

# La littéracie: au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées

**Christine Barré-De Miniac**

*Cet article démontre l'intérêt que revêt l'usage du terme littéracie pour l'avancée de la recherche en didactique de l'écrit. Il expose les enjeux théoriques autour de ce terme : les principaux courants et les débats en cours. Enfin, à partir de l'examen de travaux récents, il met en lumière les déplacements que son usage a permis en matière de recherches didactiques. Il conclut à la nécessité de construire les concepts susceptibles de rendre compte de la littéracie, de ses formes d'usage et de ses modes de transmission dans les différentes sociétés.*

Si le terme d'illettrisme, néologisme français forgé par les militants d'ATD-Quart Monde dans les années 1970, est largement utilisé en France, il n'en n'est pas – pas encore ? – de même de celui de littéracie.

Après son invention par cette association militante en faveur des plus démunis, et surtout après sa reprise dans des instances et des rapports ministériels, les chercheurs français s'étaient emparés du terme d'illettrisme, non pas tant pour en faire un champ de recherche que pour s'en servir de terrain de discussion théorique et conceptuelle. Après de houleux débats les chercheurs semblent avoir abandonné le terrain de la bataille de mots, et avoir laissé définitivement le mot aux praticiens; le terme inventé par des praticiens redevenant ainsi leur propriété.

Le terme de littéracie, autre néologisme français, se veut désigner le versant positif de ce que le terme d'illettrisme désigne en négatif: l'apprentissage de l'écrit au lieu du «désapprentissage» que nomme, désigne, voire stigmatise, le terme d'illettrisme. Traduction ou adaptation du terme anglais *literacy* largement utilisé outre Atlantique, y compris dans sa version française au Canada, il est loin d'être utilisé, ni même connu en France. Inconnu, incompris du grand public, il suscite même plutôt la méfiance des chercheurs si l'on en croit la rareté des publications et manifestations comportant le terme dans leur intitulé.

Dans cet article on se propose de montrer l'intérêt heuristique que peut avoir cette notion de littéracie. Désignant un champ large elle est susceptible d'aider à structurer le champ des recherches à mener: leur nature, leur étendue, les lacunes

à combler, etc. Pour cela on reviendra tout d'abord sur l'origine et l'histoire de ce terme de littéracie pour montrer les enjeux de son usage. Puis, en s'appuyant sur de récents ouvrages collectifs on dressera la carte des recherches menées sous l'intitulé littéracie. On s'attachera à expliciter les termes des débats théoriques en cours et à pointer la nature des travaux empiriques dont la nécessité se fait jour, compte tenu de l'état de la recherche dans le domaine de la littéracie.

## L'histoire et les enjeux d'un terme nouveau

Comme le soulignent J. Fijalkow et J. Vogler (2000), l'adoption d'un terme nouveau ne relève pas d'un fait d'occasion, mais d'un fait de raison. Et cette raison peut être d'ordre très divers: théorique parfois, mais aussi et souvent technique ou politique.

### L'histoire du mot dans le contexte français

Le souci constant de toute société pour la maîtrise de la langue écrite de ses membres amène régulièrement sur la scène médiatique et sociale des inquiétudes et des débats. La France ne fait pas exception. Les débats y prennent des formes diverses selon les époques et, pourrait-on dire, selon les modes qui font recette à ces différentes périodes, pour des raisons diverses dont on peut dire qu'elles sont plus médiatiques que théoriques: discussions sur les méthodes d'apprentissage de la lecture, la crainte que la télévision ou le téléphone ne supplantent la lecture et l'écriture, mise en avant de problèmes certes graves mais touchant néanmoins une part restreinte de la population, comme la dyslexie.

D'une certaine façon on peut dire que le terme d'illettrisme a constitué une mode des années 1980, son usage empruntant les formes d'expression des modes: liberté sans contrainte. C'est ainsi que C. Frier (1997) relève des propos aussi libres qu'incontrôlables et incohérents entre eux: en 1982 le ministre de l'Education Nationale français déclare devant l'Assemblée Nationale que 200'000 français sont illettrés; la même année un magazine grand public «Sciences et vie» indique que la France compte toujours un demi million d'illettrés; et un quotidien national, Libération, titre sur les deux millions de Français analphabètes. Cinq ans plus tard les chiffres ont grandi: dans Le quotidien national *Le Monde* de septembre 1987 le chiffre monte à cinq millions d'illettrés et pour le Groupe Permanent de Lutte contre l'illettrisme près d'un adulte sur cinq éprouve des difficultés vis-à-vis de l'écrit.

Les débats verbaux et de chiffres ne sont pas anodins. Car derrière les mots se cachent des idées et des débats d'idées, débats qui rendent nécessaires à un moment donné, l'emploi de formes verbales multiples et différenciées. Les débats relatifs à la maîtrise de l'écrit ont fait naître les vocables d'analphabétisme fonctionnel et d'illettrisme. Et c'est en réponse à ces deux vocables négatifs, dans un débat d'idée qui est aussi un débat de mots, rappelons-le, qu'est arrivé ce troi-

sième terme qui nous intéresse ici: celui de littéracie. Il est utile, pour mieux cerner l'intérêt potentiel de ce troisième terme, de revenir brièvement sur l'histoire des mots et des débats qui les sous-tendent.

### *Analphabétisme fonctionnel*

C'est un terme utilisé par l'UNESCO avec des définitions qui évoluent des années 1960 aux années 1980, d'une définition en négatif à une définition en positif, et d'une logique de fonctionnement dans la vie quotidienne à une logique de développement personnel et de vie sociale (prémisse peut-être d'une logique ultérieure d'insertion économique). Ainsi en 1960 est fonctionnellement analphabète «toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref *en rapport avec sa vie quotidienne*<sup>1</sup>». En 1985: «Est fonctionnellement alphabétisé toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire, et calculer *en vue de son propre développement et de celui de la communauté*»<sup>2</sup>.

### *Illettrisme*

La popularisation du néologisme français, inventé comme on l'a dit par le mouvement associatif militant ATD Quart Monde, et repris en 1984 dans l'intitulé du rapport réalisé à la demande du gouvernement français de l'époque: «Des illettrés en France» (Espérandieu et al., 1984), répond aux objectifs de leurs inventeurs et utilisateurs: objectifs militants et politiques. Pour les militants il s'agit de ne pas stigmatiser la partie de la population en la distinguant des analphabètes, des immigrés, des populations en situation d'infériorisation: les militants parlent d'ailleurs plutôt de populations en situation d'illettrisme que d'illettrés. Pour les politiques, le terme permet un affichage politique du problème et surtout de la volonté de lutter contre celui-ci. La «lutte contre» l'illettrisme devient un mot d'ordre politique plus que didactique ou de recherche. Dans ce contexte, l'usage d'un mot négatif permettant d'afficher la détermination de la lutte, terme qui peut laisser entendre une victoire annoncée d'un pouvoir déterminé est sans doute plus utile qu'un terme positif comme ceux disponibles à l'époque: formation de base, éducation populaire, formation permanente, etc.

Ce terme ne fait pas, loin s'en faut, l'unanimité des chercheurs. C. Frier, on l'a souligné, montre l'incohérence des chiffres avancés et les procédés d'influence quasi commerciaux: un demi million impressionne plus que cinq cent mille. B. Lahire, lui, parle «d'invention de l'illettrisme» (1999), invention dont il tente, en tant que sociologue, de démonter les mécanismes: mise en scène du problème; volonté de rationalisation du traitement; insertion dans le grand marché des problèmes sociaux (Frier, 1999, pp. 105-123). Point d'orgue de ce conflit entre chercheurs: la réaction suscitée par la publication d'un article assimilant l'illettrisme à un autisme social. Choqués par le titre d'un article d'Alain Bentolila

(«L'illettrisme, autisme social », Le Monde de l'éducation, de la culture et de la formation, Paris, mars 1997), trente-cinq chercheurs co-signent la lettre de Jean-Marie Besse où il récuse cette vision misérabiliste et stigmatisante de l'illettrisme (lettre publiée dans le n° de mai 1997 du même journal).

### *Littéracie*

La forme française du terme anglo-saxon est un équivalent à peine modifié du terme *literacy*, tant à l'oral qu'à l'écrit. Il s'agit d'un emprunt de type calque. Cet emprunt a mis longtemps à faire son chemin pour deux types de raisons d'ordre tout à fait différent: des raisons d'ordre linguistique, d'une part; d'ordre politico-institutionnelle, d'autre part.

Au plan linguistique, on peut remarquer que si l'anglais dispose d'un seul radical (*liter*) à partir duquel sont forgés deux couples d'antonymes (*literacy/illiteracy* et *literate/illiterate*), le français, lui, dispose de deux radicaux (*lettre* et *alphabet*). Autrefois synonymes, les deux termes *analphabétisme* et *illettrisme* semblent se spécialiser dans des sens différents: l'*analphabétisme* désignant le degré zéro de la maîtrise de l'écrit; celui d'*illettrisme* désignant une maîtrise non nulle mais insuffisante.

Le processus qui a conduit à l'adoption du terme *littéracie* part de ce changement de valeur sémantique des termes *illettrés* et *illettrisme*. Sur ce changement de valeur sémantique se greffe le débat évoqué ci-dessus. Et c'est ce débat qui a généré la nécessité d'un mot nouveau. Parce qu'il a été fortement médiatisé, et parce que les débats médiatiques sont volontiers de type binaire, faisant appel à des jeux d'opposition, ce débat a fait naître la nécessité d'un terme permettant: soit de nier le phénomène désigné par le mot *illettrisme*; soit d'évoquer son contraire. Il aurait pu s'agir d'un mot formé à partir du radical *alphabet*. C'est ce qu'a fait l'UNESCO dans un premier temps avec l'expression *analphabétisme fonctionnel*. Cette solution n'a pas été retenue, peut-être à cause de ses connotations tiers-mondistes, peut-être aussi tout simplement pour une raison d'économie linguistique (selon la règle tacite en traduction de rendre un mot pour un mot et non une expression pour un mot). Sur le radical *lettre* on aurait pu adopter *lettrisme*. Mais c'est sans doute le fait que le terme soit déjà mobilisé pour désigner une école littéraire qui a conduit à adopter *littéracie* (ou *littéracie*, orthographe adoptée ici). C'est une opération lexicale, faite comme à regret, et qui semble ne satisfaire personne. J. Fijalkow et J. Vogler (2000) remarquent à ce sujet que ces modifications formelles peuvent s'interpréter comme un moyen de sauver un certain orgueil national mis à mal par cette opération lexicale peu glorieuse. Le choix du «c» par rapport au «t» canadien peut s'interpréter dans cette logique. Il peut également s'interpréter dans une logique de reconnaissance et d'acceptation de la variation linguistique. Il ne constitue en tout cas pas un élément essentiel du débat. Plus important sans doute, et plus gênant, est l'absence persistante en français de l'adjectif positif de «illettré», là où l'anglais dispose de «*illiterate/literate*».

## Les enjeux

L'irruption timide mais paraissant inévitable de ce terme, est à la mesure des enjeux: se servir de ce terme pour faire avancer la recherche dont on a besoin pour optimiser l'efficacité didactique en matière de maîtrise de l'écrit; sortir des cloisonnements et des spécialisations disciplinaires qui peuvent rendre compte du caractère limité de cette efficacité.

Une première condition pour que l'usage soit à la mesure des enjeux est d'accepter de reconnaître que ce terme désigne une notion et non un concept, et de ne pas opérer insidieusement le passage de l'un à l'autre. Que faut-il entendre par là?

Une notion est une idée, une forme de conceptualisation de la réalité ayant valeur heuristique, permettant de progresser dans la connaissance et l'analyse d'un certain nombre de réalités, par exemple l'observation de difficultés d'usage de l'écrit d'une certaine ou de certaines catégories de la population. Un concept, à la différence de la liberté permise à une notion, implique un objet aux contours étroitement circonscrits, objet abstrait, uni-dimensionnel, élément d'une construction d'un ensemble théorique susceptible d'expliquer une réalité complexe. Or précisément, et on va le voir à l'examen des travaux réalisés dans le domaine, les recherches menées au titre de la littéracie viennent d'horizons théoriques divers, hétérogènes: la psychologie, la psychosociologie, la sociologie, l'histoire, l'anthropologie, etc. Et c'est précisément cette rencontre des approches qui intéresse la didactique. Celle-ci a tout à gagner d'expérimenter, sur le terrain, des pistes d'investigation issues d'approches différentes.

Poser la littéracie comme notion donne donc une certaine liberté au chercheur en didactique d'explorer des pistes diverses. Mais cela ne le dispense pas de construire les concepts susceptibles de rendre compte de l'acquisition de la littéracie, de ses formes d'usages, de ses formes de transmission, etc. Il importe de rester vigilant et d'éviter que le mot et l'usage qui en a été fait en terme de mesure de compétences ne serve d'alibi à l'absence de conceptualisation.

## Les débats et les enjeux théoriques

### Les grandes tendances

Trois ouvrages collectifs récemment publiés aux Etats-Unis (Foster et Russell, 2002; Neuman et Dickinson, 2001; Wagner, Venezky et Street, 1999) permettent de repérer deux grandes directions parmi les recherches actuellement menées: étude sur la durée des processus d'appropriation des diverses formes d'usage de l'écrit, et approche pluridisciplinaire de la question de l'écrit. Ces deux tendances sont nettement affichées et sont riches de perspectives pour la didactique de l'écrit.

Regarder les processus en jeu avant même l'entrée dans l'écrit, et bien au-delà, dans le cadre des études supérieures, constitue une tendance repérable dans deux de ces ouvrages. Celui de S.B. Neuman et D.K. Dickinson, qui s'intitule «Hand-

book of early literacy research» fait état de travaux portant sur des enfants de trois à onze ans. La phase préscolaire est donc largement prise en compte. A l'autre bout de la chaîne, l'ouvrage de D. Foster et R. Rusell intitulé «Writing learning in cross-national perspective. Transitions from secondary to higher education» s'intéresse aux difficultés rencontrées en matière rédactionnelle par les étudiants de différents pays du monde. Ce n'est donc plus seulement la question de l'entrée dans l'écrit, plus seulement celle de l'apprentissage stricto sensu de la lecture et de l'écriture, qui sont étudiés; mais celle plus large de la diversité et de la complexité croissante des tâches et des pratiques liées à la lecture et à l'écriture, et la description des divers processus cognitifs associés à ces tâches et à ces pratiques.

Le seconde tendance nettement repérable est la diversité des domaines disciplinaires sollicités dans ces ouvrages collectifs sur la littéracie. Le socle traditionnel que constitue la psychologie cognitive et la psycholinguistique est fortement élargi grâce à l'apport de la psychologie cognitive culturelle, mais aussi de la sociologie, l'anthropologie et l'ethnologie, de l'histoire, de la démographie et de la socioéconomie, etc. Le livre de Wagner, Venezky et Street plus généraliste que celui de Neuman et Dickinson, s'intitule «Literacy. An international handbook», et a précisément pour objectif la mise à plat de l'ensemble des données et analyses disponibles, dans le but explicite «de mettre en question l'étroitesse de pensée et les appropriations disciplinaires» (1999, p. 2).

La recherche sur la littéracie fait donc bouger les habitudes et les cloisonnements des recherches. Une raison peut-être de la résistance des chercheurs à s'en emparer. Ce n'est pas la première fois dans l'histoire de la recherche, notamment en sciences humaines, que des notions jouent ce rôle ingrat.

### Les courants et les perspectives de recherche

Dans l'introduction de leur ouvrage, S.B. Neuman et D.K. Dickinson (2001) expriment explicitement leur volonté de promouvoir des croisements fertiles des théories et des pratiques en matière de littéracie, et organisent leur ouvrage en fonction de ce but. Se trouve ainsi déclinée toute la gamme des approches théoriques. Les approches socioculturelles dominent, mais également celles relevant de la cognition en contexte. Les études biologiques ne sont pas exclues de l'inventaire des recherches disponibles, dans un chapitre qui défend la thèse du caractère inné de la capacité à lire.

Le débat entre les facteurs exogènes et les facteurs endogènes susceptibles de rendre compte du développement de la littéracie, constitue la toile de fond des études sur l'influence de l'environnement. Celles-ci s'attachent à mettre en évidence l'impact de programmes ou de modes d'intervention sur le développement des capacités en matière de littéracie.

On peut résumer ce qui ressort d'une manière dominante de l'ensemble des expérimentations présentées autour des deux propositions suivantes:

- D'une part un accord sur un modèle multicausal, avec l'idée que ce qui est probablement déterminant dans le développement de la littéracie, ce sont les interactions entre les types et les modes d'intervention des différentes instances intervenant dans le développement de l'enfant.
- D'autre part une polémique persistante sur les effets à long terme des programmes d'intervention. Dans cette polémique sont mises en avant les analyses critiques des méthodologies, et notamment des types d'épreuves utilisées. L'enjeu de cette polémique renvoie au débat théorique, car la mise en évidence d'effets à long terme fournit des arguments en faveur des modèles socioculturels. A contrario, l'extinction des effets des programmes d'intervention fournit des arguments aux tenants des théories développementales. D'où l'acharnement des chercheurs à tenter de repérer des effets à long terme des programmes d'intervention.

Il en ressort que l'avancée de la recherche et la connaissance des déterminismes tient plus au développement d'études qualitatives et fines des pratiques de transmission et d'enseignement de l'écrit dans les différents contextes considérés ainsi qu'à l'analyse fine des tâches dites de littéracie, qu'à celui d'enquêtes quantitatives extensives.

#### Modèle «autonome» versus approches sociales de la littéracie

L'expression «littéracies sociales» proposée par B. Street (1995) réfère à une définition de la littéracie comme une pratique sociale et à la pluralité des littéracies à laquelle conduit nécessairement cette définition. B. Street reprend cette définition dans sa contribution à l'ouvrage de Wagner et al. (1999, p. 36 ff.). Dire que la littéracie est une pratique sociale est à la fois banal et profond, dit-il. C'est en effet banal au sens où il est évident que la littéracie est toujours pratiquée dans des contextes sociaux. Y compris à l'école. Même si on accuse celle-ci de mettre en place des situations artificielles, les pratiques scolaires sont des pratiques sociales ayant leur logique en tant que telles. Mais si la littéracie est une pratique sociale, alors elle varie selon les contextes, et n'est pas tout à fait la même dans les différents contextes. D'où le concept de littéracies multiples, qui varient dans le temps et dans l'espace, et qui sont insérées dans des pratiques culturelles spécifiques.

Cette idée fait l'objet d'un débat non clos et ouvre donc des perspectives de recherche. L'enjeu du débat est le suivant: la multiplication des littéracies peut engendrer une nouvelle réification de la notion. En effet, si chaque littéracie devient une chose fixée, on est conduit à définir des formes de littéracies propres à des sous-populations ou à des sous-cultures. G. Kress et D.A. Wagner, dans ce même ouvrage, soulignent que cette prétention de pluralité est paradoxale puisqu'elle implique la stabilité de chaque littéracie, ce que précisément les nouvelles orientations de recherches (cf. ci-dessus) rejettent. La pluralité n'est pas, selon

eux, entre les littéracies, mais elle est une caractéristique propre à toutes les formes de littéracie.

Le débat n'est donc pas clos. La perspective tracée pour le faire avancer consiste à proposer de mettre au centre des travaux la notion de «pratiques de littéracie», proposée par B. Street depuis quelques années (1995), et qui conduit à mettre l'accent sur les particularités des pratiques culturelles auxquelles sont associées la lecture et/ou l'écriture dans des contextes donnés. On voit que sur ce point également, la tendance est à la description qualitative fine.

### **Théories générales versus théories locales**

A l'examen des ouvrages de synthèse récents, à savoir celui sur la «early literacy» de Neuman et Dickinson et celui de Wagner et al., il apparaît qu'une des tendances concerne l'apparition de théories qui fournissent des descriptions et des modèles théoriques des mécanismes causaux qui étayent ou au contraire entraînent le fonctionnement et le développement de divers aspects de la littéracie.

Parmi ces théories, certaines, dominantes dans l'état actuel de la recherche, sont liées à des modèles généraux, à savoir les modèles cognitifs des processus de lecture développés par les différents courants relevant des sciences cognitives. D'autres sont des théories locales. Il en est ainsi de l'hypothèse de restructuration lexicale qui pose que l'émergence de la conscience phonologique est dépendante du niveau de développement lexical de l'enfant, en relation avec la structure phonologique et lexicale de son langage. Ainsi se trouvent mis en relation deux aspects de l'enseignement de la langue, la lecture et le vocabulaire, le plus souvent envisagés séparément, tant dans les recherches didactiques que dans le quotidien de l'enseignement.

Pour la didactique, l'apparition de théories locales permettant de mieux comprendre les relations entre les différents aspects du langage et la littéracie, constitue sans doute l'avancée la plus prometteuse. Malheureusement l'exemple des relations entre vocabulaire et lecture est presque unique. D'autres domaines mériteraient d'être mis en relation pour mieux appréhender la littéracie dans sa complexité. Ainsi on sait peu de choses sur les liens entre les acquisitions dans le domaine de la syntaxe et le développement des capacités discursives. Dans un autre domaine, notre ignorance du rôle du langage oral dans la littéracie est particulièrement évident en ce qui concerne les apprenants de langue seconde qui, dans nos sociétés, représentent un nombre croissant d'élèves.

### **Des pistes de recherche à développer**

Tirer les fils didactiques des orientations actuelles en matière de recherche sur la littéracie, c'est aussi accepter, sinon de bousculer totalement nos habitudes en matière de recherche, du moins d'accentuer des déplacements déjà perceptibles à l'examen des travaux qui ont d'ores et déjà permis de nettes avancées.

### Les recherches hors milieu scolaire

Les ouvrages américains précédemment cités font état d'un grand nombre de recherches fondées sur l'évaluation de programmes nationaux ou régionaux de remédiation ou de soutien scolaire, programmes qui s'adressent à des populations ciblées sur le plan socio-culturel. Une idée récurrente revient dans l'analyse des résultats de telles études, que les stratégies efficaces sont celles qui articulent les différentes instances qui interviennent: familles et milieu associatif notamment. Autrement dit, on connaît mal les interactions entre les expériences culturelles des enfants à la maison ou dans leur communauté et à l'école.

Le secteur de la recherche en milieu familial est un secteur qui se développe, avec des méthodologies diverses: de type ethnologique (Rhian, 1996); par enquête (Grossmann, 1996). F. Grossmann s'intéresse aux variations liées aux cadres (école et famille) dans lesquelles se nouent les interactions entre adultes et enfants à propos des livres lus. La question des interactions est donc abordée. Ces travaux permettent en outre de situer la lecture dans l'ensemble plus large du développement de l'enfant. Dans les études sur la lecture en famille ou dans d'autres cadres non scolaires sont étudiés deux ensembles de variables: les effets d'une intervention précoce, car ces études portent souvent sur des enfants d'âge pré-scolaire; les effets d'une intervention non formelle, non systématisée. Ces deux ensembles de variables sont difficiles à dissocier, sauf à mettre à mal la méthodologie ethnologique qui par ailleurs constitue toute la richesse de ces études descriptives. Ces difficultés méthodologiques expliquent sans doute le faible nombre de ces recherches qui n'ont pas toujours la reconnaissance académique qu'elles méritent, du fait même de leur originalité méthodologique. D'où leur faible développement, notamment en France. Il importe toutefois de souligner leur intérêt heuristique pour une didactique de la littéracie soucieuse de trouver des procédures d'intervention en adéquation avec complexité des processus en jeu. Les descriptions fines d'interactions entre interventions issues de cadres différents nécessiteraient par ailleurs des études longitudinales qui se heurtent, elles aussi, aux cadres institutionnels traditionnels en matière de recherche.

### Les recherches sur l'écrit dans l'enseignement supérieur

Il s'agit là d'un secteur de recherche en émergence. L'ouvrage de D. Foster et D.R. Russell cité ci-dessus en témoigne. En témoignent également des travaux menés sur la lecture et l'écriture à l'université et l'étude de l'écriture de recherche dans ses objectifs et difficultés spécifiques (Dabène & Reuter, 1998). La tenue récente (Bruxelles, janvier 2002) d'un colloque sur l'écrit dans l'enseignement supérieur en témoigne également. On dispose là de descriptions précises des pratiques des scripteurs en fonction de variables didactiques de plus en plus fines: les objets de discours (les objets disciplinaires) et leur fonctionnement spécifique, le positionnement des scripteurs et en particulier l'insertion du discours d'autrui, les types d'écrit (écrits longs/écrits courts; écrits de recherche/d'évaluation, etc.).

Les études sur les adultes ont généralement porté sur des populations en grande difficulté, sous la pression sans doute de la demande sociale et des préoccupations relative à l'illettrisme récurrent. Pourtant cette demande de solution à des problèmes rencontrés à l'égard d'une population ne devrait pas conduire les chercheurs à restreindre leurs travaux à l'étude de cette seule population. La recherche peut, et doit sans doute, emprunter des détours. Celui par l'étude des pratiques dans l'enseignement supérieur peut en constituer un. Ces études peuvent permettre d'apporter des pistes de solution concernant l'enseignement supérieur lui-même, qui connaît de réelles difficultés en relation avec la massification de l'enseignement. Mais elles peuvent aussi indiquer quels sont les processus à mettre en œuvre en amont pour que ces difficultés – relatives, certes, lorsqu'il s'agit de populations ayant accédé à l'université – n'apparaissent pas ou puissent trouver une solution dans un processus didactique envisagé sur la durée. En effet, la didactique de l'écrit a longtemps été considérée de manière restrictive comme concernant seulement la phase des apprentissages de la lecture et de l'écriture. Cela revient à considérer que la maîtrise de l'écrit est acquise une fois franchies les portes de la scolarité secondaire. Les difficultés rencontrées ultérieurement, à l'université comme dans les autres lieux et formes d'enseignement, voire dans le champ professionnel, par des adultes ayant satisfait normalement à la demande institutionnelle, indiquent pourtant des pistes pour une recherche didactique renouvelée, susceptible de nourrir les démarches didactiques en amont. A condition qu'on veuille bien les voir, les lire et en faire un objet d'étude et de recherche.

