

Affichages et outils individuels d'élèves pour la lecture : types et usages dans trois classes de première année d'école élémentaire française

SOPHIE BRIQUET-DUHAZÉ
Université de Rouen

VERONIQUE MIGUEL-ADDISU
Université de Rouen

Résumé

Notre étude s'inscrit dans une recherche nationale de l'enseignement du lire/écrire en classe de Cours Préparatoire pilotée par Roland Goigoux depuis 2011 au sein de l'Institut Français d'Éducation. À la suite du rapport quantitatif qui fait état d'une grande diversité de pratiques dans les 131 classes de l'étude, nous adoptons une démarche qualitative pour décrire et interpréter le traitement des affichages et outils didactiques qui soutiennent le décodage au début de l'année de CP. De par leur caractère composite et leur statut particulier dans la classe, ces objets littératiés supposent un traitement didactique spécifique. Or ces pratiques sont encore mal connues de la recherche. Pour les décrire et en préciser les enjeux, cet article se focalise sur trois classes implantées dans des milieux sociaux contrastés. L'hypothèse est que ces traitements diffèrent d'une classe à une autre et qu'il est possible d'identifier des facteurs d'inégalités des apprentissages de la lecture. Les résultats montrent que les affichages et outils donnent une illusion d'homogénéité alors que les traitements didactiques diffèrent d'un maître à un autre indépendamment des contextes. Ces différences suggèrent que les représentations sociolinguistiques que ces enseignants ont de l'écrit influent sur leur traitement didactique. On peut supposer qu'ils génèrent des inégalités d'apprentissage.

Mots-clefs

littéracie scolaire, affichage didactique, lecture, inégalités scolaires, didactique du français

Introduction

Notre étude s'inscrit dans une recherche quantitative et qualitative de l'enseignement du lire/écrire en classe de Cours Préparatoire (CP)¹. Piloté par Roland Goigoux depuis 2011, ce projet encore en cours rassemble une soixantaine d'enseignants-chercheurs ayant enquêté en 2013/2014 dans 131 classes de CP en France. Dans l'académie de Rouen, l'un des 14 sites de cette recherche nationale, sont concernées trois classes de Cours Préparatoire (première année d'école élémentaire dédiée à l'apprentissage de la lecture entre autres). Comme toutes les autres, elles ont été filmées durant trois semaines, en septembre, mars et mai. Les élèves ont été évalués en septembre et juin. Les résultats

¹ Le CP (Cours Préparatoire, 6 ans) correspond à la 1^{ère} année du primaire au Canada.

quantitatifs déjà publiés montrent que la progression des élèves varie notamment selon le traitement didactique que les enseignants font d'une même tâche, ce qui appelle à des analyses qualitatives à visée compréhensive des séances d'enseignement. L'analyse quantitative multivariée montre par ailleurs que le milieu social génère des différences en défaveur des élèves de milieux défavorisés, mais des facteurs inhérents aux situations didactiques peuvent contrebalancer ces effets².

Cherchant à documenter les facteurs influant dans le traitement didactique d'une même tâche dans des classes contrastées en termes socioéconomiques, notre article se focalise sur des outils collectifs et individuels utilisés en classe dans le cadre de l'apprentissage de la lecture : les affichages et fiches-mémo d'élèves (Bishop & Sraïki, 2007 ; Brigaudiot, 2006). Cette analyse compréhensive vise à identifier des liens didactiques entre des facteurs d'inégalités et des processus d'enseignement/apprentissage de la lecture lorsqu'ils s'appuient sur ces outils textuels composites.

Après avoir contextualisé notre étude au sein de la recherche IFE en montrant comment ces trois classes différenciées sur le plan socioéconomique se rapprochent sur le plan didactique, nous problématiserons les objets pédagogiques que sont les affichages et les outils individuels pour le décodage dans le champ de la didactique du français. Nous faisons l'hypothèse que des traitements didactiques sont identifiables dans ces trois classes par l'analyse de ces outils et supports dans la classe, et par l'étude des interactions verbales qui les thématisent. Nous postulons que l'identification de ces traitements didactiques peut aider à comprendre en quoi les pratiques de littératie scolaire peuvent – ou non – risquer de favoriser des malentendus sociocognitifs.

Dans notre corpus, nous verrons quel rapport à la lecture les usagers sont invités à construire par le biais de ce qui est érigé par les enseignants en outil didactique. Ces derniers cherchent là à élaborer des conditions favorables d'appropriation, processus que chaque élève transforme par l'usage qu'il fait de l'objet. Les analyses de ces affiches et outils montreront pourtant aussi comment les usages s'inscrivent dans des représentations de savoirs littératiés « *invisibles au sein des pratiques* » (Bautier, Catteau, Joigneaux & Thouny, 2011, p. 46), ce que chaque enseignant met en scène par un étayage qui lui est propre. Nous verrons cependant que l'effet du milieu socio-économique sur ces modes de traitement n'est pas visible à l'échelle de trois classes, même contrastées.

La recherche nationale française « Lire-écrire »

Le groupe de travail a été créé en 2011 à l'IFE (Institut Français d'Éducation) par Roland Goigoux, professeur des Universités. Il est composé d'une soixantaine d'enseignants-chercheurs appartenant à treize équipes universitaires françaises (Bordeaux, Cergy-Pontoise, Clermont-Ferrand, Créteil, Grenoble, Lille, Lorraine, Lyon, Montpellier, Nantes, Rennes, Rouen, Toulouse) œuvrant au sein de sous-groupes comme l'étude du code, de la compréhension, de l'écriture...

L'objectif du groupe est de produire des connaissances scientifiques nouvelles sur les conditions à réunir pour améliorer les apprentissages du lire-écrire, en particulier pour les élèves entre cinq et huit ans qui ont le plus

² Le rapport, la synthèse sont disponibles à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/lire-et-ecrire>

besoin de l'école (ceux dont les apprentissages dépendent le plus de l'intervention pédagogique conduite dans le cadre scolaire). Il s'agit d'identifier quels sont les contenus, les tâches et les formes d'enseignement les plus pertinents à chacune des étapes du cycle 2 : grande section, cours préparatoire et cours élémentaire. Et de chercher à savoir selon quelles progressions, quels dosages, quelles hiérarchies et quelles combinaisons, ces pratiques d'enseignement visant les compétences définies dans les programmes bénéficient de manière différenciée aux différents publics d'élèves³.

Cette étude vise à mesurer l'influence des choix didactiques des professeurs des écoles sur la qualité des apprentissages des élèves en lecture/écriture. Les performances des 2507 élèves de CP ont été évaluées en septembre et juin. Les 131 chercheurs et enquêteurs ont observé les classes trois semaines durant l'année scolaire 2013-14 (septembre, mars et mai) à l'occasion de toutes les leçons impliquant la lecture et l'écriture, et cela sur chacun des 14 sites en France. Des enregistrements vidéo ont été réalisés ainsi que le relevé des différentes tâches afférant à ces leçons selon un tempo en minutes et secondes. Outre la focalisation sur les pratiques des maîtres, ce protocole permet d'identifier des corrélations entre enseignement et apprentissage au sens large. Au niveau qui nous intéresse ici, les données recueillies éclairent les conditions d'appropriation de savoirs objectivés dans la classe : l'analyse des outils didactiques renvoie à ce que les élèves peuvent – ou non – mettre en œuvre pour construire leur savoir en lecture. De ce fait, nous avons circonscrit notre étude à la seule semaine incluant un apprentissage systématique et raisonné du code : la semaine d'observations nationales menées en novembre. Par ailleurs, nos analyses devant s'appuyer sur un faisceau d'indices dépassant le simple cadre des vidéos, ce sont les trois classes dans lesquelles nous nous sommes impliquées en tant que chercheuses-enquêtrices et issues d'un seul site, celui de l'académie de Rouen, qui sont l'objet de cette analyse qualitative. Comme nous le développerons plus bas, notre recherche ne se veut donc pas explicative mais compréhensive.

Les trois classes concernées ici se trouvent en milieu urbain, dans trois milieux contrastés sur le plan socio-économique : C1-f (18 élèves) est dans un milieu plutôt favorisé, C2-tdf (18 élèves) dans un milieu très défavorisé et C3-m (24 élèves) dans un milieu mixte. Tous les maîtres ont au moins 12 ans d'expérience professionnelle et sont visiblement engagés dans leurs tâches d'enseignement, ils veillent à accompagner les élèves dans leurs apprentissages, en particulier les élèves qu'ils considèrent en difficulté. Cette semaine-là, ils ont consacré entre 6 heures (C3-m) et 7,5 heures (C2-tdf) à des tâches de lecture et écriture. La lecture et le décodage proprement dit représentent entre 38 % (C1-f) et 50,5 % (C2-tdf) du temps d'enseignement. Dans leur enseignement, les trois maîtres adoptent une approche intégrative (Goigoux & Cèbe, 2006) : ils combinent décodage, compréhension, écriture et production, acculturation à l'écrit. Cependant, le rythme d'apprentissage des graphèmes est très contrasté : cette neuvième semaine, 16 phonèmes ont été étudiés en C1-f contre 10 en C2-tdf et 8 en C3-m. Nous en verrons les traces dans les affichages didactiques et dans les outils individuels.

³ Citation et développement issus du site de l'IFE consultable à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupe-de-travail/lire-et-ecrire-a-lecole-primaire>

Problématique et hypothèses

Cette recherche exploratoire vise à pointer des liens didactiques entre des facteurs d'inégalités et des processus d'enseignement/apprentissage de la lecture lorsqu'ils s'appuient sur des outils textuels composites, tels que les affiches exposées dans les trois classes et les fiches-outils individuelles. On sait que ces objets influent sur les apprentissages littératiés du fait de leur dimension composite mais aussi de par leur statut d'écrit structurant aux yeux des élèves. Ainsi,

[I]a souplesse d'utilisation de ces documents fragmentés et non linéaires, qui permet à leurs utilisateurs de choisir les informations dont ils ont besoin pour les aider à construire un modèle mental, a pour contrepartie une exigence cognitive plus grande, à la fois parce qu'ils sont moins guidés par une organisation rhétorique du texte et parce que les aspects métacognitifs liés à la régulation de leur lecture et la conscience de l'état de construction du modèle sont ici encore plus décisifs que dans la lecture d'un texte linéaire (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012, p. 65).

Concernant les affiches, cette complexité discursive se double de leur statut de garant d'un savoir naturalisé parce que fondé sur l'ostension de l'objet (Mercier, Rouchier & Lemoyne, 2001, p. 239) : ces objets « portent l'illusion que l'évidence de ce qui se voit pourrait donner l'accès immédiat à un système d'objet, dans les mots justes qui en disent la vérité » et produisent ainsi potentiellement des enseignements porteurs d'un discours empirique sous-jacent, d'un savoir qui serait approprié du fait de son instrumentalisation plutôt que de son questionnement.

Peut-être s'agit-il en effet de cela pour le décodage. Cependant, les caractéristiques de l'outil ne masquent pas la diversité des usages, ce qui nécessite de délimiter les contours des outils en tant qu'objets didactiques mais aussi sociolinguistiques, ce qui fait apparaître les normes en jeu dans leurs usages. L'originalité de notre étude réside dans l'analyse d'écrits scolaires ayant officiellement un double statut dans la classe : outils et ostentations des savoirs, ils donnent à percevoir des représentations différentes, voire opposées, de la littératie scolaire auprès des enseignants. À ce titre, elle contribue à éclairer les processus d'inégalité scolaire.

Cadre théorique

L'outil dans la classe et ses fonctions : mode de catégorisation

Dans les classes primaires, où les professeurs des écoles par définition ont la double polyvalence et enseignent donc toutes les matières à des élèves âgés de 2 à 11 ans, les affichages peuvent être classés en trois catégories : didactiques, administratifs et esthétiques. Nous développerons ici les affichages didactiques à l'intérieur desquels, nous pouvons distinguer les supports d'affichages comme le tableau (Nonnon, 2000) ou les contenus (Schneuwly, 2000).

Pour Meid et Barthassat (2009), l'affichage didactique est un support visuel qui contribue à la démarche d'apprentissage de l'élève, bien que son importance et son usage soient encore peu interrogés. Schneuwly (2000) considère qu'un affichage ou un support didactique présente donc une double sémiotisation puisqu'il est à la fois matérialisé,

présent en tant qu'objet à apprendre et qu'il va engendrer de nouvelles significations élaborées par les élèves. En ce sens, Dolz, Moro et Rollo (2000) pensent que l'outil d'enseignement va se transformer en outil d'apprentissage pour l'élève : objet de savoir régulateur d'apprentissage.

Mercier *et al.* (2001) décrivent finement le procédé didactique d'ostension consistant par exemple à montrer des objets, à diriger le regard des élèves afin qu'ils comprennent ce qui doit être compris mais y annoncent une limite : celle de donner, faute d'expérimentation associée, l'illusion de savoirs construits. Ce peut être en particulier le cas du tableau noir lorsqu'il est lieu d'affichage :

Le tableau noir n'est alors que l'équivalent de la table des poids et mesures, ou de la table des lettres et syllabes que les plus anciens d'entre nous ont connues parce qu'elles ont servi, à quelques variations près, plusieurs siècles durant : c'étaient de grandes feuilles imprimées, affichées de manière à être visibles de tous ; elles faisaient référence longtemps parce qu'elles portaient sur des savoirs d'apprentissage lent et ne supportaient pas la nécessité d'une adaptation à la progression de l'étude, comme c'est le cas des règles de mathématiques. Aujourd'hui on en trouve dans les classes, sous le nom d'affichages didactiques produits par les professeurs, des formes plus variables (Mercier *et al.*, 2001, p. 240).

Pourtant le tableau noir – tout comme l'affichage - est un outil professionnel médiateur de la transmission et de l'apprentissage des connaissances, même si seul l'enseignant en initie l'usage (Nonnon, 2004) : objet de traces éphémères sémiotiques, ces outils impliquent en effet la mobilisation de systèmes de représentation, de mémorisation, de catégorisation...

Individuels ou collectifs, ils peuvent donc être des aides ou des obstacles, alors même qu'ils se définissent *a priori* « comme un dispositif matériel ou un artefact servant ces situations. Ainsi le tableau noir ou blanc, les cahiers, les manuels scolaires, les ordinateurs, les cartes géographiques, les compas, les flûtes... peuvent être considérés comme des outils » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay & Delcambre, 2003, p. 151). Les outils ne le deviennent donc effectivement que du fait de son traitement didactique co-construit par l'enseignant et les élèves : Schneuwly et Plane (2000) montrent que pour l'enseignant, les outils favorisent la création de milieux dans lesquels l'élève peut apprendre, offrant un moyen d'agir sur les processus psychiques pour les faire évoluer. Ce point de vue est à distinguer de celui de l'élève, pour qui les outils vont permettre de transformer ces processus psychiques. Mais pour cela, il doit se les approprier. De fait, leur définition de l'outil introduit la notion d'usage, notion sur laquelle repose notre analyse :

nous désignons par outils d'enseignement du français tout artefact introduit dans la classe de français servant l'enseignement/apprentissage des notions et capacités. [...] Ce qui compte, c'est le fait qu'ils soient mis au service d'un enseignement ou d'un apprentissage particulier, et qu'ils participent d'un dispositif dans lequel ils jouent un rôle précis (Schneuwly & Plane, 2000, p. 5).

L'outil dans la classe et ses usages : modalités sensorielles

La distinction entre affichages et outils individuels d'élèves peut s'opérer sur un mode sensoriel, qui varie selon les outils, mais aussi selon ce que les élèves en perçoivent. En effet, les affichages n'étant pas à la disposition des élèves pour manipulation, ils mobilisent l'attention visuelle et quelquefois auditive si le contenu est lu. En revanche, les outils individuels des élèves incluent une modalité visuo-haptique comme le démontrent Bara, Gentaz et Colé, (2004, p. 396), à propos des lettres : « le travail sur l'identité des lettres est basé sur une exploration visuo-haptique et haptique dans l'entraînement HVAM⁴ et sur une exploration uniquement visuelle dans l'entraînement VAM⁵ ». De même, une différence notable entre les deux concerne le changement de plan, le rapport à l'espace. Sur un plan vertical essentiellement, les affichages, souvent figés mobilisent le corps de l'élève qui se doit de lever la tête, se tourner, voire se retourner pour en prendre connaissance. L'outil individuel, quant à lui, implique une pluralité de gestes individuels et successifs mobilisant les mains et la pensée simultanément tout en permettant à son usager d'en modifier le plan (ardoise par exemple). Tout en étant conditionné par sa mise en espace, l'affichage semble donner une certaine liberté silencieuse d'appropriation des savoirs. Il est support d'apprendre à apprendre, prétexte d'étayage. Nous traitons dans cette étude du traitement didactique de l'enseignant mais nous sommes conscientes que demeure la question de savoir ce qu'en font les élèves, question à laquelle ces données ne permettent pas de répondre.

Supports littéraires : des risques de malentendus sociocognitifs dans la classe

En effet, si la maîtrise de la lecture demeure un moyen d'égalité entre élèves, les supports peuvent engendrer des risques d'inégalités. Parce qu'ils permettent implicitement des formes de raisonnement hétérogènes à partir d'un document unique (raisonnements implicites ou non, formes déductives qui finalement supposent une approche inductive, résumés suggérant d'autres connaissances acquises, voire des pré-requis...) les affichages peuvent favoriser les inégalités d'apprentissage. Ces malentendus sociocognitifs « par lesquels enseignants et élèves mélangent inopportunément les logiques cognitives spécifiques de l'école et les logiques sociales » (Bautier & Rayou, 2013, p. 30), se tissent lorsqu'on a l'illusion que l'on apprend ensemble la même chose. Ils ne peuvent générer, à eux seuls des inégalités scolaires identifiables, mais contribuent à un malentendu scolaire plus complexe, qui peut s'inscrire dans une multiplicité de registres et de lieux. Ils sont susceptibles de se tisser en situation de littératie scolaire lorsque les textes sont composites, hétérogènes, plurisémiotiques. Pour ces auteurs, deux facteurs principaux peuvent favoriser les difficultés pour certains élèves : « le traitement des documents dans sa relation avec les objectifs de savoirs et, par conséquent, le type de prise en compte par les enseignants de la nécessité de conduire les élèves à mettre de la continuité dans ce qui se présente comme discontinu ». (Bautier *et al.*, 2012, p. 78). Mais l'équilibrage paraît délicat puisque « les pratiques des enseignants résultent d'un équilibre dans un système de contraintes, de savoirs et de croyances » (Bautier *et al.*, 2012, p. 78).

4 HVAM : Haptique-Visuel-Auditif-Métaphonologique (entraînement sollicitant les modalités haptique, visuelle et auditive). Concernant les lettres, il s'agit d'un travail visuo-haptique.

5 VAM : Visuel-Auditif-Métaphonologique (entraînement sollicitant les modalités visuelle et auditive). Concernant les lettres, il s'agit d'un travail visuel uniquement.

Le cadre théorique mobilisé fait donc considérer les affichages et les outils personnels de l'élève comme des objets littératisés à part entière, qui d'une part sont proposés aux élèves pour soutenir les apprentissages, et d'autre part nécessitent un traitement didactique spécifique, prenant en compte leur dimension textuelle composite mais aussi leur statut social. On peut alors supposer que les enseignants les mobilisent différemment pour une même tâche de lecture, et que cela a une influence sur les apprentissages. C'est ce que nous chercherons à éclairer.

Plutôt que de chercher à rendre visible ce qui serait une réalité objectivable et sur laquelle les acteurs auraient peu de prise, nous visons à interpréter les processus par lesquels il est possible que le malentendu advienne. Nous postulons qu'il est possible de mieux comprendre comment il se logerait dans la « construction conjointe de l'enseignement et de l'élève, qui demeure invisible à chacun » (Bautier *et al.*, 2011, p. 49). En ce sens, notre posture de recherche ne se veut pas explicative mais compréhensive.

Méthodologie et contexte didactique

Pour ce faire, nous avons adopté une méthodologie d'analyse qualitative des données langagières et ethnographiques à notre disposition : corpus vidéo et productions écrites, photographies, notes ethnographiques prises pendant la recherche. Notre corpus consiste donc en un ensemble de données de natures différentes, recueillies et transcrites dans des conditions comparables (vidéos de classes, photographies des productions, des affichages et des outils, progression des maîtres, typologie des tâches et des modalités de travail...). Les affichages et les trois modalités de travail en classe que nous présentons ici sont choisis selon un principe de récurrence dans ces classes.

Nous nous focalisons sur la troisième semaine de novembre, moment pendant lequel les élèves se sont appropriés les rituels de l'apprentissage de la lecture tout en restant disponibles à un fort étayage de l'enseignant. Cette semaine paraît donc propice à l'observation de modalités d'appropriations d'outils proposés par l'enseignant, qu'il s'agisse d'affichages disponibles au plus grand nombre ou d'outils individualisés.

Par ailleurs, nos analyses trouvent leur pertinence dans les liens faits entre plusieurs échelles d'analyse, liens permis par l'ampleur de la recherche nationale « Lire-écrire » : ces classes et leurs enseignants sont « ordinaires », de même que les élèves et les interactions didactiques qui structurent ces trois communautés d'apprentissage.

Nous disposons du corpus d'affichages et du corpus d'outils-mémoire d'élèves et des vidéos de séances permettant d'extraire les pratiques en situation de lecture. Pour appréhender les mobilisations potentielles des élèves, nous avons été guidées dans notre analyse par la particularité des affichages qui concernent le décodage et qui se retrouvent, de fait, dans chacune des classes observées.

Nous avons procédé tout d'abord à un tri des affichages visibles à partir des plans de classe qui montrent l'importance accordée à ces affichages, que nous avons catégorisés quantitativement et qualitativement (annexe 1). Leur présence récurrente sur les murs (toutes les classes observées ont un nombre important d'affichages didactiques concernant la lecture), vise à l'appropriation d'une littératie scolaire composite, légitime et nécessaire pour réussir.

Nous avons corrélé ces affichages aux modalités d'enseignement du code, dont le rythme varie d'une classe à une autre (annexe 2). Nous avons donc procédé à l'étude sémiotique de ce genre particulier qu'est l'affiche phono-graphologique en CP. En effet,

dans ces trois classes de CP ordinaires, les graphèmes sont présentés comme des unités de sens identifiables dès le début des apprentissages. Les affichages visent à expliciter un lien entre le signifié et le signifiant, sous sa forme orale et écrite. Les séances de décodage sont *a priori* des moments pendant lesquels les élèves sont appelés à utiliser outils personnels et collectifs pour soutenir leur effort et consolider leur savoir. Pour finir, nous avons donc analysé l'usage de ces affichages au sein de séances d'enseignement ritualisées du code (phonèmes, graphèmes) dans chacune de ces classes et avons pu identifier un script récurrent pour chacune d'elle. Or, dans ces scripts, les affichages et les outils personnels des élèves sont mobilisés de façon parfois très différente par chaque enseignant. Après avoir décrit ces objets d'un point de vue didactique, nous verrons comment chaque enseignant les convoque ou favorise leur mobilisation par les élèves.

Résultats et analyse

Après avoir distingué les affiches récurrentes dans les trois classes (emblématiques d'une culture scolaire partagée) de ceux différents selon les classes (dépendants de choix didactiques individualisés), nous avons isolé ceux relevant plus spécifiquement du lire-écrire (annexe 1). Ce sont les plus nombreux, résultat quantitatif attendu à ce moment de l'année en CP.

Parmi ces derniers, nous avons distingué les affichages explicitement disciplinaires en lecture/écriture et les affichages actionnels (pratiques littéraires). Pour les phonèmes, nous avons analysé l'ordre opéré, leur nombre et leur entrée (graphème, phonème ou les deux).

Carte d'identité des affichages et outils individuels d'élève

Les affichages pédagogiques sont présents dans chacune des classes sans différence majeure (consignes, règles de vie, code couleur des outils, etc.). Les affichages didactiques se différencient dans chaque classe tant par leur quantité que par leur diversité (annexe 1) :

- En C1-f, les affichages sont nombreux. Ils ont deux fonctions scolaires principales : synthétiser des savoirs et exposer des productions écrites.
- En C2-tdf, les affichages sont plus nombreux et surtout beaucoup plus diversifiés, ils peuvent aussi faire des ponts entre l'expérience scolaire et l'expérience sociale (graphèmes en lien avec les prénoms, calendrier manipulable, photos d'artistes etc.).
- En C3-m, les affichages sont moins nombreux et moins diversifiés, ils visent à une immersion visuelle et spatiale dans l'écrit (paragraphes entiers affichés).

Parmi les 3 affichages communs dont l'utilisation est sollicitée par les maîtres, nous avons retenu comme emblématiques des affichages ordinaires en CP les fiches-sons et les panneaux synthétiques sur un graphème en contexte. Parmi les outils qui diffèrent d'une classe à l'autre et qui sont effectivement sollicités, nous en avons retenu trois comme représentatifs des pratiques enseignantes dans chacune des classes. Nous reproduisons ci-dessous ces indices de représentations sociales de l'écrit assez différentes d'un enseignant à un autre:

- un tableau synthétique et thématique de graphèmes proches en C1-f (élaboré par le maître, figure 1),
- un tableau dynamique analytique des graphèmes en C2-tdf (complété par la classe, figure 2)
- des paragraphes de textes en C3-m (copie du maître, reproduction d'un texte narratif, figure 3).

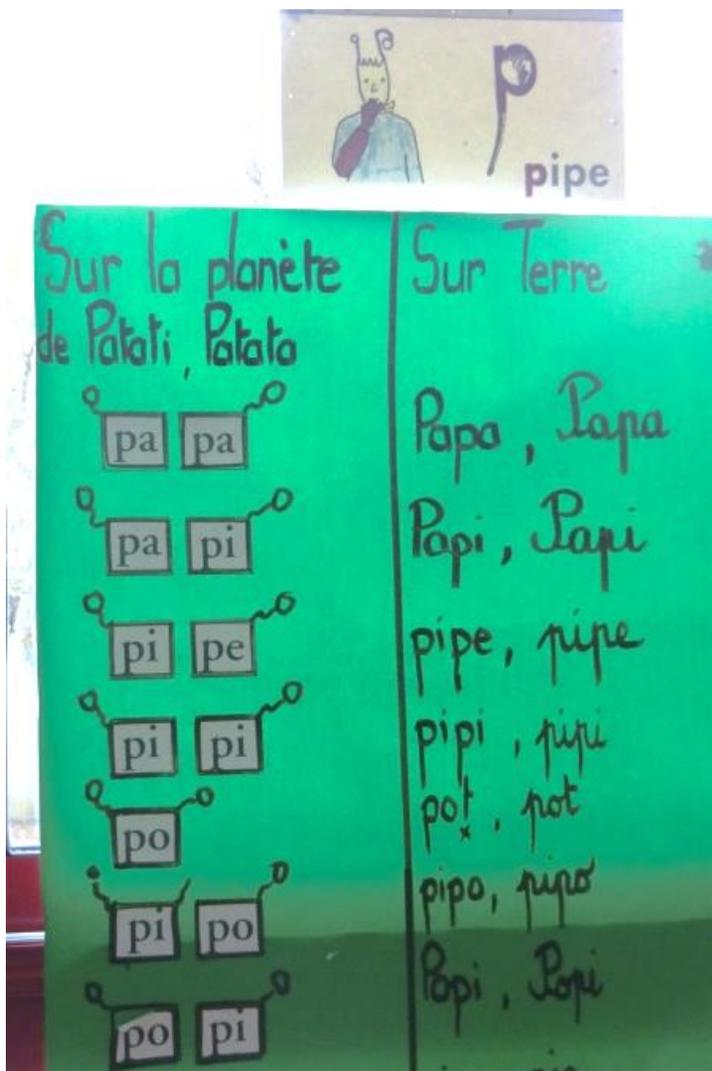


Figure 1. C1-f : tableau synthétique thématique de graphèmes proches

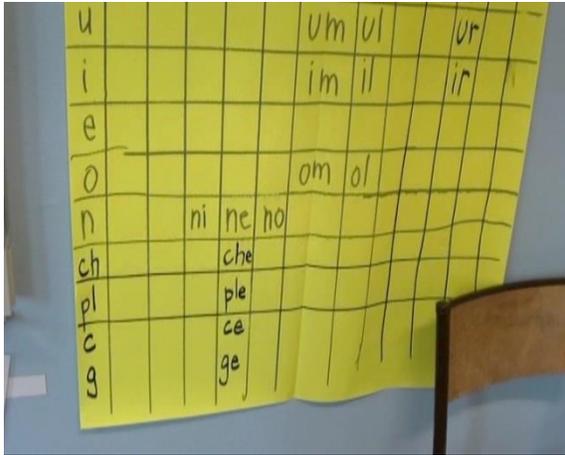


Figure 2. C2-tdf : tableau analytique dynamique de graphèmes

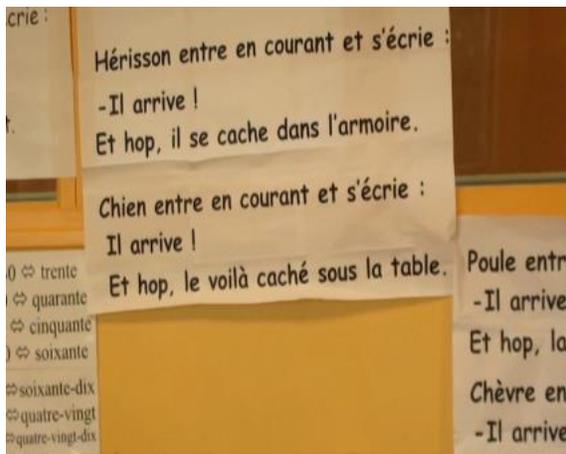


Figure 3. C3-m : texte narratif

Les outils individuels des élèves se caractérisent par une forte disproportion dans les trois classes. Les élèves de C1-f disposent d'un cahier de sons et de lettres, d'une fiche plastifiée avec flèches de sens permettant les essais en écriture, de caches d'écriture et de lecture (fiches cartonnées laissant apparaître un cadre découpé plus ou moins grand), une ardoise, un porte-vues de production d'écrits (contenant des mots outils et des cartes d'aides pour écrire des histoires : personnages, animaux, actions, sentiments, accessoires). Alors que les affichages ont une fonction plutôt synthétique et sont peu diversifiés, les outils individualisés sont variés et soutiennent le geste de lecture plutôt que les unités graphémiques. Les élèves de C2-tdf ont un cahier de « sons » individualisé, ils se servent d'une ardoise et travaillent parfois seuls la lecture des graphèmes sur un ordinateur. Les élèves de C3-m ont un carnet de sons et pour chaque son, un enfant faisant un geste associé est photographié. Cet outil soutient donc plutôt le développement de la conscience phonologique. En C2-tdf et en C3-m, les élèves les plus en difficulté (selon le maître) ont des sous-mains sur lesquels sont inscrits les graphèmes les plus fréquents, outil qu'ils peuvent sortir s'ils le souhaitent (rarement selon nos observations) ou sur l'invitation du maître (occasionnellement selon nos observations).

Progression en phonèmes concernant le décodage et analyse des affiches

Nous avons relevé, pour les trois classes, les correspondances phonèmes/graphèmes étudiées durant les 9 premières semaines après la rentrée scolaire de CP (soit semaine 47, non incluse (annexe 2) tout en demandant à chaque enseignant de préciser l'entrée (P pour Phonèmes ; G pour Graphèmes et PG pour les correspondances). C1-f et C3-m ont une entrée par le phonème tandis que C2-tdf étudie d'emblée les correspondances grapho-phonémiques. Tous étudient individuellement de façon ritualisée chaque phonème et chaque graphème associé, selon une procédure mise en place avec les élèves dès le début de l'année, et dans laquelle les affichages jouent un rôle visible. On relèvera sans surprise en effet que ces phonèmes et les graphèmes associés sont effectivement visibles, pour la plupart, sur les murs de la classe par le biais d'affichages plastifiés (au-dessus du tableau et sur les côtés).

Et pourtant, à y regarder de plus près, les informations mises à disposition des élèves ne sont pas exactement semblables, alors même que les démarches didactiques d'enseignement/apprentissage des graphèmes paraissent très proches. Il en est ainsi du graphème associé au phonème [a], introduit dans les trois classes dès le début de l'année : toutes les affiches jouent sur l'organisation visuo-spatiale des informations mais :

- en C1-f, l'affiche est la plus explicitement organisée comme un outil utilisable comme une ressource visuographique par les élèves, mais le lien avec le phonème n'est pas représenté : cinq écritures sont mises en avant, ainsi que le mouvement de la calligraphie, le mot-exemple est un mot peu fréquent mais phonologiquement simple : « arc » (figure 4) ;
- en C2-tdf l'affiche est la moins informative mais elle offre une entrée plus globale : le mot-exemple « avion », a priori connu d'un enfant mais contenant un graphème complexe ([ion]) est reproduit deux fois, quatre écritures sont proposées, il n'y a pas d'entrée explicite sur le plan phonologique ou graphique (figure 5) ;
- en C3-m, la ressource induit par l'affichage porte sur les liens entre graphèmes et phonèmes (notation phonétique), et quatre graphies sont représentées: le mot-exemple a un signifié connu de tous (« chat »), une transcription phonologique est proposée, ce qui rend explicite le rapport entre le son et la lettre (figure 6).



Figure 4. C1-f : affiche [a] – « arc »



Figure 5. C2-tdf : affiche [a] – « avion »



Figure 6. C3-m : affiche [a] – « chat »

Bien que ces trois affichages aient l'air semblables, ils ne donnent pas les mêmes informations aux élèves, et ils ne leur proposent donc pas tout à fait les mêmes ressources pour apprendre. Mais pour qu'ils soient effectivement mobilisables comme ressources pour une pratique littéraire propre à l'école, il faut qu'ils aient été érigés comme tels par les enseignants. Le font-ils dans leurs séances d'enseignement ? Nous n'en avons vu des traces que dans une seule classe : C1-f.

L'observation des vidéos, reprenant les séances de décodage dans les trois classes en novembre, révèle que ces affiches ne sont réellement introduites en tant qu'outil collectif que dans C1-f : non seulement le maître met l'affiche au tableau mais, lors de la même séance, il l'utilise pour gestuer la calligraphie, restituer le sens du mouvement, etc. De ce fait, il mêle effectivement lecture et écriture, conformément aux types d'informations contenues sur les documents. Par ailleurs, le mot « arc » ne contient qu'un seul son vocalique, ce qui le rend facilement manipulable et manipulé par le maître, qui désigne, mime et prononce.

L'ostension de l'objet fonctionne ici à plein, naturalisant un graphème qui, linguistiquement, est d'abord une transcription de phonème. Nous n'avons pas observé ce type de geste dans les autres classes, même si les affichages représentent effectivement tous les sons déjà faits pendant l'année selon la progression déclarée (cf. annexe 2).

Cependant, nous ne pouvons induire de cette pratique une efficacité d'apprentissage. Si cette phase d'acculturation au savoir de l'écrit, érigé ici en pouvoir de désignation, est clairement observable en C1-f, les élèves semblent quant à eux

relativement passifs. Ils suivent du regard ce qui est montré, mais ne paraissent pas utiliser les autres affiches précédemment travaillées (et disposées juste au-dessus) pour résoudre les problèmes de lecture soulevés par le décodage du texte proposé. L'affichage didactique apparaît donc comme un outil d'acculturation à un écrit qui serait essentialisé, davantage que comme une aide soutenant l'appropriation de stratégies de lecture. Les autres affiches portant sur le code dans cette classe semblent aller dans le sens de cette interprétation, car elles se présentent elles aussi comme des synthèses assez complexes, leur organisation sémiotique les rend outils d'acculturation plutôt que ressources pour l'apprentissage (voir figure 1).

Dans les deux autres classes, les affiches présentant les graphèmes sont présentes, mais ne sont pas explicitement exploitées par les maîtres. On ne sait pas si les élèves ont appris en amont à utiliser cette ressource de façon individualisée. Rien n'a permis de l'observer lors de ces séances de lecture. Si elles se présentent, elles aussi, comme des représentations d'un écrit naturalisé, les maîtres ne paraissent cependant pas le relayer et présentent l'écrit comme un objet d'apprentissage scolaire et/ou comme un objet culturel plutôt que comme un objet de pouvoir.

En C2-tdf, l'affichage collectif le plus largement utilisé par les élèves en difficulté consiste en des panneaux de synthèse de quelques graphèmes déjà vus et mis en relation avec des expériences de vie connues et choisies par toute la classe lors de l'élaboration collective de l'affiche (des prénoms d'élèves avec leur photographie par exemple). Par ailleurs, un très grand tableau de syllabes est toujours disponible au mur près du tableau. Il est complété au fur et à mesure des leçons, et le maître pousse largement à ce qu'il soit sollicité comme une ressource pour mieux décoder le texte étudié en collectif (voir figure 2). Ainsi, les affichages sollicités par le maître soutiennent ici un apprentissage stratégique de « l'apprendre à lire », et les élèves en difficulté, dociles, font effectivement ce qui est attendu d'eux en utilisant ces ressources lorsqu'on le leur demande. De fait, ils peuvent ainsi « hâcher » la tâche initiale (décoder un texte au tableau), ce qui les aide à la réaliser. Mais, alors que le maître suppose que cette démarche permet de donner du sens à la tâche de lecture, aucun observable ne le confirme ou l'infirme. Par contre, on a pu observer que les quelques outils individuels pour la lecture répertoriés dans cette classe sont peu utilisés par les élèves – en particulier les élèves en difficulté selon l'enseignant. Les outils pour l'écriture étant davantage mobilisés, on peut se demander ici dans quelle mesure ce rapport à l'outil en tant qu'aide effective pour une tâche autonome dépend de la modalité pratique de la tâche effectuée.

En C3-m, les affichages classiques ne sont pas davantage exploités par le maître, et nous n'avons pas observé d'élèves les utiliser. Selon le maître, seuls les plus « autonomes » dans l'apprentissage le font, alors que le changement de plan spatial rendrait d'autres élèves encore plus fragiles. En effet, le maître a choisi ici d'afficher des paragraphes entiers de textes lus et décodés précédemment, sans les mettre spécifiquement en forme : le mur ressemble ainsi à une immense page assez stable, sans repères ; les panneaux ne bougent que toutes les six semaines, lorsqu'une histoire complète est terminée (voir figure 3). Selon l'enseignant (entretien) et conformément à nos observations des interactions verbales lors des séances enregistrées, l'étayage vise manifestement à apprendre aux élèves à se repérer dans un ensemble graphique (la page reproduite) et à en extraire des indices linguistiques pour mieux comprendre le nouveau texte à décoder. L'enseignant cherche donc justement à éviter les textes composites et associe l'apprentissage littéraire à l'entrée dans un écrit

qui porte les marques du littéraire. Là encore, les élèves cherchent « docilement » dans le texte les mots et indices que le maître appelle. Cette pratique récurrente fait qu'ils se repèrent de mieux en mieux dans l'espace graphique, ou au moins certains d'entre eux. Les premiers élèves qui répondent apportent un élément utile à la leçon. Les autres sont silencieux lorsque le maître ne leur demande pas explicitement de faire cette recherche, véritable apprentissage d'une lecture-balayage. L'affichage soutient ici un rapport à l'écrit littéraire, objet culturel que l'on peut s'approprier en le manipulant visuellement. Mais là encore, nos observations n'ont pas permis de dire dans quelle mesure cette approche bénéficie effectivement aux élèves ayant des difficultés de lecture. Par ailleurs, on peut noter que les outils personnels sont assez facilement sortis sur la table pour soutenir l'effort d'un élève, mais ce geste apparaît parfois comme très ritualisé et peu investi : s'il est disponible sur la table, le cahier de sons n'a pas été manipulé devant nous, sauf à la demande du maître.

Synthèse et discussion

Les affichages didactiques et les outils des élèves paraissent avoir des enjeux et des effets différents selon les maîtres, même si les contenus, activités et progressions sont comparables. Autrement dit, les observables donnent une illusion d'homogénéité alors que les traitements didactiques diffèrent d'un maître à un autre. Ces différences suggèrent que les représentations sociolinguistiques que ces enseignants ont de l'écrit influent sur leur traitement didactique. Dans la mesure où ils s'actualisent dans les affichages et outils pour la classe, on peut supposer qu'ils génèrent des inégalités d'apprentissage. Mais ici, on ne peut pas savoir comment les élèves s'approprient ces normes littéraires.

En C1-f, les affichages soutiennent une survalorisation de l'écrit scolaire, alors que les outils personnels visent à faciliter l'appropriation des stratégies de lecture. Les supports sont composites, et diversifiés. En C2-tdf, les affichages collectifs visent au contraire à soutenir l'effort des élèves en difficulté, alors que les outils individuels semblent peu investis ; les liens avec l'expérience de vie des élèves existent et ne paraissent pas particulièrement efficaces. Les écrits sont composites et très diversifiés. Dans une classe défavorisée, on peut se demander si ces choix ne comportent pas des risques de malentendus sociocognitifs. Mais puisque ces choix ne sont pas faits en C1-f, on peut aussi penser que le milieu social influence justement sur les choix des enseignants. En C3-m, les affichages visent à une acculturation à l'espace graphique du texte littéraire, les outils individuels se présentant comme légitimes mais peu exploités. Les élèves considérés par l'enseignant comme étant en difficulté sont dociles, ils paraissent aussi passifs. La difficulté patente qui se révèle à observer spécifiquement les pratiques des élèves en difficulté (du point de vue de chaque enseignant) dans chacune des classes suggère que quels qu'ils soient, ils paraissent utiliser d'autant moins les outils proposés que les étayages visent, en fait, à acculturer à une spécificité de l'écrit social et scolaire plutôt qu'à soutenir leur effort. En cela, l'usage de l'affichage par les élèves de CP semble fortement dépendre de leurs compétences littéraires initiales, mais aussi de leurs compétences d'acculturation scolaire (Bautier & Rayou, 2013). Ces pistes demandent cependant à être explorées par des analyses nécessitant sans doute un protocole de recherche plus individualisant.

Dans ces trois classes, les affiches restent relativement peu sollicitées par l'ensemble des élèves et appellent surtout à une appréhension visuelle. Lorsque les outils

sont visuels, ils sont aussi peu sollicités. Les affiches apparaissent donc davantage comme des marques d'acculturation à l'écrit que comme des ressources pour l'apprentissage de la lecture-décodage. Elles favorisent un environnement scolaire qui inscrit l'apprentissage dans un temps et un espace reconnaissables, ce qui est peut-être finalement le premier repère de tous les élèves, y compris pour les élèves en difficulté. La complexité de l'organisation graphique peut générer une réelle passivité chez les élèves qui ne maîtrisent pas les procédés de prise d'indices. En ce sens, la sémiotisation de ces objets didactiques peut participer à la dynamique des inégalités scolaires : elle peut soutenir l'apprentissage de la prise des indices dans un document graphique ou au contraire brouiller des repères en cours de constitution chez les élèves les moins familiers de l'écrit. Ici, on peut penser que l'analyse réflexive du praticien concernant son usage de ces supports lui permettrait de construire un geste professionnel plus explicitement orienté vers l'appropriation de compétences en littératie scolaire. Or la variété des supports et pratiques relevées ici suggère que ces gestes sont plutôt intuitifs.

On relèvera un facteur de catégorisation des écrits : l'acculturation à l'écrit se constitue par l'usage des textes qui l'actualisent, ceux-ci se présentant comme très différents – voire opposés – selon qu'ils s'apparentent à des documents visiblement scolaires, des documents visiblement issus du groupe-classe ou des documents visiblement apparentés à une tradition littéraire. En ce sens, les genres discursifs visibles dans la classe renvoient à des représentations que ces enseignants ont de l'écrit scolaire.

Si des outils et affichages d'usage peuvent être répertoriés dans les trois classes – dont certains similaires – leur valeur de médiateurs d'apprentissage semble différer notamment concernant les outils individuels des élèves. De même, ce choix d'outils relevant de référents exclusivement visuels, pose la question de leur efficacité auprès d'élèves ayant divers profils sociocognitifs (Bara *et al.*, 2004). Cela invite à interroger des liens entre statut institutionnel et usages de ces objets de médiation des apprentissages au sein de l'école.

Conformément à ce qui a été relevé ailleurs (Bautier *et al.*, 2011, p. 53), les élèves sont bien invités à développer des « techniques littéraires » qui sous-tendent les pratiques intellectuelles dans chacune de ces classes : l'écrit est exploité comme ayant le pouvoir de fixer et objectiver ce qui, sinon, aurait tendance à rester flou et indéterminé. Cependant, ici, le principe de valeur attribuée à l'écrit ne masque pas des démarches didactiques marquées par des représentations très différentes des pratiques et fonctions de l'écrit. Ces différences existent d'une classe à l'autre, d'un milieu à l'autre, d'un maître à l'autre.

Conclusion

Cette étude qualitative des affichages et outils didactiques pour la lecture dans trois classes de CP révèle une norme apparente dans les supports, mais aussi des emplois et fonctions fort différents d'une classe à l'autre. Comprendre comment, par l'ostension, un texte est érigé en outil pour l'apprentissage de la lecture dit finalement moins des apprenants eux-mêmes que des cadres dans lesquels s'inscrit leur acculturation à l'écrit. Sur le plan didactique, cela amène à plaider pour une sémiotisation et une didactisation réfléchie de ces objets appréhendés trop fréquemment sans doute comme de « simples » aides à un apprentissage qui serait déjà motivé et légitimé par tous les élèves. En effet, « il y a une manière proprement scolaire d'apprendre et [...] s'acquitter simplement des tâches

prescrites peut paradoxalement faire passer à côté du sens même d'activités supposées former les élèves sur le long terme » (Bautier & Rayou, 2013, p. 31). On soulignera donc aussi les risques d'une illusion de savoirs « naturels » par l'ostension, savoirs auxquels on n'aurait accès que si l'on est « naturellement » intelligent. Pourtant, le maître ne pouvant faire apparaître de lui-même ce qui est attendu, il ne peut que désigner des situations favorisantes, s'inscrivant ainsi dans le paradoxe de toute relation didactique (Mercier *et al.*, 2001).

Les élèves montrent peu de leurs usages, ils se révèlent par là conformes à l'attitude que l'on attend d'eux dans la classe. Ici, les élèves en difficulté semblent ne s'emparer ni plus ni mieux que les autres des outils proposés pour entrer dans la lecture. Ces outils ne paraissent donc pas particulièrement adaptés, et il est probable qu'ils bénéficient aux élèves les mieux à même de développer des stratégies d'apprentissage plus autonomes. Pourtant, nos données ne permettent pas de corréler ces pratiques à leurs effets en termes d'inégalités scolaires⁶.

Pour autant, rien ne permet de dire qu'il s'agit d'inégalités portées par les milieux sociaux, par les pratiques des maîtres ou par des pratiques pédagogiques plus ou moins légitimées et érigées en doxa. Les usages de ces outils s'inscrivent dans la complexité d'une dynamique d'enseignement/apprentissage co-construite entre élèves et enseignant. Leur diversité est aussi sans doute circonscrite par une institution très prescriptive, elle-même structurée par des identités disciplinaires fortes. En effet, il apparaît ici clairement que la dimension disciplinaire des savoirs joue un rôle de catalyseur des normes sociolinguistiques diffusées par l'écrit dans la classe.

Ainsi, cette acculturation à un écrit multiforme joue pour tous les élèves, de façon singulière pour chacun. La pluralité des représentations de l'écrit chez les maîtres, participe grandement – et nécessairement – à la diversité sociale des écrits et des pratiques y afférant aujourd'hui, dans la société. Plutôt que combler des écarts potentiels entre chacun, les outils didactiques sont agissants dans le sens où ils participent à l'élaboration d'un savoir scolaire hétérogène mais partagé, et qui s'inscrit de plain pied dans l'ensemble des pratiques sociales.

Bibliographie

- Bara, F., Gentaz, E., & Colé, P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance*, 4(56), 387-403.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(2), 29-46.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-80.
- Bautier, É., Catteau, C., Joigneaux, C., & Thouny, C. (2011). Des difficultés invisibles aux apprentissages non faits, in : J.-Y Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 45-53). Rennes : Presses Universitaires.

⁶ Les résultats quantitatifs de l'étude montrent par ailleurs que si le milieu influe sur la progression des élèves, cette influence varie selon d'autres facteurs contextualisés.

- Bishop, M.F., & Sraïki, C. (2007). La prévention des difficultés en lecture au CP : un enjeu pour la formation des maîtres. *Repères*, 36, 169-189.
- Bonnery, S., Crinon, J., & Simmons, G. (2015). Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalité ? *Spirale*, 55, 3-10.
- Brigaudiot, M. (2006). *Première maîtrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.
- De Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement – apprentissage, in : L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc (Eds.), « *Vos mains sont intelligentes !* » : *Interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 117-158). Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation.
- Dolz, J., Moro, C., & Pollo, A. (2000). Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères*, 22, 39-59.
- Meid, I., & Barthassat, C. (2009). *L'affichage au service du savoir scolaire : « Comment exploiter une affiche didactique en classe, afin qu'elle soit un véritable outil d'apprentissage, utile pour l'élève ?* ». Mémoire de maîtrise inédit, Université de Genève.
- Mercier, A., Rouchier, A., & Lemoyne, G. (2001). Des outils et techniques d'enseignement aux théories didactiques, in : A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier, *Le génie didactique, usages et mésusages des théories d'enseignement* (pp. 233-249). Bruxelles : De Boeck.
- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral, *Repères*, 22, 89-119.
- Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches*, 41, 17-30.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., & Delcambre, I. (2003). *Dictionnaires des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B., & Plane S. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, 22, 3-18.

Annexes

Annexe 1 : Tableau des affichages didactiques répertoriés dans les trois classes de CP en novembre

Affichages S. 47 En italiques = affichage code	C1-f	C2-tdf	C3-m
1- Affichages relevés dans les trois classes			
Les mots outils	X	X	X
Suite des nombres jusqu'à 30	X	X	X (jusqu'à 100)
Des affiches de lettres (pas de sons) je vois a de arc dans les 4 écritures	X	X	X
L'alphabet (4 écritures)	X	X	X

2- Affichages relevés dans certaines classes seulement			
2-1 Affichages explicitement disciplinaires (lecture / écriture)			
Tableau de syllabes et de mots avec p et d'autres lettres	X	X	
Les gestes d'écriture d'une lettre (tableau blanc)	X	X	
Des mots inventés à partir de lettres ou syllabes	X		
Graphèmes (an)		X	X
Première de couverture de nombreux albums		X	X (pages illustrées d'albums)
Phrases d'un album + illustrations	X		X
Qu'est-ce qu'une phrase ?	X		
2-2 Affichages actionnels (pratiques littéraires)			
Les jours de la semaine	X		
La date	X		
Le calendrier	X		
Règles de vie	X	X	
Les mois déjà passés au CP	X	X (mois uniquement)	
La météo		X	
Topologie (devant, en haut...)		X	
Plan de la classe (plus maquette)		X	
Frise des nombres		X	
Groupes d'élèves		X	
Textes		X	X
Consignes de travail (souligne, entoure...)		X	X
Couleurs et formes		X	X
Personnes célèbres (C. Chaplin, Wagner...) photo + dates		X	X (posters de paysages)
Main droite et main gauche		X	X
TOTAL			
Diversité des affichages didactiques dédiés directement au lire/écrire (affichages didactiques communs + affichages lire/écrire différents + affichages pédagogiques)	14 (3+6+5)	19 (3+6+10)	11 (3+5+3)

Annexe 2 : Ordre des phonèmes étudiés dans les trois classes durant les 9 premières semaines de CP

Semaines	C1-f	C2t-df	C3-m
S 36	[a]		[a]
S 37	[i] [o]	[a]	[y]
S 38	[ə] [p]	[i]	[m]
S 39	[y]	[y]	[l]
S 40	[l]	[m]	[r]
S 41	[ã] [u] [r]	[l]	[i]
S 42	[wa] [t]	[o]	
S 43	Vacances de la Toussaint		
S 44			
S 45	[œ] [õ] [s]	[r]	[ə]
S 46 (neuvième semaine)	[m]	[ə]	[n]
Total	16	8	8

Biographie des auteures

Sophie Briquet-Duhazé, Maître de Conférences HDR (Habilitation à Diriger des Recherches) en Sciences de l'Éducation à l'Université de Rouen (laboratoire CIRNEF) développe des recherches sur l'impact d'un entraînement en conscience phonologique et connaissance des lettres sur le niveau en lecture des élèves en grande difficulté au cycle 3 (8-11 ans) ; sur la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants novices au Cours Préparatoire et sur la pédagogie à l'école maternelle.

Véronique Miguel-Addisu, maître de conférences en sciences du langage à l'université de Rouen (laboratoire Dynamiques du langage In Situ), développe des recherches en sociolinguistique scolaire, en didactique des langues et du plurilinguisme. Elle s'intéresse plus particulièrement aux pratiques et représentations des langues en contexte plurilingue, ainsi qu'à l'enseignement/apprentissage de la langue de scolarisation dans les classes francophones.

Expériences poétiques d'étudiants en formation initiale en enseignement du français au secondaire québécois

JUDITH ÉMERY-BRUNEAU

Université du Québec en Outaouais

CAMILLE S. LECLERC

Université du Québec en Outaouais

Résumé

Quel rapport à la poésie contemporaine les étudiants en formation initiale à l'enseignement du français au secondaire québécois entretiennent-ils? Quelles sont leurs conceptions de la poésie, leur manière de lire un recueil de poésie contemporaine et d'écrire un poème? Nos résultats d'enquêtes montrent le très lourd poids de la tradition scolaire qui pèse sur les étudiants et qui semble les empêcher de se distancier afin d'éviter de reproduire des pratiques plus scolaires qu'expérientielles ou esthétiques. Nous proposons quelques pistes de formation qui leur permettront de vivre des expériences poétiques variées, déstabilisantes, satisfaisantes, fructueuses et complexes afin de les amener à enseigner autrement la poésie.

Mots-clés

poésie, expérience poétique, lecture littéraire, sujet lecteur, enseignement secondaire, formation des enseignants

Introduction

Qu'est-ce que la poésie? Comment la lire? Comment en écrire? Comment l'enseigner? Si quelques passionnés se réjouissent de lui accorder quelques cours, plusieurs enseignants du secondaire la délaissent ou l'enseignent sans plaisir ni conviction. Cet objet aux formes multiples, appelant les consciences à s'ouvrir à l'impossible, générant des expériences souvent personnelles et parfois collectives, de nature affective, performative, politique, esthétique... transforme. La poésie transforme « une forme de vie par une forme de langage et [...] une forme de langage par une forme de vie, toutes deux inséparablement » (Meschonnic, 2017, p. 58). Si quelques *aficionados* acceptent volontairement de vivre des expériences poétiques dans leur quotidien et souhaitent en être transformés sans présenter trop de résistance, qu'en est-il lorsque la poésie est travaillée en contexte scolaire? Quelles sont les pratiques des enseignants, obligés par les prescriptions de l'enseigner? Et quels en sont les échos chez les futurs enseignants de français?

Dans cet article, nous tentons de comprendre le rapport à la poésie des futurs enseignants. Notre méthodologie nous a permis de cerner leurs conceptions de la poésie, leur manière de lire un recueil de poésie contemporaine et d'écrire un poème. Les résultats de cette étude de cas montrent le très lourd poids de la tradition scolaire qui pèse sur les étudiants et qui semble les empêcher de se distancier afin d'éviter de reproduire des pratiques plus scolaires qu'expérientielles ou esthétiques. Nous proposons en conclusion quelques pistes de formation qui leur permettront de vivre des expériences

poétiques variées, déstabilisantes, satisfaisantes, fructueuses et complexes afin de les amener à enseigner autrement la poésie.

Problématique : poésie et formation initiale des enseignants du secondaire

La formation initiale à l'enseignement du français (FIEF) au secondaire québécois en regard de la poésie est marginalisée et déficiente, malgré le fait que les enseignants doivent la travailler avec leurs élèves au cours de leurs pratiques professionnelles, puisqu'il est prescrit, dans les programmes actuels (MÉQ [Ministère de l'Éducation du Québec], 2005; MÉLS [Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport], 2009, 2011) comme dans les anciens d'ailleurs (Melançon, Moisan et Roy, 1988), de travailler des textes de genres poétiques à chacune des cinq années du secondaire. Or, l'analyse des programmes de FIEF offerts par les neuf universités québécoises montre que seulement trois des neuf programmes proposent un cours disciplinaire obligatoire qui porte spécifiquement sur la poésie¹ et deux autres programmes offrent un cours où la poésie est l'un des genres étudiés parmi d'autres². En outre, aucun n'offre de cours de didactique axé sur la poésie, cette dernière étant néanmoins évoquée dans quelques descriptifs des cours de didactique de la littérature, de la lecture littéraire ou de la création littéraire, ce qui signifie qu'elle est étudiée, ou non, selon les choix des formateurs et didacticiens. Aussi, si la formation universitaire des futurs enseignants ne leur permet pas de réfléchir à leur rapport à la poésie et à la manière de l'enseigner, il y a fort à parier que leur pratique d'enseignement risque de s'inscrire dans une logique de reproduction, c'est-à-dire qu'ils imiteront les pratiques d'enseignement qu'ils ont eux-mêmes connues lorsqu'ils étaient élèves du secondaire ou du cégep (Émery-Bruneau, 2013), n'étant pas suffisamment outillés sur les plans disciplinaire et didactique pour se sentir à l'aise d'accompagner leurs élèves dans la découverte, l'analyse ou la création de poèmes de tout genre. Pourtant, même s'ils souhaitent reproduire ce qu'ils ont vécu élèves, les récentes recherches sur les corpus enseignés (Dezutter, Larivière, Bergeron & Morissette, 2007) ou sur les pratiques déclarées d'enseignement de la littérature (Émery-Bruneau, 2014) ont montré que les œuvres complètes lues au secondaire sont des romans ou des pièces de théâtre : aucun recueil de poèmes ne fait partie du corpus obligatoire. En effet, « le genre narratif règne en maître dans les corpus d'enseignement, et la part accordée à la poésie est minimale » (Duval, 2004, p. 42), puisque les enseignants se disent peu à l'aise avec les textes de genre poétique (Duval & Turcotte, 2007).

La poésie est effectivement souvent négligée à l'école, comparativement aux exercices de grammaire, aux activités de compréhension en lecture ou aux activités de vocabulaire qui sont les trois pratiques hebdomadaires les plus fréquentes dans les classes de français du secondaire québécois (Chartrand & Lord, 2010, p. 30). Et si la poésie est enseignée, une seule séquence d'enseignement y est consacrée annuellement et « ce sont les mêmes objets enseignés qui reviennent systématiquement (règles de versification, liste de figures de style, poème à forme fixe) quel que soit le texte travaillé (poème classique, contemporain, [slam] ou chanson), que ces objets soient prescrits ou non pour

¹ Université du Québec à Trois-Rivières (LNG1070 : Le langage poétique); Université du Québec à Rimouski (MET10110 : Approches de la poésie); Université du Québec à Montréal (LIT6235 : Histoire et esthétique de la poésie).

² Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (LIT1226 : Contes, poésie et chanson); Université Laval (LIT1908 : Lire la poésie et le théâtre).

l'année scolaire où ils [sont] enseignés » (Émery-Bruneau, 2016, p. 133). S'il reste à « inventer » une didactique de la poésie, défend Brillant-Rannou (2010), alors la poésie serait-elle d'abord à démystifier et à démythifier chez les enseignants afin qu'ils se sentent plus à l'aise de la travailler avec leurs élèves? Et comment mieux comprendre leur rapport à la poésie dès leur formation initiale afin de les former plus adéquatement à lire, à écrire, à écouter et à performer oralement des textes de genres poétiques?

Dans une recherche précédente sur le rapport à la lecture littéraire (RLL) des étudiants en FIEF (Émery-Bruneau, 2010), nous avons étudié les dimensions qui marquaient les parcours de ces sujets-lecteurs et leurs conceptions de la littérature. Les résultats provenaient de deux types de données (bilans de savoir et entretiens semi-dirigés), utilisées pour comprendre de façon globale le RLL; nous soulignons toutefois ne pas avoir été en mesure de comprendre comment le RLL se vit réellement lors d'une ou de diverses expériences de lecture littéraire. Dans les prolongements possibles de cette recherche (p. 370-371), nous notions qu'il faudrait aller au-delà des discours des sujets et observer comment ce « rapport à » se manifeste concrètement. Pour y arriver, une des pistes proposées était de mener une recherche pour comprendre la façon dont des étudiants en FIEF lisent, comprennent et interprètent une œuvre littéraire, notamment à l'aide de réactions écrites et de leurs discours sur ces réactions. Pour la présente contribution, nous avons donc décidé de pallier ce manque, car nous souhaitons comprendre comment la poésie les « interroge » (Siméon, 2015), bouscule leurs conceptions et crée des effets sur leurs expériences de lecture.

Notre travail s'est donc organisé autour des questions suivantes : quelles sont les conceptions de la poésie des étudiants en FIEF au secondaire québécois? Quelles expériences poétiques vivent-ils lorsqu'ils lisent un recueil de poésie contemporaine et comment entrent-ils en dialogue avec le texte et avec le poète? Et à quoi ressemblent leurs poèmes lorsqu'ils sont appelés à en créer un à leur tour? Pour y répondre, trois objectifs ont été ciblés : 1) décrire les conceptions de la poésie d'étudiants en FIEF; 2) analyser leurs expériences poétiques d'un recueil de poésie québécoise contemporaine; 3) comprendre leur rapport à la poésie par leurs conceptions de cet objet, leurs lectures créatives et leurs créations de poèmes.

Cadre conceptuel : poésie, expérience poétique et lecture créative

Chaque lecture d'un poème renouvelle la manière de concevoir la poésie ou, pour citer Brillant-Rannou (2010, p. 30) : « Un poème est pluriel, il jouit d'autant de réalités que de lectures l'actualisant. » Pour ne pas la réduire à une production de sens issu de la combinaison de signes qui la composent (Benveniste, 1969), Meschonnic (2017) montre que la poésie est l'inscription d'un sujet historique dans le langage à savoir que tout ce qui touche le langage le transforme. Pour lui, « il y a une invention du sujet [à la seule condition] que le poème transforme la vie comme la vie transforme le langage, et la poésie » (p. 58). La transformation du sujet par la poésie serait à ce point puissante qu'elle pourrait même sauver le monde, comme le souligne Siméon (2015), puisqu'elle modifie les consciences : elle « n'est pas un communiqué, elle n'informe de rien : elle interroge » (Siméon, 2015, p. 37). Non seulement *art du langage*, la poésie est « l'aventure d'un sujet engagé tout entier dans une traversée du monde et du langage » Collot (2005, p. 155). La poésie est donc *expériences* – du langage, de soi, de l'Autre et du monde – car elle fait émerger des sensibilités et des réflexions pour accéder à une

forme de connaissance « en marge de la pensée » (Bonney, 1998, p. 110). Elle ouvre la voie à cette diversité de lectures intime, personnelle, sociale, éthique et même politique par lesquelles le rapport à la poésie des sujets-lecteurs se transforme. Bref, « le poème devient l'objet unique du lecteur, non pas dans le sens égotique et exclusif de la propriété, mais dans celui d'une *expérience* » (Brillant-Rannou, 2010, p. 16).

Si les sujets-lecteurs se transforment personnellement – et didactiquement, dans le cas des enseignants – à chaque expérience poétique, à chaque lecture créative ou débat interprétatif, leur rapport à la poésie s'en trouve aussi transformé. Nous pensons en outre que leur aisance à lire des poèmes et à en parler sera bonifiée. En effet, « la connaissance n'advient et ne vaut que chevillée à l'expérience, et [le] savoir se construit sur les vases d'un vécu effectif, personnel, voire sensoriel » (Brillant-Rannou, 2016, p. 87). Mais pour y arriver, il importe, dans la formation des lecteurs de poésie, de les amener à prendre conscience de leur lecture créative et à mieux comprendre leurs gestes de lecteurs (lectures tabulaires ou linéaires, soulignage/surlignage, annotations dans les marges, sélection d'extraits, consignation d'extraits dans un carnet, etc.) et leur activité fictionnalisante (Langlade & Fourtanier, 2007).

À cet effet, les cinq processus subjectifs d'activité fictionnalisante du sujet lecteur peuvent s'observer dans toute lecture créative (Langlade & Fourtanier, 2007) : la *concrétisation imageante*, c'est-à-dire les images mentales ou « propres configurations internes » produites par le lecteur, en complément de l'œuvre; la *cohérence mimétique*, soit la construction de la cohérence causale à la lumière des attentes de mimétisme du sujet-lecteur; l'*activation fantasmatique*, c'est-à-dire les fascinations, les répulsions, les dégouts, etc. à l'égard d'éléments du poème; les *réactions axiologiques*, soit les jugements moraux du sujet en référence à son propre système de valeurs symboliques, la compréhension ou la perplexité que lui inspirent des extraits du recueil et qui jouent un rôle de premier plan dans l'activité interprétative; le *rapport esthétique*, renvoyant à la forme, à la stéréotypie, aux genres, etc. Car si la lecture littéraire est définie depuis Dufays (1994), lui-même inspiré de Picard (1986), comme un va-et-vient dialectique entre une lecture participative empreinte de réactions spontanées et une lecture distanciée réalisée de façon plus analytique et intellectualisée, ce sont les opérations de lecture (compréhension, interprétation, réactions affectives, appréciation critique), croisées aux gestes des sujets-lecteurs et aux processus subjectifs de leur activité fictionnalisante, qui nous permettent de cerner ce que saisit le sujet-lecteur, ce qu'il propose comme significations diverses, ce qu'il préférerait voir dans le texte, etc.

Somme toute, pour la didactique, ce qui nous intéresse n'est donc pas que l'origine d'une lecture subjective, mais plutôt les effets de la subjectivité et de la réflexivité sur l'expérience de lecture, soit cette lecture créative que Langlade (2012, p. 50) définit comme « la part originale, nouvelle, inattendue de lisible qu'elle met en évidence ou qu'elle crée dans l'œuvre », à savoir la reconfiguration du texte, sa réécriture, voire la création d'un *poème du lecteur*.

Méthodologie

Pour cette étude de cas, nous avons travaillé à partir d'un échantillon de convenance constitué d'un corpus d'une douzaine de textes, de six à huit pages chacun, produits par 12 étudiants en FIEF au secondaire québécois. Ils devaient répondre à cinq questions, lesquelles les invitaient notamment à décrire leurs conceptions de la poésie et

leur expérience poétique de la lecture d'un recueil de poésie contemporaine, mais aussi à formuler des questions qu'ils souhaitaient adresser à la poète ainsi qu'à écrire un poème.

Lecture d'un recueil de poésie contemporaine et réponses à un questionnaire écrit

Dans le cadre d'un cours offert lors de la deuxième des quatre années de formation universitaire en enseignement du français au secondaire, ces étudiants ont été invités à répondre par écrit à cinq questions (voir tableau 1). Ils avaient trois semaines pour lire un recueil de poésie québécoise contemporaine et pour répondre à chacune de ces questions (en dehors de la classe) en une page environ. À ce moment de leur parcours universitaire, ces étudiants avaient globalement suivi deux cours de littérature, deux cours de grammaire, six cours en fondements de l'éducation et un premier stage de formation pratique. Les questions leur ont été posées à la première séance de leur premier cours de didactique de la littérature et n'ont pas fait l'objet d'une discussion en classe. Le tableau suivant présente les cinq questions, accompagnées des angles de la recherche liés à chacune d'elles.

Tableau 1

Questions posées aux étudiants en FIEF

Angles de la recherche	Questions posées
Conceptions de la poésie	1. Demandez-vous ce qu'est la poésie pour vous et expliquez-le. Vous pouvez vous appuyer sur des auteurs ou des textes scientifiques, si vous le souhaitez.
Expérience poétique	2. Lisez le recueil de poésie <i>Le ciel comme passage</i> , de la manière qui vous plaira, puis formulez un commentaire sur votre expérience de lecture de ce recueil (réactions, émotions, réflexions, analyse, etc.).
	3. Choisissez un poème du recueil (précisez la page). Expliquez pourquoi vous l'avez choisi. Expliquez ce qu'il vous fait vivre. Expliquez ce que vous en comprenez.
Lectures créatives	4. Formulez trois questions que vous aimeriez poser à la poète Isabelle Duval, lesquelles vous permettraient de mieux comprendre son recueil, de connaître son processus de création ou de partager votre point de vue sur sa poésie, à votre guise. Utilisez des exemples pour éclairer vos propos.
Écriture d'un poème	5. Et si vous deviez réagir à un poème de ce recueil (choisissez-en un différent de celui de la question 3) par la création d'un poème, à quoi ressemblerait votre création? Écrivez ce poème puis expliquez votre processus de création.

Le recueil de poésie choisi s'intitule *Le ciel comme passage*, de la poète québécoise Isabelle Duval, paru aux éditions Les Herbes rouges en 2014. Il s'agit d'un recueil de 75 pages, divisé en trois parties. Les poèmes sont courts (une demi-page) et abordent des sujets et thèmes introspectifs : l'existence, la spiritualité, les relations intimes, les espaces, les passages. Sur le site web³ du même nom que le recueil, Isabelle Duval affirme que son écriture poétique est un « voyage des voyages, [une] traversée des traversées. » Elle y parle de sa démarche en affirmant que « ses textes sont marqués par la

³ Duval, I. (n.d.). *Le ciel comme passage*. Récupéré à : https://lecielcommepassage.com/demarche_isabelle_duval/

quête de la transcendance, le désir de se "rapailler", de s'inscrire dans l'expérience du monde le plus justement possible, pour qu'émerge une parole vraie. » Avec son recueil, c'est un véritable dialogue qu'elle ouvre avec ses lecteurs :

« Comment amener le lecteur ou le spectateur à vivre une expérience poétique? À connaître et à éprouver de l'intérieur les enjeux posés par la poésie? Telles sont les questions qui orientent mon travail, que je situe dans le cadre d'interrogations plus vastes sur les liens qui unissent l'homme au sacré, à la mémoire, aux paysages auxquels il se confronte et qui le construisent. »

Ce recueil de poésie a été choisi en raison des critères suivants : il s'agit d'un recueil de poésie écrit par une poète québécoise de la relève; il s'agit de poèmes résistants (Touveron, 1999), car ils sont polysémiques, ce qui exige des lecteurs un travail d'analyse approfondie générant une diversité d'interprétations possibles; enfin, c'est un recueil de poésie contemporaine qui s'est distingué en recevant une reconnaissance du public, puisqu'il a été sélectionné dans la catégorie « coups de cœur des lecteurs » du prestigieux *Prix de poésie Radio-Canada* en 2015.

L'analyse de contenu des questionnaires écrits

Pour l'ensemble des données issues des réponses au questionnaire, une analyse de contenu a été réalisée (L'Écuyer, 1990; Bardin, 1993). Cette méthode de codification et de classification nous a permis de voir émerger les conceptions de la poésie, les expériences poétiques et les lectures créatives de ce recueil par ces sujets-lecteurs. L'ensemble des données a fait l'objet d'une triple analyse : la première a mené à la constitution des catégories émergentes pour traiter chaque question, la deuxième a permis de valider les catégories en soumettant le quart des données à une analyse intra et intercodeurs (taux d'accord de 85%) et la troisième a été faite afin de réviser et d'uniformiser les analyses de l'ensemble des données. Les catégories apparaissent dans la section des résultats (voir les tableaux 2, 3, 4 et 5). Ces derniers ont été interprétés à l'aide de notre cadre théorique, mais aussi mis en dialogues avec d'autres recherches. Rappelons, à l'instar de Brillant-Rannou (2010, p. 19), que « [t]oute trace de lecture est à étudier en tant que *texte*, avec sa polysémie potentielle et une marge d'interprétation. Si chaque lecture est celle d'une personne, c'est bien la lecture qui est visée par l'analyse et non le sujet historique qui la vit. »

Résultats

Les résultats sont présentés en trois parties : nous décrivons d'abord les conceptions de la poésie émergeant des discours écrits des étudiants (question 1), suivies de leurs expériences poétiques illustrées à l'aide de lectures créatives (question 4), puis des écritures de la réception du recueil de poésie (question 5). Nous ne décrivons pas dans cet article l'ensemble des résultats issus des questions 2 et 3, mais nous nous y référons à plusieurs égards pour éclairer nos analyses des questions 4 et 5.

Conceptions de la poésie

Le tableau 2 présente la liste des catégories émergentes puis validées que nous

avons utilisées pour coder et classer les unités de sens de la question 1.

Tableau 2

Résultats de l'analyse de contenu (conceptions de la poésie : question 1)

Conceptions de la poésie	n=
Auteur (expression de soi, de ses émotions, de ses sentiments)	25
Lecteur (émotions, réactions, analyse)	25
Forme (fixe ou libre), structure, versification	16
Genre et caractéristiques textuelles	12
Vision du monde, point de vue	11
Histoire littéraire (auteur, contexte de production)	11
Travail de création, processus de création, imaginaire	7
Sens, connotation, valeurs, message	6
Rythmes et sonorités (rimes, répétition, etc.)	5
Images	3
Figures de style, procédés d'écriture	3
Travail sur la langue (registre de langue, ponctuation, etc.)	2
Thèmes/champs lexicaux	2
Nombre total d'unités de sens	128

L'analyse de contenu a permis de cerner dans le discours des étudiants de notre échantillon trois principales conceptions de la poésie : la première est tournée vers l'intention de l'auteur, la seconde porte sur l'expérience de lecture, la troisième renvoie aux formes et structures des textes.

Plus du tiers des unités de sens codés (50/128) réfèrent en effet aux catégories *auteur* et *lecteur*, car la poésie renvoie pour eux à un objet lié aux émotions, permettant l'expression de soi à travers l'écriture poétique (n=25) ou faisant vivre des émotions au lecteur (n=25). Il s'agit aussi pour eux de poèmes organisés, structurés, adoptant des formes généralement fixes (n=16). Puis, dans une moindre mesure, d'autres adoptent un point de vue plus représentationaliste, considérant que les poèmes évoquent une certaine vision du monde ou un point de vue particulier sur le monde (n=11) ou alors, ils décrivent la poésie dans une perspective historique, soulignant les grands auteurs et courants littéraires (n=11). En revanche, le travail sur la langue (n=2) et les procédés d'écriture (n=3) sont des aspects très peu présents de leurs discours, ce qui nous fait dire que ces étudiants ne semblent pas considérer la poésie comme un art du langage. Ajoutons en terminant que trois étudiants ont appuyé leurs propos sur ceux énoncés par des poètes (Émile Nelligan, Victor Hugo) souvent enseignés au secondaire québécois et quatre étudiants se sont appuyés sur un ouvrage didactique (Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal, 2015), utilisé dans les cours universitaires en FIEF, pour préciser leur définition des genres poétiques (poème lyrique, poème engagé).

Écrire la poésie pour exprimer son intériorité.

Si les trois quarts des participants affirment que la poésie renvoie à l'expression de soi de l'auteur, de ses émotions et de ses sentiments, cette idée marque cependant leur

propos de différentes manières : certains n'y réfèrent qu'une fois, tandis que d'autres y réfèrent quatre ou six fois en une dizaine de lignes. Pour eux, les poèmes dévoileraient une partie de l'intimité ou de la psyché de l'auteur et illustreraient aussi un rapport à soi, aux autres et au monde : « La poésie peut nous permettre de nous révéler à nous-mêmes et aux autres » (E1, 2). Dans cette perspective d'influence psychocritique, l'auteur « ne cherche pas nécessairement à se faire *comprendre*, ni à *passer un message* » (E6, 2) parce « [qu'i]l peut aussi écrire simplement pour lui-même » (E11, 1), pour mieux se comprendre ou illustrer sa vision du monde : « la poète [...] fait découvrir son univers parallèle » (E9, 1). Les poèmes donnent, à leur avis, accès à l'intimité de l'auteur et à ses émotions, voire à son inconscient : « la poésie est bien difficile à définir, mais pour moi, elle est vivante et est intime » (E5, 4), « la poésie a quelque chose d'intime : c'est pour moi une façon d'attribuer à un texte que j'écris une valeur sentimentale » (E7, 1).

La notion de la liberté est fréquemment évoquée par les étudiants pour parler du poète et certains affirment que la poésie permet à l'auteur de vivre sa catharsis : « la poésie est, selon moi, la forme de texte littéraire dans laquelle l'auteur peut le plus librement laisser transparaître ses émotions » (E9, 1). En outre, les formes fixes associées à la poésie classique sont critiquées par un étudiant qui mentionne qu'elles « découragent souvent les écrivains d'opter pour ce genre de texte qui, pourtant, est excellent pour exprimer des émotions intérieures et pour créer l'univers de notre choix (abstrait, fantastique, réaliste, romantique, etc.) grâce à notre écriture » (E10, 2). Il semble donc qu'une conception influencée par la psychocritique est assez partagée par ces étudiants : la poésie serait pour eux un vecteur facilitant l'expression de soi, de ses émotions, de son intériorité ou, comme le défendait Mauron (1963), l'œuvre est le fruit d'un autre moi que celui de la vie sociale.

Lire la poésie : un défi s'adressant à un lecteur modèle.

Lorsqu'ils mentionnent que la poésie permet aux lecteurs de vivre des émotions, les étudiants précisent qu'elles peuvent être vécues de façon affective, en termes de réactions spontanées ou réflexives, à la suite d'une analyse satisfaisante sur le plan intellectuel qui leur permet d'apprécier l'esthétique du poème. Dans les deux cas, c'est selon eux au lecteur d'achever le poème, car « [le poème], une fois sorti de la plume du poète, ne lui appartient plus » (E1, 1).

Dix des 12 participants font d'ailleurs référence au lecteur à la question 1. Ils affirment néanmoins que la poésie est un genre difficile à lire et à comprendre, notamment en raison de l'absence de diégèse pouvant faciliter la compréhension littérale ou de leur remise en question de leurs compétences lectorales : « la compréhension de poèmes s'est toujours avérée complexe, car il est difficile de savoir comment s'y prendre » (E11, 2); « Se plonger dans un recueil de poésie quand on n'est accoutumé qu'aux stéréotypes qui y sont liés n'est pas chose facile » (E9, 7); « il est ainsi très difficile pour le lecteur de cerner ce que l'auteur tentait de véhiculer exactement » (E11, 1-2). Un autre participant conclut même en rappelant que la poésie ne fait pas partie de ses pratiques personnelles de lecture parce qu'il la juge trop difficile d'accès : « [la poésie est] un genre littéraire que j'écarte habituellement, car je le trouve difficilement accessible » (E6, 7).

Le défi lectoral que présente la poésie et les difficultés de compréhension qu'elle pose sont répandus dans les conceptions des étudiants en raison de leur insécurité à

accepter la dimension polysémique des poèmes et de leur manque de repères pour arriver à les interpréter de façon satisfaisante. Comme le précise un étudiant, « le lecteur ne peut qu'utiliser ses propres connaissances pour "vivre" un poème » (E11, 1-2). Sa lecture fait donc émerger des « interprétations différentes selon le bagage du lecteur, les différentes lectures du même poème, l'analyse qu'on en fait, selon les commentaires des autres lecteurs qui influencent les perceptions du nouveau lecteur ou du "relecteur" » (E5, 2). Si la contribution des ressources subjectives du lecteur, au sens de Sauvaire (2013), sert souvent à justifier la dimension subjective et personnelle de l'interprétation du poème, le sens du texte poétique est jugé flou par les étudiants, voire hermétique. Des énoncés tels que « le poète ne veut pas énoncer clairement son propos, sinon ce ne serait pas un poème qu'il écrirait » (E11, 1) ou « L'univers du poème est très vague ce qui laisse autant de liberté à l'interprétation du lecteur » (E12, 1) montrent d'autant plus que cette confusion autour du sens et des significations est une préoccupation manifestement non négligeable chez les étudiants en FIEF qui affirment du même coup, et de façon à peine voilée, se sentir peu outillés et peu expérimentés pour comprendre la poésie.

La poésie : une question de formes.

Bien que moins représentées que les conceptions associées à l'auteur et au lecteur, les caractéristiques associées à la forme du poème marquent aussi le discours des étudiants. La structure du texte (texte en prose, organisation en strophes) ainsi que la versification sont mentionnées par tous les étudiants, sauf un. L'habitus scolaire (Bourdieu, 1980), par lequel ils ont appris à disséquer des poèmes est bien ancré dans le discours de certains étudiants : « les caractéristiques principales sont l'obligation d'instaurer des rimes, la division du contenu sous forme de vers et de strophes, les formes fixes (rondeau, ballade, sonnet), les formes "libres" (vers libres, verset, prose), la construction des vers en alexandrin, la présence des sentiments, l'usage de figures de style, etc. » (E10, 2). L'un des participants attribue même sa conception stéréotypée du poème à son parcours scolaire marqué d'une rhétorique classique : « [...] j'ai longtemps pensé que la poésie devait nécessairement être organisée en vers symétriques contenant des rimes. Cette conception stéréotypée a pris naissance à l'école, dans les classes de français » (E8, 1). Cependant, la prose et la poésie contemporaine semblent aussi s'être taillées une place dans leur vision de la poésie : « Un poème ne doit pas nécessairement contenir des rimes, un titre et un certain nombre de syllabes par vers » (E11, 2); « Il n'y a pas de structure propre à la poésie » (E5, 1-2). Leurs conceptions sans doute forgées pendant leur scolarité sont ainsi marquées par le formalisme, mais aussi par l'approche historique de la poésie, puisque certains mentionnent les principaux courants littéraires et poètes marquants en rappelant que la poésie s'est graduellement libérée des contraintes qui lui ont été associées.

Expériences poétiques et dialogue avec la poète : l'interprétation avant tout

Bien que les étudiants aient mentionné que pour eux lire de la poésie n'était pas une activité familière et présentait même plusieurs défis de compréhension, nombreux ont été ceux qui ont néanmoins avancé plusieurs interprétations du recueil de poésie (question 2) ou du poème qu'ils ont préféré (question 3), car les deux tiers des unités de sens analysées (131/199) portaient sur cette opération de lecture.

Tableau 3

Résultats de l'analyse de contenu (opérations de lecture : questions 2 et 3)

Opérations de lecture	n=
Analyse des significations possibles, interprétation	131
Réactions subjectives, personnelles, affectives	25
Appréciation, jugement, critique	23
Compréhension, explication littérale du sens	20
Nombre total d'unités de sens	199

Il semble d'ailleurs que leur expérience poétique s'inscrit d'abord dans une lecture analytique des textes, parfois appuyée sur leur culture première, et visant à faire ressortir une ou des interprétations possibles. De plus, malgré l'invitation à exprimer leur subjectivité (question 3) ainsi que leurs réactions affectives (n=25) et axiologiques (n=23), ces opérations ne représentent pas plus qu'un quart de leurs opérations de lecture. Ce besoin de vouloir saisir les significations de certains passages des poèmes ou d'en connaître les interprétations possibles se confirme lorsque les étudiants formulent des questions adressées à la poète. À cet effet, les résultats inscrits dans le tableau 4 présentent les sujets sur lesquels les étudiants ont ouvert le dialogue avec la poète. Nous décrivons les résultats qui se démarquent dans les lignes qui suivent.

Tableau 4

Résultats de l'analyse de contenu (questions à la poète : question 4)

Sujets ou thèmes des questions posées	n=
Significations/interprétations	14
signification d'un ou de plusieurs passages	12
signification d'un thème	2
Processus de création de la poète	14
genèse, inspiration, intention de l'auteur	7
processus d'écriture	7
Forme des poèmes	4
prose, représentation visuelle	4
Finalité de l'écriture pour la poète	2
catharsis	1
publication	1
Appréciation	2
écriture – hermétique	1
question/réflexion générale	1
Nombre de questions posées à la poète	36

Dans les 36 questions posées à la poète, 14 d'entre elles avaient pour but de l'interroger sur les interprétations de ses textes. Pour ce faire, ils ont procédé de deux

façons : soit en citant des passages, soit en la questionnant sur des thèmes qu'ils ont identifiés. Toutes les questions de cet ordre vont dans le même sens, par exemple :

« Dans votre poème à la page 21, je m'interroge sur la signification des deux dernières strophes. "La route parle pour nous – une langue fragile / que nous ne comprenons pas toujours. // Il n'y a qu'elle pour nous tenir la main / En nous crachant au visage." Que voulez-vous dire par là? Pourquoi la route nous crache-t-elle au visage? Cela signifie-t-il que la vie nous garde bien des surprises aussi bien positives que négatives? » (E2)

« Chacun de vos poèmes inclut le pronom "nous". Pourquoi avoir opté pour ce pronom? Est-ce qu'il vous inclut? Qui tente-t-il de rejoindre? De décrire? D'inclure? » (E10).

Le deuxième sujet abordé par les étudiants concerne le processus de création de la poète, car 14 des 36 questions portaient sur cet aspect. Il semble que les étudiants cherchent à démystifier d'où provient l'inspiration de la poète. Les questions portent sur des aspects précis des poèmes, comme les figures de style employées : « Vos poèmes regorgent de figures de style (personnifications, métaphores, etc.) [...]. Comment faites-vous pour créer ces images fortes, mais invraisemblables? Quelle est ou quelle a été votre démarche d'écriture? » (E6). Elles sont aussi posées de façon beaucoup plus directe : « Pouvez-vous nous expliquer votre processus de création? » (E1). Les étudiants en FIEF sont curieux de connaître comment une poète en vient à écrire de la poésie et d'où lui vient cette fascinante inspiration : « Comment commencez-vous à écrire vos poèmes? Partez-vous d'une réflexion, d'une pensée ou bien d'une expérience personnelle vécue? Êtes-vous davantage inspirée à écrire dans un lieu particulier (dans la nature, dans un café, etc.)? » (E2). Ils veulent comprendre comment elle amorce son écriture : « Pourquoi le ciel est-il si important pour vous? Est-il votre source d'inspiration principale? » (E9). Ils veulent aussi mieux connaître les motivations plus intimes de la poète : « Est-ce un évènement de votre vie qui a provoqué la rédaction de ce recueil? » (E12), « Quels sentiments vous traversaient-ils lorsque vous l'avez écrit? » (E9). Ils souhaitent également savoir comment s'y prend concrètement la poète pour écrire ses poèmes afin de mieux connaître son processus d'écriture. Les questions portent alors sur les moments qu'elle consacre à l'écriture – « Avez-vous une routine d'écriture ou de processus de création? Par exemple, essayez-vous d'écrire un poème dans un temps donné? Est-ce qu'il y a un temps de la journée que vous préférez? » (E11) – ou sur la planification de son écriture : « Réfléchissez-vous beaucoup avant et pendant l'écriture d'un poème, de sorte que vous saviez déjà comment le rédiger, ou bien écrivez-vous plutôt de façon instinctive? » (E8). D'ailleurs, l'instinct semble pour l'un (E8) la clé de réception comme de production de poèmes : « Quand la poésie est mystérieuse, elle confère des émotions plus authentiques. J'ai donc [...] lu le recueil [plus] instinctivement que rationnellement. »

Réagir à un poème par la création d'un poème de lecteur

La dernière question visait à saisir le rapport à la lecture des étudiants par l'écriture d'un poème exprimant leurs réactions à un poème qu'ils ont choisi dans le

recueil d'Isabelle Duval. Ils ont aussi décrit leur processus de création. Il s'avère que la grande majorité d'entre eux (10/12) ont écrit « à la manière de... », c'est-à-dire qu'ils ont procédé à des transformations hypertextuelles (Genette, 1982) de l'hypotexte choisi, pratique relativement courante dans les classes. Et pour y arriver, tous disent avoir d'abord analysé le style de l'auteur et tenté de le reproduire, d'y faire allusion ou de transposer son univers poétique à un univers qui leur est plus familier.

Les transformations hypertextuelles sous le joug de l'imitation.

En reprenant la typologie suggérée par Louichon (2017), dont certaines catégories proviennent initialement de Genette (1982), nous avons constaté que 10 des 12 créations sont des *hypertextes* tentant d'imiter le style de l'auteur; une création est une *transfiction*, car on met davantage l'accent sur la dimension diégétique que textuelle, « l'hypertextualité [étant] une relation d'imitation et de transformation entre textes; la transfictionnalité, une relation de migration (avec la modification qui en résulte presque inmanquablement) de données diégétiques » (Saint-Gelais, 2011, p. 10-11); et une autre création est une *allusion*, c'est-à-dire que « le texte n'est pas énoncé, mais il est présent, nécessairement présent » (Louichon, 2017, p. 24).

Les transformations hypertextuelles qui se rapprochent d'une écriture d'imitation s'observent sous plusieurs caractéristiques textuelles reprises de l'hypotexte : l'absence de titre, la reprise d'un des quatre thèmes dominants dans le recueil (existence, passage, voyage, corps) et de leur champ sémantique, les figures de style récurrentes (métaphore, personnification, énumération), le système énonciatif (nous) manifestant sa relation à l'autre et au monde, le système des temps verbaux (présent), la disposition particulière du texte dans l'espace de la page (saut de ligne, alinéas, enjambement). Par exemple, les textes de E4 et de E10 illustrent cette écriture d'imitation :

Tableau 5

Exemples de transformations hypertextuelles

Début du poème d'Isabelle Duval (p.69)	Début du poème de E4
Pendant que la clarté s'enroule sur elle-même, nous reprenons le chemin du ciel intérieur.	Au moment où le crépuscule recouvre les derniers rayons du jour, Nous empruntons sans détour le droit chemin Qui mène à l'intérieur
Début du poème d'Isabelle Duval (p.20)	Début du poème de E10
À travers le mouvement des foules, l'âme est un composé d'histoires, un univers tactile.	À travers nos rencontres se forge en nous une muraille de sentiments.

Mais comment les étudiants décrivent-ils leur processus d'écriture?

Des écritures expliquées par le souci de bien imiter.

Tous les étudiants affirment avoir analysé le poème qu'ils ont choisi avant de commencer à créer leur propre poème afin de s'assurer d'en reprendre les principales caractéristiques. Même si la consigne ne les invitait pas à écrire « à la manière de... », ils ont spontanément fait ce choix, comme le mentionnent E3 et E4, dont le processus de

création est représentatif des autres cas, « j'ai seulement retiré les aspects importants du poème et j'ai, par la suite, continué avec ces idées » (E3), « j'ai imité le style et la structure des phrases construites par la poète Isabelle Duval. J'ai tenté de la paraphraser par endroits, et j'ai fait des ajouts personnels. » (E4). D'ailleurs, leur façon de faire se rapproche d'un processus très scolaire, de l'analyse au brouillon avant d'arriver à la version finale, comme nous l'observons dans le discours de E10 :

« Je me suis fait une compréhension de l'œuvre initiale et ensuite [...] j'ai composé, biffé, recréé et à nouveau effacé. [...] En outre, j'ai créé mon poème selon les mêmes normes d'écriture que celles utilisées dans le poème d'Isabelle Duval, soit aucune rime, aucune continuité dans le nombre de syllabes et aucun titre [...] j'ai utilisé quelques figures de style, comme la personnification, l'allégorie ou encore la comparaison. [...] Finalement, j'ai laissé libre cours à mon imagination et à ma créativité afin de créer un texte qui répondait à des critères d'écriture poétique ».

L'analyse de notre corpus montre que les étudiants s'inscrivent davantage dans une posture analytique que créatrice, car comme l'a souligné Le Goff (2006 : 254), « la démarche d'imitation consiste d'abord à restituer à travers l'écriture les significations du portrait dégagées dans le temps de la lecture analytique ».

Interprétation des résultats

Malgré un nombre limité de données, puisque nous avons réalisé une étude de cas, les résultats obtenus nous permettent de voir le poids de la tradition scolaire dans le rapport à la poésie des étudiants en FIEF, car l'école doit constituer pour plusieurs d'entre eux leur seul contact avec la poésie.

Pour ce qui concerne leurs conceptions, elles sont marquées d'un héritage de la rhétorique scolaire classique. Les résultats confirment aussi que la poésie ne fait pas partie de leur vie : selon les sujets interrogés, elle s'adresse à un lecteur modèle ou expérimenté, capable d'interpréter les textes les plus complexes ou bien elle est un outil d'expression de soi pour les poètes. La poésie semble donc leur être extérieure, elle ne fait pas partie de leur capital culturel et langagier (Bourdieu, 1979), non seulement parce qu'ils n'en lisent pas ou n'en écrivent pas, mais parce qu'on leur en a peu enseigné sinon à partir des figures de style et des formes fixes (Émery-Bruneau, 2016) ou par l'écriture d'imitation, exercice ayant marqué l'enseignement de la littérature depuis des décennies en France (Le Goff, 2006) et en Belgique (Dufays, 1994), comme au Québec (Melançon, Moisan & Roy, 1988). Le poids de la forme scolaire pèse donc sur leurs conceptions, puisque leurs expériences poétiques s'inscrivent surtout dans une lecture distanciée, analytique et interprétative des textes, contrairement à leur lecture de textes narratifs par exemple, « la majorité des lycéens déclarent emprunter la lecture de type identificatoire, le "playing" (Picard, 1986) pour aborder le roman, tandis que le "game", la lecture distanciée, est plus spontanément adoptée pour la poésie » (Brillant-Rannou, 2016, p. 91). Alors que nos précédents résultats (Émery-Bruneau, 2010) montraient que la lecture participative était plus dominante dans le rapport à la lecture littéraire des étudiants en FIEF, il s'avère qu'en resserrant précisément les analyses sur la lecture d'un recueil de

poésie, une nuance s'impose : la poésie ne semble pas un langage qu'ils se sont appropriés au point de se sentir suffisamment à l'aise pour en faire une lecture créative, subjective ou même délirante (Bayard, 1998). Elle demeure encore un objet à expliquer plutôt qu'à expérimenter.

Quant au dialogue qu'ils ouvrent avec la poète, près de la moitié des questions visent à mieux comprendre ou interpréter ses poèmes. Sans gêne, ils lui demandent ce que signifient ses poèmes, comme si, d'un côté, ils se sentaient mal à l'aise à l'idée de lui présenter leurs propres interprétations, voire pour certains, incompetents pour le faire. Procéder de la sorte leur permet, certes, d'illustrer leurs besoins de bonifier leur compréhension et leurs interprétations, comme si pour eux la poésie devait seulement être analysée, comme s'ils ne se sentaient pas autorisés à l'expérimenter subjectivement, axiologiquement, émotivement, sensoriellement... faute de connaissances suffisantes et à défaut d'assumer pleinement – et consciemment – leur subjectivité, inhérente au processus interprétatif. Vivre des expériences poétiques variées semble encore être essentiellement réservés aux poètes, car cette pratique expose les sujets à « introduire dans l'analyse une part de subjectivité » (Collot, 2005, p. 155), ce que les étudiants en FIEF n'ont pas appris à faire parce que, d'un côté, ils n'ont pas de pratiques personnelles de poésie et, de l'autre, parce que l'école, avec ses besoins d'enseigner et de faire apprendre des notions observables et mesurables, avec la démultiplication des objets à travailler en classe, n'a pas dégagé un espace pour faire enseigner ainsi la poésie.

N'ayant eux-mêmes pas ou peu expérimenté l'écriture de textes poétiques, malgré qu'elle fasse partie des programmes du secondaire depuis 1995, les étudiants ont posé beaucoup de questions portant sur les origines de l'inspiration de la poète et sur son processus d'écriture, ce qui s'explique par leur besoin de déconstruire le mythe de l'auteur et de démystifier le processus de création. Les questions qu'ils ont posées à la poète nous permettent aussi d'avancer qu'ils ne se considèrent pas encore des sujets-lecteurs-enseignants, puisqu'ils sont en train de constituer leur propre rapport à la poésie : aucune remarque n'était en lien avec la didactique ou leur formation professionnelle, car aucune question n'était tournée vers les élèves ou vers leur pratique d'enseignement, par exemple : « Et si je devais enseigner vos poèmes, comme devrais-je m'y prendre? »

Enfin, malgré une consigne sans contrainte, les invitant à écrire un poème pour exprimer leur réaction vis-à-vis d'un poème de leur choix, la très grande majorité a écrit un poème « à la manière de ». Nous sommes portées à croire qu'ils ont fait ce choix, d'une part, pour s'approprier un langage nouveau, un style qui leur était initialement méconnu. Ce mimétisme langagier montre en effet que leurs compétences lectorales sont suffisamment aiguisées pour qu'ils soient en mesure d'analyser les caractéristiques d'un texte afin de les reproduire. Le Goff (2006, p. 253) l'observait aussi chez des lycéens choisissant l'écriture pastichante pour rendre compte de leur compréhension : « l'analyse textuelle opère nécessairement des prélèvements stylistiques ou génériques ciblés, en nombre limité, mais répété dans des proportions raisonnables pour accéder au statut de faits textuels exemplaires, suffisamment signifiants pour, une fois reproduits, créditer l'hypertexte de sa valeur de pastiche. Le rapprochement d'occurrences analogues permet d'établir ce que G. Genette appelle un « *modèle de compétence* » (Genette, 1982, p. 102). » D'autre part, le pastiche, en plus d'avoir pour finalité d'intérioriser un style, peut être dicté par l'admiration, ce que les étudiants peuvent aussi avoir voulu faire en imitant cette poète de la relève. Malgré tout, la présence du *sujet* est plutôt faible dans leur

création – comme dans leur lecture du recueil. Manque d'expérience d'écriture poétique, faible fréquentation de textes poétiques, insécurités lectorales et créatrices, autant de facteurs pouvant expliquer cette absence du *sujet* vivant pleinement son rapport à la poésie. Mais ce *sujet du poème*, n'est-ce pas la finalité d'un enseignement de la poésie, comme le défendent Favriaud, Vinsonneau et Poletto (2017, p. 8) : « ce que devient un sujet, pour nous un élève (et probablement un maître), produisant ou lisant de la poésie et construisant ainsi dans la langue réinventée des poèmes un rapport toujours nouveau (« amical », dirait le poète James Sacré) avec lui-même et avec l'altérité. » Comment les formateurs des enseignants et les didacticiens peuvent-ils arriver à former leurs étudiants en tant que *sujets*?

Des pistes de formation initiale et continue des enseignants

L'héritage de la tradition scolaire pèse lourd sur le rapport à la poésie des futurs enseignants et la reproduction des gestes de lecture ou d'écriture menés alors qu'ils étaient eux-mêmes élèves du secondaire est incontournable. Mais comment peut-on contrer ces effets du déterminisme et de la reproduction? Nous proposons deux pistes de formation, l'une pour la formation initiale et l'autre pour la formation continue, orientées de façon à ce qu'ils s'ouvrent à *l'intranquillité* de la poésie, pour reprendre l'expression de Pessoa (1999).

1°

Pour transformer le rapport à la poésie des étudiants, pour ouvrir et complexifier leurs conceptions de cet objet, nous proposons de leur permettre de bonifier leur bibliothèque intérieure en y ajoutant des expériences poétiques variées et à les partager avec d'autres sujets lecteurs. Un cours disciplinaire de type « séminaire d'expériences littéraires », dans lequel les étudiants seraient appelés à lire un grand nombre d'œuvres littéraires de genres divers, dont autant de recueils de poésie que de romans et de pièces de théâtre, pourrait pouvoir s'insérer dans leur formation initiale. Cependant, l'évaluation des compétences lectorales au postsecondaire se fait souvent par des écrits très scolaires (analyse littéraire, dissertation, compte rendu critique...): les étudiants présentent ce qu'ils ont compris de l'œuvre et avancent quelques interprétations, appuyées de citations tirées du texte. Or, rendre compte de ses expériences littéraires peut prendre d'autres formes, dont celle des débats interprétatifs et de l'écriture créative.

Le débat interprétatif permet aux sujets-lecteurs de non seulement discuter de leurs diverses expériences de lecture, mais aussi de partager et de débattre oralement des interprétations qu'ils se font des textes littéraires (Dias-Chiaruttini, 2010; Sauvaire, 2013). Il s'agit d'un dispositif didactique encore peu présent dans les classes du secondaire (Aeby-Daghé, 2014), ce qui s'explique, notamment, par le manque de formation que les enseignants en ont reçue. Partant, mettre en place un tel dispositif dans des cours de littérature ou de didactique, dont notre proposition de « séminaire d'expériences littéraires », permettrait aux étudiants de non seulement discuter et de justifier leurs interprétations des textes, souvent difficiles à comprendre pour eux-mêmes, mais en outre de s'approprier les caractéristiques des genres lus, d'en saisir les défis qu'ils posent pour leur propre compréhension et pour celle d'élèves du secondaire, mais aussi de réfléchir aux expériences poétiques qu'ils peuvent générer et aux dispositifs didactiques à mettre en place pour les bonifier.

Puis, pour permettre aux étudiants d'explorer autre chose que l'écriture d'imitation exercée au fil de leur scolarité, on pourrait les inviter à expérimenter et à pratiquer diverses écritures créatives pour se familiariser avec différents genres, styles, contraintes, processus de création, etc. Dans le cadre de ces ateliers d'écriture réalisés à la suite des débats interprétatifs, ils pourraient également être invités à participer à des « cercles de relectures » afin de discuter de leurs écrits, de commenter les créations de leurs collègues et de débattre des moyens créatifs et didactiques vers lesquels ils se tournent pour transformer leur processus de création et, plus largement, leur rapport à l'écrit... en vue de se constituer non seulement comme sujet lecteur/scripteur/créateur, mais aussi comme sujet-enseignants qui auront à former des élèves dans un ou des parcours du même ordre.

Un cours offrant un espace aux dimensions créatives des lectures et des écritures de la réception existe depuis 2007 à l'Université de Lausanne et cette innovation a eu des retombées intéressantes sur les étudiants, selon Florey et Cordonnier (2017). Même si un cours portant sur l'analyse de textes littéraires est certes offert dans quelques programmes de formation des enseignants québécois, aucune recherche n'a encore analysé les notions et corpus traités dans ces cours, la manière dont les cours sont donnés et les modes d'évaluation auxquels les étudiants sont soumis et qui, trop souvent, ont des effets sur leurs conceptions de l'objet enseigné. Pour la recherche, il est impératif que nous connaissions d'abord les objets enseignés et les pratiques d'enseignement dans les cours de didactique pour être ensuite en mesure de mettre en place des dispositifs didactiques pertinents et cohérents.

2°

La formation initiale des enseignants ne représente toutefois, règle générale, que quatre années qui s'ajoutent à leur scolarité. Une fois dans l'exercice de leur profession, confrontés aux réalités du milieu (classes hétérogènes, tâches multiples, manque de temps, poids des évaluations périodiques, etc.), il se peut que de telles approches didactiques novatrices enseignées à l'université leur échappent dans le tourbillon du quotidien professionnel. Nous pensons qu'une formation continue du corps enseignant volontaire, répartie sur plusieurs années, et portant sur différents objets d'enseignement, dont la poésie, permettrait à ces derniers de recevoir un accompagnement qui les encouragerait à lire des recueils de poésie, à réfléchir à leur rapport à la poésie ainsi qu'aux relations de la poésie avec d'autres objets d'enseignement et différentes pratiques langagières, à découvrir des poètes qu'ils méconnaissent et à vivre – et partager – des expériences poétiques variées. Or, nous avons montré ailleurs que les enseignants disent manquer de temps pour lire en raison de leurs lourdes tâches de travail (Émery-Bruneau, 2014). Mais si l'une des tâches des enseignants de français du secondaire est d'enseigner des œuvres littéraires, alors comment peuvent-ils le faire s'ils n'ont pas le temps de lire des œuvres variées et pour faire des choix satisfaisants? Il s'agirait donc, pour mettre en œuvre une formation continue pérenne, de dégager dans leur horaire de travail actuel une plage horaire d'une demi-journée (3h) par semaine, soit le temps équivalent à un cours universitaire de 3 crédits. Ce temps dégagé pour la formation continue leur permettrait de

lire des œuvres littéraires, d'en discuter, d'être accompagnés par des formateurs, chaque semaine, de façon encadrée et soutenue⁴.

Conclusion

Dans les travaux sur les théories de la réception, il a été montré que la créativité du lecteur (la création du *texte de lecteur*) trouve ses origines dans ses expériences personnelles de lecture et résulte d'un tissage entre le texte de l'auteur et la vie du lecteur : « Écrire sa lecture engage une image de soi » (Rouxel, 2017, p. 149). Or, il semble que la place d'un *sujet* – singulier, complexe et toujours inscrit dans un rapport à l'autre et au monde – est peu présente à l'école, comme à l'université d'ailleurs : pour relever le pari de moins formater les étudiants en FIEF, c'est-à-dire de moins les former à (ré)agir scolairement, ouvrons-leur les voies pour qu'ils s'émancipent de la reproduction des pratiques qu'ils ont connues/vécues élèves. Nous avons la responsabilité de les amener à vivre des expériences poétiques variées, de leur donner de l'espace pour partager et débattre de leurs lectures créatives, de les outiller pour transformer leur rapport à la poésie et, plus largement, à la littérature. Pour la formation des enseignants, il nous semble incontournable de mieux cerner les finalités de l'enseignement de la poésie dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage du français, de la scolarité obligatoire au postsecondaire. Nous y travaillerons dans une prochaine contribution.

Références

- Aeby-Daghé, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres, vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd*, Paris : Minuit.
- Benveniste, É. (1969). Sémiologie de la langue. *Semiotica*, 1(1), 1-12.
- Bonnefoy Y. (1998). Remarques sur l'enseignement de la poésie au lycée, in : E. Morin, & Y. Bonnefoy (Eds.), *Articuler les savoirs. L'enseignement de la poésie* (pp. 106-119). Paris : CNDP.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : critique social du jugement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Brillant-Rannou, N. (2010). *Le lecteur et son poème. Lire en Poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée* (Thèse de doctorat, Université Rennes 2).
- Brillant-Rannou, N. (2016). Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie, in : N. Brillant-Rannou, C. Boutevin, & M. Brunel (Eds.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique* (pp. 87-109). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2010). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, 156, 30-31.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f.

⁴ Mais il va de soi, certes, qu'une volonté politique est essentielle pour dégager des fonds afin que ce type de formation continue du corps enseignant puisse être mise en place au Québec.

- Collot, M. (2005). *La poésie moderne et la structure d'horizon*. Paris : PUF.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D., & Morissette C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves, in : É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 83-100). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dias-Chiaruttini, A. (2010). *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école* (Thèse de doctorat, Université Lille 3 – Charles de Gaulle).
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotypes et lecture*. Liège : Mardaga.
- Duval, I. (2004). La poésie et l'enseignement du français. *Québec français*, 135, 42-45.
- Duval, I., & Turcotte, M. (2007). Dynamiser l'enseignement de la poésie contemporaine. *Québec français*, 147, 62-64.
- Duval, I. (2014). *Le ciel comme passage*. Montréal : les Herbes rouges.
- 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, Université Laval).
- Émery-Bruneau, J. (2013). La formation à l'enseignement des textes littéraires au secondaire québécois : entre reproduire des pratiques et transformer la dimension praxéologique du rapport à la lecture littéraire. *Actes de la Biennale internationale de l'éducation de la formation et des pratiques professionnelles, Paris*.
- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, 71-91
- Émery-Bruneau, J. (2016). Comprendre l'action didactique par l'analyse des objets enseignés : l'exemple de deux séquences d'enseignement de la littérature au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 115-137.
- Favriaud, M., Vinsonneau, M., & Poletto, M. (2017). *Les Chemins de poésie d'Alep. Poétique et didactique du dire-lire-écrire à l'école primaire*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Florey, S., & Cordonnier, N. (2017). *Savants encore austères et amoureux vraiment fervents? Examen parallèle de deux écritures de la réception à l'université*, in : F. Le Goff & M.-J. Fourtanier (Eds.), *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume 1 : genres, espaces et formes* (pp. 185-199). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.
- Langlade, G., & Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire, in : E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 101-123). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Langlade, G. (2012). Chartreuse(s) de Parme : d'une lecture subjective à l'autre. *Recherches & Travaux*, 83, 41-53.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Goff, F. (2006). *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature* (Thèse de doctorat, Université de Lorraine).
- Louichon, B. (2017). La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets

- Sémiotiques Secondaires à l'école, in F. Le Goff & M.-J. Fourtanier (Eds.), *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume 1 : genres, espaces et formes* (pp. 19-33). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Mauron, C. (1963). *Des métaphores obsédantes au mythe personnel : introduction à la psychocritique*. Paris : éd. José Corti.
- MÉQ (2005). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2009). *Programme de français, langue d'enseignement, du deuxième cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2011). *Progression des apprentissages en français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Melançon, J., Moisan, C.. & Roy, M. (1988). *Le discours d'une didactique. La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1967)*. Québec : Nuit blanche éditeur.
- Meschonnic, H. (2017). *Infiniment à venir suivi de Pour le poème et par le poème*. Paris-Orbey : Arfuyen.
- Pessoa, F. (1999). *Le Livre de l'intranquillité*. Paris : éd. Christian Bourgeois.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Éditions Minit.
- Rouxel, A. (2017). Créativité de la réception : de l'investissement subjectif au projet artistique, in : F. Le Goff & M.-J. Fourtanier (Eds.), *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume 1 : genres, espaces et formes* (pp. 147-168). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Saint-Gelais, R. (2011). *Fictions transfuges. La Transfictionnalité et ses enjeux*. Paris : Seuil.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?* (Thèse de doctorat, Université Laval et Université de Toulouse 2-Le Mirail).
- Siméon, J.-P. (2015). *La poésie sauvera le monde*. Paris : Le Passeur.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Biographie des auteures

Judith Émery-Bruneau est professeure à l'Université du Québec en Outaouais (Gatineau). Ses domaines de recherche s'inscrivent dans le champ de la didactique du français et portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la littérature. Elle s'intéresse de près aux pratiques d'enseignement de la littérature et de la poésie au secondaire, à la progression des lecteurs aux différents niveaux de la scolarité obligatoire, à la didactisation de pratiques sociales comme le slam et la performance poétique, ainsi qu'au rapport à la lecture littéraire d'étudiants en formation initiale à l'enseignement. Elle fait partie de deux regroupements de chercheurs : l'Équipe de Recherche Littératie et Inclusion (ÉRLI) et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Camille S. Leclerc est étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec en Outaouais (Gatineau), sous la direction de Judith Émery-Bruneau. Elle s'intéresse au rôle des ressources subjectives et des modes opératoires des sujets lecteurs dans la validation d'interprétations intersubjectives de poèmes au sein de débats interprétatifs.

Que disent les recensions antérieures de recherches sur les enseignements favorisant les compétences en littératie de la fin du primaire et du secondaire ?

NANCY GRANGER
Université de Sherbrooke

ANDRE C. MOREAU
Université du Québec en Outaouais

Résumé

Cet article dresse un état des lieux sur les interventions en lecture et en écriture (stratégies, processus ou modalités) répertoriées depuis trente ans sur les enseignements favorisant les compétences en littératie de la fin du primaire et du secondaire. Notre analyse montre que certaines stratégies cognitives et métacognitives sont bénéfiques pour tous les élèves, qu'ils éprouvent un trouble d'apprentissage ou non. Pourtant elles seraient encore peu présentes dans les pratiques des enseignants. La discussion et la conclusion proposent des pistes de solutions afin que soient optimisées les capacités à lire, à écrire et à communiquer chez tous les élèves.

Mots-clés

littératie, compétences en littératie, lire et écrire, interventions, enseignement, apprentissage, enseignement disciplinaire

Abstract

This article provides an overview of the literacy interventions (strategies, processes or modalities) that have been documented over the last 30 years on literacy skills at the end of elementary and secondary school. Our analysis shows that some cognitive and metacognitive strategies are beneficial for all students who have a learning disability or not; yet they would still hardly be present in teachers' practices. The discussion and conclusion suggest possible solutions to optimize the reading, writing and communication skills of all students.

Key words

literacy, literacy competencies, reading and writing, interventions, teaching, learning, disciplinary teaching

Introduction

Cet article vise à rendre compte de l'état de l'avancement des recherches recensées sur les interventions¹ en enseignement de compétences en littératie auprès d'élèves de fin du primaire et du secondaire. L'enseignement de compétences en littératie mène à prendre en compte la diversité de pratiques langagières du lire-écrire, des contextes socioculturels (Dupont et Grandaty, 2015) et des caractéristiques des apprenants (Delarue-Breton et Bautier, 2015). L'étude de ce phénomène de l'enseignement et de l'apprentissage de compétences en littératie peut être comprise comme un ensemble de pratiques d'intervention situées dans un contexte singulier, la classe, qui favorise le développement en langage écrit et, également, des autres disciplines scolaires. Loin d'être un objet nouveau d'études, l'apprentissage du lire-écrire représente un intérêt certain lorsqu'il est croisé avec les élèves en difficulté ou présentant un trouble d'apprentissage. Nos recherches documentaires font ressortir l'importance des recherches et travaux synthèses d'études sur ce sujet ; ce constat a mené à réaliser, dans un premier temps, une analyse des recensions antérieures et, dans une seconde publication, une analyse des écrits scientifiques sur la littératie disciplinaire. Cette double publication sur l'enseignement des compétences en littératie dans différents contextes scolaires permet de faire ressortir les convergences de pratiques d'intervention du lire-écrire en langue, mais aussi en enseignement disciplinaire. Les prochaines sections présentent la problématique, la méthodologie de recensions, les interventions en enseignement de la lecture et celles en enseignement de l'écriture ; la discussion qui termine cette synthèse mène à circonscrire les principales conclusions et les pistes de recherches.

Problématique

La maîtrise des compétences en littératie représente un enjeu sociétal, car elle est une condition fondamentale d'accès au savoir (Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA], 2011 ; UNESCO, 2008) et, qui plus est, a des conséquences humaines, sociales et économiques sur les sociétés (Word Literacy Foundation, 2015). À cet égard, la tendance des résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE, 2014; PISA, 2012) montre une diminution significative des niveaux d'habiletés en lecture des jeunes canadiens. Bien que les résultats de l'enquête Pisa de 2015 montrent une stabilité depuis 2012, il demeure légitime de se préoccuper des faibles compétences en lecture des jeunes. Cela s'inscrit d'ailleurs dans les visées des ministères de l'éducation canadiens qui préconisent la nécessité travailler ensemble afin de rehausser les résultats d'apprentissage et d'affecter les ressources pédagogiques nécessaires (moyens, méthodes, stratégies) pour relever les défis de notre société (Brochu, Deussing, Houme et Chuy,

¹ Le terme *intervention* utilisé dans ce texte s'appuie sur la définition de Lenoir (2009) et réfère à l'agir de l'enseignant dans ses rapports aux élèves. Sur le plan empirique, opérationnel et pragmatique, l'intervention pédagogique renvoie à l'action de l'enseignant en interaction vers un apprenant ou un groupe d'élèves et vers les savoirs. L'enseignant met en place des dispositifs et processus médiateurs en tenant compte des finalités diverses des acteurs (parents, directions d'établissement, personnel scolaire) et des composantes qui fondent cette interaction apprenant-savoir-enseignant ; cette définition impose un rapport multiple, objectif et subjectif, sur l'acte d'enseignement et l'acte d'apprendre.

2013). Au Québec, plus de 30 % des élèves demeurent en marge de cette visée au terme de leur scolarité, ce qui n'est pas sans préoccuper le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2013) qui recommande le rehaussement des compétences en littératie des jeunes adultes. Cela rejoint les recommandations du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS, 2008) qui suggère d'accroître le niveau de préparation des enseignants et de renforcer les mesures de soutien en lecture et en écriture ; ces propositions représentent des avenues facilitatrices pour améliorer les compétences en littératie des élèves et ainsi leur offrir de meilleures conditions d'apprendre et de mieux réussir.

À cet égard, l'UNESCO (2015, p. 1) suggère de faire du droit à l'éducation une réalité afin d'atteindre tous les élèves, en respectant leurs multiples besoins, capacités et caractéristiques, et en éliminant toutes les formes de discrimination dans l'environnement d'apprentissage. Selon Moreau, Hébert, Lépine et Ruel (2013, p.14), la littératie en milieu scolaire rejoint la visée émancipatrice de l'être humain par laquelle les compétences à lire, à écrire et à communiquer efficacement avec différents supports permettent ainsi à la personne de fonctionner dans le quotidien, de développer son potentiel, d'être en interaction avec les autres et le monde, de communiquer, de penser, d'apprendre, de socialiser et d'être critique, de réaliser ses buts et de devenir citoyen du monde. En contexte d'inclusion scolaire, le défi reste entier. Comment le personnel enseignant peut-il répondre aux attentes uniformes de fin de cycle du programme en tenant compte de la diversité des apprenants, dont ceux ayant des besoins particuliers ou en difficulté ? En outre, les enseignants font face à un réel dilemme (Maertens, 2004) : plusieurs d'entre eux disent ne pas être suffisamment formés pour relever ce défi (Rousseau, 2015).

Dans l'intention de mieux connaître les facteurs de réussite pour le développement de compétences en littératie, nous avons réalisé une recension d'écrits portant sur les interventions probantes en lecture et en écriture rapportées dans les méta-analyses récentes ou encore dans les synthèses de connaissances. L'objectif est de produire un état des lieux afin d'en dégager les interventions à encourager, de dégager les modalités qui ont fait leur preuve et de proposer des pistes de formation aux enseignants en formation initiale et continue, en vue de soutenir sinon de rehausser les compétences en littératie des élèves en contexte scolaire inclusif.

Méthodologie

Dans cette recension, la question posée aux écrits scientifiques se résume ainsi : que disent les recensions antérieures de recherches sur les interventions en lecture et en écriture favorables à la réussite des élèves en difficulté à la fin du primaire et au secondaire ?

Le point de départ de la recension

Pour amorcer notre recherche, nous nous sommes d'abord intéressés aux synthèses, revues de littérature ou méta-analyses disponibles en francophonie sur les interventions en lecture et en écriture. En francophonie, une seule synthèse récente correspond aux termes de cette recherche documentaire, soit celle de Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010). Ces chercheurs ont produit une méga-analyse rapportant l'effet des différentes stratégies en lecture, en écriture et en mathématique sur l'apprentissage des élèves du primaire. Cette méga-analyse porte essentiellement sur des

études réalisées entre 1999 et 2007. Dans le but de répondre à notre question de recherche qui porte sur les interventions à la fin du primaire et au secondaire, il s'est avéré nécessaire de questionner les bases de données internationales pour la période après 2005.

Les critères de la recension

Prenant appui sur la recension de Bissonnette *et al.* (2010, p. 8) qui se sont tournés principalement vers les recherches anglophones à cause de leur plus longue tradition d'études expérimentales, nous avons poursuivi notre recension en interrogeant l'outil EBSCO qui comprend plusieurs banques de données en éducation dont Academic search complete, Education source et ERIC. Différents mots-clés ont permis la recension de recherches parues dans des revues avec comité de lecture et impliquant des élèves de la fin du primaire, du début secondaire ou du secondaire (*grade 4 to 8; middle school, secondary level, K-12*). Les articles répertoriés portent sur des résultats probants entre les années 2005 et 2016. Les recherches sur le préscolaire et le 1^{er} cycle du primaire ont été exclues de notre recension, de même que celles sur les « nouveaux apprenants en anglais » ou « english learners » étant donné que leur problématique en lecture et en écriture diffère de celle vécue par les élèves à risque et handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (HDAA).

En lecture, une première recherche effectuée avec les mots-clés *struggling readers and review of the literature* a donné 4 articles sur 39 qui correspondaient aux critères. En variant avec *struggling students and review of the literature* 2 sur 46 articles rencontraient nos critères dont un texte déjà sélectionné. Les mots-clés *reading instruction and student with disabilities and review of the literature or meta-analysis* ont permis de sélectionner 3 articles sur 195 trouvés. En écriture, les mots-clés *writing instruction and student with learning disabilities and review of the literature or meta-analysis* a permis de sélectionner 4 articles sur 60 pour répondre à la question de recherche. Ainsi, sur les 11 articles sélectionnés, 8 correspondent à des méta-analyses, 2 à des revues de littérature quantitatives et 1 à une revue de littérature qualitative. Le tableau ci-dessous résume cette démarche de recherche documentaire.

Tableau 1

Mots-clés utilisés pour la recension

Mots-clés en lecture	Articles correspondants
<i>struggling readers and review of the literature</i>	4 sur 39
<i>struggling students and review of the literature</i>	2 sur 46
<i>reading instruction and student with disabilities and review of the literature or meta-analysis</i>	3 sur 195
Mots-clés en écriture	Articles correspondants
<i>writing instruction and student with learning disabilities and review of the literature or méta-analysis</i>	4 sur 60

Les limites de la recension

Dans cette analyse des recensions antérieures, la diversité des protocoles de recherche constitue une première limite. Parmi les études répertoriées, des protocoles expérimentaux, quasi expérimentaux ou encore des études de cas sont répertoriés pour répondre aux questions de recherche. Chaque étude souligne la diversité des données issues de la recherche et la nécessité de redoubler de vigilance dans le choix des données et dans l'établissement de critères à retenir pour les méta-analyses. Aux types de protocoles utilisés s'ajoutent des articles qui proposent plutôt une revue de la littérature sur les objets d'études sans faire une analyse systématique de ces articles scientifiques. Même si cela concourt à une forme de triangulation des données (Mertens, 2005), il s'avère nécessaire de mentionner que nous sommes conscients de la diversité des écrits qui constituent notre recension.

Une deuxième limite concerne l'abondance des méthodes et des interventions réalisées dans les différentes études. Nous avons créé des rubriques qui rendent compte de recoupements entre les discours et les données analysées de façon à ce que le lecteur puisse percevoir les préoccupations scientifiques des chercheurs à travers le temps et puisse identifier les interventions ou les méthodes qui ont fait leurs preuves et qui figurent dans les recensions depuis plus de dix ans. Afin de rendre compte plus adéquatement de l'évolution du concept de littératie à travers le temps et de pouvoir décrire les nouveaux objets des recherches en littératie, deux textes sont proposés dans deux numéros consécutifs de la revue.

Le premier texte traite des recensions antérieures en littératie qui s'intéresse aux interventions probantes en lecture et en écriture. Le deuxième texte présentera les fondements de la littératie disciplinaire (disciplinary literacy) et leur apport quant aux pratiques d'enseignement de sciences, de mathématiques ou d'univers social : comment cette nouvelle conception de la littératie peut enrichir les pratiques d'enseignement et soutenir le développement de lecteurs et de scripteurs lorsqu'ils adoptent une posture disciplinaire.

La première rubrique de cet article présente des recherches sur divers enseignements ainsi que leur apport sur les habiletés en lecture et sur les stratégies

cognitives en apprentissage. La deuxième rubrique synthétise, quant à elle, les analyses d'études qui documentent des interventions en écriture (stratégies, processus ou modalités). Une discussion et une conclusion proposent une explication des résultats présentés tout au long de cet article et permettent de poser un regard critique sur les recommandations mises de l'avant dans cette recension des recensions antérieures ou méta-analyses.

Interventions en enseignement de la lecture

De cette recension émergent deux catégories d'écrits. La première comporte des synthèses de recherches qui traduisent les résultats d'interventions spécifiques sur des apprentissages précis de la compréhension en lecture comme le vocabulaire, la fluidité, la capacité de se rappeler une histoire ou à trouver les idées principales d'un paragraphe, etc. La seconde catégorie présente des résultats de recherches qui concernent les interventions les mieux adaptées pour soutenir la réussite des élèves présentant une difficulté d'apprentissage lorsqu'ils doivent lire dans les différentes disciplines. La section ci-dessous présente l'analyse distincte de chacune des catégories d'écrits.

Les recherches sur l'enseignement de la lecture et l'apport des stratégies cognitives

En 2009, Edmonds, Vaughn, Wexler, Reutebuch, Cable et Tackett proposent une synthèse des recherches entre 1994 et 2004 auprès d'élèves de la 6^e à la 12^e année. Leur recension montre que chez les élèves de la fin du primaire et du début du secondaire, les interventions sur la fluidité et la reconnaissance des mots auraient moins d'impact qu'au primaire. Au secondaire, l'enseignement explicite serait un moyen efficace pour intégrer des stratégies relatives à l'enrichissement du vocabulaire et à la compréhension en lecture, d'une part. D'autre part, l'analyse des études recensées suggère également que l'apprentissage de stratégies cognitives et métacognitives associées à l'enseignement du vocabulaire, à la fluidité ou au décodage aiderait les élèves ayant de la difficulté en lecture. Ainsi, entraîner les élèves à utiliser des stratégies cognitives, comme celles de l'autoquestionnement accompagnées de multiples occasions de s'exercer et d'expérimenter des lectures variées, serait profitable à l'engagement des élèves et leur réinvestissent dans divers contextes.

La méta-analyse de Wansek, Wexler, Vaughn et Ciullo (2010) traite, quant à elle, des élèves de 4^e et 5^e année du primaire ayant des difficultés en lecture. Ces derniers sont considérés par les auteurs comme ayant des besoins similaires à ceux du début du secondaire. Wansek *et al.* (2010) ont recensé 24 recherches dont les participants avaient principalement entre 9 et 11 ans et étaient décrits comme de faibles lecteurs sans toutefois avoir un diagnostic précis. Leur analyse montre des effets d'ampleur modérés à grands lorsque les interventions portent sur le vocabulaire et les stratégies de compréhension en lecture. Les auteurs concluent que les interventions qui soutiennent la compréhension en lecture et impliquent des processus cognitifs de plus haut niveau outillent davantage les élèves plus âgés que des interventions ciblées comme l'enseignement isolé du vocabulaire ou de la fluidité. Selon eux, des stratégies de lecture comme se référer à ses connaissances antérieures, se questionner avant, pendant et après la lecture et faire un résumé amélioreraient la compréhension. Ils soulignent les résultats obtenus dans les méta-analyses d'autres chercheurs (Kamil, Borman, Dole, Kral, Salinger, et Torgesen

(2008); Scammacca, Roberts, Vaughn, Edmonds, Wexler, Reutebuch, et Torgesen, J. K. (2007) qui montrent que des interventions portant sur plus d'un aspect de la lecture s'avèrent bénéfiques pour les élèves du début du secondaire. Selon Wansek *et al.* (2010), il serait pertinent d'étudier davantage les interventions mises de l'avant en mettant à profit des évaluations normatives pour mieux documenter les effets de combinaisons d'interventions sur la compréhension en lecture.

La méta-analyse de Flynn, Zheng et Swanson (2012) traite particulièrement d'interventions en lecture à la fin du primaire et au début du secondaire (upper elementary and middle school). Au total, dix recherches ont été répertoriées depuis 1999. Les résultats obtenus montrent un effet d'ampleur modéré des interventions sur l'identification des mots, le décodage et la compréhension alors qu'un effet d'ampleur plutôt faible est constaté en ce qui concerne les interventions portant sur la fluidité en lecture. Les résultats obtenus se basent sur un nombre restreint d'études et les auteurs précisent que leurs résultats doivent être interprétés avec précaution. Ils soulignent d'ailleurs le peu d'études répertoriées chez les élèves plus âgés et appellent à de plus nombreuses recherches en vue de mieux connaître les interventions pour cette tranche d'âge.

La méta-analyse de Scammacca, Roberts, Vaughn et Stuebing (2015) couvre la période de 1980 à 2011 chez des lecteurs en difficultés entre la 4^e et la 12^e année, soit de la fin du primaire à la fin du secondaire. Les interventions mesurées visaient l'étude de mots, la fluidité, le vocabulaire, la compréhension ou encore des interventions qui ciblaient différentes composantes en lecture à la fois. Cette recherche s'inscrit à la suite d'une première méta-analyse réalisée par Scammacca, Roberts, Vaughn, Edmonds, Wexler, Reutebuch et Torgesen, (2007) portant sur la période de 1980 à 2004. Cette deuxième phase de leur analyse inclut toutes les études précédentes et celles entre 2005 et 2011. Leur question est a) de connaître l'efficacité des interventions en lecture depuis les 30 dernières années ; b) de préciser la variabilité des effets selon le devis de recherche utilisée par les divers chercheurs ; et c) de documenter la différence d'efficacité entre les effets répertoriés dans les études plus anciennes et les plus récentes. Au terme de leurs analyses de 82 recherches, les auteurs concluent d'abord que les interventions en lecture répertoriées sont efficaces tant pour les élèves ayant un trouble d'apprentissage que pour ceux qui éprouvent des difficultés en lecture. Ensuite, ils notent que les devis de recherche développés se sont complexifiés depuis la parution de leur méta-analyse de 2007. Le nombre de variables introduites dans les recherches ayant augmenté, les analyses sont plus complexes à réaliser. En effet, la méta-analyse de 2007 obtient des effets d'ampleur plus élevés que celles de 2015. Cette analyse suggère aussi que l'effet d'ampleur est moins grand lorsqu'il s'agit d'évaluations normatives que lorsque les évaluations sont construites par les chercheurs. Les résultats leur permettent tout de même de conclure que des interventions visant l'enrichissement du vocabulaire et la compréhension de texte peuvent être utiles auprès de tous les élèves de la 4^e à la 12^e année, qu'ils aient un trouble d'apprentissage diagnostiqué ou non.

En outre, de 2009 à 2015, trois méta-analyses et une recension antérieure de recherche documentent une variété de recherches qui portent sur des enseignements (interventions, stratégies, dispositifs ou méthodes) qui aident à mieux comprendre les retombées sur les composantes de l'apprentissage de la lecture. Pour l'ensemble de ces recensions antérieures synthétisées dans cette partie de texte, retenons que

l'enseignement des premières composantes en lecture (p. ex. décodage, fluidité) est insuffisant en soi et doit être combiné à l'enseignement de stratégies de lecture de haut niveau. En ce sens, l'apport de l'enseignement explicite de stratégies cognitives sur le traitement des informations est clairement démontré. Les interventions documentées ont des effets positifs sur l'apprentissage en lecture tant pour les élèves typiques de la classe ordinaire que ceux ayant des difficultés ou ayant un trouble d'apprentissage. Aussi, considérant que les interventions au primaire et au secondaire sont relativement les mêmes, une continuité de celles-ci, d'un ordre d'enseignement à un autre est souhaitée. En revanche, pour mieux apprécier l'effet d'ampleur de ces interventions, des recherches mettant à profit des outils normatifs d'évaluation des apprentissages en lecture, intégrant diverses composantes simples et complexes ainsi que des stratégies cognitives, doivent être réalisées en ce sens.

Dans un souci de continuité, la prochaine section synthétise les résultats de recensions antérieures qui analysent les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage disciplinaire et la place de la lecture et des stratégies cognitives dans ces contextes d'enseignement.

Les recherches sur l'apprentissage et l'enseignement disciplinaire : la place de la lecture

Dans leur méta-analyse, Kaldenberg, Watt et Therrien (2015) se sont intéressés aux difficultés en lecture en classe de sciences entre la 5^e et la 12^e année. Au total 12 articles ont été recensés entre 1980 et 2012 portant sur les difficultés éprouvées par les élèves en lien avec la lecture en général, puis les interventions qui s'avèrent utiles pour l'apprentissage par les textes informatifs utilisés en sciences. Ces auteurs soulignent que les élèves ayant un trouble d'apprentissage ont souvent des lacunes en lecture. Lorsque les habiletés de base ne sont pas maîtrisées, ces élèves performant sous la moyenne et continuent à prendre du retard par rapport aux autres élèves. Kaldenberg *et al.* (2015) sont d'avis qu'il est essentiel pour les enseignants des différentes disciplines comme les sciences, les mathématiques ou l'univers social de soutenir ces élèves en difficulté en lecture afin qu'ils s'approprient le contenu disciplinaire et qu'ils puissent tisser des liens entre les stratégies en lecture et les contenus disciplinaires. Pour ce faire, les auteurs se sont questionnés à savoir a) quelles sont les interventions les plus efficaces pour améliorer la compréhension en lecture de textes en classe de sciences ?; b) et quelles sont les variables qui ont un impact sur les interventions en compréhension de lecture en classe de sciences ? En réponse à leur première question, les analyses d'études primaires montrent que pour accroître la compréhension en lecture, l'enseignement du vocabulaire doit se faire en concomitance avec l'organisation graphique. L'utilisation de l'enseignement direct ou le soutien des élèves avec des trucs mnémotechniques seraient aussi pertinents, surtout s'ils sont combinés avec des stratégies métacognitives qui valorisent le questionnement de haut niveau comme se questionner sur les relations de causalité et sur les inférences. Kaldenberg *et al.* (2015) suggèrent de poursuivre les recherches sur les modalités d'interventions qui combinent l'enseignement de stratégies de lecture et de processus cognitifs pour mieux soutenir les élèves en difficulté, et ce, dans les différentes disciplines.

Pour leur part, McKenna, Shin et Ciullo (2015) ont réalisé une synthèse de 11 études ayant eu lieu entre 2000 et 2013 qui portent sur l'enseignement de la lecture et des

mathématiques aux élèves ayant un trouble d'apprentissage au primaire et au secondaire. Les auteurs s'intéressaient aux résultats et recommandations formulées lors de la période d'implantation de réformes en éducation. Ces derniers cherchaient à dresser le portrait de pratiques² d'interventions reconnues comme efficaces (evidence-based practices). Cet intérêt est lié aux résultats obtenus par Swanson (2008) qui avait étudié l'état des pratiques d'intervention probantes entre les années 1980 à 2005. Ces résultats montraient qu'il y avait peu de soutien en compréhension de texte offert en dépit des recommandations, et que les enseignants appliquaient les stratégies de lecture de façon plus ou moins adéquate. Toutefois, lorsque ces derniers enseignaient le vocabulaire et la fluidité, des résultats encourageants étaient relevés. Enfin, McKenna *et al.* (2015) concluent que peu de stratégies de compréhension sont enseignées dans ces milieux malgré le nombre élevé d'élèves présentant un trouble d'apprentissage. La majorité des interventions documentées concernaient le groupe classe alors que les interventions individualisées ou en petits groupes étaient peu répertoriées.

Pour faire suite à cette recension d'études primaires et pour mieux comprendre l'évolution de l'implantation de pratiques d'intervention reconnues comme efficaces, McKenna *et al.* (2015) ont cherché à savoir a) quels sont les domaines et les ordres d'enseignement ciblés par les études primaires auprès d'élèves présentant un trouble d'apprentissage depuis 2000 ?; b) et dans quelle mesure ces recherches recensées documentent-elles les interventions de soutien telles que l'enseignement des stratégies de compréhension ou l'enseignement explicite intégré à un enseignement typique pour les élèves présentant un trouble d'apprentissage ? L'analyse de ces études primaires suggère qu'un écart important existe entre les recommandations en vigueur dans les recherches et les pratiques d'intervention observées dans ces milieux. Les auteurs concluent qu'il y a une plus grande occurrence de l'enseignement de stratégies de compréhension au cycle primaire qu'au secondaire ; dans ces derniers milieux, les pratiques d'intervention visant l'acquisition de stratégies de compréhension sont peu présentes ou même absentes. McKenna *et al.* (2015) concluent que les recherches futures devraient étudier l'utilisation de stratégies pédagogiques efficaces au sein du curriculum, que ce soit en mathématiques ou dans d'autres disciplines, tant au primaire qu'au secondaire.

Sachant que la lecture à voix haute est un accommodement souvent offert à l'école pour permettre aux élèves présentant un trouble d'apprentissage de mieux comprendre ce qu'ils lisent, Hongli (2014) a réalisé une méta-analyse afin de vérifier si ce traitement est bénéfique uniquement aux élèves ayant un trouble d'apprentissage ou si son usage est favorisé auprès des élèves ayant ou non un trouble d'apprentissage. De même, elle se demandait si des facteurs particuliers avaient une influence sur la compréhension des élèves. Enfin, la chercheuse a comparé les effets obtenus en français et en mathématiques. Les résultats de la méta-analyse de 23 recherches sélectionnées montrent que la lecture à voix haute a un effet bénéfique pour tous les élèves, typique et atypique ; ce résultat montre un effet d'ampleur plus important chez ceux ayant un trouble

² Le terme pratique désigne « une manière habituelle d'agir » propre à une personne ou un groupe – actions privilégiées – observée dans un ou des milieux d'enseignement ; l'usage du qualificatif pédagogique précise qu'il s'agit de l'exercice de la profession enseignante (agir enseignant) (inspirée de Legendre, 2005, p.1065).

d'apprentissage. Parmi les facteurs qui influencent cet accommodement, Hongli note que l'effet serait moins convaincant lorsque l'extrait est lu par un ordinateur, alors qu'un effet positif de lecture par un humain est démontré. Bien que les résultats des analyses montrent un effet significatif plus grand en lecture qu'en mathématiques, l'auteure fait l'hypothèse que les élèves ont possiblement plus d'opportunités de démontrer leur compréhension en mathématiques comparativement à l'évaluation en lecture où seul le texte est proposé comme médium. Enfin, cette méta-analyse ouvre une fenêtre sur une modalité d'enseignement qui semble convenir à plusieurs élèves alors qu'elle est généralement considérée comme une mesure exceptionnelle offerte aux élèves ayant un trouble d'apprentissage.

Donner des consignes qui structurent l'apprentissage, offrir des stratégies qui permettent l'acquisition de connaissances et soutenir les élèves en difficulté ou ayant un trouble d'apprentissage par la lecture à voix haute des consignes sont des moyens recommandés pour soutenir les apprentissages et pour aider les élèves à réussir. Les auteurs de ces recensions antérieures déplorent le faible usage de ces pratiques d'interventions observées dans les milieux et suggèrent qu'elles soient davantage intégrées au sein de la classe.

En somme, les études recensées dans cette section rappellent l'importance d'un enseignement qui intègre des stratégies cognitives branchées sur les besoins des élèves, qu'ils soient en difficulté ou non. Améliorer la compréhension en lecture peut permettre de mieux structurer sa pensée et de faire des liens. En contexte scolaire, les activités d'écriture sont souvent liées à la lecture. La prochaine section présente les interventions qui ont fait leur preuve en enseignement de l'écriture.

Interventions en enseignement de l'écriture

Écrire à l'école revêt différentes formes. Les élèves ont parfois à répondre à des questions qui nécessitent des réponses courtes et, à d'autres occasions, ils ont à composer un texte avec des informations qui proviennent de sources multiples et qu'ils devront structurer en un tout intelligible selon des genres et des finalités de productions textuelles diversifiées (Bautier et Rayou, 2013) : il s'agit des tâches les plus complexes à réaliser. Cette dernière partie de la recension porte sur les interventions en enseignement de l'écriture qui ont fait leur preuve et qui permettent de répondre aux exigences scolaires tout en développant la capacité des élèves à s'autoréguler lorsqu'ils doivent rédiger des textes, et ce, dans les différentes disciplines. Une première section synthétise la recension de Graham et Harris publiée en 2009 et une deuxième section présente l'analyse de deux recensions des écrits et d'une méta-analyse publiées entre 2012 et 2016.

La recension de Graham et Harris en 2009

Graham et Harris (2009) proposent une synthèse de recherches recensées, des 30 dernières années, qu'ils ont menée pour documenter des stratégies d'enseignement afin de soutenir les élèves en difficulté ou ceux ayant un trouble d'apprentissage. Ces travaux ont mené à développer le modèle self-regulated strategy development (SRSD)³ basé sur la

³ Les six étapes du self-regulated strategy development (SRSD) sont : 1) développer ou activer les connaissances antérieures ; 2) discuter des stratégies à apprendre (Quoi ? Quand ? Comment ?) ; 3) modeler

planification, la révision et l'autorégulation du processus d'écriture dans le but de soutenir les enseignants à composer avec des élèves qui éprouvaient de la difficulté à organiser leur travail, qui possédaient des connaissances de base en écriture lacunaires ou absentes et qui manifestaient peu de motivation à la tâche. Ces élèves démontraient des attitudes négatives, des perceptions de soi erronées, peu d'effort et un sentiment d'efficacité faible. Au fil des recherches réalisées, Graham et Harris arrivent à une conclusion que d'offrir des occasions d'écriture sur une base régulière à ces élèves en difficultés améliorerait substantiellement les compétences scripturales. Ils se sont alors intéressés à la formation des enseignants et aux pratiques d'écriture proposées en classe ordinaire (Cutler et Graham, 2008). Ils ont aussi réalisé des revues de littérature portant sur les pratiques d'intervention efficaces en écriture pour les élèves en difficulté ou présentant un trouble d'apprentissage (Graham et Perin, 2007; Rogers et Graham, 2008). Les résultats obtenus mènent aux conclusions que : a) plus les élèves ont de hauts niveaux d'habiletés en écriture, plus ils performant ; b) développer des scripteurs habiles nécessite l'enseignement de stratégies plus complexes lorsque le niveau scolaire augmente ; c) la capacité des élèves à utiliser les stratégies enseignées est un bon indicateur des performances en écriture ; et, enfin, d) l'enseignement de stratégies de rédaction permet aux élèves de s'améliorer significativement.

Graham et Harris (2009) rapportent que de proposer ou d'enseigner des procédures de rédaction aux élèves en difficulté améliorent significativement la qualité de leurs textes. La révision de texte de type « phrase par phrase » ou la révision en fonction du contenu du texte peut faire l'objet de consignes ou procédures leur permettant de réguler leurs écrits. De plus, planifier le texte à voix haute avec les élèves et par les élèves permettrait d'éviter une surcharge cognitive et de se centrer davantage sur la tâche (MacArthur et Graham, 1987). L'enseignement de la structure de la phrase en passant du simple au complexe ou encore en combinant deux phrases simples pour en faire une phrase complexe s'avèrent des stratégies qui ont fait leurs preuves. C'est pourquoi, il est recommandé de ne pas utiliser le modèle SRSD lorsque les difficultés des élèves se situent trop à la base, à savoir qu'ils éprouvent de la difficulté à former les lettres, à épeler, ou à choisir les bons mots. Dans ce cas, il serait préférable de consolider ces habiletés de base en premier lieu et de poursuivre avec le SRSD.

Fait intéressant, ces recherches montrent que les élèves en difficulté ou ayant un trouble d'apprentissage mettent davantage l'accent sur la forme et les aspects plus mécaniques de l'écriture (nombre de mots, la propreté, les fautes d'usage) que sur le fond (idées, descriptions, cohérence textuelle). Il est nécessaire d'enseigner explicitement les stratégies de rédaction incluant les étapes de la planification et de la révision. De même, il est essentiel d'enseigner ces stratégies en lien avec le contenu comme celui des genres de textes pour que la performance de ces scripteurs puisse être à la hauteur des attentes relatives à la tâche.

des stratégies ; 4) mémoriser les étapes d'application des stratégies ; 5) soutenir les élèves durant l'enseignement réciproque ; 6) et évaluer la performance individuelle pour vérifier ce que les élèves ont retenu des stratégies enseignées. Ces étapes peuvent être itératives et sont appliquées selon les besoins des élèves.

Enfin, Graham et Harris (2009) soulèvent quelques défis relatifs à l'enseignement de l'écriture. Ces derniers ont observé que près de 40 % des enseignants n'enseignent pas de stratégies d'écriture et ne soutiennent pas les élèves ayant une difficulté en rédaction. Ils ont observé également que les élèves ne passent que 20 à 30 minutes par jour à écrire, ce qui serait insuffisant selon eux. Dans ces milieux observés, les enseignants enseignent davantage la grammaire au lieu d'enseigner les processus d'écriture alors que leurs élèves présentent des difficultés. Ces chercheurs ont observé également que l'enseignement de certaines stratégies est inadéquat ; ce qui suggère que le personnel enseignant bénéficierait de perfectionnement. Dans ce sens, les auteurs ont documenté que plusieurs enseignants se sentent peu préparés pour enseigner ces stratégies. Peu d'enseignants autres que ceux spécialisés en langue enseignent l'écriture dans leur discipline. Les chercheurs soulignent que les outils technologiques sont encore peu utilisés en classe pour écrire. De plus, le manque de préparation des enseignants toutes disciplines confondues mérite d'être étudié de même que les caractéristiques des enseignants qui influencent le processus d'écriture.

L'analyse de recensions antérieures, période de 2012 à 2016

Datchuk et Kubina (2012) ont réalisé une revue de littérature sur les habiletés en écriture d'élèves présentant un trouble de l'apprentissage. Dix-neuf articles ont été recensés pour mieux comprendre a) quelles interventions sont utilisées pour enseigner la rédaction de phrase ?; et b) quel effet ont eu les interventions sur les compétences au regard de la rédaction de la phrase et des composantes du texte ainsi que sur le transfert à d'autres tâches plus complexes ? Les résultats montrent que les élèves présentant un trouble d'apprentissage bénéficient d'interventions visant à améliorer la construction de phrase et qu'ils peuvent les réinvestir dans d'autres tâches. Parmi les interventions positives, les chercheurs rapportent l'utilisation d'une phrase simple et un étayage en soutenant de moins en moins (estompage) les élèves pour qu'ils intègrent des éléments plus complexes à l'intérieur de la phrase. Cette intervention peut débiter à partir d'images ou encore en graduant la longueur des phrases. Certaines études rapportent un enseignement de la phrase complexe en combinant deux ou trois phrases simples à l'aide de connecteurs. Différentes déclinaisons de cet enseignement sont décrites. La première consiste à faire travailler des élèves faibles en dyades, une autre en jumelant un élève fort avec un élève faible et une troisième en demandant à des élèves de suivre une méthode répondant aux adverbes *où*, *quand* et *comment* pour décrire l'action. Toutes ces méthodes d'intervention ont montré des résultats positifs tant chez des élèves ayant un trouble d'apprentissage que chez ceux ayant des difficultés. Les auteurs suggèrent de mettre en place des pratiques d'intervention-évaluation qui assurent un suivi des performances des élèves lors de l'enseignement. Ainsi, prendre une mesure au début de l'intervention pour connaître le niveau de performances des élèves et pour documenter cette performance à la suite d'interventions ou d'une séquence d'enseignement permettrait à l'enseignant de réguler sinon d'ajuster son intervention et, qui plus est, de fournir des rétroactions ciblées aux élèves.

Pour leur part, Gillespie et Graham (2014) ont réalisé une méta-analyse des interventions en écriture destinées aux élèves ayant un trouble d'apprentissage. Ils souhaitaient identifier les interventions positives pour améliorer la réussite de ces élèves

afin de faire ressortir les processus impliqués dans les tâches scolaires en écriture, et ainsi mieux guider les interventions à mettre en place. Au total, 43 études ont été sélectionnées afin de répondre aux deux questions de recherche : a) les interventions en écriture pour tous les élèves sont-elles efficaces pour ceux présentant un trouble de l'apprentissage ?; b) et quelles interventions spécifiques en écriture sont efficaces pour les élèves présentant un trouble de l'apprentissage ? Les résultats montrent que les interventions en écriture ont été efficaces pour tous les types d'élèves, particulièrement ceux de la 4^e année et de la 8^e année. Sur les six interventions en écriture documentées, l'enseignement de stratégies, la dictée, l'établissement d'objectifs, et l'enseignement de processus d'écriture ont eu des effets positifs sur la performance des élèves ayant un trouble de l'apprentissage. Seule la planification de l'écriture n'a pas permis de conclure à un effet significatif.

Enfin, plus récemment, la recension de Rouhani, Moulavi Nafchi et Mehdi Ziaee (2016) documente quatre méthodes d'enseignement en écriture pour soutenir les élèves ayant un trouble d'apprentissage. Ces méthodes comprennent les éléments comme la tenue d'un journal, l'écriture argumentative, l'enseignement de stratégies d'apprentissage et le développement d'habiletés propres à l'écriture de phrases. Des 15 recherches répertoriées, 13 portent sur l'intervention développée par Graham et ses collègues soit le *self-regulated strategy development* (SRSD). Les déficits observés chez les élèves en difficulté montrent que ceux-ci peinent à prendre des notes, à surligner et à composer des phrases explicatives, entre autres. Ils ne savent pas comment catégoriser, structurer les informations en tenant compte des idées principales et secondaires. Cette recension montre à quel point les élèves ne possèdent pas de stratégies pour écrire et pour lire en vue de construire du sens en cours d'apprentissage (*writing to learn/reading to learn*). Les résultats montrent que la stimulation cognitive inhérente au SRSD associée à des moyens pour stimuler les pratiques d'écriture sont efficaces avec tous les types d'écrits (descriptif, littéraire, argumentatif ou informatif) chez les élèves à la fin du primaire et au début du secondaire. Au terme de leur recension, Rouhani *et al.* (2016) concluent que les pratiques enseignantes éprouvées visant à soutenir l'appropriation de stratégies d'écriture et d'habiletés cognitives font encore peu partie des pratiques de classe. En ce sens, les auteurs recommandent que d'autres recherches puissent documenter les pratiques d'intervention ou d'enseignement qui permettent de soutenir l'apprentissage de différentes habiletés nécessaires à l'écrit. Ces recherches permettraient de mieux cerner le soutien à offrir aux enseignants pour leur permettre d'intégrer dans leur pratique ces interventions reconnues dans les recherches et ainsi favoriser la réussite chez leurs élèves.

En somme, les synthèses de Graham et Harris (2009) ainsi que les recensions subséquentes qui ont eu lieu entre 2012 et 2016 rappellent l'importance de donner aux élèves des moyens pour réguler leurs écrits. Encourager la production de phrases simples et offrir des activités d'enrichissement qui mènent à la rédaction de phrases complexes, et ce, en respectant le rythme des élèves constituent d'excellents points de départ pour engager ces jeunes scripteurs dans leur tâche de rédaction. L'enseignement de stratégies d'écriture associé au modèle *self-regulated strategy development* (SRSD) contribue à offrir un enseignement-apprentissage centré sur les besoins des apprenants, à faire le suivi des apprentissages, à développer l'autonomie chez les jeunes scripteurs et à soutenir la motivation face à la tâche.

La discussion

L'étude de ces écrits scientifiques a permis de synthétiser les résultats d'analyse de 11 recensions antérieures dont les méta-analyses de recherches récentes, depuis 2009, qui éclairent la question que nous posons au départ à savoir : que nous disent les recherches sur les interventions en lecture et en écriture favorables à la réussite des élèves en difficulté à la fin du primaire et au secondaire ?

Comme premier constat, toutes les recensions antérieures consultées montrent que les stratégies d'enseignement éprouvées ou recommandées valent pour tous les types d'élèves, typiques et atypiques, mais démontrent un effet plus marqué chez ceux qui sont en difficulté ou qui présentent un trouble d'apprentissage (Datchuk et Kubina, 2012; Edmonds *et al.*, 2009; Gillespie et Graham, 2014; Graham et Harris, 2009; Hongli, 2014; Kaldenberg *et al.*, 2015; Rouhani *et al.*, 2016; Scammacca *et al.*, 2015). Plusieurs auteurs soulignent les difficultés rencontrées lorsqu'ils tentent d'analyser des résultats de recherches tantôt relatifs à des évaluations construites par les chercheurs, tantôt à des évaluations normatives (Kaldenberg *et al.*, 2015; Scammacca *et al.*, 2015; Wansek *et al.*, 2010). Cela rend difficile la comparaison entre les études ; il s'avère laborieux de préciser les interventions utiles à l'élève et leur incidence sur l'apprentissage.

Parmi les interventions en lecture, l'enseignement du vocabulaire, qui comprend le décodage, la morphologie et l'enrichissement du vocabulaire permet aux élèves de mieux comprendre les textes qu'ils lisent (Edmonds *et al.*, 2009; Flynn *et al.*, 2012; Kaldenberg *et al.*, 2015).

Les recensions antérieures en enseignement de la lecture montrent une réelle différence entre les élèves du début du primaire et ceux qui terminent cet ordre d'enseignement. Ainsi, les élèves de la 4^e, 5^e et 6^e année semblent avoir des besoins similaires à ceux du début du secondaire. Peu d'études portent encore aujourd'hui sur les élèves de la fin du secondaire et plusieurs chercheurs soulignent la nécessité d'investiguer de ce côté, d'une part (Gillespie et Graham, 2014 ; Wansek, 2010). D'autre part, plusieurs chercheurs sont d'avis qu'il faut développer des moyens pour étudier de manière plus rigoureuse les interventions mises de l'avant dans les différents milieux pour en dégager des pratiques d'intervention inspirantes en lecture. En effet, avec l'implantation de modèle comme la *Réponse à l'intervention*⁴ (RÀI) au sein des écoles, il devient essentiel de documenter les démarches expérimentées et les résultats obtenus (Flynn *et al.*, 2012; Kaldenberg *et al.*, 2015; McKenna *et al.* 2015).

En écriture, les interventions basées sur le self-regulated strategy development (SRSD) semblent favoriser une meilleure appropriation du processus scriptural (Graham

⁴ Selon le National Center on Response to Intervention (2010, p. 2), Réponse à l'intervention (RÀI) réunit des procédés d'évaluation et d'intervention dans un système axé sur la prévention et constitué de paliers multiples pour maximiser la réussite des élèves et pour réduire les problèmes de comportement. Dans ce modèle, les écoles s'appuient sur des données pour identifier les élèves à risque de difficultés d'apprentissage, pour pister les progrès des élèves, pour mettre en œuvre des interventions démontrées efficaces par la recherche, pour adapter l'intensité et la nature de ces interventions à la réponse de l'élève à l'enseignement dispensé et pour identifier les élèves qui présentent un trouble d'apprentissage ou tout autre trouble.

et Harris, 2009). Ce modèle préconise l'enseignement de stratégies cognitives jumelé à un enseignement explicite visant à rendre les apprenants autonomes et aptes à s'autoréguler dans la réalisation des différentes tâches d'écriture scolaires.

Pris ensemble, les résultats de ces recherches en lecture et en écriture s'accordent sur les mêmes principes soit l'importance d'intervenir auprès des élèves afin de leur enseigner des stratégies pour mieux comprendre ce qu'ils lisent et pour diminuer le risque d'échec scolaire (Flynn *et al.*, 2012; Scammacca *et al.*, 2015).

Au secondaire, les élèves, contrairement aux ordres primaires, sont tenus d'utiliser de nombreux éléments du texte pour acquérir des connaissances et pour démontrer une compréhension des contenus enseignés. Si les habiletés en lecture et en écriture ne sont pas acquises à ce stade en raison entre autres de leur historique d'échecs scolaires, cette condition d'apprentissage peut avoir des conséquences graves sur leur engagement face à l'école, et donc, sur leur persévérance (Dynarski, Clarke, Cobb, Finn, Rumberger et Smink, 2008). La nécessité de recourir à des interventions complexes ou méthodes ayant été éprouvées scientifiquement pour intervenir auprès des élèves à la fin du primaire, avant qu'ils n'atteignent le secondaire, prend alors tout son sens.

Conclusion

L'analyse des recensions antérieures de recherches sur les enseignements favorisant les compétences en littératie de la fin du primaire et du secondaire montre que l'enseignement de stratégies de lecture associées à stratégies cognitives et métacognitives, aux élèves en difficulté ou avec un trouble d'apprentissage, constitue une voie à emprunter pour qu'ils créent davantage de liens et performant mieux dans les tâches scolaires à réaliser. Les recherches montrent avec éloquence qu'il reste beaucoup de chemin à parcourir pour que l'enseignement de ces stratégies soit pris en compte par le personnel enseignant et fasse partie de leur culture d'enseignement.

En réponse à ce problème, le deuxième article de cette série de deux présente l'apport de la littératie disciplinaire tout en réfléchissant sur un mode de planification et de gestion pédagogique ou didactique propice à cette construction de sens entre le texte lu, son analyse et le réinvestissement dans une forme de production de textes écrits en contexte d'enseignement de différentes disciplines scolaires. Les questions soulevées sont les suivantes: comment articuler l'apprentissage général à l'apprentissage spécifique de façon à générer des stratégies transdisciplinaires de littératie permettant ainsi d'aborder différents types de textes et d'y réagir à l'oral ou à l'écrit. Quels peuvent être les apports des disciplines au développement de stratégies de littératie, lire et écrire ? Comment arrimer les différentes disciplines autour de pratiques d'intervention communes pour tisser des liens entre les savoirs enseignés dans chaque discipline ?

Voilà quelques questions auxquelles chercheurs et praticiens devront réfléchir afin que l'école forme des jeunes capables de lire, d'écrire et de communiquer dans différents contextes en mobilisant les savoirs acquis et les compétences développées au travail et dans les différents contextes d'apprentissage tout au long de la vie.

Références

- Bautier, E. & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(2), 29-46.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée en apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Brochu, P., Deussing, M.-P., Houme, K. & Chuy, M. (2013). À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture et en sciences. Premiers résultats de 2012 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans. Toronto, On. : Conseil des ministres de l'éducation (Canada). Repéré à http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/318/PISA2012_CanadianReport_fr_Web.pdf
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2011). *Quel est le futur de l'apprentissage au Canada?* Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage. Repéré à www.ccl-cca.ca.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2013). Un engagement collectif pour rehausser les compétences en littératie des adultes. Avis à la ministre de l'Éducation, du loisir et du sport et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie : Québec. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0482.pdf>
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100, 907-919.
- Datchuk, S. & Kubina, R.M. (2012). A review of teaching sentence-level writing skills to students with writing difficulties and learning disabilities. *Remedial and special education*, 34(3), 180-192.
- Delarue-Breton, C. & Bautier, E. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée. *Le français* 190(3), 51-60.
- Dupont, P. & Grandaty, M. (2015). La notion de poste de travail didactique et le développement des compétences en littératie d'élèves de cycle 3. Dans Lizanne Lafontaine et Johanne Pharand, *Littératie. Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p.57-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., & Smink, J. (2008). *Dropout Prevention: A Practice Guide*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education; Washington. Repéré à : <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C. K., Cable, A., & Tackett, K. K. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79, 262-300.
- Flagella-Luby, M.N., Sampson Graner, P., Deshler, D. D., & Valentino Drew, S. (2012). Building a house on sand: Why disciplinary literacy is not sufficient to replace general strategies for adolescent learners who struggle. *Topics in language disorders*, 32(1), 69-84.
- Flynn, L. J., Zheng, X., & Swanson, H. (2012). Instructing struggling older readers: A

- selective meta-analysis of intervention research. *Learning Disabilities Research and Practice*, 27, 21-32.
- Gillespie, A. & Graham, A. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional children*, 80(4), 454-473.
- Graham, S. & Harris, K.R. (2009). Almost 30 Years of Writing Research: Making Sense of It All with The Wrath of Khan. *Learning disabilities research and practice*, 24(2), 58-68.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Hongli, L. (2014). The effects of read-aloud accommodations for students with and without disabilities: A meta-analysis. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33(3), 3-16.
- Kaldenberg, E. R., Watt, S.J., & Therrien, W.J. (2015). Reading Instruction in Science for Students With Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 160-173.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Guérin éditeurs: Montréal.
- MacArthur, C. & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *Journal of Special Education*, 21, 22-42.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 22-40). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- McKenna, J.W., Shin, M., & Ciullo, S. (2015). Evaluating reading and mathematics instruction for students with learning disabilities: A synthesis of observation research, *Learning disability quarterly*, 38(4), 195-2017.
- Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture.
- Moreau, A.C., Hébert, M., Lépine, M., & Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18.
- OCDE (2014). Principaux résultats de l'enquête Pisa 2012 : ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent. Repéré à <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>
- Rogers, L. & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing

- intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100, 879–906.
- Rouhani, Y., Moulavi Nafchi, A., & Mehdi Ziaee, S. (2016). Applying Different Interventions to Teach Writing to Students with Disabilities: A Review Study. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 733-741.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion: un défi ambitieux et stimulant* (3e Éd.). PUQ: Québec.
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C. K., Torgesen, J. K. (2007). *Reading interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Scammacca, N.K., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K. (2015). A Meta-Analysis of Interventions for Struggling Readers in Grades 4-12: 1980-2011. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4) 369-390.
- Swanson, E. (2008). Observing reading instruction for students with learning disabilities: A synthesis. *Learning Disability Quarterly*, 31, 115-133.
- UNESCO (2008). Education for all by 2015: We'll we make it? Repéré à: <http://en.unesco.org/gem-report/report/2008/education-all-2015-will-we-make-it#sthash.z6HghGqs.dpbs>
- UNESCO (2015). *Forum mondial sur l'éducation*. Repéré à: <http://fr.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/education-inclusive>
- Wansek, J. Wexler, J. Vaughn, S., & Ciullo, S. (2010). Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: a synthesis of 20 years of research. *Reading and writing*, 23(8), 889-912.
- World Literacy Foundation (2015). *The Economic & Social Cost of Illiteracy. A snapshot of illiteracy in a global context*. Final report from the World Literacy Foundation. Repéré à <https://worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2015/02/WLF-FINAL-ECONOMIC-REPORT.pdf>

Biographie des auteures

Nancy Granger, Ph. D. est professeure adjointe à l'Université de Sherbrooke où elle est coresponsable du *Microprogramme de 2^e cycle en conseillanc e pédagogique* au département de Gestion de l'éducation et de la formation. Elle est chercheuse au sein de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) où elle a réalisé un postdoctorat. Ses recherches portent sur la formation continue et l'accompagnement des enseignants, l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers, la littératie ainsi que sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Des recherches-actions ont également été réalisées sur le thème de l'organisation des services notamment au regard de la fonction d'enseignant-ressource au secondaire et sur le dispositif de coenseignement. Des articles scientifiques et chapitres de livres ont été publiés sur ces différents thèmes.

André C. Moreau, Ph. D. est professeur agrégé à l'Université du Québec en Outaouais. Ses recherches portent sur la littératie et l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers et sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Il est cotitulaire de la Chaire interdisciplinaire de recherche en littératie et inclusion – CISSS de l'Outaouais ainsi que chercheur d'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI). Des recherches-actions ont également été réalisées sur les thèmes de transitions scolaires et de communautés d'apprentissage professionnelles. Il a publié plusieurs articles scientifiques, livres et rapports de recherche sur ces thèmes.

Perspective critique sur l'enseignement de la littératie disciplinaire en contexte d'inclusion et incidences sur la planification de l'enseignement

NANCY GRANGER
Université de Sherbrooke

ANDRÉ C. MOREAU
Université du Québec en Outaouais

Résumé

Cet article porte sur la littératie disciplinaire et propose un modèle intégrateur des interventions pédagogiques facilitant la compréhension et l'appropriation de contenu chez les élèves (Hillman, 2014). Faisant suite à une synthèse des connaissances sur la littératie disciplinaire réalisée par Granger et Moreau (2018), deux recensions permettront de nuancer les apports d'une part de la littératie disciplinaire (Hillman, 2014), et d'autre part de la littératie générale (Flaggella-Luby, Sampson Graner, Deshler et Valentino Drew, 2012) dans la planification de l'enseignement au bénéfice d'élèves en difficulté d'apprentissage. Tout au long de cet article, des exemples sont apportés et quelques recommandations sont formulées dans le but de guider les enseignants qui souhaitent rehausser les compétences en littératie chez leurs élèves de la fin du primaire ou du secondaire.

Mots-clés

Littératie disciplinaire, littératie générale, interventions, enseignants, élèves en difficulté d'apprentissage.

Abstract

This article focuses on disciplinary literacy and proposes an integrative model of instructional interventions that facilitate students' understanding and appropriation of content (Hillman, 2014). Following a synthesis of knowledge on Granger and Moreau's (2018) disciplinary literacy, two reviews will qualify the contributions of both disciplinary literacy (Hillman, 2014) and general literacy. (Flagella-Luby Graner, Deshler and Valentino Drew, 2012) in educational planning for the benefit of students with learning difficulties. Throughout this article, examples are provided and some recommendations are made to guide teachers who wish to enhance literacy skills in their students at the end of primary or secondary school.

Keywords

Disciplinary literacy, content area literacy, interventions, teacher, students with learning disabilities

Introduction

La présente recension intégrative d'écrits scientifiques s'inscrit en continuité avec un premier article qui portait sur *Les recensions antérieures de recherches sur les enseignements favorisant les compétences en littératie de la fin du primaire et du*

secondaire (Granger et Moreau, soumis). Outre les interventions ¹ pédagogiques documentées dans cette dernière, il apparaît nécessaire de s'intéresser au *comment faire, c'est-à-dire aux méthodes*² utilisées en enseignement de la littératie (Messier, 2014). Ces méthodes constituent une excellente voie pour soutenir l'apprentissage en contextes scolaires inclusifs du primaire et du secondaire.

Récemment, le Bureau international d'éducation (BIE) a produit un rapport sur les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage. L'auteur rappelle que l'efficacité de l'apprentissage passe par la mobilisation cognitive des élèves ; il s'agit de rendre ces derniers les plus actifs possible, et ce, le plus souvent possible à travers des situations complexes en salle de classe (Roegiers, 2016, p. 11). Des compétences transversales comme traiter ou communiquer de l'information peuvent être mises à profit pour construire du sens autour des savoirs et des savoir-faire disciplinaires. Pour y arriver, les élèves devront mobiliser des ressources telles que des processus et des stratégies d'apprentissage ou encore des concepts qui leur auront été enseignés (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003, p. 4).

Bien que les compétences soient généralement perçues comme étant la responsabilité des élèves, il demeure que l'enseignant a un rôle prépondérant dans la planification de situations qui leur fourniront de multiples occasions d'apprendre de nouvelles connaissances et compétences afin qu'ils les intègrent à celles qu'ils possèdent déjà. Les approches basées sur la résolution de problèmes sont notamment connues pour contribuer à l'optimisation du potentiel des apprenants. Pourtant, selon Jonnaert (2010), la tendance actuelle consisterait à laisser à l'enseignant la liberté de choisir les modalités pédagogiques pour mener les apprentissages, quelle que soit l'optique dans laquelle les curricula officiels sont rédigés. Or, la présente recension montre que les pratiques d'enseignement ont beaucoup à voir avec la qualité des apprentissages des élèves et ne peuvent être laissées qu'au libre choix du personnel enseignant. Elles doivent s'inscrire dans une vision plus large de l'apprentissage qui implique nécessairement les concepteurs de programmes, les formateurs d'enseignants, les directions d'établissement et tout le personnel de l'école (Granger et Moreau, soumis).

Prenant appui de cette première recension, les objectifs de cet article consistent à 1) rendre explicites les apports de la littératie disciplinaire comme complément à la littératie générale; et 2) clarifier l'incidence de ces savoirs sur la planification de l'enseignement.

Pour traiter de ces enjeux, deux recensions d'écrits scientifiques sont analysées selon une perspective critique de l'enseignement de la littératie disciplinaire en contexte d'inclusion. L'article de Hillman (2014) porte sur la littératie disciplinaire et propose un

¹ Le terme intervention utilisé dans ce texte s'appuie sur la définition de Lenoir (2009) et réfère à l'agir de l'enseignant dans ses rapports aux élèves. Sur le plan empirique, opérationnel et pragmatique, l'intervention pédagogique renvoie à l'action de l'enseignant en interaction vers un apprenant ou un groupe d'élèves et vers les savoirs. L'enseignant met en place des dispositifs et processus médiateurs en tenant compte des finalités diverses des acteurs (parents, directions d'établissement, personnel scolaire) et des composantes qui fondent cette interaction apprenant-savoir-enseignant ; cette définition impose un rapport multiple, objectif et subjectif, sur l'acte d'enseignement et l'acte d'apprendre.

² Comme le souligne Messier (2014), l'usage du terme générique « méthode » renvoie à différents concepts, dont approche, pratique, technique, modalité, dispositif, formule, stratégie, intervention qui visent à fournir des ressources didactiques et pédagogique. Cette auteure précise dans sa thèse les nuances entre ces termes. Dans le présent texte, le terme méthode désigne « une organisation codifiée de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un ou des objectifs » (Messier, 2014, p. 129).

modèle intégrateur des interventions pédagogiques facilitant la compréhension et l'appropriation de contenu chez les élèves (Hillman, 2014). L'article de Flaggella-Luby, Sampson Graner, Deshler et Valentino Drew (2012) vise à démontrer les tenants et aboutissants des interventions en littératie générale et les comparer avec ceux en littératie disciplinaire dans le cas d'élèves en difficulté d'apprentissage. Cette analyse nous permet de préciser les incidences sur la planification de l'enseignement et de faire quelques recommandations aux enseignants.

La démarche de recension des écrits scientifiques

Afin de documenter le sens de la littératie disciplinaire et les interventions qui favorisent son développement, nous avons réalisé une recension intégrative des écrits (Fortin et Gagnon, 2016 ; Jackson, 1980) en interrogeant l'outil EBSCO qui comprend plusieurs banques de données en éducation, dont Academic Search Complete, Education Source et ERIC. Différents mots-clés ont permis la recension de recherches parues dans des revues universitaires avec comité de lecture et impliquant des élèves de la fin du primaire, du début secondaire ou du secondaire (*grade 4 to 8; middle school, secondary level, K-12*). Notre recherche est basée sur les mots-clés suivants : « disciplinary literacy et review, overview or meta-analysis ». Au total, soixante-six articles correspondent à ces termes et couvrent la période après 2005 jusqu'à 2017. Afin de circonscrire notre recherche aux élèves de la fin du primaire et du début du secondaire, les mots-clés « middle school or secondary school » ont été ajoutés, ne laissant que huit textes à consulter. Après vérification, un seul texte correspond à notre intérêt de recherche, soit de répertorier dans les revues universitaires révisées par les pairs d'articles sur les recherches en littératie disciplinaire. Nous utiliserons donc le texte d'Hillman (2014) comme point de départ pour définir ce qu'est la littératie disciplinaire et pour comprendre quelles sont les compétences associées au développement de ce type de littératie chez les élèves de la fin du primaire et du secondaire. Nous ferons ensuite le lien avec l'article de Flaggella-Luby *et al.* (2012) qui propose de faire cohabiter en enseignement la littératie générale avec la littératie disciplinaire. Le point de vue de ces auteurs apporte un éclairage pertinent quant aux interventions à valoriser auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Nous réinvestirons les propos des différents auteurs rassemblés dans ces recensions antérieures pour répondre à deux questions laissées en suspens dans notre premier article c'est-à-dire : a) Quels peuvent être les apports de la littératie disciplinaire comme complément à la littératie générale ? et b) Quelle est l'incidence de ces savoirs sur les compétences en enseignement ?

Traiter de littératie disciplinaire ne peut se faire sans traiter de la littératie générale

L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2000, p. 12) définit la littératie comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». Les compétences en littératie, lecture et écriture, servent entre autres à mieux communiquer et à développer l'esprit critique des personnes qui vivent en société (Thévenaz-Christen, 2011). En francophonie, les recherches contribuent à enrichir ce concept de littératie. Elles mettent en valeur une vision compréhensive de l'être humain, de sa capacité à interagir dans les milieux et au sein de la communauté. Ces recherches promeuvent l'utilisation de moyens et de supports variés de langages pour optimiser le potentiel des personnes dans une visée

de participation sociale et d'une contribution citoyenne (Moreau, Hébert, Lépine et Ruel, 2013). Ainsi, au terme de leur recension des écrits en francophonie, ces chercheurs ont défini la littératie comme la capacité de lire, d'écrire et de communiquer efficacement, sur différents supports afin de se développer et de fonctionner dans le quotidien en réalisant ses buts et en exploitant son potentiel.

Loin d'être fixe, cette définition est en évolution au regard des nouvelles connaissances; à cet égard, le *Réseau québécois sur la littératie*³ (Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016) apporte un éclairage plus large en proposant que le terme de littératie, en francophonie, réfère à 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. Ainsi, comprendre et communiquer de l'information supposent la mobilisation de ressources (connaissances et compétences) cognitives, linguistiques, graphiques, affectives, expérientielles, culturelles et techniques pour décoder, lire, écouter, se représenter, réfléchir, interpréter, sélectionner, analyser, évaluer, s'exprimer, interagir, créer, produire, diffuser, critiquer et résoudre des problématiques au quotidien (Lacelle *et al.*, 2016).

Dans le parcours scolaire, l'acquisition de compétences en littératie renvoie à un continuum d'acquis qui va en se complexifiant du primaire au secondaire. Shanahan et Shanahan (2008) précisent trois niveaux de littératie selon l'analogie d'une pyramide de compétences : a) le niveau de base de compétences en littératie (lire et écrire) implique des habiletés telles que le décodage et la connaissance des mots à haute fréquence qui sont sollicitées pratiquement dans toutes les tâches de lecture et d'écriture ; b) le niveau intermédiaire de littératie comprend des compétences communes à de nombreuses tâches comme trouver le sens des mots commun, développer la fluidité en lecture et en écriture ou encore, chercher, traiter, analyser de l'information en référant à ses connaissances antérieures ou en mettant à profit des stratégies d'apprentissage utiles en lecture et en écriture telles que survoler, surligner ou annoter le texte lu; et c) le niveau supérieur propre à la littératie disciplinaire est fondé sur les compétences en littératie générale transposées dans des situations complexes (Roegiers, 2010 ; Tardif, 2006), ou en contexte authentique (Wiggins, 1993) au sein desquels les élèves mobilisent leurs savoirs, leurs savoir-agir et leurs savoir-être dans des tâches d'intégration (Roegiers, 2016). Organisées selon des modalités variées, interactives et adéquates, les tâches d'intégration permettent, au terme d'un enseignement explicite des compétences en littératie de base et intermédiaire, d'évaluer la capacité des élèves à utiliser ses compétences développées en situation autonome et spécifique à une discipline.

En contexte québécois, les compétences énumérées dans le *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, premier cycle* (MEQ, 2003) suggèrent que les élèves doivent avoir développé des compétences en littératie pour répondre aux exigences ministérielles. Prenons l'exemple de trois compétences en science et en technologie au secondaire illustrées dans le tableau 1 ci-dessous. Pour chacune d'entre elles, les élèves doivent pouvoir lire, extraire de l'information, utiliser ces dernières pour formuler des réponses à des questions, ou pour approfondir leur compréhension des contenus. Les compétences en littératie générale leur permettent d'effectuer les tâches de base qui leur sont demandées. Toutefois, en situation complexe, ceux-ci sont confrontés à des demandes spécifiques par exemple, en sciences, justifier pourquoi choisir tel matériau

³ Réseau de plusieurs chercheurs québécois sous la direction de Lacelle *et al.* (2016).

pour produire une nouvelle prothèse à un nageur olympique afin d'améliorer ses performances. Pour faire une proposition plausible et pertinente, les élèves doivent se référer au vocabulaire spécifique de la discipline enseignée et recourir aux connaissances antérieures sur les termes impliqués. Notamment, en science et technologie, les élèves peuvent comparer des indices d'étanchéité des matériaux, de flottabilité, de malléabilité et de résilience. Pour les justifier, ils doivent lire des textes sur le sujet, comprendre des tableaux, en produire à leur tour, le tout en utilisant la démarche scientifique. Le tableau 1 illustre la concordance entre les compétences du MEQ (2003) et les discours en littératie générale et en littératie disciplinaire selon Hillman.

Tableau 1

Regard croisé entre compétences du MEQ (2003) et le discours en littératie générale et disciplinaire inspiré de Hillman (2014)

Compétences en science et technologie (MEQ, 2003)	Discours en littératie générale (Hillman, 2014)	Discours en littératie disciplinaire (Hillman, 2014)
Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobiliser ses compétences en littératie : communiquer, lire et écrire avec fluidité et utiliser ses connaissances pour résoudre des problèmes ou pour réaliser des tâches disciplinaires 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobiliser ses compétences spécialisées dans les domaines disciplinaires et les sujets spécifiques tels qu'en science et technologie....
Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique et technologique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettre à profit ses compétences et connaissances communes en communication orale et écrite dans diverses tâches disciplinaires 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résoudre des problèmes à la manière d'experts ▪ Écrire, discuter et étayer sa pensée ▪ Passer de la lecture du texte à la représentation visuelle pour illustrer sa compréhension (littératie visuelle et numérique)
Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie		<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'appropriier différents genres de communication ▪ S'appropriier les normes d'édition

Comme le soulignent Perle, Grigg et Donahue (2005), ce n'est pas parce les élèves ont utilisés des stratégies d'apprentissage générales pour traiter des textes au primaire qu'ils ont les compétences nécessaires pour aborder des textes spécialisés en littérature, en science et technologie ou en histoire au secondaire. Un enseignement explicite des conventions, du vocabulaire spécialisé, des méthodes pour synthétiser et pour développer un raisonnement propre à la discipline s'avère nécessaire pour réaliser des tâches de plus en plus complexes dans les disciplines scolaires (Shanahan et Shanahan, 2008, p. 4).

Dans la présente démarche documentaire de recherche sur l'enseignement de compétences en littératie disciplinaire, nous avons interrogé les écrits scientifiques afin d'analyser ces textes sur les interventions en enseignement de la littératie disciplinaire.

L'apport de recherches sur les interventions qui favorisent les compétences en littératie disciplinaire

L'analyse des textes recensés mène à documenter deux types d'écrits : d'une part, les recensions antérieures et les recherches sur la littératie disciplinaire et les interventions qui favorisent l'appropriation de ces compétences au primaire et au secondaire ; et d'autre part, les auteurs qui développent un argumentaire critique du concept de la littératie générale. La section qui suit porte sur la littératie disciplinaire et les interventions en enseignement primaire et secondaire qui les favorisent ; la dernière section présente un point de vue critique de la littératie générale et des interventions à privilégier en contexte d'enseignement disciplinaire. Une synthèse des éléments recensés termine cette section.

La littératie disciplinaire et les interventions qui la favorisent

Selon les tenants de la littératie disciplinaire, il ne suffit pas d'enseigner des stratégies d'apprentissage générales en lecture pour que les élèves apprennent comment comprendre les textes spécifiques aux disciplines. Pour rendre compte des avancées de la recherche dans le champ de la littératie disciplinaire, Hillman (2014) a réalisé une revue de littérature dans son domaine, soit en mathématiques, dans laquelle il dresse un inventaire d'articles révisés par les pairs, de livres en éducation et des rapports concernant l'enseignement des mathématiques au secondaire depuis les années 2000. Elle a interrogé les écrits recensés sous trois angles soit a) Comment la littératie disciplinaire amène-t-elle les élèves à apprendre ?; b) Comment le *Common Core State Standard* (CCSS) conçoit l'apport de la littératie disciplinaire en mathématiques ?; et c) Comment le programme de formation intègre l'enseignement de la littératie disciplinaire en classe de mathématiques ?

En réponse à sa première question sur l'apport de la littératie sur l'apprentissage, Hillman relève que les situations d'apprentissage proposées aux élèves dans une perspective de développement de compétence en littératie disciplinaire placent ces derniers dans des contextes authentiques afin qu'ils s'approprient une forme de discours disciplinaire par la lecture, la réflexion, la discussion et l'écriture. Ces situations d'apprentissage ont pour but de rendre compte de la compréhension de l'élève. Pour illustrer comment ces apprentissages se réalisent, l'auteure fait un parallèle entre le langage utilisé en mathématiques, les interventions en mathématiques du CCSS et les interventions valorisées par les programmes de formation. Par exemple, la lecture du CCSS suggère que lorsque les élèves abordent une situation problème en mathématiques, ils doivent pouvoir créer du sens avec les données qui leur sont proposées en persévérant dans leur démarche de résolution de problème. Du côté des programmes en mathématiques, les auteurs suggèrent que la résolution de problème se réalise par l'utilisation d'approches variées, dont la visée est de permettre aux élèves de développer la capacité à s'autoréguler⁴. En outre, le discours associé à la littératie disciplinaire encourage le recours à des séquences d'enseignement-apprentissage authentiques dont le contexte et les tâches sont réels et

⁴ S'autoréguler renvoie à l'ensemble des actions ou processus cognitifs et métacognitifs menant l'apprenant à maintenir un équilibre ou à s'ajuster pour atteindre ses objectifs ou buts personnels (Zimmerman et Schunk, 2001).

complexes (Passmore, 2007). Les enjeux de ce contexte et ces tâches ressemblent à ceux que vivent des experts de la discipline afin que les élèves acquièrent des compétences et connaissances propres à cette discipline, en l'occurrence ici, en mathématiques. En présentant des situations authentiques, l'enseignant permet aux élèves de nommer, d'expliquer, de justifier qu'ils intégreront les savoirs et savoir-faire disciplinaires et qu'ils développeront du sens (Gee, 2012; Shanahan et Shanahan, 2008). La démarche itérative de ces situations incite les élèves à chercher de l'information et les habilite à étayer leur pensée (Bostic et Matney, 2013).

Pour répondre à sa deuxième question sur le comment enseigner, Hillman (2014) propose des modalités d'enseignement et d'apprentissage qui tendent à soutenir le développement d'opérations mentales et de compétences chez les élèves dans une perspective disciplinaire. La représentation visuelle, par des supports tels que les tableaux ou les schémas, engagerait les élèves dans le traitement et dans l'organisation de l'information (Sfrad, 2007). Ces supports visuels sont aussi connus pour soutenir les discussions métacognitives autour du sujet traité. Ces aides visuelles encouragent la justification relative à une résolution de problème ainsi que l'explicitation de liens entre les savoirs, savoir-faire et savoir-être disciplinaires (Wilkerson-Jerde et Wilensky, 2011). Les activités d'interaction entre les élèves sous forme de dialogue et de négociation permettent l'intégration d'un vocabulaire spécialisé et commun, ainsi que l'appropriation de concepts et de contenus disciplinaires qui sont au cœur de la compréhension.

En réponse à sa troisième question sur les interventions pédagogiques préconisées au sein du programme de formation, Hillman (2014) rapporte que les enseignants qui prennent l'habitude de créer ce type de contextes d'enseignement et d'apprentissage aident les élèves à développer leur sens critique en fonction du raisonnement propre à la discipline. Stimuler le questionnement réciproque des élèves et les encourager à prendre du recul face à ce qui leur est exposé permettrait de mieux comprendre le contenu et de se l'approprier (Gresalfi, Martin, Hand et Greeno, 2009; Zorica, Cindric et Destovic, 2012). En résumé, selon la recension effectuée par Hillman (2014), c'est en se familiarisant avec le vocabulaire associé à chaque discipline, les valeurs promues et les contextes culturels dans lesquels les différentes disciplines s'inscrivent que les élèves forment leur compréhension et développent des habiletés langagières propres à un domaine de compétences. Les discours de l'enseignant et des auteurs qui sont présentés en classe représentent alors des éléments fondateurs de la pensée critique des élèves ; ce qui dépasse l'enseignement d'une littératie générale.

Il demeure toutefois que les études recensées par Hillman (2014) ne s'intéressent pas explicitement aux élèves en difficulté d'apprentissage intégrés en classe ordinaire qui peinent à suivre le contenu comme le rapportaient notamment Kaldenberg, Watt et Therrien (2015) (voir la première recension des écrits dans Granger et Moreau, soumis). À cet égard, Flaggella-Luby *et al.* (2012) formulent une mise en garde qui va à l'encontre de présenter la littératie disciplinaire en opposition avec l'enseignement de la littératie générale.

Le point de vue critique des tenants de la littératie générale

Comme mentionné ci-dessus, la perspective proposée par les auteurs recensés par Hillman (2014) montre l'importance de bien distinguer deux types de littératie (Shanahan et Shanahan, 2012) : a) la littératie générale (*content area literacy*) qui concerne les premiers niveaux de compétences ; et b) la littératie disciplinaire qui renvoie aux

connaissances et compétences spécialisées à une discipline et qui font appel aux processus de haut niveau de la pensée dont la pensée critique.

Par ailleurs, Flaggella-Luby *et al.* (2012) souhaitent montrer que malgré la tendance à prôner un enseignement des stratégies d'apprentissage en littératie disciplinaire, il convient de continuer à enseigner des stratégies de lecture et d'écriture, littératie générale propre aux premiers niveaux d'habiletés en littératie. Ce faisant, cet enseignement permet aux élèves en difficulté de poursuivre leurs apprentissages, et ce, en considérant leurs acquis. Ces auteurs se basent notamment sur les données statistiques en éducation recensées par le National Center for Education Statistics (NCES, 2009). L'analyse de ces données mène à soutenir la conclusion que l'enseignement de stratégies générales du lire et d'écrire demeure le talon d'Achille au secondaire. Selon ce rapport, plus de 60 % des élèves présenteraient des lacunes en lecture ; cette situation freine leurs apprentissages dans les différentes matières, dont celles en enseignement disciplinaire, et risque de nuire à leur réussite scolaire. Plusieurs élèves peineraient à reconnaître l'information littérale dans le texte, à expliciter leur raisonnement, à faire des comparaisons, à trouver les idées principales et secondaires dans un texte, ou encore, à rapporter la trame de fond d'une histoire (Lee, Grigg, et Donahue, 2007).

Flaggella-Luby *et al.* (2012) ont recensé au total, 31 articles issus de 3 méta-analyses portant sur l'enseignement en lecture et 33 articles issus de 3 recensions en enseignement en écriture qui ont été documentés et analysés. Les articles retenus sont tous issus de revues scientifiques révisées par les pairs et ont été publiés entre 1990-2006 ; ces recherches incluent les élèves entre la 4^e année et la 12^e année scolaire ayant des difficultés en lecture ou en écriture, et font état d'au moins une mesure de performance reconnue en lecture ou en écriture. Grâce à cette recension, les auteurs souhaitaient : a) faire le point quant aux deux courants en enseignement, l'un s'appuyant sur la littératie disciplinaire et l'autre sur la littératie générale à consolider ; b) identifier les caractéristiques des élèves ayant un trouble de l'apprentissage et voir quelles sont les recommandations qui sont susceptibles de leur être utiles au secondaire ; c) préciser les stratégies spécifiques en enseignement de la discipline en compréhension de lecture et en écriture lorsque les élèves ayant un trouble de l'apprentissage sont inclus dans l'échantillon ; et, enfin, d) mettre en lumière les impacts des pratiques d'intervention et les pratiques d'organisation de services aux élèves.

En ce qui a trait à leur première question qui traite du courant de la littératie disciplinaire, Flaggella-Luby *et al.* (2012) font état du peu de recherches recensées qui rapportent l'utilisation de stratégies disciplinaires en enseignement. Lorsque les études en font mention, il s'agit principalement de textes en enseignement de la langue soit l'anglais (*english language art*). Ces recherches se centrent sur l'identification de la structure du texte et sur la trame narrative. Parmi les recherches en écriture, une seule utilise une méthode de raisonnement historique permettant aux élèves de produire un écrit. De plus, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage disciplinaires ne sont répertoriées qu'à la fin du primaire et sont peu nombreuses.

En réponse à leur deuxième question portant sur les recherches en littératie disciplinaire qui traitent des élèves en difficulté, Flaggella-Luby *et al.* (2012) constatent qu'elles sont plutôt absentes du corpus de leur recension.

Leur troisième question visait à savoir quelles étaient les stratégies spécifiques à la discipline en compréhension de lecture et en écriture lorsque les élèves ayant un trouble

d'apprentissage sont inclus dans l'échantillon. Les auteurs précisent que les études recensées sont pour la plupart réalisées dans des classes à effectifs réduits et que ces données s'avèrent peu ou pas comparables aux données d'élèves de classes ordinaires qui peuvent compter jusqu'à trente élèves. Au regard du type d'études réalisées, les auteurs soulignent que les résultats présentés dans les recherches avec groupe contrôle ne sont pas significatifs et ne font que mettre en lumière le besoin de poursuivre les recherches dans ce sens et de mieux documenter l'impact d'un enseignement explicite auprès d'élèves ayant des difficultés.

Leur dernière question s'intéressait aux impacts des pratiques d'intervention et d'organisation des services aux élèves. Flaggella-Luby *et al.* (2012) mentionnent que les textes proposés et lus par les élèves dans les recherches recensées ne correspondent pas toujours au niveau de compétences de ces derniers. Ainsi, ces auteurs rappellent l'importance pour les enseignants de connaître la capacité des élèves, ou le niveau de littératie des textes proposés dans les situations d'apprentissage, afin de proposer des textes qui correspondent au niveau de lecture des élèves et ainsi de pouvoir mieux les soutenir dans le passage d'un niveau de texte à un autre (Flaggella-Luby et Deshler, 2008).

Que retenir de ces recensions antérieures ?

En résumé, la recension de Flaggella-Luby *et al.* (2012) ne permet pas de conclure que les stratégies d'enseignement de la littératie disciplinaire sont plus efficaces que les stratégies de littératie générale auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Afin de démontrer la pertinence de ce point de vue, les chercheurs dressent un portrait des interventions reconnues pour soutenir les élèves en difficulté dans leurs apprentissages. Ils soulignent entre autres la mémorisation, l'utilisation de mots-clés et la représentation visuelle qui ont démontré largement leur efficacité (Scruggs et Mastropieri, 2000). D'autres conclusions sont mises en lumière dans cette recension. Nous en faisons état dans les paragraphes suivants.

D'abord, en compréhension en lecture, les travaux de Trabasso et Bouchard (2002) suggèrent que les lecteurs qui sont formés à l'utilisation de stratégies cognitives telles que la visualisation, l'autoquestionnement, l'autorégulation, la vérification d'hypothèses pour réguler leur compréhension ou pour résumer obtiennent des gains significatifs en compréhension par rapport aux élèves qui n'ont pas reçu cet enseignement. Les études comparables ayant été recensées montrent clairement que les élèves en difficulté peuvent apprendre et appliquer efficacement un éventail de stratégies spécifiques aux tâches de lecture, ce qui a des effets positifs sur les mesures de compréhension de la lecture et sur leur performance en classe (Edmonds, Vaughn, Wexler, Reutebuch, Cable et Klingler Tackett., 2009; Graham et Perin, 2007).

Dans un autre ordre d'idées, les recherches recensées en enseignement disciplinaire sur la rédaction de texte-écriture (Harris et Graham, 1999; Schumaker et Deshler, 2009) témoignent de l'apport positif de l'enseignement et de l'apprentissage de stratégies générales en littératie (Flaggella-Luby *et al.*, 2012). Les conclusions de ces recherches montrent que les élèves écrivent davantage de textes et qu'ils peuvent produire des écrits dans différents genres comme la production de rapport, la rédaction d'un essai ou d'un texte argumentatif. La production de ces textes est de meilleure qualité. En conclusion, il y a lieu de croire que les élèves apprennent lorsqu'on leur enseigne des stratégies générales issues de la littératie générale propres à l'écriture de textes de différents genres.

Comme autre constat, Flaggella-Luby *et al.* (2012) mettent en évidence les travaux de Bulgren, Deshler et Lenz (2007), qui préconisent la mise en œuvre de séquences d'enseignement-apprentissage menant à l'enrichissement des contenus « content enhancement routines » (CER) ; ces séquences d'enseignement et d'apprentissage sont présentes sur une longue période. Cette stratégie d'enseignement repose sur les quatre principes fondamentaux suivants : a) les enseignants du domaine disciplinaire doivent sélectionner les caractéristiques essentielles du contenu à enseigner et, ensuite, transposer ce contenu pour ainsi rendre possible l'apprentissage au regard de différents types d'élèves; b) l'enseignement planifié doit répondre aux besoins de la diversité des apprenants qui composent le groupe; c) le processus d'enseignement-apprentissage ne doit pas compromettre l'intégrité du contenu pour accommoder la diversité des élèves; et d) les enseignants et les élèves doivent s'engager dans une interaction de coconstruction⁵ qui respecte le rôle de chacun dans le processus d'apprentissage (Bulgren *et al.*, 2007).

En outre, la planification et la mise en œuvre de cette séquence d'enseignement-apprentissage et des principes associés mettent en évidence le rôle central de l'enseignant comme acteur principal. Le but de ces séquences est de réduire les obstacles à l'apprentissage au regard des contenus en introduisant des stratégies de mise en œuvre pouvant être reprises dans différents contextes. Les enseignants ont donc comme tâche de sélectionner les stratégies générales appropriées en lecture et en écriture, de planifier leur utilisation lors d'activités proposées en classe, et ce, de façon récurrente tout au long de l'année afin que les élèves se les approprient. Au sein de leur séquence, les enseignants peuvent incorporer des procédés d'étayage cognitif (Graham et Perin, 2007), des organisateurs graphiques (Nesbit et Adesope, 2006) et susciter l'engagement actif des élèves par la discussion ou la coconstruction au sein de la classe. Enfin, l'observation et l'utilisation fréquente et cohérente de ce modèle aideraient les élèves à développer un ensemble de stratégies générales de haut niveau en littératie pour l'apprentissage du contenu disciplinaire (Bulgren, Lenz, Schumaker, Deshler et Marquis, 2002).

En somme, il existe un certain nombre de recherches sur l'enseignement des stratégies générales en littératie, lecture et écriture, visant les élèves dont ceux ayant une difficulté d'apprentissage ; ces recherches apportent des résultats significatifs quant à la réussite des élèves en enseignement disciplinaire. Les recensions de Hillman (2014) et de Flaggella-Luby *et al.* (2012) font ressortir les apports de la littératie générale et, dans une moindre mesure, de la littératie disciplinaire en apprentissage. Pour aller plus loin dans la recherche et dans l'enseignement, Flaggella-Luby *et al.* (2012) suggèrent d'examiner comment les deux visées d'enseignement prenant appui sur la littératie générale ou sur la littératie disciplinaire sont nécessaires à un enseignement de qualité adapté à tous les élèves, dont ceux présentant une difficulté d'apprentissage.

Les enjeux de ces nouvelles connaissances sur la planification de l'enseignement

Comme présenté plus haut, Shanahan et Shanahan (2008) ont détaillé une relation conditionnelle entre l'apprentissage fondamental nécessaire des stratégies générales de niveau intermédiaire et des stratégies plus avancées de littératie disciplinaire. Des

⁵ En contexte du travail en équipe collaborative, la coconstruction émerge de l'interaction des personnes en action, en réflexion et qui lie facteurs psychologiques, communicationnels, sociaux et interactionnels (dialogiques) pour résoudre des problèmes communs et pour générer des solutions nouvelles ou pour réfléchir sur le sens de leurs actions (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007).

situations d'évaluation ponctuelles et récurrentes seront proposées pour permettre aux élèves de démontrer le niveau de maîtrise atteint quant aux différents savoirs présentés en classe (Roegiers, 2016). Cela suppose un travail de planification inhérent au rôle de l'enseignant qui souhaite développer chez ses élèves des compétences en littératie et ainsi les soutenir en cours d'apprentissage. Une illustration type permet d'illustrer les interventions et les moyens d'enseignement susceptibles d'être intégrés dans un enseignement disciplinaire tout en considérant les besoins des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire.

Un exemple en classe en science et technologie

Le tableau ci-dessous présente les trois compétences du programme de science et de technologie au secondaire. La première compétence intitulée *chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique* invite les élèves à développer des méthodes de travail appropriées aux situations d'apprentissage proposées. Il s'agit de s'approprier des méthodologies propres à la science pour rendre compte de sa démarche (rapport de laboratoire, tableau de données, schémas, etc.). La deuxième compétence consiste à *mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques en recourant aux connaissances déclaratives et procédurales relatives aux contenus suggérés* (le modèle atomique, l'organisation du tableau périodique, les composés ioniques, les électrolytes, la concentration, le pH, etc.). Enfin, la troisième compétence vise à *communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie*. Ce qui consiste à produire ou à transmettre adéquatement des messages à caractère scientifique ou technologique selon des modalités propres à cette discipline comme l'utilisation du vocabulaire spécifique, l'utilisation de procédés de reformulation, ou la justification à l'oral comme à l'écrit. Le tableau 2 illustre, d'une part, comment les élèves ont un rôle à jouer dans leurs apprentissages et, d'autre part, le rôle important de l'enseignant dans la planification et dans l'orchestration des contenus à apprendre et des stratégies d'enseignement pour y parvenir.

Tableau 2

Regard croisé des compétences attendues en sciences, des types de littératie, des moyens et stratégies d'enseignement

Compétences	1. Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique		2. Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques		3. Communiquer à l'aide des langages utilisés en sciences et en technologies	
	Types de littératie générale	Discours de la littératie disciplinaire	Discours de la littératie générale	Discours de la littératie disciplinaire	Discours de la littératie générale	Discours de la littératie disciplinaire
Moyens d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser des approches variées. ▪ Vérifier sa démarche. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résoudre des problèmes à la manière d'experts. ▪ Écrire, discuter et étayer sa pensée. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser les outils selon la discipline. ▪ Représenter la démarche (scientifique). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Passer de la lecture du texte à la représentation visuelle pour illustrer sa compréhension (littératie visuelle et numérique). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser les propriétés du langage disciplinaire. ▪ Utiliser la notation symbolique de la discipline. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'appropriier différents genres de communication. ▪ S'appropriier les normes d'édition.

Stratégies d'enseignement

- | | | | | | |
|---|---|---|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enrichir le vocabulaire. ▪ Modeler une séquence en fonction d'un but ou d'une hypothèse. ▪ Enseigner explicitement l'organisation en tableau, en schéma ou en organisateur graphique. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier, recueillir, classer les informations en fonction des phénomènes à expliquer. ▪ Formuler des hypothèses. ▪ Vérifier les hypothèses. ▪ Écrire une conclusion qui tienne compte de la démarche empruntée. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Décoder le vocabulaire (préfixe, suffixe, mots de même famille). ▪ Activer les connaissances antérieures. ▪ Se questionner avant, pendant et après la lecture. ▪ Enseigner explicitement l'inférence, des modes de raisonnement. ▪ Enseigner explicitement les genres textuels, leurs caractéristiques et leurs utilités. ▪ Enseigner explicitement les procédés discursifs propres à la discipline (science). | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Clarifier le vocabulaire propre aux concepts enseignés. ▪ Analyser la structure du texte pour y trouver des informations (ex. rapport de laboratoire, texte informatif, manuel de classe, etc.). ▪ Justifier selon la méthode disciplinaire (scientifique). | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseigner explicitement les procédés discursifs propres à la discipline. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ S'appropriier le vocabulaire spécifique pour rapporter, reformuler ou justifier les observations, les connaissances, les démarches. ▪ S'appropriier des méthodes pour communiquer ses résultats soit à l'oral ou à l'écrit. |
|---|---|---|---|--|--|

Prenant appui sur le contenu du tableau 2, notre intention est de montrer quelles sont les considérations à prendre en compte par l'enseignant dans sa planification, notamment au regard de son rôle de médiateur et d'accompagnateur de l'apprentissage qui lui incombe (Roegiers, 2016). Le cas de la rédaction d'un rapport de laboratoire constitue un exemple concret d'un type d'écrit propre à la science et à la technologie (voir Tableau 3). Ce genre textuel commande une présentation typique de la démarche scientifique, dont les étapes doivent être mises en évidence tout en respectant un ordre établi. La formulation de la démarche étayée en étapes requiert l'utilisation de verbes à l'infinitif et la formulation d'hypothèses qui repose sur les connaissances préalables de l'élève quant aux phénomènes impliqués dans l'expérimentation. Ces connaissances sont formulées selon des phrases courtes. Les résultats doivent être représentés visuellement sous forme de tableaux, graphiques ou schémas. La discussion doit référer aux connaissances préalables et par le recours à des critères théoriques qui ont été précédemment expliqués en classe. Enfin, la conclusion doit être formulée selon les conventions scientifiques de façon à valider ou non l'hypothèse de départ. Si la rédaction du rapport de laboratoire constitue en soi une situation complexe d'apprentissage et d'évaluation des compétences à lire et à écrire, il est nécessaire que l'enseignement favorise l'appropriation de certaines habiletés en littératie générale chez les élèves au préalable.

Comme suggéré par Bulgren *et al.* (2007), les élèves s'approprient davantage les modalités, stratégies ou moyens s'ils leur sont enseignés et s'ils bénéficient de tâches suffisamment fréquentes et diversifiées pour qu'ils apprennent. Dans cet exemple en particulier, un enseignement du vocabulaire spécifique est requis de même que des stratégies d'inférence sont à introduire au sein de la planification. Enseigner aux élèves à s'interroger permet de prédire, d'inférer et d'interroger de nouveaux contenus. Cet enseignement de stratégies de haut niveau en lecture aide les élèves à maîtriser la compréhension de textes propres à la discipline, de documents numériques et de livres liés à la science, et améliore la performance scientifique globale. De plus, l'enseignement des inférences permet d'intégrer la lecture, l'écriture et l'oral comme modalités d'expression de la pensée critique. L'utilisation des connecteurs de relation aide à l'articulation de leur pensée, de leur discours oral et écrit. La planification qui appartient à l'enseignant constitue alors la pierre d'assise du développement des compétences en littératie générale et de leur transférabilité en contexte de littératie disciplinaire, notamment en science et technologie (Kaldenberg *et al.*, 2015).

Tableau 3

Barème de présentation du rapport de laboratoire en science et technologie au secondaire

« Les régions du tableau périodiques »		
Étape	Action	Exemple
1. But(s)	Énoncer par un verbe à l'infinifit le ou les objectifs à atteindre.	Déterminer la nature d'un élément.
2. Hypothèse(s)	Formuler clairement vos <u>prédictions</u> à partir du but. (Se baser sur les connaissances scientifiques vues en classe).	Je crois que mon élément est un non-métal parce qu'il a un aspect terne (sans éclat) et parce qu'il est malléable.
3. Cadre théorique	Identifier les connaissances théoriques qui vous serviront à atteindre votre but.	Il y a trois natures possibles dans l'identification d'un élément. L'élément peut être un métal, un non-métal ou un métalloïde. Propriétés caractéristiques : a) métaux : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ils ont un éclat métallique. ▪ Ils sont de bons conducteurs (thermiques et électriques). ▪ Ils sont malléables et ductiles. ▪ Plusieurs d'entre eux réagissent avec les acides. b) non-métaux : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ils ont un aspect terne, sans éclat. ▪ Ils sont de mauvais conducteurs (thermiques et électriques). ▪ À 20 Celsius, on peut les voir dans les 3 phases (solide, liquide ou gaz). b) métalloïdes : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ils ont un mélange de propriétés (métalliques et non métalliques). ▪ Ils sont de mauvais conducteurs (thermiques et électriques). ▪ Ressemble aux non-métaux, mais sont de mauvais conducteurs.
4. Protocole	Matériel Énumérer en colonne tous les instruments avec leur capacité.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Un élément inconnu ▪ Appareil à conductibilité électrique

		<p>Énumérer les produits avec leurs particularités.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Acide chlorhydrique à 10g/l 												
4. Protocole	Manipulations	<p>Énumérer et numéroter les étapes de l'expérimentation.</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliser des verbes à l'infinitif pour débiter la phrase. Faire des phrases courtes. 	<ol style="list-style-type: none"> Vérifier la conductibilité électrique de l'élément avec l'aide de l'appareil prévu à cette fin (s'assurer que les deux électrodes de l'appareil soient en contact avec l'élément). Vérifier l'éclat de l'élément avec la lumière. Plier l'élément pour vérifier sa malléabilité. Déposer quelques gouttes d'acide chlorhydrique sur l'élément et vérifier s'il y a de l'effervescence ou non. Noter mes résultats dans un tableau. 												
5. Résultats	<p>Présenter les données sous forme de tableau de ce que vous avez observé (qualitatif) ou mesuré (quantitatif).</p> <table border="1" data-bbox="745 665 1759 889"> <thead> <tr> <th>Élément inconnu</th> <th>Conductibilité électrique</th> <th>Éclat</th> <th>Malléabilité</th> <th>Réaction à l'acide</th> <th>Nature</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2</td> <td>OUI</td> <td>Terne sans éclat</td> <td>NON</td> <td>NON</td> <td>Métalloïde</td> </tr> </tbody> </table>			Élément inconnu	Conductibilité électrique	Éclat	Malléabilité	Réaction à l'acide	Nature	2	OUI	Terne sans éclat	NON	NON	Métalloïde
Élément inconnu	Conductibilité électrique	Éclat	Malléabilité	Réaction à l'acide	Nature										
2	OUI	Terne sans éclat	NON	NON	Métalloïde										
6. Analyse	c) Discussion	<p>Répondre au but de l'expérimentation en utilisant vos résultats et en les comparant avec la théorie.</p>	<p><i>Mon élément inconnu est un métalloïde. Comme on peut le voir dans le cadre théorique, mon élément ressemble aux non-métaux. Il a un aspect terne (sans éclat). Il est non malléable. Il ne fait pas d'effervescence (pas de réaction avec l'acide chlorhydrique). Cependant, il possède une caractéristique des métaux. Mon élément est conducteur d'électricité. Étant donné que mon élément possède des propriétés métalliques et non métalliques, je peux affirmer qu'il fait partie des métalloïdes.</i></p>												
7. Conclusion (2 étapes)	a) Énoncer clairement le résultat final de l'expérience en répondant à votre but.		<p>Mon élément inconnu est un métalloïde.</p>												
	b) Mentionner si l'hypothèse est confirmée ou non.		<p><i>Mon hypothèse est fautive, car si mon élément était un non-métal, il ne serait pas conducteur d'électricité.</i></p>												

L'exemple décrit au tableau 3 vise essentiellement à rappeler toute l'importance du rôle de l'enseignant qui consiste notamment à intégrer les interventions reconnues par la recherche. Dans notre premier article portant sur la recension des recherches antérieures en littératie (Granger et Moreau, soumis), nous avons relevé bon nombre d'interventions en enseignement encore peu observées dans le milieu scolaire. Plusieurs chercheurs (Graham et Harris, 2009; Rouhani, Moulavie Nafchi et Mehdi Ziaee, 2016) soulignent que les élèves en difficulté peinent à prendre des notes, à surligner et à composer des phrases explicatives, entre autres. Ils ne savent pas comment catégoriser, structurer les informations en tenant compte des idées principales et secondaires. Lorsqu'ils doivent composer, la plupart de ces élèves cherchent à copier des passages directement du texte plutôt qu'à composer leurs propres phrases. Ces constats mènent les chercheurs à conclure que les interventions visant à soutenir l'appropriation de stratégies d'écriture et d'habiletés cognitives font encore peu partie des interventions en classe. En ce sens, ils recommandent d'offrir du soutien et de l'accompagnement aux enseignants pour leur permettre d'intégrer dans leur pratique ces interventions reconnues par la recherche.

Des obstacles à la mise en œuvre d'interventions en littératie

Soucieux de produire une synthèse des connaissances qui soit utile aux chercheurs, mais aussi aux enseignants, nous avons d'abord cherché du côté de la littératie générale puis du côté de la littératie disciplinaire. Cependant, ni la recension d'Hillman (2014), ni celle de Flaggella-Luby *et al.* (2012) ne traite de la façon dont l'enseignant doit s'y prendre pour structurer les séquences d'apprentissage pour ses élèves. Toujours dans la perspective de guider la planification, nous avons consulté le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2003) et la progression des apprentissages publiée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en 2011 afin de trouver des repères. Or, les informations contenues dans ces deux documents relèvent davantage de grandes orientations que d'interventions concrètes à intégrer dans l'enseignement disciplinaire pour favoriser le développement de compétences de tous les élèves à lire, à écrire et à développer leur pensée critique.

Ce constat nous amène à rejoindre les conclusions des auteurs cités précédemment (Flaggella-Luby *et al.*, 2012; Flynn, Zheng et Swanson, 2012; Graham et Harris, 2009; Hillman, 2014; Kaldenberg *et al.*, 2014; McKenna, Shin et Ciullo, 2015) pour souligner l'urgence de documenter les interventions ou pratiques effectives en salle de classe. Nous pensons qu'il ne suffit pas de relever les bonnes pratiques pour préconiser le changement en enseignement, il convient d'offrir des modèles diversifiés, des exemples concrets de planifications et d'interventions dont les enseignants pourront s'inspirer pour planifier des séquences d'enseignement-apprentissage qui intègrent des interventions reconnues en littératie.

De plus, la réflexion que nous avons amorcée, nous a mené à vouloir mieux comprendre la planification au regard de l'évaluation des compétences en tant que moyen pour réguler deux types de finalités soit les compétences développées en cours d'apprentissage et celles attendues comme finalité certificative. Ces deux intentions régulent nécessairement la planification de l'enseignant qui doit planifier ses interventions en fonction de nombreux paramètres (contenu essentiel- savoirs, stratégies d'apprentissage -, savoir-faire, intention pédagogique en fonction des compétences visées, etc.). Or, actuellement au Québec, les programmes de formation ne rendent pas la tâche facile à un enseignant qui souhaiterait construire des séquences d'enseignement qui s'appuient sur les interventions pédagogiques recommandées dans les recherches. Ainsi, nous faisons le constat d'un besoin chez les enseignants de pouvoir s'appuyer sur des documents ministériels plus explicites qui leur permettraient de mieux planifier et de mieux formaliser les interventions attendues en contexte scolaire.

À cet égard, les articles recensés dans nos deux articles présentent des résultats qui s'étendent sur plus de 30 ans de recherche en éducation. Il ne s'agit plus de se questionner sur leur efficacité, mais d'une part d'en vérifier leur effet par des recherches dans le milieu et, d'autre part, de les intégrer réellement dans les programmes de formation. Ce pas de plus permettrait aux futurs enseignants de s'en inspirer et de les mettre en œuvre dès leur arrivée dans le système scolaire, nonobstant l'ordre ou la discipline d'enseignement. En ce sens, une grande responsabilité incombe aux décideurs. Une certaine cohésion entre la formation en enseignement et les connaissances issues de la recherche contribuerait certainement à soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture chez tous les élèves et à optimiser leur potentiel.

Conclusion

Dans cet article, l'analyse de recensions antérieures et de recherches sur l'enseignement de la littératie disciplinaire en contexte d'inclusion a permis de préciser l'incidence de ces savoirs sur la planification de l'enseignement. Les articles analysés nous ont permis de définir la littératie scolaire au regard de trois termes soit la littératie de base intermédiaire que constituent la littératie générale et la littératie disciplinaire (haut niveau de compétences). Outre l'apparente convergence qui existe entre certains auteurs qui préconisent l'importance d'une littératie plutôt qu'une autre, l'analyse de ces écrits scientifiques nous a permis d'y voir une complémentarité essentielle pour l'enseignement et l'apprentissage. Ainsi, Flaggella-Luby *et al.* (2012) montrent bien la nécessité de favoriser des interventions en littératie générale qui s'adressent à tous les élèves et plus spécifiquement à ceux ayant des difficultés d'apprentissage. Ces auteurs soulignent à quel point ces interventions sont de nature transdisciplinaire et permettent de tisser des liens dans différentes disciplines sur la façon d'aborder les textes, de les comprendre et d'en rendre compte. D'autre part, la recension d'Hillman (2014) nous sensibilise à l'importance de la posture disciplinaire de l'enseignant et d'une bonne connaissance des méthodes d'enseignement en littératie propre à son champ de compétence, soit le comment faire. Ces auteurs font ressortir le rôle que doit jouer l'enseignant au moment de planifier ses séquences d'enseignement-apprentissage. Cette recension nous a permis de mieux comprendre les implications d'interventions ciblées en littératie pour habiliter l'ensemble des élèves lorsqu'il s'agit de lire, d'écrire et de développer sa pensée critique en enseignement disciplinaire. Il serait pertinent de réfléchir aux moyens à déployer pour soutenir l'application de ces connaissances dans le milieu scolaire notamment en contexte de transition du primaire au secondaire, espace où l'on constate davantage de désengagement de la part des élèves et une recrudescence de l'échec scolaire. Ces recherches doivent cibler tant les élèves typiques que ceux ayant des difficultés.

Références

- Bostic, J., & Matney, G. (2013). Overcoming a common storm: Designing professional development for teachers implementing the Common Core. *Ohio Journal of School Mathematics, 67*, 12–19.
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie, 35*(2), 1-11.
- Bulgren, J. A., Lenz, B. K., Schumaker, J. B., Deshler, D. D., & Marquis, J. G. (2002). The use and effectiveness of a comparison routine in diverse secondary content classrooms. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 356-371.
- Bulgren, J. A., Deshler, D. D., & Lenz, B. K. (2007). Engaging adolescents with LD in higher order thinking about history concepts using integrated content enhancement routines. *Journal of Learning Disabilities, 40*(2), 121-133.

- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Klingler Tackett, K., & al. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300.
- Flaggella-Luby, M. N., & Deshler, D. D. (2008). Reading comprehension in adolescents with LD: What we know; what we need to learn. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 70-78.
- Flaggella-Luby, M.N., Sampson Graner, P., Deshler, D. D., & Valentino Drew, S. (2012). Building a house on sand: Why disciplinary literacy is not sufficient to replace general strategies for adolescent learners who struggle. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 69-84.
- Flynn, L. J., Zheng, X., & Swanson, H. (2012). Instructing struggling older readers: A selective meta-analysis of intervention research. *Learning Disabilities Research and Practice*, 27, 21-32.
- Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.
- Gee, J.P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. New York, NY: Routledge.
- Graham, S. & Harris, K.R. (2009). Almost 30 Years of Writing Research: Making Sense of It All with The Wrath of Khan. *Learning Disabilities Research and Practice*, 24(2), 58-68.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Granger, N. & Moreau, A.C. (2018). Que disent les recensions antérieures de recherches sur les enseignements favorisant les compétences en littératie de la fin du primaire et du secondaire ? *Language and literacy*.
- Gresalfi, M., Martin, T., Hand, V., & Greeno, J. (2009). Constructing competence: An analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 70, 49-70.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 251-262.
- Hillman, A.M. (2014). A literature review on disciplinary literacy: How do secondary teacher s apprentice students mathematical literacy? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 57(5), 397-406.
- Jackson, G. B. (1980). Methods for integrative reviews. *Review of Educational Research*, 50(3), 438-460.
- Jonnaert, P. (2010). Approche par situations – Matrice du traitement compétent d’une situation. *Cahiers de la CUDC*, 5, numéro thématique.
- Kaldenberg, E. R., Watt, S.J., & Therrien, W.J. (2015). Reading Instruction in Science for Students With Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 160-173.
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C., & Laroui, R. (2016). Réseau québécois sur la littératie. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>
- Lee, J., Grigg, W., & Donahue, P. (2007). *The nation’s report card: Reading 2007* (NCES No. 2007-496). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Lenoir, Y. (2009). L’intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d’enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.

- McKenna, J.W., Shin, M., & Ciullo, S. (2015). Evaluating reading and mathematics instruction for students with learning disabilities: A synthesis of observation research. *Learning disability quarterly*, 38(4), 195-207.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. (Thèse de doctorat). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003). *Programme de formation à l'école québécoise*. Enseignement secondaire: premier cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *La progression des apprentissages au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec_ST_PFG_fr-2011-11-24.pdf
- Moreau, A.C., Hébert, M., Lépine, M., & Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions ? *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18.
- National Center for Education Statistics (2009). *The nation's report card: Reading 2009*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 76(3), 413-448.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes.
- Passmore, T. (2007). Polya's legacy: Fully forgotten or getting a new perspective in theory and practice? *Australian Senior Mathematics Journal*, 21(2), 44-53.
- Perle, M., Grigg, W., & Donahue, P. (2005). *The nation's report card: Reading 2005 (NCES-2006-451)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Roegiers, X. (2010). *La Pédagogie de l'Intégration. Des Systèmes d'Éducation et de Formation au Cœur de nos Sociétés*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2016). Un cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences. *Réflexion en cours n°4 sur Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage*. Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE).
- Rouhani, Y., Moulavi Nafchi, A., & Mehdi Ziaee, S. (2016). Applying Different Interventions to Teach Writing to Students with Disabilities: A Review Study. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 733-741.
- Sfard, A. (2007). When the rules of discourse change, but nobody tells you: Making sense of mathematics learning from a cognitive standpoint. *The Journal of the Learning Sciences*, 16(4), 565-613.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. R. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2009). Adolescents with learning disabilities as writers: Are we selling them short? *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 81-92.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2000). The effectiveness of mnemonic instruction for students with learning and behavior problems: An update and research synthesis. *Journal*

of Behavioral Education, 10(2-3), 163-173.

Tardif, J. (2006). *L'Évaluation des Compétences. Documenter le Parcours de Développement*. Montréal: Chenelière Éducation.

Thévenaz-Christen, T. (2011). La littératie, un concept ? *Forum Lecture*, ch. 1.

Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically.

Dans C. C. Block & M. Pressley (dir.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176–200). New York: Guilford Press.

Wiggins, G. P. (1993). *Assessing Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Wilkerson-Jerde, M.H., & Wilensky, U.J. (2011). How do mathematicians learn math? Resources and acts for constructing and understanding math. *Educational Studies in Mathematics, 78(1), 21–43.*

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zorica, I.M., Cindric, M., & Destovic, F. (2012). Traditional and contemporary approaches to teaching mathematics. *Technics Technologies Education Management, 7(2), 882–888.*

Biographie des auteures

Nancy Granger, Ph. D. est professeur adjointe à l'Université de Sherbrooke où elle est coresponsable du *Microprogramme de 2^e cycle en conseillanc e pédagogique* au département de Gestion de l'éducation et de la formation. Elle est chercheuse au sein de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) où elle a réalisé un postdoctorat. Ses recherches portent sur la formation continue et l'accompagnement des enseignants, l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers, la littératie ainsi que sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Des recherches-actions ont également été réalisées sur le thème de l'organisation des services notamment au regard de la fonction d'enseignant-ressource au secondaire et sur le dispositif de coenseignement. Des articles scientifiques et chapitres de livres ont été publiés sur ces différents thèmes.

André C. Moreau, Ph. D. est professeur agrégé à l'Université du Québec en Outaouais. Ses recherches portent sur la littératie et l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers et sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Il est cotitulaire de la Chaire interdisciplinaire de recherche en littératie et inclusion – CISSS de l'Outaouais ainsi que chercheur d'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI). Des recherches-actions ont également été réalisées sur les thèmes de transitions scolaires et de communautés d'apprentissage professionnelles. Il a publié plusieurs articles scientifiques, livres et rapports de recherche sur ces thèmes.

A Review of Multiliteracies Pedagogy in Primary Classrooms

PIRJO KULJU
University of Tampere

REIJO KUPIAINEN
University of Tampere,
Finland and Norwegian University of Science and Technology

ANGELA M. WISEMAN
North Carolina State University

ANNE JYRKIÄINEN
University of Tampere

KIRSI-LIISA KOSKINEN-SINISALO
University of Tampere

MARITA MÄKINEN
University of Tampere

Abstract

In the digital era, students are walking new literacy paths. For this reason, there is a need to explore evolving literacy practices in school pedagogy. This is often addressed by the expanding use of the concept of *multiliteracies*. This article reviews studies (N = 67) of multiliteracies pedagogy. The main purpose was to explore how the concept of multiliteracies has been used and understood in primary classroom research. The findings indicate that the studies often took into account both the multimodality of meaning-making and the diversity of learners. Recommendations are made for future multiliteracies studies to strengthen the pedagogical practices.

Introduction

This paper presents a systematic analysis of research articles on multiliteracies pedagogy in primary classrooms. In twenty-first-century classrooms, the concept of multiliteracies posits that “text,” which humans use to make meaning in their everyday lives, vary depending on social context and prevailing modes of meaning-making (image, sound, writing, gesture, speech, drama etc.) (Kalantzis & Cope, 2012; Hassett & Curwood, 2009). Digital communication has further increased the ways in which humans interact and understand meanings. New technologies regularly transform and redefine what it means to be literate (Gee, 2003), requiring teachers to become more knowledgeable about how different texts can be used in the classroom (Anstey & Bull, 2010).

In order to understand multiliteracies and its role in teaching and learning in schools, the concept of literacy must be recognized as shifting and therefore reconceptualized in our changing society (Anstey & Bull, 2006). Rapidly evolving societal,

technological, cultural and economic influences also change the texts we use and our views of literacy. The use of literacy in everyday life depends on context and purpose, and literacy and meaning-making are multimodal in which written-linguistic modes of meaning can be complemented by oral, visual, audio, gestural, tactile and spatial patterns of meaning (Kalantzis & Cope, 2012). In these circumstances, literacy has become increasingly deictic, multifaceted and multimodal (e.g. Leu, Kinzer, Coiro, Castek & Henry, 2004; Kress, 2003; Pahl, 2005; Anstey & Bull, 2006; Mills, 2011).

Additionally, our classrooms have become more diverse by virtue of students' differing social roles, gender and ethnic differences, identity politics, life experiences and cultural settings. For this reason, it is essential that teachers take account of varied meaning-making patterns and practices in terms of the modes and social diversity of learning and communicating.

Theoretically, a multiliteracies pedagogy is connected to social semiotics and originated from Halliday's (1978) functional linguistics, focusing on meaning-making through language and what people do with that language. Social semiotics addresses how meanings are embedded in social practices and conveyed through semiotic resources called *modes* (Kress, 2010). This broadens the concept of text in the context of human interaction and meaning-making, emphasizing semiotic resource and mode as key terms in meaning-making (van Leeuwen, 2005).

The multiliteracies approach to education evolved from the manifesto of the New London Group (NLG) (1996), entitled *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. In a contemporary context, multiliteracies can be considered a "new basics" of literacy learning in a world characterized by multimodal communications and social diversity (Kalantzis & Cope, 2012). There is a lifeworld of students, in which they are both audiences and producers of texts of various kinds, using different media devices and platforms. In multiliteracies pedagogy, reading a text involves reshaping meaning. In the theory proposed by the NLG (New London Group, 1996), this is understood as "design," which "draws attention to how learners are both inheritors of patterns and conventions for making meaning and active designers of new meanings" (Mills, 2006a, p. 133). In other words, design refers both to the structure of the product and to the process of designing it; in this sense, both reading and writing are productive activities and forms of designing (New London Group, 1996). In multiliteracies pedagogy, the meaning-making design process involves combining *available designs* as resources for meaning (e.g. artefacts of communication, tools for representation, potential resources); *designing* (meaning-making work and practice) and *the re-designed* (new available designs) (New London Group, 1996; Kalantzis & Cope, 2012).

Multiliteracies pedagogy builds on more traditional approaches of written-linguistic meaning-making, and extends learning to incorporate what is new in the current environment (Kalantzis & Cope, 2012). Although this expands our understanding of literacies, reading still incorporates sociocultural and contextual dimensions along with cognitive, affective and visual processes—for instance, the interaction between reader and text does not occur without what is traditionally referred to as *decoding* (Walsh, 2006). We concur with Freebody and Luke's (1990) view that no single perspective can comprehend how students "use texts effectively in their own individual and collective interests across a range of discourses, texts, and tasks" (p. 8). Different theoretical aspects of reading and literacy are intertwined in primary education curricula. In Finland, for example, the

curricula have included at least traces of cognitive, sociocognitive, functional and sociocultural theories (Kauppinen, 2010). Similarly, distinct theoretical backgrounds have resulted in differing pedagogical practices in writing. In a pedagogical context, Ivanič (2004) has identified discourses of writing that range from skills, genre and process discourses to discourses of creativity, social practice and sociopolitics. Traditionally, however, in both practice and research, reading and writing are commonly seen as separate processes and texts as static genres.

Beyond the more traditional theoretical underpinnings, changing literacy practices and the NLG manifesto have affected not only literacy research but also education policy, with international implementation of multiliteracies in core curricula. For instance, the Ontario curriculum focuses on “students’ ability to use their knowledge and skills in listening, speaking, reading, writing, viewing, and representing to understand, critically analyze, and communicate a broad range of information and ideas from and about their multicultural, multimedia environment” (Ontario Ministry of Education, 2006). In Australia, the national standards require that children in year 1 begin to create short “imaginative and informative texts” that include multimodal elements and also use texts with supporting images (Australian Curriculum, Assessment, and Reporting Authority, n.d.). In Finland, the new Finnish Core Curriculum for Basic Education (NCC, 2016) includes multiliteracy as a transversal competence. The Common Core State Standards in the US include a focus on using technology and digital media as a way to access information and communicate knowledge in ways that support students’ learning across various modes (NGA & CCSO, 2010).

However, challenges remain in applying the multiliteracies approach to school practices. First of all, the theoretical concept of multiliteracies is complex, and, in fact, Palsa and Ruokamo (2015) concluded that use of the concept in research differs from the concept of multiliteracy as applied in the Finnish core curriculum. In particular, while the theoretical concept refers more to a pedagogical approach, the concept is applied in practice as a set of communication abilities. Secondly, despite the wide range of literacy studies focusing on multiliteracies, there is an overall lack of systemic analyses and reviews of multiliteracies being applied in schools and this emphasizes the need for this analysis, which is beginning at the primary level. In exploring how the concept of multiliteracies has been applied to pedagogy in primary education, the analysis presented here will contribute both to discussion of multiliteracies pedagogy and to future multiliteracies research in education.

Method

To gain an overview of implementation of multiliteracies in the classroom, we conducted a systematic literature review. According to Finfgeld-Connett (2014), systematic analysis responds to questions that are difficult to answer using quantitative methods or findings from isolated qualitative investigations. As systematic reviews are also designed to identify existing gaps in the field of research and to make practical recommendations (Pittaway, 2007), this method serves the aims of the present study. The guiding research question was as follows: How has the concept of multiliteracies been used and understood in primary classroom research?

The data in this study included peer-reviewed studies that focused on multiliteracies in the primary classroom. The data were retrieved using both ERIC and the Academic

Search Complete search engine; ERIC because it is an important education research database and Academic Search Complete because it allowed us to expand our search to include social sciences and the humanities. In the first phase of the study, the following search was used, with modifications of Boolean operators for different platforms, such as *multiliterac* OR multiple literac* OR multimodal literac* AND elementary OR primary AND reading*. We accepted *multimodal literacy* as a keyword because it is often used synonymously with multiliteracies. We also used the search term *reading* in order to link the articles on texts and literacy but not particularly to reading comprehension or reading research. Therefore, as a search word *reading* does not have any emphasis and our study is focused on multiliteracies in a classroom context.

The search for articles extended through 2014, and the initial process yielded 338 articles. These articles were reviewed on the basis of the inclusion and exclusion criteria presented in Table 1. Based on these criteria, several articles were excluded at this point, leaving 106. To ensure reliability, we then carefully read the remaining 106 articles and discussed problematic cases for inclusion or exclusion. For instance, we discussed whether summer school programs would count as classroom contexts. As contexts and curricula are often quite different, we decided to exclude them from the list. At this point, one of the main criteria for exclusion was if the article did not include empirical data focusing on students in primary school classrooms. After this final step, we were left with a final sample of 67 articles (Appendix 1) from 1997 to 2014.

Table 1

Inclusion and exclusion criteria

Inclusion criteria	Exclusion criteria
Peer-reviewed	Not peer-reviewed
Published in 2014 or earlier	Not written in English
Written in English	Books and reviews
Focuses on multiliteracies (or multiple or multimodal literacy) and reading in primary classrooms	Focuses on daycare, secondary classrooms, preservice and inservice teachers or professional development of teachers
Includes student or classroom data	

Despite this careful identification of articles, we may not have located all those fulfilling our criteria. However, we believe the sample is large enough for a representative review of multiliteracies pedagogy in primary classrooms. While we also recognize that there have been many further relevant publications since 2014, we are confident that this article provides an essential archival perspective on foundational issues.

For the purposes of data analysis, we applied the principles of qualitative content analysis in systematic reviews. To begin, the coding categories were defined inductively

by studying a subset of articles and drawing inferences about organizing codes (cf. Finfgeld-Connett, 2014). The coding template was then constructed as follows: article topic, definition of multiliteracies, theoretical and/or pedagogical concept connections, main research questions or aims, method and data (including country of data collection and the children's age), media of modes (e.g. claymation movie, video, book, comic, photograph) and key recommendations in relation to multiliteracies pedagogy. Based on Kalantzis and Cope's (2012) distinctions of meaning-making, the articles were also classified according to 1) multimodality, 2) diversity in global connectedness (cultural, social and linguistic diversity) or 3) both.

The research team jointly coded two articles (Mills, 2007a; Ranker, 2007) to clarify the criteria for the categories. We selected one article as an exemplar (Ranker, 2007) and one that was more challenging for category determination (Mills, 2007a). A clarifying conversation allowed the team to communicate understandings of the categories, and each of the present authors then coded a set of articles. We continued to discuss problematic cases; for example, the methodology and methods or the country of data collection were not always clearly specified.

After coding, each topic was analyzed according to the principles of qualitative content analysis. This is a flexible method of data analysis that can range from impressionistic interpretation to highly systematic analysis (Hsieh & Shannon, 2005; Finfgeld-Connet, 2014). The results were reported in the form of figures and tables and through descriptive analyses. In this paper, we concentrate on concept definition, theoretical approaches, methods and data, as well as on article topics and the key aspects of cultural, social and linguistic diversity.

Results

Definition of Multiliteracies

Although the definition of multiliteracies was not always clearly stated, the review confirms that the work of the NLG influenced almost all of the articles, most of which either mention the NLG or refer to works by Bill Cope and Mary Kalantzis. In particular, many authors cited their edited volume *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (2000), which is a further elaboration of the theory of multiliteracies. Kalantzis and Cope were also members of the NLG. An article by Callow (2003, np) provides one example of a clear definition built on the work of the NLG:

The term multiliteracies acknowledges the multiplicity of meaning-making modes (visual, textual, audio, etc.) as well as the wider social contexts of these modes, from diverse local settings to global communities.

This definition follows Kalantzis and Cope (2012) in highlighting two major aspects of meaning-making: multimodality and diversity. Thirty-six of the reviewed articles focused on multimodality; six focused more specifically on cultural, social and linguistic diversity, and twenty-five addressed aspects of both multimodality and diversity.

The data also confirmed the importance of *design* as an aspect of multiliteracies (e.g. Hesterman, 2011a; Mills, 2006b; Ranker, 2007). This refers both to the sign-making, reading and production of texts that use different modes of communication (Kress, 2010) and to the "designing of social futures" articulated in the NLG manifesto. The manifesto

itself is also a political statement, in which the future is seen possible to imagine and design as something that allow all students to participate in public and community life.

Theoretical approaches. Because the reviewed articles share basic ideas developed by the NLG, we can identify some general theoretical assumptions that they explicitly or implicitly entail. In many cases, social semiotics (van Leeuwen, 2005; Kress, 2003, 2010), was seen as an important theoretical approach (e.g. Callow, 2006; Marshall & Toohey, 2010; Mavers, 2009). Secondly, several articles referred to multimodality in their theoretical framework; among these, Hughes and Morrison (2014, p. 612) defined multimodality as “meaning-making through many representational modes (Jewitt & Kress, 2003), digital and social”. According to Callow (2006, p. 7), multimodal refers to “texts which include spoken, written, visual, aural and interactive aspects”.

Along with social semiotics and multimodality, another important theoretical approach relating to the definition of multiliteracies was Lev Vygotsky’s sociocultural theory (Vygotsky, 1962), also associated with Jean Lave and Etienne Wenger (1991) (e.g. Ridgewell & Exley, 2011; Pantaleo, 2013; Cumming-Potvin, 2007). The central idea of sociocultural theory is that learning occurs through relations with others rather than by means of purely individual cognitive processing. As one example, Hughes and Morrison (2014) took account of this social dimension when studying multiliteracies pedagogy in the development of English language learners’ identities as writers.

The data also reveal the strong influence of the sociolinguistic approaches of Halliday (1993) and Gee (1996) (e.g. Doherty, 2002; Mills, 2011; Ranker, 2008). Social linguistics theory (Gee, 1996, 2015) is important for multiliteracies research because it changes the understanding of situated contexts and their impact on learning. In some of the reviewed articles, researchers applied New Literacy Studies theory to social linguistics (e.g. Wohlwend, 2009; Mills & Exley, 2014), following James Paul Gee’s (1996; 2015) argument concerning social and cultural approaches to language, literacy and learning. New Literacy Studies (e.g. Gee, 1996; 2003; Mills, 2016; Lankshear, 1997; Lankshear & Knobel, 2003) emphasizes literacy practices that involve reading and writing in cultural contexts. For example, Hill (2010) explored the ways in which young children use new forms of literacy at home and in the community, as well as in educational settings.

Some authors emphasized this social diversity by using theories such as additive bilingualism (Lambert, 1974) or multilingualism (Cenoz & Genesee, 1998); third space theory (Gutiérrez, 2008); critical theory (Luke & Freebody, 1997) and theories of communicative action (Habermas, 1981) as well as situated learning theory (Lave & Wenger, 1991). Here, the emphasis on equal opportunities celebrates diversity and enhances the participation of all students in classroom activities. However, although inclusive education has embraced the notion of social justice and equal participation, the inclusive turn in education was not mentioned as a driving theory (cf. Forlin, 2010; Ainscow, Conteh, Dyson & Gallanaugh, 2010).

According to Lankshear and Knobel (2006), literacies are understood only when they are situated within social, cultural and historical contexts and connected to social identities. The articles in our dataset shared the perspective that education and literacy are socially situated as the constructions of social groups rather than of individuals and cognitive skills alone. Kitson et al. (2007) provide an exemplar of these starting points as they examined how multiple literacies are constructed through teacher-student interactions.

Multiliteracies pedagogy should take into account not only literacy practices in the school environment but also those at home and in various other cultural contexts and situations relating, for example, to popular culture.

Methods

The reviewed studies were typically qualitative, with an emphasis on observational data collection (e.g. Callow, 2006; Ranker, 2007; Mills, 2007a; Kervin, 2009; Ikpeze, 2012). The use of multiple data sources was also common; for example, as well as collecting school-wide observational data from a year-long study, Palmer (2010) conducted interviews with parents and staff members. Zammit's (2011) study included field notes, observation schedules, student work samples, students' self-assessment journals and teacher reflections. In addition, some studies included descriptions of different activities, such as classroom activities (Pendleton, 2013), learning communities (Lotherington, 2007), rewriting situations and children's products (Lotherington & Chow, 2006) and literacy programs (Doherty, 2002).

Ethnographic methods were also used (e.g. Rossi, 1997; Del-Castillo, Garcia-Varela & Lacasa, 2003; Kitson, Fletcher & Kearney, 2007; Pahl, 2007; Hesterman, 2011a, 2011b, 2013). For example, Mills (2007a) explored students' access to multiliteracies at a suburban state school in Queensland, Australia, by using critical ethnography drawing on observational data, continuous audio-visual recordings, field notes and self-reflective journals. Quantitative methods were used in only two of the reviewed articles. Koren, Klavir and Gorodetsky (2005) studied students' multimodal representations of scientific knowledge, and Grimes and Warschauer (2008) used triangulation combining quantitative and qualitative data in their study of laptop use among 554 students. The most common research setting was Australia (N = 24), followed by the US (N = 20) and Canada (N = 13). Only a few of the reviewed studies were conducted in other countries.

Article topics can be divided into five main categories; these are shown in Figure 1, along with the main aspects of diversity in each category.

Topics: Writing and text production. The category of writing and text production was a common topic in the reviewed articles. Produced texts were typically multimodal and included digital videos (Ranker, 2008), TV commercials (Kervin, 2009), web pages (Merchant, 2005; Del-Castillo, Garcia-Varela & Lacasa, 2003) and traditional stories redesigned with new technologies (e.g. Lotherington, 2007; Lotherington & Chow, 2006). For this reason, the production process often drew on digital media and communication.

Topics: ICT. Although text production often employed information and communications technology (ICT) and topic areas tended to overlap, some articles reflected a particular focus on ICT in teaching multiliteracies, as in the work of Hesterman (2011a, 2011b, 2013). In addition, Ridgewell and Exley (2011) studied forum-based netspeak (the communication style found in online forums) in the context of scientific learning.

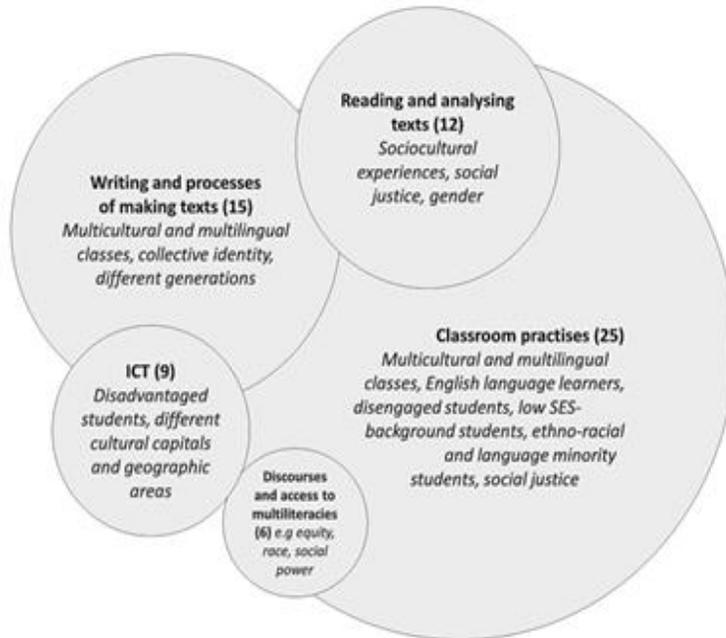


Figure 1. Topic areas and aspects of diversity in the reviewed articles (N = 67).

Topics: Reading and analyzing texts. Studies of reading and analyzing texts included those that focused on students' interpretations of texts (e.g. Ajay, 2011; Callow, 2006; Serafini & Ladd, 2008). Interestingly, several of the studies of text analysis concerned how adults interpret students' texts. For example, Mills (2011) performed a genre analysis of students' claymation movies, and Albers (2009) and Pahl (2007, 2009) sought to understand multimodal children's texts such as drawings or panorama boxes. In an exceptional thematic text analysis, Fisher, Albers and Frederic (2014) explored punitive literacy practices in the classroom by analyzing student's drawings of situations in which they had misbehaved. All of the texts in this category were multimodal, with an emphasis on visuals (e.g. comic books, picture books, animated videos, claymation movies, drawings, panorama boxes and PowerPoint presentations).

Topics: Classroom practices. A significant number of the reviewed studies (N = 25) were classified as relating to classroom practices (Figure 1). For example, Siegel, Kontovourki, Schmier and Enriquez (2008) studied the literacy practices and cultural models constituting the mandated balanced literacy curriculum, and Wohlwend (2009) studied how children engage with new literacies and multimodal semiotic practices using available classroom materials. Perspectives in this category were wide ranging, and the topics covered the integration of science, math and technology literacies (Pendleton, 2013) and the conceptualization of literacy and literacy practices for children with specific language impairments (Lawson, Layton, Goldbart, Lacey & Miller, 2012).

Reading pedagogy was foregrounded, as for example in Cumming-Potvin's (2007) study of progress in literacy within the multiliteracies pedagogy and in Ryan and Anstey's (2003) work on supporting students' self-knowledge of reading. Similarly, Hughes and Morrison (2014) explored the writer identities of English language learners, and identity among English language learners was also studied by Cummins, Bismilla, Chow, Cohen,

Giampapa, Leoni, Sandhu, and Sastri (2005). Student engagement was studied especially among students with low socioeconomical background (SES) (Zammit, 2011) and disengaged students (Ikpeze, 2012). Thus, besides different types of literacy practices, these articles were related to instruction, support and scaffolding in classrooms, student engagement and identity, conceptualization of literacy, learning environment and curriculum.

Topics: Discourses and access to multiliteracies and other aspects of diversity. There were six studies in the data, which we interpreted mainly as perspectives on diversity, coding them as “Discourses and access to multiliteracies” (see Figure 1). They included four studies by Kathy Mills, who has studied discourse, diversity and access to multiliteracies in culturally diverse classrooms (Mills, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b). The other two studies include Comber, Thomson and Wells (2001), exploring social action and power in a local urban renewal project, and Palmer (2010), who examined dual-language education in terms of race and equity.

Beyond these six studies, aspects of diversity were sometimes connected to multimodal meaning-making. For example, text production (Figure 1) was sometimes associated with concepts of diversity, notably in Lotherington (2007) and Lotherington and Chow (2008), as well as in Lotherington, Holland, Sotoudeh and Zentena (2008), who focused on multilingual and multicultural classrooms. Del-Castillo et al. (2003) linked the construction of a website about violence to collective identity, and there was a similar community dimension in Marshal and Toohey's (2010) exploration of intergenerational storytelling. In the studies that focused more on ICT, considerations of diversity were less common, although some important connections were made between technology and diversity. For example, Doherty (2002) studied technological skills among urban Aboriginal students, and Hill (2010) explored different cultural capitals and geographic areas.

Diversity was less often considered in studies of reading and analyzing texts (Figure 1) than in those focusing on text production. However, Ajay (2011) focused on students' sociocultural experiences, and Albers, Frederick and Cowan (2009) looked at gender features in students' drawings while Callow (2006) emphasized social justice issues in his study of visual metalanguage.

Among studies of classroom practices (Figure 1), diversity was often linked to multilingualism. Practices were studied in multilingual classrooms (Cummins, Bismilla, Cohen, Giampapa & Leoni, 2005, p. 41) and among English language learners (e.g. Hughes & Morrison, 2014) or ethno-racial and language minority students (Taylor, Bernhard & Cummins, 2008). Crafton, Silvers and Brennan's (2009) work on multiliteracies instruction in a multi-ethnic class emphasized social justice as an integral aspect of diversity. Similarly, Silvers, Shorey and Crafton (2010) involved an entire class in a collective social action project to help victims of Hurricane Katrina after it struck the Southeast United States.

Discussion

In the past 20 years, literacy has increasingly been viewed as a socially constructed phenomenon; according to Kitson, Fletscher and Kearny, “what counts as literacy is locally and situationally defined through the action of members in a social group” (2007, p. 30),

and language is described in holistic terms as a set of socially and culturally situated practices for meaning-making (e.g. Wedin, 2010). The concept of multiliteracies broadens our understanding of what constitutes a text and raises the question of the relationship between language, literacy and education. For this reason, we set out to study multiliteracies pedagogy in primary classrooms, focusing on how the concept has been used and understood. As multiliteracies is widely used in research, we found it relevant to explore how the new literacy environment and multiliteracies pedagogy is understood, especially among primary students. In this section, we will present some of our key findings, along with directions for future research.

Our analysis supports Palsa's and Ruokamo's (2015) view that the NLG manifesto is seminal in that it provides the theoretical basis for multiliteracies and continues to influence current research. The reviewed articles took account of the multimodal nature of the texts and placed more emphasis than traditional literacy research on visual and digital texts (cf. Kulju et al., 2017). However, beyond the integration of technology and multiple modalities, multiliteracies pedagogy should encompass the wide range of linguistic, social, racial, cultural, sexual and gendered identities of children in our classrooms (Boyd & Brock, 2015). The shared perspective confirmed here was that education and literacy are socially situated and grounded in constructions of social groups rather than in individual and cognitive skills alone.

In our data, diversity usually referred to multicultural and multilingual classes and to students for whom English was a second language. In some cases, diversity referred to students who are disadvantaged due to experiencing poverty. In future studies, this aspect of diversity should be extended to specific social and cultural issues and to gender diversity. For instance, we see potential in combining feminist or queer theories to provide important perspectives of text production or identification as influencing literacy practices (Blaise & Taylor, 2012; Cherland & Harper, 2007). Even linguistic resources could be more widely taken into account in terms of different written and spoken forms of language in certain social groups. As pointed out by the NLG (1996), one of the most important skill that the students need to learn is the ability to negotiate regional, ethnic or class-based dialects or cross-cultural discourses, and non-English speaking countries or societies should also be included. This expanded view of diversity in the multiliteracies pedagogy could also extend the possibilities of inclusivity in education, placing similar emphasis on social justice and equal participation (cf. Forlin, 2010; Ainscow, Conteh, Dyson & Gallanaugh, 2010).

Most of the studies reviewed here were qualitative case studies based on observational data. In developing existing understandings of multiliteracies pedagogies, we advocate the use of more varied methods, including expanding qualitative methods and incorporating quantitative and mixed methods studies. Combinations of quantitative and qualitative studies could bring new insights into the research in this area. Quantitative methods could contribute to the evaluation of learning outcomes of multiliteracies pedagogy, and serve in taking account of background variables related to the social diversity of learners. Data collection might be broadened to, for example, video diaries, to capture students' voice more effectively (cf. Kulju et al., 2017).

Qualitative research can also provide a formative evaluation for quantitative measures (Maxwell, 2012). Researchers on multiliteracies pedagogy should thus also consider the indications of qualitative studies to determine what should be researched on a large scale. In addition, collaboration across scientific fields such as education, psychology,

linguistics, digital studies, literature and social sciences may provide insight into various methodologies as well as into different aspects of multimodality and diversity in multiliteracies pedagogy (cf. Kulju et al., 2017).

The reviewed studies covered a broad range of issues related to multiliteracies pedagogy. Interestingly, and in contrast to more traditional literacy research, text production took precedence over text reception. Additionally, reading was studied mainly from the perspective of text analysis, as a consequence of which it seems that the multiliteracies approach neglects the skills aspect of reading. This is probably related to the emphasis on *design*, referring both to the sign-making, reading and writing texts that use different modes, and to the “designing of social futures”, as expressed in the NLG manifesto. In other words, reading and writing seem to blend, which creates challenges in planning and evaluating learning processes at school.

This also raises the question of learning within multiliteracies pedagogy—that is, how students develop their literacy skills and how we assess their learning. Future studies should strive to capture in greater detail the features of project-type reading and writing action in schools and their relation to curriculum aims in order to support the development of school pedagogy. In saying this, we should reiterate that this paper and multiliteracies concerns pedagogy rather than skills.

A few limitations of this study should be noted, relating mainly to data search. The definition of search terms was a complex process; we constrained the search by using the term *reading* in the original process, which may have limited the selection of papers. In addition, research using the term *multiliteracy* as a keyword is only now emerging in Finland, following recent changes in the national curriculum and the translated terms it employs. Additionally, several of the papers were less specific about their theoretical or methodological bases, which created challenges for the analyses. Despite these limitations, however, this study is the first systematic review to concentrate on multiliteracies pedagogy at the primary level and it may contribute to future research on multiliteracies classroom practices. Moving forward, it seems important to continue the review through 2018 to identify changes and trends in recent research. However, multiliteracies pedagogy is a continuum, and while new technologies emerge and become part of everyday schooling, the grounding principles of multiliteracies remain unchanged. As an alternative to monocultural and book-centered education, multiliteracies pedagogy foregrounds meaning making, using different modes of communication in diverse contexts.

Conclusion

Since the publication of the NLG manifesto in 1996, academic discussions about theoretical perspectives, pedagogical possibilities, criticism about literacy teaching and learning and social diversity at schools have increased enormously. Leander and Boldt (2013) noted that 'A Pedagogy of Multiliteracies' has been foundational to doctoral programs, published research, conference presentations and papers as the central manifesto of the new literacies movement.

As the present findings indicate, a body of predominantly qualitative studies conducted in primary classrooms has also been influenced by the New London Group's manifesto. These studies explore the multimodality of meaning-making in both text analysis and in text production and acknowledge the diversity of learners. Future studies should continue this collaboration between students, teachers and researchers (cf. McClay,

2006) in order to understand changing literacy practices. To properly develop this “new basics” of literacy education, that collaboration should also extend to families and communities. By expanding the methodology, aspects of diversity and taking more effectively into account the social practices that are continually moving, changing and unfolding in spaces (Mills 2016) we can hope to develop a pedagogy that bridges old and new or evolving literacy practices and environments.

References

- Ainscow, M., Conteh, J., Dyson, A., & Gallanaugh, F. (2010). Children in primary education: Demography, culture, diversity, inclusion. In R. Alexander, C. Doddington, J. Gray, L. Hargreaves, & R. Kershner (Eds.), *The Cambridge primary review research surveys* (pp. 195–216). London: Routledge.
- Ajayi, L. (2011). A multiliteracies pedagogy: Exploring semiotic possibilities of a Disney video in a third grade diverse classroom. *The Urban Review*, 43(3), 396–413.
- Albers, P. (2009). Reading students' visual texts created in English language arts classrooms. *Language Arts Journal of Michigan*, 25(1), 6–16.
<https://doi.org/10.9707/2168-149X.1083>
- Albers, P., Frederick, T., & Cowan, K. (2009). Features of gender: An analysis of the visual texts of third grade students. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 243–269. <https://doi.org/10.1177/1468798409105588>
- Anstey, M., & Bull, G. (2006). *Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies*. Newark, DE: International Reading Association.
- Anstey, M., & Bull, G. (2010). Helping teachers to explore multimodal texts. *Curriculum Leadership Journal*, 8(16). Retrieved from [http://www.curriculum.edu.au/leader/helping_teachers_to_explore_multimodal_text_31522.html?issueID=12141](http://www.curriculum.edu.au/leader/helping_teachers_to_explore_multimodal_texts_31522.html?issueID=12141)
- Australian Curriculum, Assessment, and Reporting Authority (n.d.). *Australian Curriculum*. Retrieved from <http://www.australiancurriculum.edu.au/>
- Blaise, M., & Taylor, A. (2012). Using queer theory to rethink gender equity in early childhood education. *YC Young Children*, 67(1), 88.
- Boyd, F. B., & Brock, C. H. (2014). *Social diversity within multiliteracies: Complexity in teaching and learning*. New York: Taylor and Francis.
- Callow, J. (2003). Talking about visual texts with students. *Reading Online*, 6(8), 1–16.
- Callow, J. (2006). Images, politics and multiliteracies: Using a visual metalanguage. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 7–23.
- Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 16–32). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cherland, M. R., & Harper, H. J. (2007). *Advocacy research in literacy education: Seeking higher ground*. New York: Routledge.
- Comber, B., Thomson, P., & Wells, M. (2001). Critical literacy finds a "place": Writing and social action in a low-income Australian grade 2/3 classroom. *The Elementary School Journal*, 101(4), 451–464.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies. literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.

- Crafton, L. K., Silvers, P., & Brennan, M. (2009). Creating a critical multiliteracies curriculum: Repositioning art in the early childhood classroom. In M. Narey (Ed.), *Making meaning: Constructing multimodal perspectives on language, literacy and learning through art-based early childhood education* (pp. 31–51). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-87539-2_3
- Cumming-Potvin, W. (2007). Scaffolding, multiliteracies, and reading circles. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Education*, 30(2), 483–507. <https://doi.org/10.2307/20466647>
- Cummins, J., Bismilla, V., Cohen, S., Giampapa, F., & Leoni, L. (2005). Rethinking literacy instruction in multilingual classrooms. *Orbit*, 36(1), 22–26.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., ... Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), 38–43.
- Del-Castillo, H., García-Varela, A. B., & Lacasa, P. (2003). Literacies through media: identity and discourse in the process of constructing a web site. *International Journal of Educational Research*, 39(8), 885–891. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.11.010>
- Doherty, C. (2002). Extending horizons: Critical technological literacy for urban Aboriginal students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(1), 50–59.
- Finfgeld-Connett, D. (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic review. *Qualitative Research*, 14(3), 341–352. <https://doi.org/10.1177/1468794113481790>
- Fisher, T. R., Albers, P., & Frederick, T. G. (2014). When pictures aren't pretty: Deconstructing punitive literacy practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(3), 291–318. <https://doi.org/10.1177/1468798413485267>
- Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. New York: Routledge.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990) Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5, 7–16.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Routledge.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (5th ed.). London: Routledge.
- Grimes, D., & Warschauer, M. (2008). Learning with laptops: A multi-method case study. *Journal of Educational Computing Research*, 38(3), 305–332. <https://doi.org/10.2190/EC.38.3.d>
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148–164.
- Habermas, J. (1981). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society* (Vol. 1). Boston, MA: Beacon Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Maryland. University Park Press.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93–116.

- Hassett, D. D., & Curwood, J. S. (2009). Theories and practices of multimodal education: The instructional dynamics of picture books and primary classrooms. *The Reading Teacher*, 63(4), 270–282. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.2>
- Hesterman, S. (2011a). Multiliterate Star Warsians: The force of popular culture and ICT in early learning. *Australian Journal of Early Childhood*, 36(4), 86–95.
- Hesterman, S. (2011b). A contested space: The dialogic intersection of ICT, multiliteracies, and early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(4), 349–361. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.4.349>
- Hesterman, S. (2013). Early childhood designs for multiliteracies learning. *Australian Journal of Language and Literacy*, 36(3), 158–168.
- Hill, S. (2010). The millennium generation: Teacher-researchers exploring new forms of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 314–340. <https://doi.org/10.1177/1468798410372820>
- Hsieh, H., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hughes, J. M., & Morrison, L. (2014). The impact of social networking and a multiliteracies pedagogy on English language learners' writer identities. *Writing & Pedagogy*, 6(3), 607–631. <https://doi.org/10.1558/wap.v6i3.607>
- Ikpeze, C. H. (2012). New kids on the block: Understanding and engaging elementary readers and writers in new times. *Journal of School Connections*, 4(1), 3–24.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.
- Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. [Literacy delineated—reading literacy and its' instruction in the curricula for the mother tongue in basic education]. *Jyväskylä Studies in Humanities* 141. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kervin, L. (2009). 'GetReel': Engaging year 6 students in planning, scripting, actualising and evaluating media text. *Literacy*, 43(1), 29–35. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00513.x>
- Kitson, L., Fletcher, M., & Kearney, J. (2007). Continuity and change in literacy practices: A move towards multiliteracies. *The Journal of Classroom Interaction*, 41/42, 29–41.
- Koren, Y., Klavir, R., & Gorodetsky, M. (2005). Students' multi-modal re-presentations of scientific knowledge and creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 39(3), 191–212.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication* (1st ed.). London, New York: Routledge.
- Kulju, P., Kauppinen, M., Hankala, M., Harjunen, E., Pentikäinen, J. & Routarinne, S. (2017). Reviewing Finnish studies on writing in basic education: Towards a pedagogy for diversity. In N. Pyyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (Eds.), *Changing subjects, changing pedagogies: Diversities in school and education* (pp. 110–127). Studies in Subject Didactics 13. Publications of the Finnish Research Association for Subject Didactics.

- Lambert, W. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F. E. Abour and R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (pp. 91–122). Bellingham, WA: 5th Western Washington Symposium on Learning.
- Lankshear, C. (with Gee, J. P., Knobel, M., & Searle, C.). (1997). *Changing literacies*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. 2003. *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Philadelphia: Open University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. 2011. *New literacies: Changing knowledge and classroom learning* (3rd ed.). New York: Open University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawson, H., Layton, L., Goldbart, J., Lacey, P., & Miller, C. (2012). Conceptualisations of literacy and literacy practices for children with severe learning difficulties. *Literacy*, 46(2), 101–108. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00603.x>
- Leander, K., & Boldt, G. (2013). Rereading "a pedagogy of multiliteracies": Bodies, text, and emergence. *Journal of Literacy Research*, (45)1, 22–46. <https://doi.org/10.1177/1086296X12468587>
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. (2004). New literacies: A dual-level theory in the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Lotherington, H. (2007). Rewriting traditional tales as multilingual narratives at elementary school: Problems and progress. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 10(2), 241–256.
- Lotherington, H., & Chow, S. (2006). Rewriting “Goldilocks” in the urban, multicultural elementary school. *The Reading Teacher*, 60(3), 244–252. <https://doi.org/10.1598/RT.60.3.4>
- Lotherington, H., Holland, M., Sotoudeh, S., & Zentena, M. (2008). Project-based community language learning: Three narratives of multilingual story-telling in early childhood education. *Canadian Modern Language Review*, 65(1), 125–145. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.1.125>
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke. & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 185–225). Sydney: Allen & Unwin.
- Marshall, E., & Toohey, K. (2010). Representing family: Community funds of knowledge, bilingualism, and multimodality. *Harvard Educational Review*, 80(2), 221–242. <https://doi.org/10.17763/haer.80.2.h3446j54n608q442>
- Mavers, D. (2009). Student text-making as semiotic work. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 145–160. <https://doi.org/10.1177/1468798409105584>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McClay, J. K. (2006). Collaborating with teachers and students in multiliteracies research: "Se hace camino al andar". *Alberta Journal Of Educational Research*, 52(3), 182–195.
- Merchant, G. (2005). Digikids: Cool dudes and the new writing. *E-learning and Digital Media*, 2(1), 50–60.

- Mills, K. A. (2006a). "Mr Travelling-at-will Ted Doyle": Discourses in a multiliteracies classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 132–149.
- Mills, K. A. (2006b). "We've been wastin' a whole million watchin' her doin' her shoes": Situated practice within a pedagogy of multiliteracies. *The Australian Educational Researcher*, 33(3), 13–32. <https://doi.org/10.1007/BF03216840>
- Mills, K. A. (2007a). Access to multiliteracies: A critical ethnography. *Ethnography and Education*, 2(3), 305–325. <https://doi.org/10.1080/17457820701547310>
- Mills, K. A. (2007b). "Have you seen Lord of the Rings?" Power, pedagogy, and discourses in a multiliteracies classroom. *Journal of Language, Identity, and Education*, 6(3), 221–241. <https://doi.org/10.1080/15348450701454247>
- Mills, K. A., & Exley, B. (2014). Time, space, and text in the elementary school digital writing classroom. *Written Communication*, 31(4), 434–469. <https://doi.org/10.1177/0741088314542757>
- Mills, K. A. (2011). "Now I know their secrets": Kineikonic texts in the literacy classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(1), 24–37.
- Mills, Kathy A. (2016). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. New Perspectives in Language and Education. Multilingual Matters, Bristol, United Kingdom [Kindle iPad version]. Retrieved from <http://www.amazon.com>.
- Mitchel, W. J. T. (2015). *Image science. Iconology, visual culture, and media aesthetics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- NCC (2016), *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Finnish National Board of Education. 2016:5, Available from: Apple iBook.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- NGA & CCSO (National Governors Association Center for Best Practises & Council of Chief State School Officers). (2010). Common core state standards for English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects. Washington, DC: Author.
- Ontario Ministry of Education. (2006). *The Ontario Curriculum Grades 1-8 Language*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language18currb.pdf>
- Pahl, K. (2005). *Literacy and education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. London: Chapman.
- Pahl, K. (2007). Creativity in events and practices: A lens for understanding children's multimodal texts *Literacy*, 41(2), 86–92. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00462.x>
- Pahl, K. (2009). Interactions, intersections and improvisations: Studying the multimodal texts and classroom talk of six to seven year olds *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 188–210. <https://doi.org/10.1177/1468798409105586>
- Palmer, D. (2010). Race, power, and equity in a multiethnic urban elementary school with a dual-language "strand" program. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 94–114. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2010.01069.x>
- Palsa, L., & Ruokamo, H. (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net—International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 11(2), 101–118.

- Pantaleo, S. (2013). Paneling “matters” in elementary students' graphic narratives. *Literacy Research and Instruction*, 52(2), 150–171. <https://doi.org/10.1080/19388071.2012.754973>
- Pendleton, M. (2013). Through the lens: Multimodal science, math, and literacy practices in an elementary classroom. *Meridian: A K-16 School Computer Technologies Journal*, 16(1), 1–12.
- Pittaway, L. (2007). Systematic literature reviews. In R. Thorpe & R. Holt (Eds.), *The Sage dictionary of qualitative management research* (pp. 216–218). Los Angeles: Sage Publications.
- Ranker, J. (2007). Designing meaning with multiple media sources: A case study of an eight-year-old student's writing processes. *Research in the Teaching of English*, 41(4), 402–434.
- Ranker, J. (2008). Composing across multiple media: A case study of digital video production in a fifth grade classroom. *Written Communication*, 25(2), 196–234.
- Ridgewell, J., & Exley, B. (2011). The potentials of student initiated netspeak in a middle primary science-inspired multiliteracies project. *Research in Science Education*, 41(5), 635–649. <https://doi.org/10.1007/s11165-010-9183-4>
- Rossi, P. J. (1997). Having an experience in five acts: Multiple literacies through young children's opera. *Language Arts*, 74(5), 352–367.
- Ryan, M. E., & Anstey, M. (2003). Identity and text: Developing self-conscious readers. *Australian Journal of Language and Literacy*, 26(1), 9–22.
- Serafini, F., & Ladd, S. M. (2008). The challenge of moving beyond the literal in literature discussions. *Journal of Language and Literacy Education*, 4(2), 6–20.
- Siegel, M., Kontovourki, S., Schmier, S., & Enriquez, G. (2008). Literacy in motion: A case study of a shape-shifting kindergartener. *Language Arts*, 86(2), 89–98.
- Silvers, P., Shorey, M., & Crafton, L. (2010). Critical literacy in a primary multiliteracies classroom: The Hurricane Group. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4), 379–409. <https://doi.org/10.1177/1468798410382354>
- Taylor, L. K., Bernhard, J. K., Garg, S., & Cummins, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269–294. <https://doi.org/10.1177/1468798408096481>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. New York: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Walsh, M. (2006). The “textual shift”: Examining the reading process with print, visual and multimodal texts. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 24–37.
- Wedin, Å. (2010). Narration in Swedish pre-and primary school: A resource for language development and multilingualism. *Language, Culture and Curriculum*, 23(3), 219–233. <https://doi.org/10.1080/07908318.2010.515995>
- Wohlwend, K. E. (2009). Early adopters: Playing new literacies and pretending new technologies in print-centric classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/1468798409105583>
- Zammit, K. P. (2011). Connecting multiliteracies and engagement of students from low socio-economic backgrounds: Using Bernstein's pedagogic discourse as a bridge.

APPENDIX 1

ARTICLE LIST (N = 67)

- Ajayi, L. (2011). A multiliteracies pedagogy: Exploring semiotic possibilities of a Disney video in a third grade diverse classroom. *The Urban Review*, 43(3), 396–413.
<https://doi.org/10.1007/s11256-010-0151-0>
- Albers, P. (2009). Reading students' visual texts created in English language arts classrooms. *Language Arts Journal of Michigan*, 25(1), 6–16..
<https://doi.org/10.9707/2168-149X.1083>
- Albers, P., Frederick, T. & Cowan, K. (2009). Features of gender: An analysis of the visual texts of third grade students. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 243–269. <https://doi.org/10.1177/1468798409105588>
- Bomer, R. Zoch, M. P., David, A. D. & Ok, J. (2010). New literacies in the material world. *Language Arts*, 88(1), 62–68.
- Callow, J. (2003). Talking about visual texts with students. *Reading online*, 6(8), 1–16.
- Callow, J. (2006). Images, politics and multiliteracies: Using a visual metalanguage. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 7–23.
- Coleman, J. M., Bradley, L. G., & Donovan, C. A. (2012). Visual representations in second graders' information book compositions. *The Reading Teacher*, 66(1), 31–45. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01100>
- Comber, B., Thomson, P., & Wells, M. (2001). Critical literacy finds a "place": Writing and social action in a low-income Australian grade 2/3 classroom. *The Elementary School Journal*, 101(4), 451–464.
- Crafton, L. K., Silvers, P., & Brennan, M. (2009). Creating a critical multiliteracies curriculum: Repositioning art in the early childhood classroom. In M. Narey (Ed.), *Making meaning Constructing multimodal perspectives on language, literacy and learning through art-based early childhood education*, (pp. 31–51). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-87539-2_3
- Cumming-Potvin, W. (2007). Scaffolding, multiliteracies, and reading circles. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Education*, 30(2), 483–507.
<https://doi.org/10.2307/20466647>
- Cummins, J., Bismilla, V., Cohen, S., Giampapa, F., & Leoni, L. (2005). Rethinking literacy instruction in multilingual classrooms. *Orbit*, 36(1), 22–26.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., ... Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), 38–43.
- Del-Castillo, H., García-Varela, A. B., & Lacasa, P. (2003). Literacies through media: identity and discourse in the process of constructing a web site. *International Journal of Educational Research*, 39(8), 885–891.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.11.010>

- Doherty, C. (2002). Extending horizons: Critical technological literacy for urban Aboriginal students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(1), 50–59.
- Emery, W., & McCabe, R. (2003). The development of media literacy among grade five teachers and students—A case study. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 29(1), 39–66.
- Fisher, T. R., Albers, P., & Frederick, T. G. (2014). When pictures aren't pretty: Deconstructing punitive literacy practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(3), 291–318. <https://doi.org/10.1177/1468798413485267>
- Grimes, D., & Warschauer, M. (2008). Learning with laptops: A multi-method case study. *Journal of Educational Computing Research*, 38(3), 305–332. <https://doi.org/10.2190/EC.38.3.d>
- Hassett, D. D., & Curwood, J. S. (2009). Theories and practices of multimodal education: The instructional dynamics of picture books and primary classrooms. *The Reading Teacher*, 63(4), 270–282. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.2>
- Hesterman, S. (2011a). Multiliterate Star Warsians: The force of popular culture and ICT in early learning. *Australian Journal of Early Childhood*, 36(4), 86–95.
- Hesterman, S. (2011b). A contested space: The dialogic intersection of ICT, multiliteracies, and early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(4), 349–361. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.4.349>
- Hesterman, S. (2013). Early childhood designs for multiliteracies learning. *Australian Journal of Language and Literacy*, 36(3), 158–168.
- Hill, S. (2010). The millennium generation: Teacher-researchers exploring new forms of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 314–340. <https://doi.org/10.1177/1468798410372820>
- Hughes, J. M., & Morrison, L. (2014). The impact of social networking and a multiliteracies pedagogy on English language learners' writer identities. *Writing & Pedagogy*, 6(3), 607–631. <https://doi.org/10.1558/wap.v6i3.607>
- Husbye, N. E., Buchholz, B., Coggin, L. S., Powell, C. W., & Wohlwend, K. E. (2012). Critical lessons and playful literacies: Digital media in PK-2 classrooms. *Language Arts*, 90(2), 82–92.
- Ikpeze, C. H. (2012). New kids on the block: Understanding and engaging elementary readers and writers in new times. *Journal of School Connections*, 4(1), 3–24.
- Jones, A. (2008). Multimedia and multiliteracies in the early elementary years. In J. Luca & E. Weippl (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2008* (pp. 2942–2948). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Kervin, L. (2009). 'GetReel': Engaging year 6 students in planning, scripting, actualising and evaluating media text. *Literacy*, 43(1), 29–35. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00513.x>
- Kervin, L. K., & Mantei, J. (2006). Visions for literacy learning: The quest for meaningful use of computer-based technology in reading and writing experiences. In J. Rennie (Ed.), *Voices, Vibes, Visions AATE/ALEA National Conference 2006 Proceedings*. Australia: Australian Literacy Educator's Association/The Australian Association for the Teaching of English.

- Kitson, L., Fletcher, M., & Kearney, J. (2007). Continuity and change in literacy practices: A move towards multiliteracies. *The Journal of Classroom Interaction*, 41/42, 29–41.
- Koren, Y., Klavir, R., & Gorodetsky, M. (2005). Students' multi-modal re-presentations of scientific knowledge and creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 39(3), 191–212.
- Lawson, H., Layton, L., Goldbart, J., Lacey, P., & Miller, C. (2012). Conceptualisations of literacy and literacy practices for children with severe learning difficulties. *Literacy*, 46(2), 101–108. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00603.x>
- Lotherington, H. (2007). Rewriting traditional tales as multilingual narratives at elementary school: Problems and progress. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 10(2), 241–256.
- Lotherington, H., & Chow, S. (2006). Rewriting “Goldilocks” in the urban, multicultural elementary school. *The Reading Teacher*, 60(3), 244–252. <https://doi.org/10.1598/RT.60.3.4>
- Lotherington, H., Holland, M., Sotoudeh, S., & Zentena, M. (2008). Project-based community language learning: Three narratives of multilingual story-telling in early childhood education. *Canadian Modern Language Review*, 65(1), 125–145. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.1.125>
- Marshall, E., & Toohey, K. (2010). Representing family: Community funds of knowledge, bilingualism, and multimodality. *Harvard Educational Review*, 80(2), 221–242. <https://doi.org/10.17763/haer.80.2.h3446j54n608q442>
- Mavers, D. (2009). Student text-making as semiotic work. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 145–160. <https://doi.org/10.1177/1468798409105584>
- McClay, J. K. (2006). Collaborating with teachers and students in multiliteracies research: “Se hace camino al andar”. *Alberta Journal Of Educational Research*, 52(3), 182–195.
- Merchant, G. (2005). Digikids: Cool dudes and the new writing. *E-learning and Digital Media*, 2(1), 50–60.
- Mills, K. A. (2006a). “Mr Travelling-at-will Ted Doyle”: Discourses in a multiliteracies classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 132–149.
- Mills, K. A. (2006b). “We’ve been wastin’ a whole million watchin’ her doin’ her shoes”: Situated practice within a pedagogy of multiliteracies. *The Australian Educational Researcher*, 33(3), 13–32. <https://doi.org/10.1007/BF03216840>
- Mills, K. A. (2007a). Access to multiliteracies: A critical ethnography. *Ethnography and Education*, 2(3), 305–325. <https://doi.org/10.1080/17457820701547310>
- Mills, K. A. (2007b). “Have you seen Lord of the Rings?” Power, pedagogy, and discourses in a multiliteracies classroom. *Journal of Language, Identity, and Education*, 6(3), 221–241. <https://doi.org/10.1080/15348450701454247>
- Mills, K. A. (2011). “Now I know their secrets”: Kineikonic texts in the literacy classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(1), 24–37.
- Mills, K. A., & Exley, B. (2014). Time, space, and text in the elementary school digital writing classroom. *Written Communication*, 31(4), 434–469. <https://doi.org/10.1177/0741088314542757>

- Murray, B. (2014). Finding strength: Multimodal assessment and adaptation of children's writing into theatre. *Youth Theatre Journal*, 28(2), 165–180. <https://doi.org/10.1080/08929092.2014.956957>
- Nixon, H. (1999). Towards a (cyber) pedagogy for multimedia multiliteracies. *Teaching Education*, 10(2), 87–102. <https://doi.org/10.1080/1047621990100210>
- Ntelioglou, B. Y., Fannin, J., Montanera, M., & Cummins, J. (2014). A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: A collaborative inquiry project in an inner city elementary school. *Frontiers in Psychology*, 5, 553. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00533>
- Pahl, K. (2007). Creativity in events and practices: A lens for understanding children's multimodal texts. *Literacy*, 41 (2), 86–92. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00462.x>
- Pahl, K. (2009). Interactions, intersections and improvisations: Studying the multimodal texts and classroom talk of six to seven year olds *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 188–210. <https://doi.org/10.1177/1468798409105586>
- Palmer, D. (2010). Race, power, and equity in a multiethnic urban elementary school with a dual-language “strand” program. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 94–114. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2010.01069.x>
- Pantaleo, S. (2013). Paneling “matters” in elementary students' graphic narratives. *Literacy Research and Instruction*, 52(2), 150–171. <https://doi.org/10.1080/19388071.2012.754973>
- Pendleton, M. (2013). Through the lens: Multimodal science, math, and literacy practices in an elementary classroom. *Meridian: A K-16 School Computer Technologies Journal*, 16(1), 1–12.
- Ranker, J. (2007a). Designing meaning with multiple media sources: A case study of an eight-year-old student's writing processes. *Research in the Teaching of English*, 41(4), 402–434.
- Ranker, J. (2007b). Using comic books as read-alouds: Insights on reading instruction from an English as a Second Language classroom. *The Reading Teacher*, 61(4), 296–305. <https://doi.org/10.1598/RT.61.4.2>
- Ranker, J. (2008). Composing across multiple media: A case study of digital video production in a fifth grade classroom. *Written Communication*, 25(2), 196–234. <https://doi.org/10.1177/0741088307313021>
- Ridgewell, J., & Exley, B. (2011). The potentials of student initiated netspeak in a middle primary science-inspired multiliteracies project. *Research in Science Education*, 41(5), 635–649. <https://doi.org/10.1007/s11165-010-9183-4>
- Rossi, P. J. (1997). Having an experience in five acts: Multiple literacies through young children's opera. *Language Arts*, 74(5), 352–67.
- Ryan, M. E., & Anstey, M. (2003). Identity and text: Developing self-conscious readers. *Australian Journal of Language and Literacy*, 26(1), 9–22.
- Serafini, F. & Ladd, SM (2008). The challenge of moving beyond the literal in literature discussions. *Journal of Language and Literacy Education*, 4(2), 6–20.
- Siegel, M., Kontovourki, S., Schmier, S., & Enriquez, G. (2008). Literacy in motion: A case study of a shape-shifting kindergartener. *Language Arts*, 86(2), 89–98.

- Silvers, P., Shorey, M., & Crafton, L. (2010). Critical literacy in a primary multiliteracies classroom: The Hurricane Group. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4), 379–409. <https://doi.org/10.1177/1468798410382354>
- Taylor, L. K., Bernhard, J. K., Garg, S., & Cummins, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269–294. <https://doi.org/10.1177/1468798408096481>
- Torres, C. A., & Souza, J. (2005). I will count my sheep: Creativity and the “Everyday Life Project.” *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 4(2), 1–15.
- Wedin, Å. (2010). Narration in Swedish pre- and primary school: A resource for language development and multilingualism. *Language, Culture and Curriculum*, 23(3), 219–233. <https://doi.org/10.1080/07908318.2010.515995>
- Wohlwend, K. E. (2009). Early adopters: Playing new literacies and pretending new technologies in print-centric classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/1468798409105583>
- Zammit, K. (2010). The New Learning Environments framework: Scaffolding the development of multiliterate students. *Pedagogies: An International Journal*, 5(4), 325–337. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2010.509479>
- Zammit, K. P. (2011). Connecting multiliteracies and engagement of students from low socio-economic backgrounds: Using Bernstein's pedagogic discourse as a bridge. *Language and Education*, 25(3), 203–220. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.560945>

Writing Artifacts as Narratives of Emotion

KATHLEEN OLMSTEAD

The College at Brockport, State University of New York

BOBBIE KABUTO

Queens College, City University of New York

Abstract

This manuscript will examine the role of emotion in writing through a comparative analysis of home-based written artifacts from children between the ages of 5 and 7 from seven families. We investigate how writing reflects the emotional context of the family that can function as a tool for the construction of narratives. The examination of writing through this perspective illustrates how the process of composing written artifacts reflects the synchronization and coordination of social and historical events imbued with emotions as told by the children's written artifacts.

Introduction

Learning how to compose and construct written messages is a journey of self-discovery. Young children not only uncover the linguistic aspects that define writing systems but also learn to become someone in the world. The seminal research on children's writing has shown that long before they are able to control the conventional forms of written language, young children write to explore their social environments through developing knowledge about the functions and purposes of writing (Dyson, 1989, 1993; Taylor, 1983). Moving children's writing away from a global, cognitive perspective, which attempts to document writing development through a linear and progressive model, to a locally, socially, and culturally driven one, researchers have come to acknowledge that as soon as children put writing tools to material they are in the process of organizing their social worlds and writing their identities (Baghban, 2007; Kabuto, 2010). Young writers draw and write about what is most important to them in their immediate social and cultural environment. As young writers grow into more competent writers, they write about relationships with other people in their social worlds through notes, songs, books, and letters (Baghban, 2007; Dyson, 1993; Taylor, 1983).

Although this seminal body of literature provides an extensive foundation that explains the social and cultural nature of early writing, little focus has been paid to the role of emotion in early writing. Drawing from a sociocultural perspective, in this paper, we examine the role of emotion in writing through a comparative analysis of home-based written artifacts from children between the ages of 5 and 7 from seven families. We investigate how writing reflects the emotional context of the family and how writing can function as a tool for the construction of narratives. We use the term *written artifact* to designate the contextual and temporal nature of writing, as we view writing as artifacts contingent upon context and time (Compton-Lilly, 2014). The examination of writing through this perspective illustrates how the process of composing written artifacts reflects the synchronization and coordination of social and historical events imbued with

emotions. Within the research presented here, we explore the narratives of emotions, or how emotional content was part of the children's life stories as told by their written artifacts.

Theoretical Foundation

This study is based on a sociocultural approach to literacy that positions learning and literacy within families as transgenerational processes (Barton & Hamilton, 1998; Kabuto, 2017; Taylor, 1983). Through this perspective, we argue that knowledge and participation within families are socially and culturally distributed among family members through the reciprocal socialization of learning. Writing, then, is part of literacy because writing is the tool children and parents employ to build relationships with each other and others outside the family. Through a sociocultural perspective, writing is defined as the employment of multiple symbolic forms (i.e., written forms and drawings) that young children use to construct narratives, or patterns of meanings developed through the telling of life stories (Mishler, 1999). This perspective is particularly important for young children who are developing control over the conventional forms of written language. By viewing writing through multiple symbolic forms, we value the diverse ways that young children personally invent written language forms and use drawing to create meaningful messages with family members.

A transgenerational focus replaces the notion of the transmission of knowledge, or how writing practices and concepts are passed from parent to child. Instead, a transgenerational perspective on literacy in families foregrounds the construction and complexity of knowledge over time and space in order to integrate past histories, present experiences, and future possibilities (Compton-Lilly, 2011; Pahl & Kahn, 2015). As Pahl and Kahn (2015) have illustrated, writing artifacts are carried over generations. Although the artifacts represent a particular point in time, they can be placed in longer timescales, evolving in meaning and purpose with each generation.

At the same time, relationships within the family provide emotional contexts for the social and cognitive growth and development of children. Vygotsky (1986) criticized the separation of cognition and emotion as the separation purports thought processes as an "autonomous flow of 'thoughts thinking themselves,' segregated from the fullness of life, from the personal needs and interest, the inclinations and impulses, of the thinker" (p. 10). Researchers have argued about the difficulty of defining the term *emotion*, suggesting that the terms affect, emotion, mood, and personality are used synonymously and interchangeably (Fartoukh, Chanquoy, & Piolat, 2012; Michell, 2016; Plutchik, 1997). Within this study, emotion is defined as a state, and we prefer to view emotions through the concept of *emotional states*, which are "transient feelings evoked by a situation" (Plutchik, 1997, p. 18). Emotions, thus, are "hypothetical constructs" (Plutchik, 1997, p. 30) that can evoke feelings, as physiological and biological states (Damasio, 1994). Finally, emotions are social as they communicate and regulate relationships with other people and events in the environment (Michell, 2016).

Few studies have examined young children's writing through the lens of emotion. Fartoukh et al. (2012) studied the role of emotion in the writing process of fourth- and fifth-grade students and found that when students wrote about negative emotions, the students' writing fluidity, determined by the number of words, decreased when compared with writing about positive emotions. That study, along with others (Chenoweth &

Hayes, 2003), examined proficient writers during controlled writing tasks. The research presented in this paper, however, extends that previous research to explore the connections between emotion and early writing and examine the interconnections among emotion, the social context of the family, and young writers' motivation to write about relationships with others.

Within written narratives, there is evidence of emotional content that gets communicated with the audience, which may cause an additional emotive reaction from the audience. At the same time, the social context can give rise to particular emotional states, especially as one interacts with others and reacts to events within that context. For instance, when a child writes a birthday card to his or her mother, the mother does not necessarily read the card only once. The mother may revisit the card days, weeks, months, and even years later. The card is a remnant of sociocultural time, or how time reflects the rhythm and patterns of sociocultural events and phenomena (Sorokin, 1943). When a mother revisits the card months or years later, it resurrects memories and emotions that she felt when she saw the card for the first time. The emotions are not a byproduct of the card; they give the card its meaning. Studying the ways in which artifacts carry over generations to maintain narratives of resilience, Pahl and Khan (2015) argued that revisiting artifacts over time is “emotionally complex” as “revisiting is about real lives and trajectories, which carry hope and transformation with them” (p. 120).

While young children are developing writers, who are learning the conventional aspects of written language and developing more complex ways to represent their ideas on paper, the children are engaged in creating what Bamberg and Georgakopoulou (2008) term “small stories,” or “how people use stories in every-day, mundane situations in order to create (and perpetuate) a sense of who they are” (p. 379). Telling a parent why they love them, saying sorry for not sharing a toy, or writing a good-bye letter are the small ways that children use situated, purposeful written language to make sense of their lives. Attached to these small stories are larger emotions that become communicated to other people and carry over time and generations as families engage in daily, monthly, and yearly literacy activities. Therefore, the research question in this paper focuses on how the emotional context within the family gives rise to writing events for young writers to generate emotive narratives.

Methodology

The research presented here is drawn from a 2-year ethnographic study of seven families conducted by the first author (Olmstead, 2015). The study aimed at exploring the literacy experiences of children and families in their everyday home environments in a manner similar to that in Taylor's (1983) *Family Literacy* to consider how the types and uses of literacy have shifted since the 1983 publication.

The Families

The participants included seven middle-class families to mirror Taylor's (1983) landmark family literacy study. The families lived in similar suburban areas in a city located in western New York and had children who were 7 years of age or younger at the time of participation (Table 1 provides a description of the families). Following the work of Taylor (1983), the families were considered middle class and had a child who was considered by his or her parents to be learning how to read and write successfully. The

families had other commonalities including the following: (a) all but one of the families were dual-earner families, relying on both parents to support the family financially, (b) six of the seven mothers had their first child when the mother was classified as “advanced maternal age” (age 35 or older), and (c) 13 of the 14 parents have a high level of education, including bachelor’s degrees, master’s degrees, and/or doctoral degrees.

Table 1

Overview of the Families

*Family	*Family Members	Descriptions
Montgomery Family	Mother: Valerie Father: Phil Child: Jason	Valerie is employed as a middle-school teacher. Phil is an engineer. Jason is an only child, and was age 5 at the beginning of the study. Jason attended Suburban School #1 and was part of a neighborhood playgroup where Olmstead recruited families.
Maroney Family	Mother: Michelle Father: Gregory Children: Ian and Michael	Michelle, and her husband Gregory, worked for the same large computer corporation until 2010 when they lost their jobs at the same time due to downsizing. Michelle remained unemployed. Gregory found employment working for the local city transit department. Ian and Michael are twin boys, and were age 5 when the study began. Both boys attended Suburban School #1 and were part of the neighborhood playgroup.
Long Family	Mother: Jessica Father: Sam Children: Adam and Brian	Jessica is a psychologist who runs her own practice. Sam is employed at a local corporation and works in technology. Adam was 5 at the time of the study, and attended Suburban School #1. Brian was 2. The family took part in the neighborhood playgroup.
Smith Family	Mother: Kim	Kim is employed as a middle-school teacher at the same school where

		Valerie teaches.
	Father: Tom	Tom is employed in the field of telecommunications.
	Children: Rachel and Ryan	Rachel was 6 years old and attended Suburban School #1. Ryan was 4 years old during the study period.
Bay Family	Mother: Mary Ellen	Mary Ellen is employed as a professor at a local college.
	Father: Marshall	Marshall is a musician who plays professionally, traveling often.
	Children: Elizabeth and Steven	Elizabeth was 5 years old and just entering kindergarten at the beginning of this study. Elizabeth attended Suburban School #2. Steven was almost 3 and not yet in preschool.
Morrell Family	Mother: Christina	Christina is a stay-at-home mom.
	Father: Bob	Bob is a doctor who is a specialist in his field.
	Children: Alexa and Ella	Alexa was 5 and just entering kindergarten. Alexa attended Suburban School #2. Ella was 2 and not yet in preschool.
Walsh Family	Mother: Karen	Karen works as an adjunct professor at a local community college.
	Father: Tom	Tom works as a physical therapist in an outpatient facility of a local hospital.
	Children: Matt and Hope	Matt was 6 and in the first grade. He attended Suburban School #1. Hope was 4 and in preschool. The family were part of the neighborhood playgroup.
	Grandparent: Grammy	Grammy took care of Matt and Hope while their parents are working.

**All family and first names are pseudonyms. In order to maintain confidentiality of the children, names were removed from the writing samples presented in this paper. The focal children were all considered successful young readers by the families and the schools.*

Collected Data

The data collected for this study focused on observations, interviews, and the collection of written artifacts by the parents and their children. In the following, we describe the landscape of the collected data.

Observations. Data collection began with observations of the family within the home. Each week, Olmstead visited at least one family, resulting in approximately one visit every 6 weeks per family over the 2 years of the study. Observations were conducted at various times (afternoon, evening, play, homework time, etc.), working within the schedule of each family. Ethnographic observations were documented utilizing thick description (Glesne, 2010). During the observations, Olmstead examined family interactions and practices, such as family members reading, writing, painting, or playing together and children interacting with each other, as well as with computers and other technologies. The observations took place during 2010 and 2011.

Interviews. In addition to ethnographic notes, more than 30 hours of audio and video data were recorded. The audio and video data include family interviews or what Taylor (1983) called focused conversations. These focused conversations were conducted by incorporating a modified version of “life story” research (Brandt, 2001) by encouraging open-ended autobiographical monologues. At each home visit, the interviews started with open-ended questions. Olmstead inquired into how the family was doing without purposefully guiding the conversation. The goals of the interviews were to give the parents a voice and agency in determining the direction of the conversation. Before each home visit, the data were analyzed for emerging themes. If family members did not initiate their own focus for the conversation, then emerging themes were used to prompt conversations. Some of these emerging themes centered on the families’ feelings about the use of technology, the disconnections between home and school literacy practices, and the demands of family, work, and school.

Collection of written artifacts. Written artifacts were collected at each home visit, resulting in a total of 300 written artifacts. These artifacts were collected in two ways. First, families engaged in literacy digs (Taylor, 1983) to assist with collecting written and other artifacts. Olmstead was often taken to areas of the home where children’s work was displayed or stored. Parents’ literacy artifacts were captured when posted around the house or in some cases when emails, letters, or personal electronic notes and other writings were voluntarily shared.

The second means of artifact collection occurred when the children were engaged in writing or drawing activities during Olmstead’s visits. Photographs or portable scans of these artifacts were taken, and conversations with children about their artifacts were audio-recorded or documented through note taking. Written artifacts included those created through technology (such as through email) or searches on search engines (such as Google) and those created by physical materials, such as paper, pencils, crayon, and cardboard.

For this analysis, we included written artifacts that met the following criteria: (a) self-created, (b) resulted from emails and physical materials, including printed-out notes, letters, cards, or signs, and (c) produced when the children in the study were in kindergarten or first grade. In addition to excluding computer searches, we excluded

self-portraits and artifacts that had only a written name, unless we had observational data that described the intention of the writer. Without documentation to link to an emotion, we left the artifact out of this analysis, which specifically focused on emotion. In addition, the children created a number of books. For the analysis, we analyzed 15 books. In order to employ simultaneous coding to capture the complex meanings represented in the books, we coded the book as one artifact and the pages separately. The books ranged from one to 14 pages (including the covers), with a total of 72 pages across the 15 books. Therefore, we examined a total of 128 out of the 300 total artifacts, which includes the books as one artifact. When the individual book pages are included, we analyzed 200 written artifacts.

Data Analysis

The data analysis consisted of cross-case and within-case analyses, which enhanced the richness of the data and findings, as well as allowed us to “strengthen the precision, validity, stability, and trustworthiness of the findings” (Miles, Huberman, & Saldana, 2013, p. 29). For the analysis described below, our beginning unit of analysis was at the family level. As with ethnographic research, the purpose, however, is not to generalize the findings to all families. Instead, by examining the cases as a whole, we could elucidate themes that cut across the case studies and at the same time, pinpoint deviations in the data and data analysis for each family. We employed two main analyses for the cross-case analyses: grounded theory and content analysis.

Grounded theory. Within ethnographic studies, data collection and analysis are not discrete processes but often take place simultaneously (Heath, Street, & Mills, 2008). Through grounded theory, the observations and interviews were analyzed for themes that described the social and economic context of the families. These themes were critical for contextualizing the written artifacts created by the families. Through the development of the themes, the role of emotion came to the forefront of the analysis. As families expressed happiness or dealt with grief and stress, we explored how the children’s artifacts mirrored these emotions or questioned whether the artifacts existed on the fringes of the emotional context within which the family lived. Based on this analysis, we formed two questions that guided our analysis of the role of emotion in children’s writing. These questions are the following: (a) What types of emotive narratives were supported or challenged by the written artifacts? (b) How did emotions play roles in motivating children’s writing within the context of the family?

Content analysis. To address the research questions, we used a content analysis in which we coded each artifact for the emotive content. Before the coding, we created a description for each artifact that contextualized it within the lives of the children by using the observational and interview data.

After creating the descriptions, we coded each artifact based on the following questions: (a) Location: Where was the artifact written? (b) Content: What is the artifact about? (c) Materials: What was the media of dissemination? (d) Emotion: What emotional state is attached to the artifact? The development of the concept codes that addressed each question required multiple reviews of the artifacts and descriptions. The concept codes were collapsed to form a larger thematic code. Table 2 presents the

thematic and concept codes, and the total number of codes that resulted from the analysis. We used simultaneous coding, which employs two or more codes to a single artifact (Saldaña, 2016). Artifacts, such as books or cards, may have had multiple meanings that require more than one code. In order to analyze the multiple meanings, we broke down the artifact into smaller units, like pages, sections, and text segments, and coded each unit. We found that coding each segment better captured the complexity of the emotional content communicated within the artifacts.

Table 2

Number of Thematic and Concept Codes

Focus area	Thematic Code	Concept Codes	Total Number of Codes
Location	Home	Home	97
		Family trips	4
		Total	101
	School	Classroom	27
		Total	27
Content	Animals	Bats	1
		Bears	1
		Butterflies	1
		Dogs	1
		Ducks	3
		Fish	1
		Geese	1
		Owls	1
		Total	10
		Childhood pop culture	Cars
	Arts and Crafts		2
	Filmstrips		3
	Games		4
	Food		1
	Library		1
Playground	2		
Rockets	16		
Family	Shapes	1	
	Video game characters	2	
	Total	33	
	All family members	14	
	Mom	2	
Dad	3		

		House	5
		Sister	1
		Brother	3
		Grandmother	1
		Grandfather	1
		Total	30
	Friends	Friends' names	3
		Playdates	2
		Total	5
	Seasonal	Halloween	1
		Holiday wish	2
		Pumpkin farm	1
		Snow	2
		Valentine	1
		Total	7
Materials	*Books	ABC book	1
		All About Me books	1
		Animal books	4
		Pool book	1
		Trip books	3
		Illness books	1
		Family books	4
		Total	15
	Communicational materials	Votes	1
		Letters	1
		Banners	1
		Cards	5
		Emails	1
		Lists	4
		Labels	1
		Notes	15
		Maps	1
		Postcards	2
		Signs	8
		Survey	3
		Total	42
Emotions	Positive	Enjoyment	186
		Love and affection	123
		Curiosity	3
		Satisfaction	15
		Impressiveness	3

	Comfort	3
	Empowerment	9
	Surprise	3
	Total	345
Negative	Grief and loss	21
	Frustration	9
	Sickness	3
	Sadness	3
	Guilt	3
	Total	39

**In order to consider the multilayered meanings of the books, the books were coded as one artifact and the pages were coded separately for the pages' emotional content. A total of 72 pages were coded across the 15 books.*

Because we define emotions as complex states of physiological and biological feelings used to communicate and develop social interactions within the context of the family, we recognize the difficulty of using codes to package particular types of emotional states, such as happiness or sadness. Table 3 provides descriptions of the codes used to frame the emotions that were part of the artifacts in this study. The emotions described in Table 3 were divided further into two categories: positive and negative emotions. The use of positive and negative emotions builds on the work of Dix (1991), who studied the role of emotion in parenting. The use of the terms *positive* and *negative* indicate a “barometer” in relationships (Dix, 1991, p. 19), rather than extreme or fixed states. Although we categorize an emotion as a negative or positive one, these emotional states communicate meaning to others. For instance, grief and loss are negative emotions because they are the result of negative experiences. In reacting to this emotional state, parents may show love as a way of responding to children’s needs. Rather than viewing these emotional states as discrete categories of positive and negative, we view them as a dynamic system of coordination of interactions among family members.

Table 3

Definitions and Characteristics of Emotions Used in This Study

Emotions	Defining Characteristics from Children in This Study
Enjoyment	Defined by a state of pleasure and joy. The result of this emotional state is the desire to engage in repeated activity with people, such as playing and creating games or talking with friends.
Love and Affection	Defined by a state of deep interpersonal affection, attachment, or endearment. The results of this emotional state are often communicated by unconditional bonds of attachment.
Curiosity	Defined by a state of wanting to learn more, asking questions, or

	wanting to observe cause-and-effect relationships. The results of this emotional state are questioning or researching topics, such as conducting Internet research.
Satisfaction	Defined by a state of contentment or fulfillment. The results of this emotional state are receiving a response that children wanted from their families or environments.
Impressiveness	Defined by a state of being awestruck or admired. The results of this emotional state are sounding or looking surprised or expressing a sense of disbelief.
Comfort	Defined by a state of ease or relaxation. The results of this emotional state are feeling relaxed after a problem has been solved or taking solace when a negative event is anticipated.
Empowerment	Defined by a sense of taking power for oneself. The results of this emotional state are responding to an event or person who feels oppressive.
Surprise	Defined by a state of shock. The results of this emotional state are expressing a feeling of disbelief or astonishment about an event that has happened in the environment.
Grief and Loss	Defined by a state of sorrow at the loss of someone or something in the environment. The results of this emotional state are expressing distress or heartbreak at an event that has caused the loss of something or someone.
Frustration	Defined by the state of annoyance. The results of this emotional state are sounding angry at not being able to do something or act in a way that one wants to act.
Sickness	Defined by the state of being ill or physically uncomfortable. The results of this emotional state are feeling down or slow, having low energy, or being sleepy so that one does not want or have to engage in regular activities.
Sadness	Defined by the state of unhappiness or disappointment. The results of this emotional state are wanting to be by oneself or not wanting to engage in activity.
Guilt	Defined by the state of feeling responsible for something that went wrong. The results of this emotional state are wanting to apologize or admit to an action that had an unwanted consequence.

We examined the data in two main ways. First, we analyzed the codes as described in Table 2 in order to compare the numbers for the location, content, materials, and emotional content across all the artifacts. Second, we analyzed the artifacts by family by running cross-tabulations between the family and the coded artifacts to look for internal patterns. This analysis assisted in developing a family profile. Because our initial unit of analysis was at the level of the family, there are two limitations in comparing the number of artifacts across families. Not all of the families had the same

number of individuals. For instance, five out of the seven families had two children, one family had one child, and one family had three children, although one child was not born at the start of the study. The differing number of family members may have impacted the total number of artifacts collected. Although we recognize this limitation, we also are cautious to make the assumption that more children may result in more artifacts. The number of artifacts collected is reflective of the family profile at the time of the study, and this profile is not influenced only by the number of children. The profile is also impacted by the social and emotional context of the family. Furthermore, because we are comparing artifacts across families, individual children's artifacts are not analyzed as a single case. For instance, particular children within the family may have been more engaged in communicating through writing or more focused on particular types of content. Although this analysis is another way of examining the data, it is not the focus of this paper.

After the cross-tabulations were completed, we triangulated the content analysis with the observations and the interviews. Below, we present the findings, and instead of focusing on the numerical data from the cross-tabulations, we present the overall themes that addressed the two research questions.

Findings

Based on the content analysis, the majority of the written artifacts were produced in the home (Table 2). Coming from middle-class homes, the children had access to various materials, ranging from crayons to paint to window markers, and the freedom to produce a range of messages that the structure of school did not offer. Based on Table 2, the children within the study created two main types of media to disseminate their messages. The largest type of artifacts that appeared were communicational materials. The children wrote notes to their parents or grandparents. In addition, the children wrote and posted signs asking younger siblings to keep out of their room or play space or inviting people to enter. Birthday and thank-you cards, apology letters, maps, and lists also composed this category of writing. The second type of media that appeared were books. The children wrote and drew about a variety of content. The largest category of content included childhood and pop culture materials, such as rockets, video game characters, going to the library, and playing games. In addition to childhood and pop culture items, the artifacts included family members. The children wrote notes and created books and signs addressed to their mothers, fathers, siblings, and grandparents. A fewer number of artifacts focused on animals, friends, and seasonal topics, such as holidays. Positive emotions, which included enjoyment, love and affection, curiosity, and satisfaction, dominated the content of the written artifacts. Negative emotions, which included grief, frustration, sickness, and sadness, appeared far less frequently. In the following, we return to the two research questions to address the types of emotive narratives and how emotion motivated the children's writing in the context of the family.

Types of Emotive Narratives

The three main categories of emotive content that appeared in the artifacts centered on enjoyment, love and affection, and grief and loss (Table 2). When emotive content was compared to the topical content of the artifacts, the artifacts that addressed childhood and pop culture items communicated a sense of enjoyment and excitement. As

an example, Ian and Michael from the Maroney family and Matt and Hope from the Walsh family role-played a game they called “Mario,” a version of their favorite video game *Nintendo Super Mario Bros.* in which they pretended to be different characters and chased one another around the house. One of the children mentioned “old fashion Mario,” the 1980s version of the video game character. The children began to wonder what “old fashion Mario” looked like and immediately gathered around the computer to search for “old fashion Mario.” After finding images of the 1980s version of Mario, the children were struck by the difference in images but not because the two Mario’s looked significantly different. Instead, the children noticed that the 1980s Mario looked like pixels. Ian commented, “Instead of real people, they’re pixels. It’s weird.” Michael replied, “You can hardly see what they are (with pixels).” The fascination with Super Mario crossed to other games, leading to the creation of “Super Angry Birds.” The children created signs with “Bubble Bird” and other types of characters. By creating Super Angry Birds signs on paper, the children were able to make the game real and playable by other children.

At the same time, emotive content related to enjoyment was communicated through communicational materials, such as signs, lists, cards, and banners. On one visit, Olmstead observed the large Happy Birthday banner that Michael created to celebrate a family member’s birthday. Jason from the Montgomery family had a special interest in rockets because shooting off rockets was one of his favorite pastimes with his dad. Interpreting this real-life experience on paper, Jason regularly drew different types and colors of rockets, while naming them with unique names, such as Super Mega, Neon Streak, XL, Apple, Big Daddy, and Victor (Figure 1).



Figure 1. Jason’s drawing of rockets.

The emotive content that appeared with the second greatest frequency across the artifacts in this analysis reflected emotions of love and affection. Writing and drawing were ways for children to build and reinforce positive relationships with the other people, places, and things in their immediate home environment, and the focus on family, including family members, pets, and items, took a natural focus in the children's artifacts. Figure 2 provides an example, in which Hope from the Walsh family wrote Riley, her new pet dog, a letter expressing her affection toward her as the newest member of the family. Hope, who was in kindergarten, wrote:

Dear Riley,
You are the best girly dog in the world. Thank you for not barking to the cat.

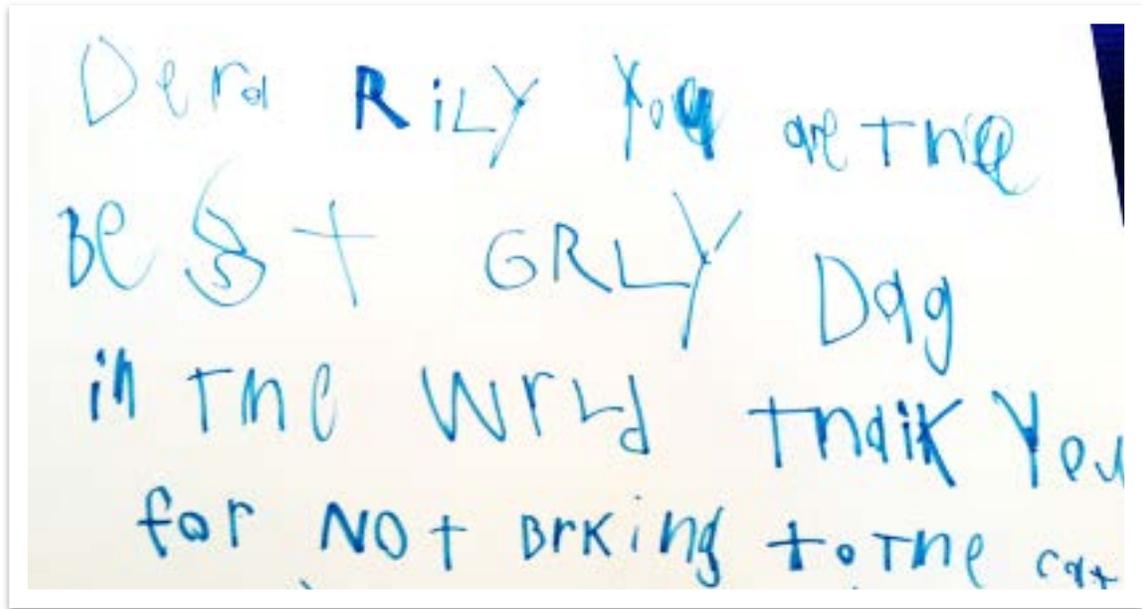


Figure 2. Hope's letter to Riley.

These types of expression of love on the part of the children were communicated mainly through communicational materials. Love notes were a predominant means for expressing their love and affection. Children, such as Alexa from the Morrell family and Hope, wrote the common phrase *I love you*, ____, with mom, dad, or a sibling's name filling in the blanks. They often included drawings of hearts and other types of items of adoration. In addition to communicational materials, the children wrote books about family members or to family members.

Although far fewer when compared to family, friends were also the object of affection for many of the children in the study. Elizabeth from the Bay family wrote and drew a series of pictures of her family and friends, and Adam from the Long family wrote his friends' names on one of his living room windows with window markers.

Grief and loss were the negative emotions that appeared with the highest frequency within the artifacts in this analysis. An example of such an artifact came from Hope. After the family adopted Riley, she became featured in many of Hope's writings and drawings around the house. Soon after adopting Riley, Hope was horrified to see

that Riley had hunted a baby rabbit in her backyard. Traumatized by the death of the rabbit, Hope could not talk about what she had observed, saying “It’s too sad to talk about.” About a week after the incident, Hope wrote a story in school about the event and brought it home. Figure 3 shows the first page of the story. The entire story read:

Title: “Dead Baby Bunny”

Page 1: “One day Riley and Matt and me well we goed outside”.

Page 2: “Riley saw a bunny. It was a baby. She was chasing it”.

Page 3: “And she was so close, she just grabbed it in her mouth. Poor baby bunny I said”.



Figure 3. The first page of Hope’s story about the dead baby bunny.

Hope drew a picture on each page of the book to match the story on the page. When asked about the story, Hope said:

I just wanted people to know about my feelings. I read it to my teacher and she told me, “Well, sometimes that happens.” She said it was a good story. I felt a little better because I get to tell people about it so they know how sad I feel.

In another example, Michael from the Maroney family wrote a letter to his grandfather who passed away when Michael was in kindergarten. Michelle found the letter in Michael's room and encouraged him to read it at the funeral services. Michael wrote:

All the smiles he gave to other people. And how good and helpful he was. And he was such a good man. And I miss playing games with him. He could only play a game 'cause he couldn't get down (on the floor to play). I love you papa.

Hope's and Michael's stories were critical for the children to strategically communicate and negotiate relationships with members of their families (Plutchik, 1997). Hope was not comfortable talking about what she saw. By creating her interpretations of the events on paper, however, Hope felt in control about how and when to speak and express her feelings. Michael wrote this letter in his solitude unbeknownst to others to work through his sense of loss.

Role of Emotion in Motivating Writing within the Context of the Family

Findings from the cross-case and within-case analyses illustrate that while the types of positive and negative emotions were spread across the families, particular emotions dominated within different families. A more detailed look into each case illustrates how the emotional states were reflective of the events that were happening in the family and the larger context within which the families were living. These events and the emotive context motivated the children in the study to write and draw, and their writings and drawings reflected or were a reaction to the emotive context.

Table 4

Emotions and Number of Codes by Family

Type of Emotion	Family						
	Bay	Long	Maroney	Walsh	Montgomery	Morell	Smith
Grief and Loss	15	0	3	3	0	0	0
Enjoyment	18	15	39	9	78	15	12
Love and Affection	21	9	18	33	15	21	6
Frustration	3	0	0	6	0	0	0
Curiosity	0	3	0	0	0	0	0
Satisfaction	0	9	6	0	0	0	0
Sickness	0	0	3	0	0	0	0
Sadness	0	0	0	0	3	0	0
Impressiveness	0	0	0	0	0	3	0
Comfort	0	0	0	0	0	3	0
Empowerment	0	0	0	9	0	0	0
Surprise	0	0	0	3	0	0	0
Guilt	0	0	0	3	0	0	0
Totals	57	36	69	66	96	42	18

Table 4 presents the types of emotions and number of codes for each family. Jason's artifacts in the Montgomery family tended to reflect a sense of enjoyment because of his love of rockets (Figure 1). Jason and his dad enjoyed making and shooting off rockets in the backyard and at local rocket launches. Jason created numerous rocket signs, pictures, and names, 15 of which are represented in this analysis. Jason's love of rockets was not necessarily about the rocket itself as a neutral object. Instead, we suggest, his interest in rockets was a result of how rockets mediated the positive relationships he had with his mom and dad.

During this study, Jason's father Phil faced greater demands and stress at work as a result of the economic downturn in the mid-2000s. Due to work demands and financial pressure on the family, Phil spent an increased amount of time outside the house. This changing dynamic in the family caused Jason to miss his father and the activities, which included playing Legos and riding bikes, that they shared. Before Phil left the house one morning, Jason wrote a sign that said, "Please come home early" and posted it on the front door. The children's artifacts reflected the various emotions represented in the family and challenged them. Thus, as Jason's note asking his dad to come home earlier communicated a certain sadness about the changing dynamics in the family that Jason felt negatively affected him, Jason's increased drawing and writing about rockets countered that sadness. In other words, by returning to his love of rockets, he was able to relive the joy in an imaginary space each time he wrote, drew, and named rockets.

Love and affection dominated artifacts in the Walsh family. Grammy (the children's grandmother) was often present in the home babysitting Matt and Hope while their parents were working. Matt, for example, wrote a book about Grammy. In the book, created with story paper, a pencil, and crayons, Matt drew pictures of Grammy and wrote the following:

Page 1: Do you know what my wish is? I wish my grammy was here.

Page 2: Because she makes me have . . . ?

Page 3: Do you know how much I love her? Passed heaven and back.

Page 4: I wish she would come today.

Matt's book shows the duality of emotions that occur within written artifacts. On the one hand, Matt's book denoted the sense of love he had for his grandmother, a feeling magnified by the fact that his grandmother was not coming to visit that week. Matt's sentence, "I wish my Grammy was here" and the phrase that he loved her "passed heaven and back" communicated a sense of sadness because he would miss his grandmother. Between those two sentences, Matt asked the question, "Do you know how much I love her" to demonstrate the fondness that he has for his grandmother. Matt's book is the result of his developing resiliency toward missing a loved one, or that a positive emotion can counter a negative one as each contributes to the development of a balanced state between individuals (Plutchik, 1997).

Feelings of grief and loss were represented more frequently in the artifacts by the Bay family. The Bay family had a babysitter, Sarah. Lists and charts outlining rules and expectations, as well as predetermined consequences for behaviors deemed unacceptable, were found around the house and helped Mary Ellen and Sarah manage everyday life.

Sarah, however, could not find a full-time job due to economic conditions in the area and needed to move out of state. Sarah, therefore, left her position with the Bay family. Shortly after Sarah moved, Elizabeth drew signs with pictures of a house for sale and wrote, "Sarah is moving" and "Sarah had a beautiful house." Mary Ellen described how she found these stories throughout the house and believed these signs were Elizabeth's way of working through this challenging loss, although she did not directly talk about it. Without these artifacts, Mary Ellen may not have been privy to the emotional struggle that Elizabeth was going through. In turn, Elizabeth's artifacts, similar to Jason's, were a direct consequence of her trying to understand the changing dynamics of the family. While Jason's artifacts focused on his sense of enjoyment of activities that brought him and his dad together, Elizabeth's artifacts focused on a sense of loss. In another artifact, Elizabeth drew an empty house and wrote, "A friend's house for sale." The feelings of emptiness and loneliness and the changing relationships within the family created the emotional context that Elizabeth attempted to understand and negotiate. Elizabeth's artifacts, as well as Jason's, Matt's, and Hope's, made the children's feelings real and concrete for themselves and their families.

Discussion

The findings illustrate how writing was a tool for conveying emotions that resulted from particular sociocultural events within the family, and the children in the study used writing as a way of responding and reacting to those various events and the emotional contexts within the home. The various samples presented illustrate how the families used texts to participate in the "multiplicity of literate activities" by engaging in diverse social practices in the home (Taylor, 1983, p. 54). For example, the children in this study played office by setting up a desk to create surveys and do their "work." Several of the parents have home offices littered with "important" paperwork that may have provided a model for the children. The children sent secret notes and messages from one place to another. The children also celebrated important days and maintained relationships by making signs, cards, and notes. Bomer and Maloch (2012) suggested that what may appear to be mundane activities are critical for children and argued that children "do literacy situated within other doings, not as something detached from life, on special pieces of paper for 'practicing' writing" (p. 46). The artifacts used for this analysis evolved out of these practices and created small stories that carried and communicated various emotions because they were attached to children's authentic life experiences.

The creation of a large number of artifacts focused on positive emotions over negative ones as a way of making sense of family life experiences is supported by a body of research that contends writers write more about positive emotions compared with negative emotions (Burton & King, 2004). Focusing on older, experienced writers, studies have shown that when writers write about positive experiences the writers use language that reflects an enhanced sense of self and are more insightful into and attentive toward their writing (Fredrickson, 1998). Extending the research to younger writers, the findings of this study suggest that the children expressed positive emotional experiences in their writing, such as building relationships with family members, playing games, or recalling favorite animals or objects during trips, over negative ones.

Writing artifacts representing negative emotions appeared far less frequently than artifacts that communicated positive emotions but served important purposes in helping the children work through stressful or traumatic events. Hope's story about the dead baby bunny, Elizabeth's signs about the loss of her babysitter, Michael's letter about the death of his grandfather, and Matt's book about his grandmother illustrate the double-voicedness and duality of emotions within authentic artifacts that address love and grief. The Bakhtinian concept of dialogism describes how writing is double-voiced; at least two voices are present in a writing piece, that of the writer and that of the listener (Holquist, 1981). While artifacts represented negative emotions, such as grief, loss, and sadness, other emotions countered the negative emotions, such as love and forgiveness. In other words, at least two emotions worked in conjunction with each other: one that the writer felt because of the event and one that the writer felt toward the topic (person or thing) within the event. This point connects to Plutchik's (1997) argument that emotional states are "transitory adjustment reactions that function to return the organism to a stable, effective relationship with its immediate interpersonal environment when that relationship is disrupted" (pp. 20–21). The duality of emotional states represents, on one level, the child and on another level, his or her sociocultural environment. Writing, thus, was the tool with which to engage in the complex relationships between self and the environment (Michell, 2016).

Additionally, studies suggest writing about traumatic events and adjustment to changing relationships has mental health benefits. Although researchers have shown that written artifacts that address negative events are qualitatively different from written artifacts that express positive emotional states, researchers have contended that there are important biological and psychological benefits of writing stories about negative events that occurred within one's life history (Burton & King, 2004). King and Miner (2000) found that writing about negative events required writers to self-regulate their emotions. King and Miner (2000) explained, "Writing about the positive aspects of a negative event may spur self-regulatory processes that allow the individual to deal effectively with the emotion caused by the experience" (p. 227). Similar to King and Miner's findings, this study showed that children, like Hope, who wrote about negative events with evidence of positive emotions were provided the opportunity to "confront, control, and structure thoughts and feelings of traumas without having to deeply re-experience or experience the event itself" (King & Miner, 2000, p. 227). King and Miner (2000), as well as other scholars (Burton & King, 2004), made this argument about older writers. The present study extends those findings to young early writers to suggest that young children may have a desire to recreate interpretations of negative life events through writing in different symbolic forms (i.e. writing and drawing). In other words, neither conventionality in writing nor the sole dependence on written forms was a necessity for the children in this study to communicate ideas in response to events or people the children experienced in their environment (Michell, 2016). Therefore, these artifacts represented what Pahl and Khan (2015) call "artifacts of resilience" (p. 121).

Artifacts of resilience are objects that communicate meanings of resiliency across generations, or transgenerationally, within literacy practices embedded in the family. To better understand the notion of carrying meanings transgenerationally, it is critical to discuss the value of timescales in understanding children's stories that express emotions. A writing event, such as Elizabeth's act of drawing her sign of Sarah's house or Hope's

letter to Riley when she first came to the family, occurred on a short timescale. The children in the study wrote in fleeting moments, sometimes unbeknownst to the parents, taking 1 to 2 minutes, or 1 or 2 days. While the actual event was on a short timescale, the relationships represented within the artifacts occurred over longer timescales, perhaps from the time the children were born. While Michael wrote his letter to his grandfather within a short timescale, Michael's relationship with his grandfather developed over a longer one, and both were embedded in the locality of the family. The representation of grief over losing his grandfather represented a recent event, but the emotive aspect of love and affection developed over a longer scale that included repeated and varied shorter events that unfolded within social practices. Together, these events built a relationship between grandfather and grandson. Researchers have advocated for the important relationships that family members across generations have for supporting and developing literacy practices in the home (Gregory, Long, & Volk, 2004).

Therefore, within the family, children's small stories as told by their artifacts represented events, and the repeated stories told over many different artifacts over longer timescales developed into larger narratives of emotions: narratives of grief at losing a family member, narratives of love and affection among family members, and narratives of enjoyment at building relationships with other people. These narratives transcended the generations in two ways. First, the narratives included relationships with family members who were members of previous generations, such as Matt's book about his grandmother. Second, the narratives took on renewed meanings as different generations read and interpreted the stories. For example, Elizabeth wrote and drew about her babysitter leaving with a sense of loss. Mary Ellen, however, interpreted Elizabeth's story not as a despondent one but instead as one that Elizabeth elected to complete in order to better understand the changes in her life and to articulate and expand her understanding of herself within the family. It can be argued that Mary Ellen developed a counternarrative as she transformed the artifact to create alternative meanings.

Learning to write in the authentic context of the family means developing meaningful life stories that create larger narratives of emotions that are carried over timescales and generations. The desire to connect to the positive narratives of emotion not only motivated children to write and explore language forms and communicational media but also created a way to address the positive and negative changes that impacted the children's lives.

Conclusion

Written artifacts are the result of children's constructions of narratives of emotion that give a voice to their family stories as the children engage in real and purposive literacy activities within the context of the family. Because this study did not investigate writing within the context of school, further research that investigates how young children negotiate the boundaries of home and school through writing as emotive narratives is warranted. Hope provided a look into this negotiation when her stories of the dead baby bunny moved across the context of home and school, and between teacher and parent. As Murray (1991) stated, "Writing is an act of therapy and an act of power . . . Our students have important messages to deliver and their own language in which to deliver them" (p. 6). With the changing educational landscape that focuses on testing and

accountability in schools, questions arise about whether emotive narratives, such as Hope's stories of the dead baby bunny, are valued or marginalized within schools.

This study illustrates the critical role that writing about local, meaningful, and emotive experiences has in motivating children's writing, developing healthy relationships within families, and maintaining and sustaining one's mental health in stressful and changing circumstances. While the findings presented here are not generalizable to all families, they do suggest that children's small stories as represented by their written artifacts evolved into narratives that gave life to and provided tangible evidence of the children's experiences in the world. As Freire (2003) argued, children's understandings of the world around them are critical driving forces to understand the written word.

References

- Baghban, M. (2007). Scribbles, labels, and stories: The role of drawing in the development of writing. *Young children*, 62(1), 20-26.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk-An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies*, 28(3), 377-396.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and writing in one community*. New York: Routledge.
- Bomer, R. & Maloch, B. (2012). Diverse local literacies and standardizing policies. *Language Arts*, 90(1) 44-50.
- Brandt, D. (2001). *Literacy in American lives*. New York: Cambridge University Press.
- Burton, C. M., & King, L. A. (2004). The health benefits of writing about intensely positive experiences. *Journal of Research in Personality*, 38(2), 150-163.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2003). The inner voice in writing. *Written Communication*, 20(1), 99-118.
- Compton-Lilly, C. (2011). Literacy and schooling in one family across time. *Research in the Teaching of English*, 45(3), 224-251.
- Compton-Lilly, C. (2014). The Development of Writing Habitus A Ten-Year Case Study of a Young Writer. *Written Communication*, 31(4), 371-403.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: Penguin Books.
- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110, 3-25.
- Dyson, A. H. (1989). *Multiple worlds of child writers*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fartoukh, M., Chanquoy, L., Piolat, A. (2012). Effects of emotion on writing processes in children. *Written Communication*, 29(4), 391-411.
- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of general psychology*, 2(3), 300.
- Glesne, C. (2010). *Becoming qualitative researchers*. New York, NY: Pearson.

- Gregory, E., Long, S., & Volk, D. (2004). *Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities*. New York, NY: Routledge-Falmer.
- Heath, S.B., Street, B., & Mills, M. (2008). *Ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York, NY: Teacher's College University Press.
- Holquist, M. (Ed.). (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Kabuto, B. (2010). *Becoming biliterate: Identity, ideology, and learning to read and write in two languages*. New York, NY: Routledge.
- Kabuto, B. (2017). Transgenerational learning within families. *Journal of Family Diversity in Education*, 1(4), 46-55.
- King, L. A., & Miner, K. N. (2000). Writing about the perceived benefits of traumatic events: Implications for physical health. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(2), 220-230.
- Pahl, K. & Khan, A. (2015). Artifacts of resilience: Enduring narratives, texts, practices across three generations. In J. Sefton-Green, J. & J. Rowsell, J. (Eds.). *Learning and literacy over time: Longitudinal perspectives* (pp. 116-133). New York, NY: Routledge.
- Plutchik, R. (1997). The circumplex as a general model of the structure of emotions and personality. In R. Plutchik & H.R. Conte (Eds.), *Circumplex Models of Personality and Emotions* (pp. 17-45). Washington, DC: American Psychological Association.
- Michell, M. (2016). Finding the “prism”: Understanding Vygotsky’s *perezhivanie* as an ontogenetic unit of child consciousness. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 5-33.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. London, UK: Sage.
- Mishler, E. (1999). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Olmstead, K. (2015). *21st century family literacy* (Unpublished doctoral dissertation). Hofstra University, Hempstead, NY.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. London, UK: Sage.
- Sorokin, P. (1943). *Sociocultural causality, space, time: A student of referential principles of sociology and social science*. Durham, NC: Duke University Press.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. In A. Kozulin (Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

Author Biographies

Kathleen Olmstead, Ed.D is an Assistant Professor at the College at Brockport, State University of New York, where she teaches courses in early language and literacy as well as literacy methods. Her research interests include family literacy and early childhood education.

Bobbie Kabuto, Ph.D., is an Associate Professor at Queens College, City University of New York, where she is Director of the Literacy Program, Birth-6th Grade. She teaches courses in the areas of early language and literacy, bilingualism and biliteracy, and language and literacy in the elementary years. Her research interests include bi/literacy and socially constructed identities.

Visual Aids as Response Facilitators in Dialogue Journals

M. GREGORY TWEEDIE
University of Calgary

ROSWITA DRESSLER
University of Calgary

Abstract

Dialogue journals are useful pedagogical tools for developing communicative written fluency. While instructors often respond to student writing by modeling, questioning and providing feedback, visual aids are also sometimes used to enhance communication. In this study, findings from an examination of 12 adult English Language Learners' dialogue journals reveal that the instructor demonstrated an understanding of visual aids, which included instructor-drawn pictures and textual enhancements. Some students responded with hand-drawn pictures of their own and noted that visuals increased their interest in writing and helped them to understand unfamiliar topics. The use of instructor-drawn pictures and textual enhancements as a part of dialogue journals facilitates communication and strengthens the rapport-building for which dialogue journals are well-known.

Introduction

Dialogue journals allow English Language Learners (ELLs) to focus on communication in second language writing without a preoccupation with accuracy. These journals involve the back and forth exchange of instructor writing and student writing without explicit correction. In a previous study with adult Japanese students, dialogue journals allowed for the instructor-student rapport-building necessary for students to feel comfortable learning and taking risks in their second language writing (Dressler & Tweedie, 2016). Dialogue journals serve as a pedagogical strategy for increasing writing fluency, once students and instructors have established this written rapport.

Surprisingly, little research has been done on ways to facilitate the *dialogue* in dialogue journals beyond a focus on the textual. The communicative nature of these second language writing tools would allow for the use of visual aids: defined as teacher-drawn *and* student-drawn pictures, or textual enhancements. Textual enhancements include arrows, underlining, different fonts/colours, or formatting specific to a particular genre (e.g., letters, tests, schedules). Certainly, teachers have long provided feedback to student writers through the use of textual markups like underlining, circling, using a different coloured-pen (usually red!), writing marginal comments and the like (Ferris, 2014), but such enhancements are typically utilized for *corrective* feedback; here we differentiate between this traditional function and the role of textual enhancements in facilitating student-teacher *dialogue*. Such visual aids may make a difference in the understanding and rapport building that takes place in dialogue journal writing.

This study examines the use of visual aids in the dialogue journals of 12 adults ELLs on a short-term study abroad sojourn. The results shed light on how teacher-drawn pictures and textual enhancements (as defined above) can be used as response facilitators

that enhance the modeling, questioning/requesting, and provision of feedback that takes place in these writing exchanges. The results expand our understanding of how ELL instructors use dialogue journals and the role of pictures and textual enhancement within this practice.

Literature Review

Dialogue journals have likely been in use by instructors for a long time, but the early works of Kreeft (1984); Staton, Shuy, Peyton and Reed (1988); Peyton and Reed (1990); Peyton and Staton (1993); and Peyton (1997) are often credited with bringing this form of journal writing to the mainstream of educational practice, providing both working definitions and concrete steps for effective practice. These researchers describe dialogue journals as written conversations involving regular communication between instructor and student over the duration of a course of study. Unlike traditional classroom writing assignments, participants make choices on matters like genre, style, length of response, and topic. The overriding goal is to foster authentic communication; at times journal topics may link directly to the curriculum of study, and some corrective feedback may be provided by the instructor, but these are not to be subsumed by the overarching communicative aim. The type of interactive communication utilized by dialogue journals, where students and teachers initiate topics of interest through written dialogic conversation in a prompt-response cycle, contrasts with much of what has traditionally constituted teacher-student written interaction, whether assignments penned for an “imagined audience” (Mansor, Shafie, Maesin, Nayan, & Osman, 2011), or a focus on error correction. As a result, these journals have emerged as popular tools for promoting writing for communication.

Research concerning dialogue journals has demonstrated a number of benefits as diverse as: fostering instructor-student rapport (Burton & Carroll, 2001; Lucas, 1990); enhancing various aspects of language acquisition (Holmes & Moulton, 1995); and developing critical literacy practices (Ghahremani-Ghajara & Mirhosseini, 2005). From their first documented use in the 1980s with sixth grade students in California (Peyton & Reed, 1990; Peyton & Staton, 1993), dialogue journals are now employed as a pedagogical tool across a wide range of learner ages, literacy levels and areas of study. Consider, for example, the application of dialogue journals in undergraduate chemical engineering education (Korgel, 2002) or the teaching of disenfranchised middle school science students (Hanrahan, 1999). Dialogue journals can be effective rapport builders in the compressed time frame of a short-term sojourn (Dressler & Tweedie, 2016). These diverse benefits speak to the utility of dialogue journals in the classroom.

Typically, since dialogue journals feature a written conversation between instructor and student, they are not assessed - unlike many writing assignments in educational settings. The lack of assessment changes the role of the instructor from judge to facilitator. Understanding, whether of self or the other party in the exchange, is often gained in a way that is atypical of classroom interactions (Casanave, 2011). The absence of grading in the writing reduces the students’ feelings of evaluation and paves the way for authentic instructor-student interaction to take place.

The critical role of the instructor in facilitating effective interaction in dialogue journals was recognized early on in the literature. Staton (1987) insists that “the access to the instructor’s mind, and to an interactive, personalized *response* makes the dialogue journals work” (p. 47; emphasis in original). Part of personalizing the response may be in

the use of pictures, arrows or other graphics to enhance the communication between instructor and student. In light of the instructor's role in promoting dialogue, the use of such visual aids may need to begin with the instructor.

Visual Aids

Visual aids within dialogue journals have been considered in other literature as part of the *student's* visual contributions to self-expression in dialogue journals (e.g., Daniels & Daniels, 2013; Stillman, Anderson, & Struthers, 2014). Stillman, Anderson and Struthers (2014), for instance, present dialogue journals as a means of "returning to reciprocity" by providing examples of student-drawn illustrations to which the teacher responds with written comments or questions. The aforementioned authors recount a journal discussion where a teacher encountered "a reluctant writer who loved art". The teacher encouraged the use of the student's artistic talents by indicating - in *written* text: "I can just imagine the drawings you would create to accompany this story" (p. 152). Similarly, Daniels and Daniels (2013) "encourage *drawing* as a way to participate in a written conversation" (p. 151; emphasis in original) in reference to students. The literature clearly recognizes the role of student drawing as part of self-expression in dialogue journals.

Encouragement for *teachers* to contribute visually to the written conversation is noticeably absent in the literature, even in literature that encourages student drawing. An exception to this absence is Peyton's (1993) prescription of instructor drawings as a response to pictures from students with lower levels of literacy, but only as a precursor for a "move to letters, words, and longer texts ... when students feel ready" (p. 4). In other words, drawing is encouraged, but only as a transition to increased writing. Beyond Peyton (1993), the literature appears to overlook the potential contributions of teachers who might employ their own artistic self-expression.

In Werderich's (2006) study of middle school English Language Arts teachers, visual aids was the term for one of four response facilitators teachers used to respond to students. She defined these visual aids as "procedural reinforcements" (cf. Jewell & Pratt, 1999) which exhort students to pay attention to a previously provided writing template, provide correction in spelling or grammar, or model appropriate paragraphing. While likely appropriate and necessary in many circumstances, the definition of visual aids as procedural reinforcements is problematic because it ignores the possibility of teacher or student-drawn pictures. Defined in this way, these visual aids draw the student's attention outside of the dialogue journal to authoritative sources such as handouts, classroom posters and dictionaries. This outside focus has the potential to disrupt the teacher-student conversation, which is widely seen as a core element of dialogue journals (Peyton, 1997; Peyton & Staton, 1993).

As shown, little research on dialogue journals includes an examination of drawings of pictures or use of textual enhancements. Consider the many possibilities for such visual aids. Drawings can range from stick figures to elaborate illustrations. Textual enhancements can include simple hand-drawn pictures, emoji, speech bubbles, arrows, underlining, contrasting text colors, non-standard layout and the like. Anecdotal observations and reflective teaching practices over the years have indicated that the inclusion of visual aids of this type enhance the rapport-building function of dialogue journals. This formal study of the use of visual aids, defined as drawing and textual

enhancements, sheds light on their role in the facilitation of the dialogue journal conversation.

Theoretical Framework

Werderich's (2006) response facilitator framework holds promise for this study as it draws from the work of teachers experienced in working with dialogue journals. In her research on teachers' use of dialogue journals, she proposed a model of teacher's response processes (p. 54). Within this larger model, she proposed a four-quadrant circle of response facilitators (see Figure 1). This model presents the response facilitators as four distinct categories: modeling, questioning/requesting, providing feedback, and using visual aids (procedural reinforcements). Modeling involves scaffolding the learning by using the same formats and structures one encourages the students to employ. Questioning/requesting was used to redirect student thinking or solicit clarification. Feedback took the form of encouragement, compliments, recommendations and answers to student questions. Visual aids, as mentioned earlier, was the response facilitator category Werderich coined for references teachers made to posters and handouts.

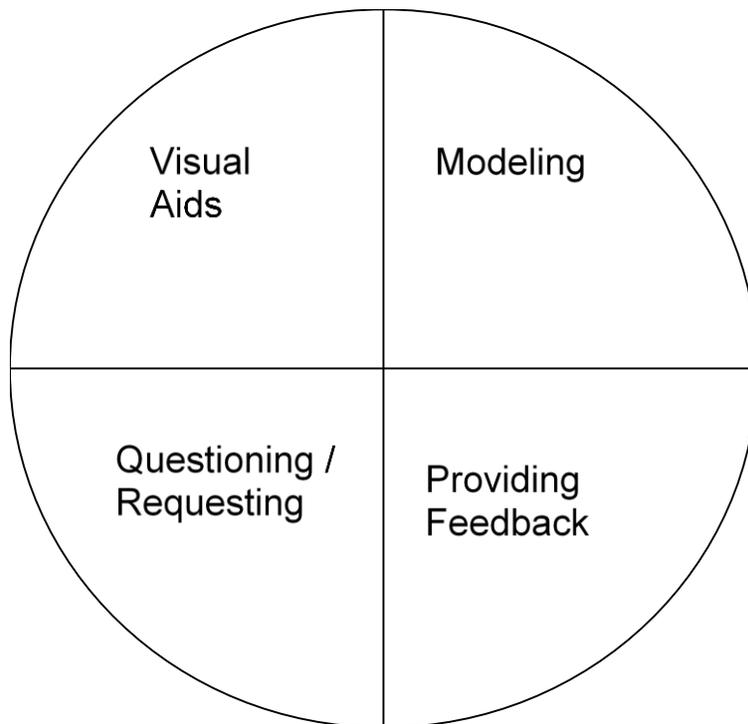


Figure 1. Werderich's Response Facilitators Model (adapted)

Since Werderich's (2006) definition for visual aids is limited to procedural reinforcements, we propose a modification to the definition of visual aids in the above model to include drawing and textual enhancements. To investigate how visual aids are used in dialogue journals, when defined in this manner, we looked at visual aids on their own (stand-alone visual aids) and in conjunction with the remaining three response facilitators (modeling, questioning/requesting, providing feedback). Since we concur with

Werderich (2006) that these response facilitators occur through the textual responses of ELL instructors, we did not focus on textual responses; rather, we are interested in investigating the following:

1. How do visual aids, when defined drawings and textual enhancements, act as stand-alone response facilitators in dialogue journals?
2. How do visual aids act as response facilitators when used in conjunction with modeling; questioning/requesting; providing feedback?

Methodology

Participants

This study was conducted in a short-term study abroad program that brings 10 students a year from Japan to a Canadian university campus for a four-week stay. For the students in this program, this is usually their first trip abroad. All are students in an education university; they range in age from 18-24 years. Often coming from rural areas, these students are beginning to intermediate ELLs.

In their dialogue journals the students reveal that in their previous experience learning English “it is rare to be taught English by native speaker in Japan” (Akari¹). Mei commented that “actually Japanese are too much afraid of making mistakes” which concurs with Yuna’s personal observation that “writing English was only exam when I was a high school students. So I was skeary [scared] that I made mistake”. These comments were made in comparing their feelings about writing in previous teaching contexts to their reaction to the dialogue journals, which Mei summed up as “this is a very good method of teaching for students in Japan”.

Research Context

Author 1 is the ELL Instructor and Author 2 is the faculty member tasked with organizing the cultural component of the visit. Author 1 decided to use dialogue journals as one element of the regular ELL classes for these students. He began each journal with a prompt and allowed the written conversation to go in the direction that the students took it. He used hand-drawn pictures and textual enhancements that we define as visual aids for this study. The pictures are drawn from Wright’s (1984) *1000 Pictures for teachers to copy*, a resource which he had made use of for many years.

Dialogue journals were introduced at the beginning of the four-week sojourn. Each student was given a notebook in which the instructor had already written a personalized opening prompt reminding the student that dialogue journals are a conversation that stresses writing fluency over accuracy and that he would not be correcting their spelling or grammar. Each opening entry started with a question such as “would you mind sharing a surprising fact (or two) about you?” Students wrote their responses in class for a period of approximately 30 minutes. The instructor wrote his replies outside of class and returned the notebooks once a week. Each opening question was unique and topics within each journal diverged as the students or the instructor moved the conversation forward. Writing sessions took place 4 times in each of the short-term sojourns. In this data for this study, the instructor wrote 62 different journal entries, and included visual aids in 59 of them.

¹ All names are pseudonyms.

Data Collection

For this study, we received institutional ethics approval to request consent from the students in two separate years of the program to analyze their dialogue journals. At the beginning of the sojourn, the study was explained to them by one of our Japanese-speaking colleagues. At the end of the sojourn, scans were made of all journals and the originals sent home with the students. Upon their return to Japan, they received an email from that same colleague requesting permission to use the scans as data. The dialogue journals of those who responded were used in the study. Permission was granted by 12 students (8/10 from the first group we studied, and 4/10 from the second).

Data Analysis

In all, 12 student dialogue journals were analyzed. First, the chronology of teacher-student dialogue was recorded on a spreadsheet, organized by conversational turns. Next, all visual aids were identified and classified as instructor-drawn pictures, instructor-drawn textual enhancements, student-drawn pictures or student-drawn textual enhancements. These visual aids were then colour-coded to differentiate visually between teacher and student moves. Interactions were further coded as either a prompt (P) or a response to a prompt (R) to document whether students responded to the use of visual aids. The data were analyzed to determine if they facilitated a response on their own or in interaction between the response facilitator visual aids with Werderich's (2006) other response facilitators: modeling; questioning/ requesting; and providing feedback. Each researcher analyzed the data individually, before coming together to share analysis for further insights and reach interpretive consensus.

A total of 59 visual aids were drawn by the teacher, and 40 by students. 33 items were coded (P), while 88 responses (R) were recorded in reply to those prompts. 48 textual enhancements were used; some in connection with pictures and some in isolation. This analysis shed light on the use of visual aids as response facilitators, using an alternate definition which includes teacher- and student-drawn pictures and textual enhancements, and demonstrates how visual aids serve the functions of other response facilitators.

Here is an example of how a dialogue journal with visual aids looks. Imagine a paragraph written by an instructor, complete with a picture prompt. Add to that arrows, brackets and other textual enhancements that draw the student's attention to important aspects of the content. Then imagine a student's written response that follows, to which the instructor will add marginal comments and arrows when writing his or her subsequent response (see Figure 2).

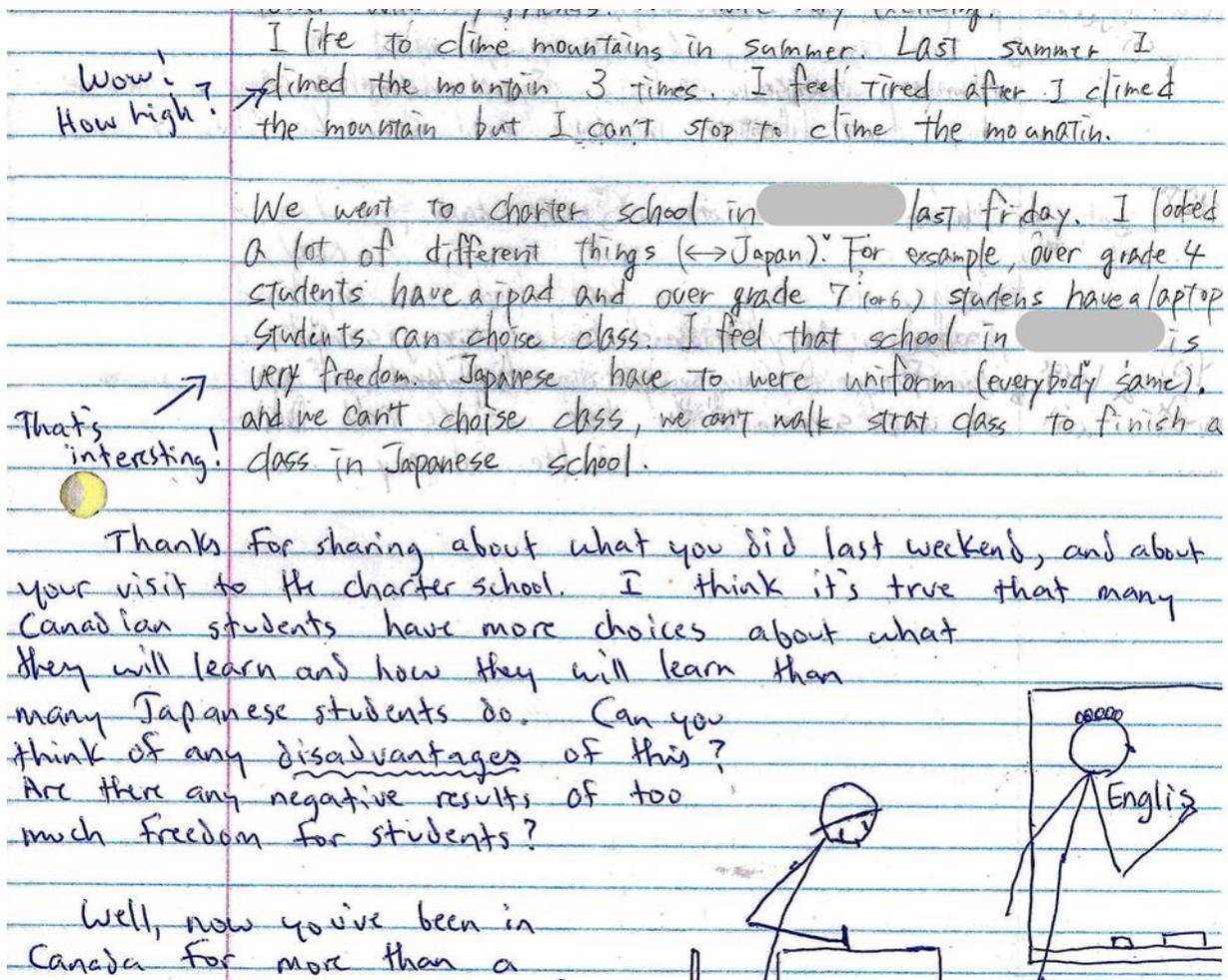


Figure 2. Example - Dialogue Journal Page

The student is writing in response to a prompt question on the previous page². When the instructor responded to what she had written, comments were made in the margin with arrows pointing to what the student had written that had prompted this response. The teacher drawings enhance the text with underlining (in this case the wavy underlining of the word “disadvantages”) which points the student to a key word in the question. A drawing of an instructor writing on a board while the seated student is working was added. This visual aid is both in response to what the student has written about and serves to

² As with any communication, even simple drawings run the risk of conveying unintended messages. A student might interpret the interaction in the classroom depicted in Figure 2 as a traditional instructor-centered classroom. The instructor writes on the board the word *English*, situating this classroom as one in which English has power and is the domain of the instructor. In response, the obedient student, head bent over his or her work, furiously copies what the instructor writes. Two points can be offered in response to this potential pitfall. First, the unintended message described above is one that emerged only after multiple readings of the data. A student, sitting down to respond to a prompt, might give only an initial glance to the picture and not arrive at this reaction. In fact, the simple drawing may reflect the student’s reality, sitting at a desk in an EFL classroom; the non-gendered stick figures might represent a myriad of possible instructor-student dyads. Second, unclear meanings of visuals in dialogue journals can prompt further questioning and discussion from the student, effectively generating more written language for student-instructor interaction.

prompt the student to write about what she sees as disadvantages to choice in a school system. In this way, visual aids as response facilitators offer both affordances and challenges.

Findings

Returning to our research questions, our findings reveal that visual aids functioned both as stand-alone facilitators and in conjunction with other response facilitators (i.e., modeling, providing feedback, questioning/requesting). Stand-alone visual aids were either prompts to elicit responses or responses to previous prompts. Visual aids in conjunction with another response facilitator were primarily used by the instructor. While students did not prompt the instructor with visual aids used in conjunction with other response facilitators, they usually responded to his efforts to engage them.

Visual aids as stand-alone response facilitators

The data revealed that visual aids served as response facilitators within the dialogue journals of the 12 students. These simple pictures and textual enhancements acted as prompts or responses to the written text. For example, the three stick figures in Figure 3 work with the text “I look forward to getting to know you through these dialogue journals” to underscore the dialogic aspect of the written conversation in the journals. Figure 4 illustrates how the instructor’s comments in the margins are linked to the text through the use of arrows, which indicate exactly which portions of the student’s writing he is responding to. Both types of visual aids enhance the clarity of the instructor’s written prompts or responses.

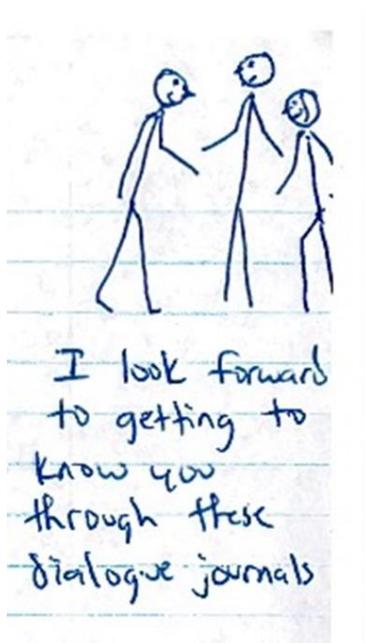


Figure 3. Stick Figures – Visual Aids Working with Texts

	I enjoy everyday Last weekend Every seaches as
Great! →	I went to [redacted] [redacted] he candy and a ma very delicious!
Were you scared there? ↕	There is a gors place! I want to
Victoria is close.	Where did a Close place or
	I had my preser I talked to stu They are very but I had pret doing shodo (Japanese
I'm sure ↗ they did!	
Two thumbs up to you for your efforts at getting the presentation prepared, and delivering it! A job well done!	

Figure 4. Examples of Textual Enhancements

Some students initiated their own use of visual aids to enhance their dialogue journal entries. Mei drew pictures and captioned them “what I love is”. These drawings, in addition to her label below each picture, served to communicate an unsolicited expression of her personality (see Figure 5).

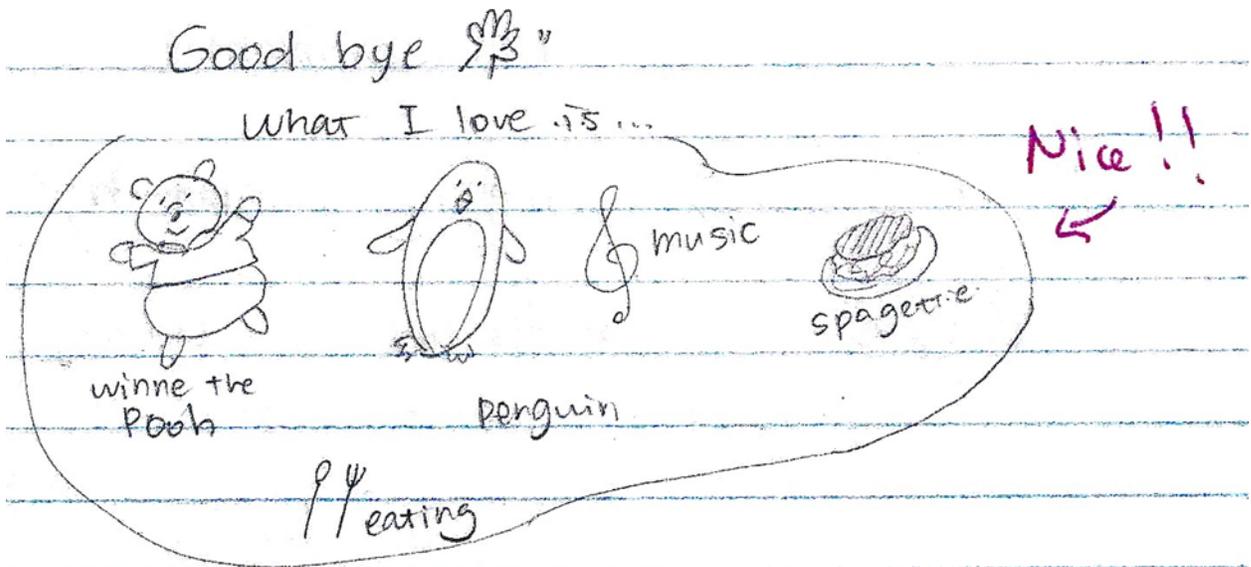


Figure 5. Mei's Use of Pictures - Student Use of Visual Aids in Dialogue Journals (1)

Another example of student-initiated visual aids is found in one of Yuna's entries, where she augmented her contribution on how she had once climbed a mountain, by illustrating it with a mountain climber and the word "hard" (see Figure 6). Neither of these visual aids were necessary for the instructor to understand her writing, but they demonstrate that Yuna comprehended the role that pictures can have in facilitating the reader's understanding.

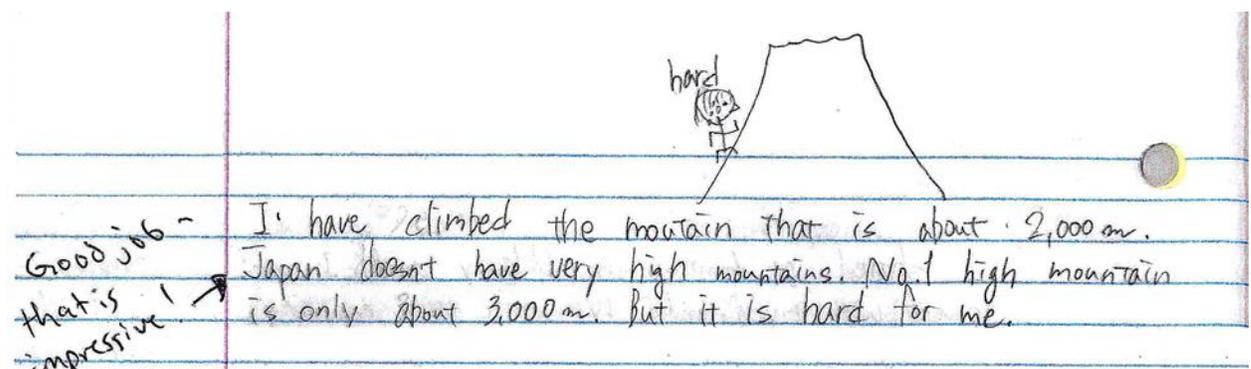


Figure 6. Yuna's Mountain Climber - Student Use of Visual Aids in Dialogue Journals (2)

In a similar way, Kota embedded a visual aid in a description of his hockey team as a means of explaining what position he played (see Figure 7). His diagram is more integral to the understanding of his writing because he lacked the domain-specific vocabulary in English around the game of ice hockey.

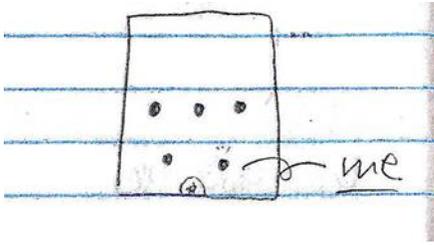


Figure 7. Kota's Hockey Team - Student Use of Visual Aids in Dialogue Journals (3)

The instructor's use of visual aids opened up the students to use drawings and textual enhancements to strengthen the communication of their dialogue journals. In the last dialogue journal entry, he asked the students to comment on the use of pictures. As expected, some students highlighted the rapport-building role of visual aids. Mei said, "I was looking forward to your pictures" and Kota noted "A picture effect [sic] on student's feeling". This rapport-building function was one of the strengths noted by the students.

The students also commented on how instructor-drawn visual aids created interest in reading and writing. One student wrote, "Sometimes, students are not interested in reading and writing, but some pictures attract [sic] students" (Kota). Yuna expressed a similar sentiment: "pictures made me funny! I think that all sentences is boring." Mei highlighted: "If there are no pictures in journal maybe I feel serious". These comments highlight the motivational aspect of visual aids.

Finally, students affirmed the role of instructor-drawn pictures in constructing meaning. Mei felt that "the picture makes [it] easier to understand the journal even though there are some words that I don't know". Similarly, Akari wrote that "pictures helped me to understand" and Yuna commented that "pictures helped me to understand sentences". These students indicated that the pictures scaffolded their understanding of the written text.

This explanatory function of instructor-produced visual aids came as a surprise. Instructors sometimes make the mistake of assuming students understand unless they receive direct feedback that demonstrates otherwise. Textual comments may not have been comprehensible on their own, but were being comprehended, because students were utilizing the pictures to aid in meaning-making. This explanatory function further strengthens the case for including instructor-created pictures in dialogue journals.

Visual aids in conjunction with other response facilitators

The results also shed light on how visual aids can be used in combination with other response facilitators: modeling, questioning and requesting, and providing feedback (Werderich, 2006).

Modeling. In Werderich's (2006) framework, modeling is seen as the instructor referencing actions or textual forms to encourage students to express or use the same. In the dialogue journals, this can take place entirely in text form, but these examples illustrate how modeling can be supported by drawings and textual enhancements.

One example of modeling occurred when the instructor wrote of a set of multiple choice questions in his prompt. The student, Taro, received five multiple choice questions for him to guess the instructor's sporting interests. He responded with his own multiple choice "test", creating his own five questions (e.g., My position in baseball: a) pitcher b) third base c) right field). The instructor used a drawing of himself as a weightlifter and a

picture of an American football to illustrate his questions to Taro. After Taro provided his answers to the questions, by circling A, B, C or D, the instructor provided further conversational input with red pen by circling his correct answer in red and adding commentary such as “I do love hockey, though”. This playful interaction modeled a different mode of communicating getting-to-know-you questions.

Another way to encourage writing without focusing on full sentences is through a chronology. In another student’s journal, the instructor provided a chronology of the perfect day, modeling how time and a chronology can be written up in English (Figure 8). He illustrated the chronology by including a picture of a person sleeping with a dream bubble above his head. The student, Akari, responded with her own “perfect day” (Figure 9). She illustrated her chronology with a half-moon figure saying “good night” in a speech bubble. This chronology set up an interaction in which the instructor later added an arrow to the word LINE (an app for messaging online) with the comment “I don’t know this”. Akari later responded “this is a popular communication tool in Japan”, indicating she had read back through previous contributions, saw the instructor’s comment and assumed that if she responded, the instructor would read it and learn from what she wrote. This interaction validated what the student wrote as part of a dialogue and served to build rapport.

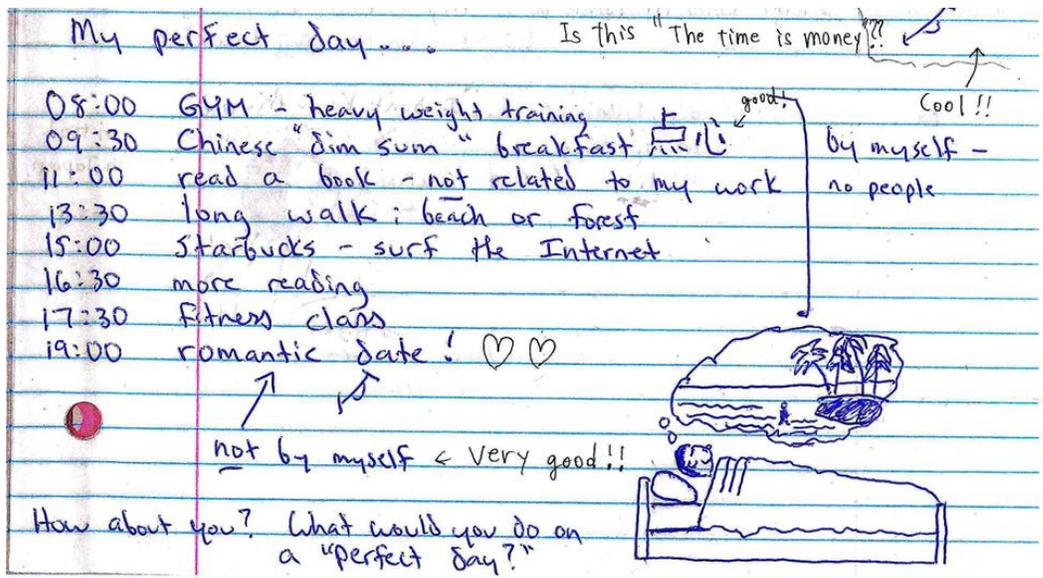


Figure 8. Instructor’s Perfect Day Chronology

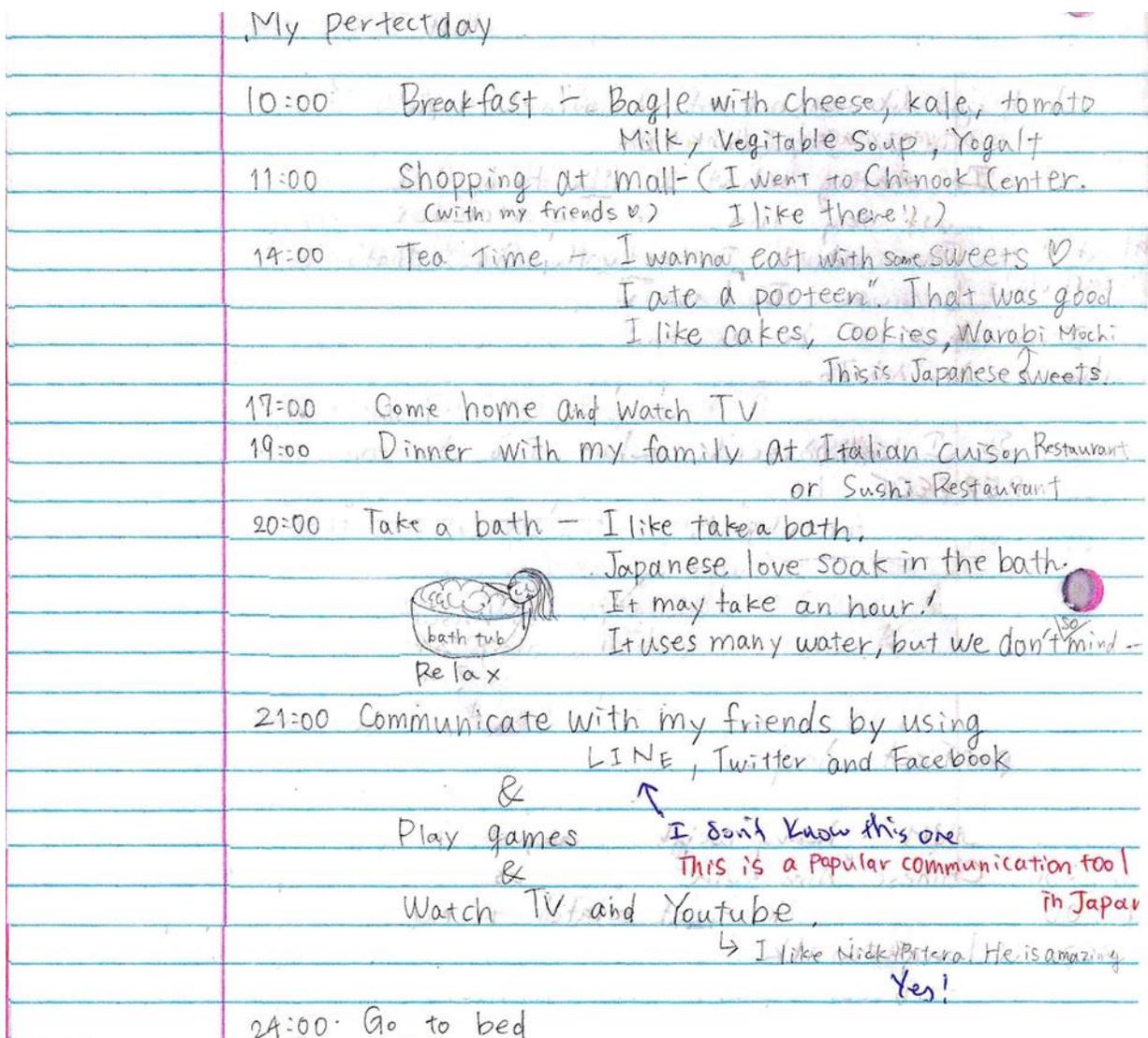


Figure 9. Akari's Perfect Day Chronology

Students picked up on the instructor's modeling of other aspects of English writing. For example, Ayumi began her dialogue journal by writing the date in a non-standard way "24.Feb.2015", but after the instructor wrote the date of his entry as "26th February 2015", she used the same format thereafter.

Questioning and requesting. When students are asked questions in the margins of their journal, the purpose was to further a dialogue by engaging with content the student had written. Interestingly, there are few examples where the students commented on statements the instructor made. The data reveals that they only responded when asked a question.

Responding to a comment in Eri's journal on the size of Canadian homes, the instructor wrote: "Yes, Canadians have huge houses. I guess because there is so much available land? Do you have a theory about this?" Beside this Eri wrote her answer. "I think so too. There are so large field, and Canadians make rooms in underground. Then their

houses are large”. She then connected her response to my question by drawing an arrow from her writing to his. The questioning by the instructor resulted in an exchange in the margins that allowed Eri to think more about her initial observation.

In Kota’s journal he told the story of getting lost and having to take a taxi home. In a textual response the instructor expressed empathy and encouragement: “I am sorry you lost your way one evening and had to take a taxi home. But I am happy to hear you were able to find a taxi and make it home, even though you were late”. To augment this, he also drew a picture of a taxi and asked why he had been late (Figure 10). In response, on the next page of his journal, Kota began by answering the question from the picture, revealing that he had read the response and was treating his next entry as the continuation of the conversation.



Figure 10. “Why So Late?” Taxi Picture

Sometimes questioning was not effective the first time around. In Akari’s journal, following a conversation about places to travel, the instructor drew a picture of a windmill and asked Akari “do you know where this is?”. When she responded “windmill?” he realized that she had misunderstood his question as “do you know *what* this is?”. To clarify the misunderstanding he repeated only the question word “where?” which focused her attention and resulted in the correct answer “the Netherlands”.

Visual aids linked to questioning enhanced the dialogue between student and instructor. When he used a question in the margins or added a question and a picture, the students usually answered and in some cases, the answers extended the conversation and built on the growing rapport between instructor and student.

Providing feedback. While the emphasis in these dialogue journals was on fluency, at times there were natural opportunities to provide feedback about form, and visual aids, particularly textual enhancements, were used to do so.

In keeping with the conversational nature of dialogue journals, this feedback often took the form of recasting the incorrect usage. Kota wrote about not wanting to put on pounds while in Canada through a lack of exercise (see Figure 11). He wrote “Maybe, I may get weight... because I don’t play any sports here. I don’t want to get weight”. Below this line the instructor responded with a marginal comment that used the correct expression “Oh, I see. You don’t want to gain weight”, demonstrating that what he had written was not at first clear “Oh, I see” and providing the correct reformulation.

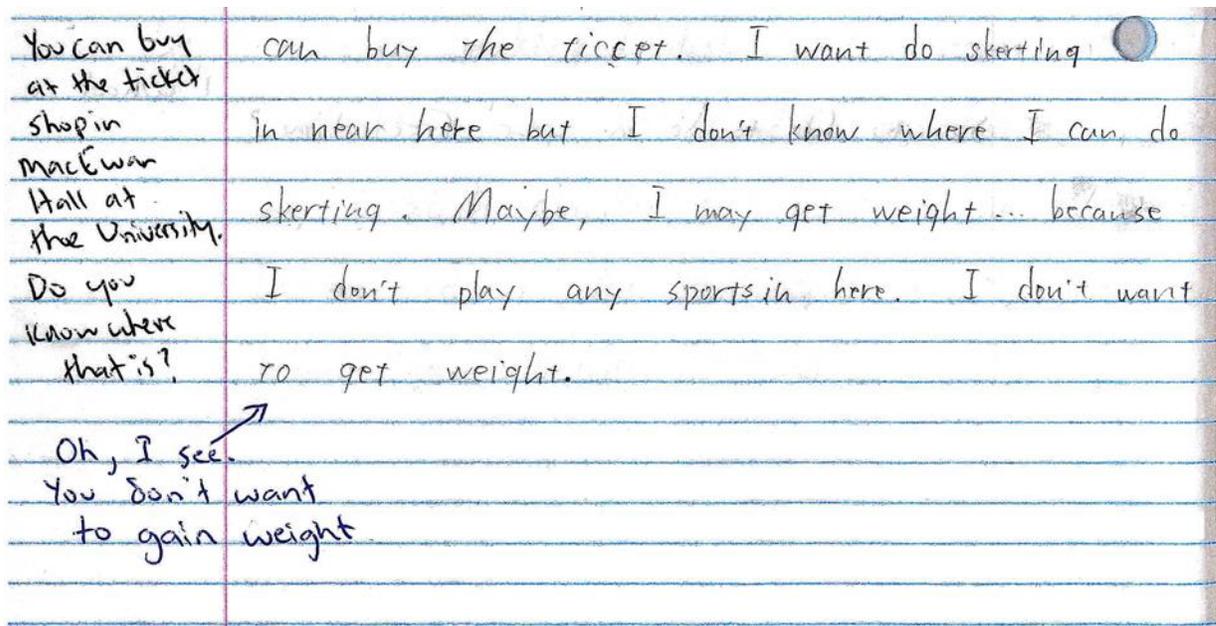


Figure 11. Feedback on Kota's Word Choice

In keeping with the overarching goal of instilling confidence in L2 writers, when students made spelling mistakes that the instructor felt needed to be corrected, he modeled the correct form without drawing undue attention to the students' errors. Ayumi misspelled *dinosaur* while describing a class outing to a science museum. She had enhanced her explanation of the trip with a simple picture. The instructor added a comment beside the drawing, and wrote: "a cute dinosaur". Through this drawing and comment he was able to provide written corrective feedback that made sense in context without placing an emphasis on the correction.

While feedback is a response facilitator that the instructor, like the teachers in Werderich's study used, these examples demonstrate how the focus remained on communication through the use of recast in textual enhancements.

Discussion

Considering the research questions for this study, the findings demonstrate the ways in which visual aids (drawings and textual enhancements) acted as general and specific response facilitators in dialogue journals. As general response facilitators, these visual aids facilitated the dialogic communication between instructor and student by making meaning visual and focusing the reader's attention on relevant passages. As specific response facilitators, the visual aids enhanced the textual modeling, questioning/requesting, and provision of feedback to the students by the instructor.

The data reveals that on their own, students' visual aids reinforced what they were trying to communicate, especially when their vocabulary was limited, as in Mei's drawings to accompany her "what I like" statement. This role is beyond what other researchers imagined when encouraging student drawing as illustrations (Daniels & Daniels, 2013; Stillman et. al, 2014). Rather these pictures and textual enhancements are part of the dialogue and helped to move the communication forward.

When the instructor used visual aids, it furthered the conversation as well. The

visual aids underscored the meaning of words, the importance of certain phrases and the presented genres of communication not usually included in dialogue journals (e.g., the ice-breaker quiz with Kota). While these students were far from non-literate, as in Peyton’s (1993) example, they openly expressed that they might not have understood certain passages without these visual aids.

The visual aids used by the instructor allowed for modeling, questioning/requesting and providing feedback. He modeled quizzes and chronologies; questioned/requested clarification; and provided feedback where written communication was unclear. We argue that his use of visual aids in partnership with other response facilitators, underscored the messages he was sending in each case.

Our findings draw us to revisit and adapt the response facilitator model Werderich (2006) embedded in her conceptualization of teacher responses in dialogue journal. Since the instructor in this study did not make reference to procedural reinforcements, which Werderich defined as visual aids, we do not see a place for those in this model. Within the quadrant of visual aids, we envision stand-alone drawings and textual enhancements (SA visual aids) and those visual aids coupled with the other three response facilitators (VA & modeling, VA & questioning/requesting, VA³ & providing feedback). The resulting revised model is illustrated in Figure 12.

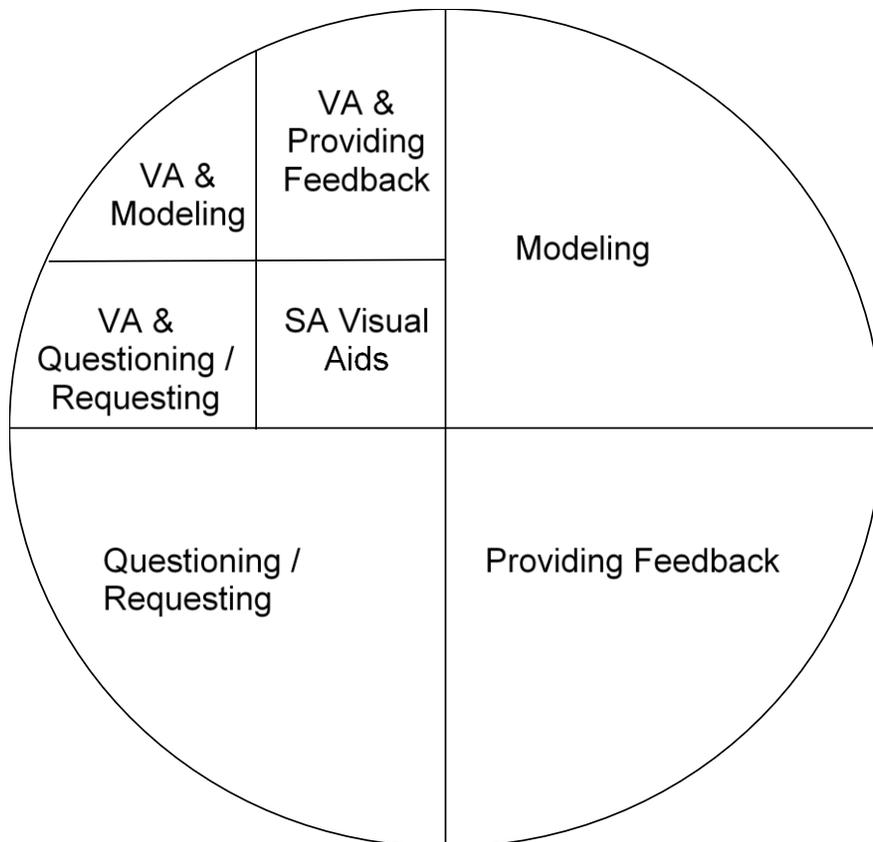


Figure 12: Werderich’s Response Facilitators Model (Adapted and Revised)

³ SA: stand-alone; VA: visual aids.

Pedagogical Implications

Understanding visual aids as response facilitators in dialogue journals, expanded to include instructor- and student-produced drawings and textual enhancements, presents exciting opportunities for language instructors to encourage the development of written fluency, and enhance student-teacher communication. The authors suggest three pedagogical implications arising from the findings of this study.

First, the findings suggest that response facilitators, especially instructor-produced visual aids, can be used by educators to enhance even further the rapport building function for which dialogue journals are well known. The use of textual enhancements served to provide opportunities for extending discussion, and thereby the development of strengthened student-teacher affinity (for example, see the extended discussions surrounding Akari's travel and Kota's taxi ride).

Second, even with the overarching emphasis on instructor-student communication fostered by dialogue journals, our findings indicate that educators particularly concerned with providing corrective feedback on writing need not be concerned that the element of error rectification is overlooked. In fact, the previously cited examples of Kota's unusual collocation of "weight" (see Figure 11), along with Ayumi's misspelling, and the subsequent teacher modelling of standard forms indicate that dialogue journals do indeed provide opportunities for corrective feedback. It may be argued that the nature of dialogue journals affords more occasions for such *indirect* corrective feedback, and as Ferris (2014) points out in her summary of best practices for teacher response to writing, indirect feedback may well be "more beneficial to long-term student development than direct correction" (p. 8).

Finally, instructor-produced visual aids offer a critical element often overlooked in teacher response practices: the opportunity for feedback to be two-way. Effective feedback is often depicted as a two-way process (e.g., Ferris, Liu and Rabie, 2011). Yet Ferris' (2014) study of writing teachers' response praxis found that few indicated they "regularly asked students to analyze, reflect upon, or respond to feedback" (p. 17). As noted previously, the discussion with Akari regarding the instant messaging application LINE exemplified how textual enhancements enabled the re-reading of, and response to, instructor input.

Conclusions

This article has shown how response facilitators, in particular instructor-produced visual aids, can be an effective tool in helping students understand and interact with their instructor in dialogue journals. In turn, these visual aids encourage students to enhance their own writing with drawings and textual enhancements, and thus further augmenting the interactive process for which dialogue journals are known. Building upon Werderich's (2006) understanding of visual aids as response facilitators, an alternate definition of visual aids has emerged: one which includes pictures and textual enhancements. We also contend that instructor-created visual aids can enhance and strengthen some of the functions dialogue journals have traditionally been associated with, including modeling, questioning/requesting and feedback. We maintain that this alternate definition of visual aids provides enhanced opportunities for teacher feedback on student writing to be of a two-way nature, in a way that encourages further student reflection, analysis and response.

References

- Burton, J., & Carroll, M. (2001). Journal writing as an aid to self-awareness, autonomy, and collaborative learning. In M. C. Jill Burton (Ed.), *Journal Writing* (pp. 1–7). Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Casanave, C. P. (2011). *Journal writing in second language education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Daniels, H., & Daniels, E. (2013). *The best-kept teaching secret: How written conversations engage kids, activate learning, and grow fluent writers, K-12*. Thousand Oaks: Corwin.
- Dressler, R., & Tweedie, M. G. (2016). Dialogue journals in short-term study abroad: “Today I wrote my mind.” *TESOL Journal*, 7(4), 939–967. <https://doi.org/10.1002/tesj.254>
- Ferris, D. (2014). Responding to student writing: Teachers’ philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, 6-23. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.004>
- Ferris, D., Liu, H., & Rabie, B. (2011). “The job of teaching writing”: Teacher views on responding to student writing. *Writing and Pedagogy*, 3(1), 39-77. doi: 10.1558/wap.v3i1.39
- Gharemani-Ghajara, S., & Mirhosseini, S. A. (2005). English class or speaking about everything class? Dialogue journal writing as a critical EFL literacy practice in an Iranian high school. *Language, Culture and Curriculum*, 18(3), 286–299. <https://doi.org/10.1080/07908310508668748>
- Hanrahan, M. (1999). Rethinking science literacy: Enhancing communication and participation in school science through affirmational dialogue journal writing. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(6), 699–717. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199908\)36:6<699::AID-TEA7>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199908)36:6<699::AID-TEA7>3.0.CO;2-P)
- Holmes, V. L., & Moulton, M. R. (1995). A contrarian view of dialogue journals: The case of a reluctant participant. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 223–251. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(95\)90011-X](https://doi.org/10.1016/1060-3743(95)90011-X)
- Jewell, T. A., & Pratt, D. (1999). Literature discussions in the primary grades: Children’s thoughtful discourse about books and what teachers can do to make it happen. *The Reading Teacher*, 52(8), 842–850. <http://www.jstor.org/stable/20204706>
- Korgel, B. A. (2002). Nurturing faculty-student dialogue, deep learning and creativity through journal writing exercises. *Journal of Engineering Education*, 91(1), 143–146. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2002.tb00684.x>
- Kreeft, J. (1984). Dialogue writing: Bridge from talk to essay writing. *Language Arts*, 61(2), 141–150. <http://www.jstor.org/stable/41405149>
- Lucas, T. (1990). Personal journal writing as a classroom genre. In J. K. Peyton (Ed.), *Students and teachers writing together* (pp. 99–123). Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Peyton, J. K. (1997). Dialogue journals: Interactive writing to develop language and literacy. *Emergency Librarian*, 24(5), 46–47+.
- Peyton, J. K., & Reed, L. (1990). *Dialogue journal writing with non-native English speakers: A handbook for teachers*. Washington, DC: TESOL.
- Peyton, J. K., & Staton, J. (1993). *Dialogue journals in the multilingual classroom: Building language fluency and writing skills through written interaction*. Norwood,

NJ: Ablex.

Staton, J. (1987). The power of responding in dialogue journals. In T. Fulwiler (Ed.), *The journal book* (pp. 47–63). Portsmouth: Heinemann.

Staton, J., Shuy, R. W., Peyton, J. K., & Reed, L. (1988). *Dialogue journal communication: Classroom, linguistic, social and cognitive views*. Norwood: Ablex.

Stillman, J., Anderson, L., & Struthers, K. (2014). Returning to reciprocity: Using dialogue journals to teach and learn. *Language Arts*, 91(3), 146–160.

<http://www.jstor.org/stable/24575021>

Werderich, D. E. (2006). The teacher's response process in dialogue journals. *Reading Horizons*, 47(1), 47–73.

Wright, A. (1984). *1000 pictures for teachers to copy*. London: Collins ELT.

Author Biographies

Dr. M. Gregory Tweedie is Associate Professor at the Werklund School of Education, University of Calgary. He has used dialogue journals with English Language Learners in China, Singapore, Malaysia, Qatar, Kazakhstan, Australia and now Canada. He holds a teaching certification as a secondary school teacher in Queensland, Australia.

Dr. Roswita Dressler is an Assistant Professor at the Werklund School of Education, University of Calgary specializing in second language teaching. As Director – Teaching Across Borders, she has studied the use of dialogue journals with ELLs from Japan. She is a former K-12 teacher of French and German.