différente. Elle s'inscrit dans la tradition genevoise de l'analyse didactique microgénétique. L'auteure analyse une seule séance d'enseignement d'une séquence captée par vidéographie et transcrite. La perspective est d'appréhender la construction conjointe de savoir dans l'interaction enseignant, élève et objet d'enseignement (un album illustré). Tominska analyse la séance au niveau des tours de parole et des unités de sens pour documenter et comprendre ce qui se construit. Cette manière de faire pointe les pratiques littérales à un niveau d'analyse très fin. Cependant l'analyse d'une seule séance ne permet ni comparaison avec d'autres enseignements ni conclusions sur des effets à plus long terme. A un niveau beaucoup plus général, Kuyumcu et Seynildiz décrivent les pratiques familiales établies sur la base d'une analyse de contenu des entretiens des parents. Les auteurs combinent les résultats de leurs analyses avec des informations sur la vie des familles, les aspirations de formation des parents, à partir de profils pluridimensionnels qui permettent des comparaisons à l'intérieur d'un même groupe culturel et linguistique ou entre groupes culturels et linguistiques. Sur une telle base, il n'est pas possible de déboucher sur des connaissances et des conclusions, mais des questions intéressantes pour d'autres recherches peuvent être formulées.

Pour conclure ce commentaire méthodologique, nous pouvons souligner trois points: 1. Les processus d'apprentissage et d'enseignement littéraciques sont situés, dynamiques et complexes (multimodaux, séquentiels, dont l'objet est pluridimensionnel et hiérarchisé). Pour les saisir, le recueil, la construction et l'analyse des données doivent être détaillées et systématiquement intégrer les informations contextuelles. 2. Les résultats des études de cas ne sont guère généralisables. La comparaison de cas ou des dispositifs combinant des méthodes différentes peuvent partiellement compenser ce désavantage. 3. Les recherches quantitatives à large échelle apportent des informations générales précieuses qui gagnent à être combinées avec des analyses qualitatives. Ceci implique inévitablement que les dispositifs anticipent la combinaison de méthodes différentes et les analyses qualitatives prévues.

L'intérêt pour la recherche en éducation

Les cinq contributions fournissent différents éclairages centrés sur les premiers apprentissages de la littératie dans la perspective des apprentissages scolaires. Elles font leur un questionnement classique de la recherche en sciences de l'éducation qui s'interroge sur les effets des apprentissages en contexte scolaire. Les contributions de ce numéro thématique se focalisent incontestablement sur les effets engendrés par l'entrée à l'école et l'initiation aux apprentissages de l'écrit. Elles visent en particulier la transition entre le préscolaire et le scolaire et les écarts d'apprentissage que les pratiques littératiques différentes engendrent pour les enfants ou les élèves.

Les deux contributions suisses alémanique et romande présentées ici attestent que la recherche en sciences de l'éducation en Suisse intègre progressivement la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage littératique préscolaire. Il est crucial que ce domaine ne relève plus seulement de la psychologie de l'enfant ou du langage au moment où le projet HarmoS se met en place dans les différents cantons. Cerner les pratiques des acteurs du système éducatif – pôle enseignement ou éducation et pôle de l'apprentissage – en relation avec les objets et supports sémiotiques médiatisés de la langue orale et écrite constituent un apport indubitable pour alimenter la réflexion et à terme proposer des pistes d'action. Bien du chemin reste cependant à faire. Les propositions esquissées ici par certains auteurs appellent en effet encore des validations par la recherche. Les contributions de ce numéro thématique de la Revue sur les pratiques littératiques mettent en évidence des exigences et des contraintes de la recherche éducative sur la littératie en milieu naturel dont nous avons un joli aperçu dans le présent numéro. A un tout autre niveau, elles soulèvent une question particulièrement vive sur l'effet de l'école et des familles pour les premiers apprentissages littératiques. Les effets des apports des familles semblent rester déterminants. Quels sont alors le rôle et la marge d'action de l'école? A suivre, impérativement!

Notes

- 1 <http://en.wikipedia.org/wiki/Literacy>

Références bibliographiques

- CIIP (2008). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Consulté le 15.2.2011 dans <http://www.ciip.ch/index.php?m=2&sm=2&page=230>
- Corcoran Nielsen, D. & Monson, D. L. (1996). Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. *The journal of Educational Research*, 89/5, 259-271.
- Erard, S. & Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral: savoirs ou compétences? In J.-P. Bronckart, E. Bulea M. Pouliot (Ed.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (pp. 69–97). Villeneuve d'Ascq cedex: Presses Universitaires du Septentrion.
- Feilke, H. (2002). Die Entwicklung literaler Textfähigkeit. Ein Forschungsbericht. *Sieger*

- Arbeitspapiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen SPASS, 10/10, 1–24.*
- Feilke, H. (2006). Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In A. Panagiotopoulou & M. Wintermeyer (Ed.), *Schriflichkeit - interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten* (pp. 13–29). Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Gamba, C. (2010). La compréhension narrative en situation de lecture d'images à 3 ans. In H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (Ed.), *La littérature au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp.183-210). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture*. Berne: Peter Lang.
- Grossmann, F. (1999). Littérature, compréhension et interprétation des textes. *Repères, 19*, 139-166.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudelot, Ch. & Froment, M. (2006). Soutien langagier dans deux milieux institutionnels, la crèche et l'école maternelle. *La Lettre de l'AIRDF, 39/2*, 10-14.
- Hurrelmann, B. (2002). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Ed.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (pp. 275–286). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Ed.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (pp. 169–201). Weinheim: Juventa.
- Jaffré, J.-P. (2004). La literacy: histoire d'un mot, effet d'un concept. In Ch. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (Ed.), *La littérature. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). Paris: L'Harmattan.
- Kleimann, A. (1998). Schooling, Literacy and Social Change: Elements for a Critical Approach to the Study of Literacy. In M. K. de Oliveira & J. Valsiner (Ed.), *Literacy in Human Development* (pp. 183-225). London: Ablex.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Moita-Lopes, L. P. & Rojo, R. H. R. (2004). Linguagens, Códigos e suas tecnologias. In Brasil/MEC/SEB/DPPEM (Ed.), *Orientações curriculares de ensino médio* (pp. 14-56). Brasília: MEC/SEB/DPPEM.
- Pasa, L. (Ed.) (2006). *La littérature de jeunesse: enjeux et usages pédagogiques* (Les dossiers des sciences de l'éducation N° 15). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Schneider, H., Bertschi-Kaufmann, A., Juska-Bacher, B. & Knechtel, N. (2010). Literale Förderung und Entwicklung von Kindern in der Schuleingangsstufe. *leseforum.ch Online-Plattform für Literalität 2010/1*. Consulté le 29.03.2011 dans www.leseforum.ch/archiv (Suchbegriff: Schneider)
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa.