

La littératie, un concept?

Thérèse Thévenaz-Christen

Editorial

Notre édition 1/2011 porte sur le concept ou la notion de littératie, un terme aujourd'hui internationalement utilisé dans différents champs disciplinaires des sciences sociales et humaines. Ce succès est pourtant relatif et des résistances à sa diffusion existent. Pour notre site qui s'inscrit dans cette mouvance, nous avons voulu voir si la littératie pouvait être considérée comme un concept ou s'il s'agit plutôt d'une notion riche en potentialités conceptuelles. Dans ce but, nous publions des contributions qui présentent des éclairages différents. La partie thématique en comprend deux: celle de Marielle Rispaïl se réfère à la didactique des langues et à la sociolinguistique, et envisage la littératie selon une acception large. La seconde, rédigée par Helmut Feilke, est ancrée en didactique de l'allemand et adopte le point de vue de la psycholinguistique et de l'enseignement et de l'apprentissage. La littératie y apparaît de façon plus restrictive. Ces deux contributions mettent particulièrement bien en évidence les perspectives que la littératie ouvre, mais aussi certains de ses écueils.

Marielle Rispaïl présente l'origine du mot littératie et les réticences qui ont accompagné son entrée dans la recherche en France. Elle discute aussi de son orthographe, non stabilisée en français, et elle-même décide de l'écrire «littéracie» pour des motifs qu'elle explicite dans son texte. Pour l'auteure, la littératie prend sens dans le contexte même où se manifeste le recours à l'écrit. Cette définition pointe le fait que les activités sociales génèrent des usages de l'écrit et exigent le déploiement de capacités en lien avec ces usages. Les activités sociales de travail, de loisir, de formation, citoyennes ou relationnelles dans lesquelles chaque personne est engagée, apparaissent diverses et supposent que les capacités de chacun soient elles aussi multiples et variées. Cette conception que chacun dispose de capacités diversifiées donne à la littératie un sens généreux. Chacun peut devenir une ressource pour d'autres. Les capacités sont ainsi vues comme socialement distribuées. Chacun étant en mesure de partager ses capacités, la relation apprenant et enseignant serait ainsi progressivement abolie. Les technologies de l'information et de la communication contribueraient au changement de cette relation qui relèverait d'échanges fonctionnels et informels. Dans sa «pérégrination notionnelle», l'auteure ouvre plusieurs portes, nous parlerions même de chantiers. Nous en signalons deux.

La première porte donne sur l'oral et l'oralité, à la fois fondements des premiers apprentissages de l'écrit et indissociables de l'écrit dans la mesure où les pratiques de l'écrit influencent l'oral, un oral qui en retour transforme l'écrit. L'effacement des frontières entre oral et écrit montre la créativité du langage.

L'autre porte donne sur les limites d'un modèle d'apprentissage monolingue. Les arguments concernent l'apprentissage des langues. Pour l'apprentissage des langues, les capacités plurilingues orales et écrites des apprenants constituent des ressources qu'il ne s'agit plus d'ignorer. Ceci a des répercussions importantes sur la façon d'envisager et d'organiser l'enseignement des langues.

L'immense potentiel de la notion esquissé met du même coup en évidence sa faible portée explicative. Adoptant une approche fonctionnelle et située, nous signalons deux écueils qui pourraient avoir des conséquences importantes au niveau démocratique. Le premier concerne la question des savoirs mobilisés dans les différentes pratiques de l'écrit. Le second concerne l'ampleur et la qualité des contextes dans lesquels chaque personne est engagée.

1. La variation des contextes de vie de chaque individu est un postulat stimulant et le fait de considérer que les capacités langagières orales ou écrites varient en lien avec ces contextes est central dès qu'il est question de littératie. Par contre, il paraît crucial de prendre en considération quels sont les savoirs mobilisés dans les différents contextes. Comme le montre la contribution de Marielle Rispaïl, leur complexité est de différente nature. Il paraît essentiel de prendre au sérieux ces différences: par exemple, pour réparer certaines machines, la lecture de textes aux notions complexes peut s'avérer nécessaire. Des connaissances relatives à la lecture de ces textes spécifiques et à des notions techniques sont à mobiliser en situation. Ces connaissances textuelles et techniques doivent être acquises quelque part et supposent des formes d'enseignement et d'apprentissage plus ou moins systématiques et qui peuvent s'étendre sur des temps plus ou moins longs. Les conditions d'accès à de tels savoirs et à des formations y relatives restent un facteur d'exclusion qui ne semble pas prêt à être levé. La question suivante nous paraît centrale: quels sont les savoirs mobilisés dans les différents contextes? Cette question propre à la littératie ouvre de belles perspectives d'études.
2. Postuler la variété des contextes pour un même individu met en évidence un éventail de capacités. Pour garder le potentiel généreux et distribué des capacités, il s'agit aussi de considérer que chaque individu vit dans des contextes suffisamment variés pour donner accès à des expériences de vie de nature à lui permettre de développer des capacités littéraciques étendues en lecture et en écriture. Pour être retenu, ce second postulat appelle un examen: il s'agirait de bien mieux connaître quelles sont les capacités littéraciques qui se construisent effectivement dans les pratiques. Et c'est bien à cela que nous invite la notion de littératie dans la mesure où elle ouvre des champs des recherches en sciences sociales et humaines.

La contribution de Helmut Feilke présente la notion de littératie sous un angle plus restrictif. Le point de vue adopté est celui des processus d'apprentissage et des dimensions cognitives des pratiques de l'écrit. L'auteur met davantage l'accent sur le scripteur apprenant, le versant lecture restant plus à l'arrière plan. Trois dimensions de la littératie sont mises en évidence qui ont des implications pour l'enseignement et l'apprentissage: 1. Les dimensions culturelles; 2. Les dimensions de l'agir et 3. Les dimensions structurelles. Nous les résumons schématiquement ci-dessous:

Les dimensions culturelles sont définies ainsi: elles relèvent d'un ensemble de représentations, de capacités, de rôles et d'institutions sociales qui sont intrinsèquement liées à la culture de l'écrit. Ces dimensions sont propres à une société littéracique qui se définit comme une société dont le savoir se présente sous forme de textes et qui se réfère à des textes.

Des institutions comme le droit, la religion, la science et la formation constituent les lieux privilégiés des pratiques littéraciques. Elles engendrent des normes comportementales et langagières et supposent la maîtrise de certaines formes langagières. L'école représente un de ces lieux de pratiques littéraciques qui contribuent à la construction de représentations, d'attentes, de rôles et de capacités. Ce qui s'y construit soulève la question des répertoires de l'agir qui s'y façonnent, plus ou moins éloignés des modèles des pratiques d'écriture de la vie courante (journalistique, scientifique et littéraire) ou plus ou moins discriminants.

Les dimensions de l'agir de l'activité de lire et d'écrire sont présentées comme spécifiques et différentes du parler et de l'écouter. Savoir lire ou écrire n'est pas le résultat d'une socialisation spontanée. Ces activités font l'objet d'une appropriation systématique et se définissent comme des situations cognitives de résolution de problèmes. Dans la situation de communication écrite, le destinataire d'un texte représente une entité abstraite. L'ensemble du contexte communicatif doit être créé par le scripteur. Le texte est géré de manière monologique. Être capable d'écrire suppose donc une capacité de contrôle et de régulation du processus de l'écriture qui repose à la fois sur la connaissance du processus et des connaissances langagières.

Les dimensions de structuration de la langue écrite sont plus amplement développées par Feilke. Elles concernent: la capacité à traduire en graphèmes un message; la construction d'une représentation de la langue écrite au niveau phonologique, morphologique et syntaxique; et elles supposent la connaissance explicite et décontextualisée des contraintes stylistiques, grammaticales et fonctionnelles propres aux textes. Une compétence littéraire implique pour Feilke la maîtrise des caractéristiques formelles de la langue écrite à différents niveaux linguistiques qui seules favorisent les jeux de langage exigés dans la production textuelle.

La tâche essentielle de la didactique est de développer chez l'élève des conceptualisations en lien avec les textes écrits (*konzeptionelle Schriftlichkeit*). Ces conceptualisations passent par l'appropriation de connaissances, mais il s'agit surtout selon Feilke de mettre en scène pour les élèves les étapes intermédiaires de l'écriture de texte (l'anticipation des contenus, la discussion de la forme langagière et esthétique du texte, la planification, la révision). La lecture de textes, la discussion sur leurs qualités, l'observation de scripteurs experts en train d'écrire et l'explicitation de l'acte d'écrire servent à montrer les processus mobilisés. Les composants des pratiques sont ainsi explicités. S'ajoutent à ces activités d'explicitation et métacognitives, les occasions d'écrire en classe, à concevoir dans leur fonctionnalité de manière à favoriser une projection des élèves dans la tâche en ayant à l'esprit la visée que leur écriture doit atteindre.

Feilke investit essentiellement la notion de littératie du point de vue cognitif et didactique. L'écriture comme activité située ne peut s'enseigner sur la seule base de connaissances notionnelles. La «mise en scène» d'activités d'écriture, voire d'ateliers d'écriture représente une façon de créer des situations qui offrent la possibilité de pointer des éléments du processus d'écriture et des procédés d'écriture appropriés au texte à produire. L'écriture est ainsi considérée comme objet d'apprentissage. Cet objet se construit en engageant les élèves dans l'écriture et en prenant au sérieux le processus même. L'explicitation est au centre des propositions de Feilke. L'oral peut servir aux apprentissages de l'écrit dans la mesure où il peut fournir des exemples contrastés par rapport aux caractéristiques de l'écrit, mais précisons que l'enseignement de l'oral ou du parler ne font pas partie des thèmes abordés.

La notion de littératie est associée aux «technologies de l'intellect», terme diffusé par Goody. Parmi ces technologies figure le traitement de texte qui peut particulièrement bien mettre en lumière la planification et la révision textuelles, des processus considérés comme centraux par Feilke. Recourir au traitement de texte lorsque les élèves sont placés en situation d'écriture représente une autre manière de mettre en scène certains processus d'écriture qui ont certainement des incidences cognitives. La contribution de Feilke vise à ouvrir des perspectives stimulantes sans entrer en matière sur cette vaste thématique « littératie et technologie ».

La dimension cognitive des techniques de communication a été juste signalée par Marielle Rispaïl dans sa contribution. Cette perspective des instruments techniques et de leur influence au niveau cognitif ouvre elle aussi un chantier qui n'est qu'esquissé dans l'édition 1/2011.

Finalement, ce qui a été mis en avant ici nous amène à conclure que la littératie définit un point de vue essentiel sur la communication écrite et l'apprentissage, mais qu'elle ne peut être actuellement considérée comme un concept théorique un tant soit peu stabilisé. Définie dans une acception étendue, la littératie offre d'immenses potentialités que les différentes éditions de notre site ont commencé et continueront à explorer.