#### **De la nécessité de recherches descriptives**

La nature des débats théoriques en cours le montre. L'étude des pistes de recherche récentes le souligne également. La recherche en didactique souffre de l'insuffisance de descriptions des pratiques, scolaires ou non scolaires, pratiques des élèves ou plus généralement des apprenants, pratiques des enseignants également. Sur ce dernier point, une récente note de synthèse sur les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction avec ses élèves pointe l'extrême rareté des recherches descriptives portant directement sur l'enseignant observé in situ, dans le domaine de la didactique du français langue maternelle (Barré-De Miniac & Halté, 2002). De ce point de vue, deux courants de recherche paraissent prometteurs: un courant récurrent, celui des interactions verbales en classe, avec en particulier le courant récent des interactions langagières à fonction didactique (Halté, 1999; Repères, 1998); un courant émergeant, celui de l'analyse du travail de l'enseignant de français, empruntant à la psychologie ergonomique (Goigoux, 2001).

Ces recherches descriptives gagneraient sans doute aussi beaucoup à diversifier la nature des pratiques étudiées et à porter sur des effectifs significatifs. A la lecture de l'ouvrage de Neuman et Dickinson et de celui de Wagner et al. cités ci-dessus, on est frappé par la présentation d'un panel varié d'approches méthodo-

logiques (expérimentations de terrain ciblées ou relevant de programmes généraux de remédiation, étude critique de manuels, étude critique des comportements et outils d'évaluation, etc.) et de modalités didactiques expérimentées (tutorat individuel, intervention auprès des parents, articulation entre tutorat et pratique de classe, travail sur la conscience phonologique, introduction précoce de la littérature de jeunesse, etc.). Par ailleurs ces études portent sur des nombres suffisants pour que les conclusions puissent peser de manière significative dans les orientations de recherches. Le modèle de la recherche-action s'avère un protocole de recherche incontournable pour recueillir des observations décrites de manière fine et fondées sur des hypothèses théoriques claires, dans la mesure où ces recherches-actions mettent en relation des laboratoires de recherche et des acteurs de terrain. Il est néanmoins indispensable de sortir des expériences à échelle trop réduite conduisant à la fabrication de prototypes dont la diffusion reste problématique. Ces recherches peuvent pourtant participer au développement de la recherche en didactique d'une part, en étant menée à une échelle plus importante, d'autre part, et surtout, en faisant l'objet de confrontations. La discipline «didactique du français» en France est encore trop largement cloisonnée en sous-disciplines d'enseignement et en autant de sous-domaines de recherche: l'oral, l'écrit, la littérature, etc.

La notion de littéracie, bien utilisée, pourrait jouer ce rôle de nécessaire fédérateur des recherches, si tant est que le développement harmonieux et réussi de celle-ci résulte des interactions entre les différents lieux et formes de transmissions associés à ces lieux, entre les différents contenus d'enseignement et les diverses pratiques de littéracie. A condition, encore une fois, de ne pas outrepasser les potentialités de cette notion. Poser la littéracie comme notion donne une certaine liberté aux chercheurs d'explorer des pistes diverses. Cela ne les dispense pas de construire les concepts susceptibles de rendre compte de la littéracie, de ses formes d'usage, de ses formes de transmission. Plus grave encore serait de s'emparer de cette notion dans le seul but de calculer des chiffres et des pourcentages de réussites à des épreuves, l'étalage de chiffre servant d'alibi à l'absence de véritables recherches.

### Notes

- 1 C'est nous qui *soulignons*
- 2 C'est nous qui *soulignons*

## Références bibliographiques

- Barré-De Miniac, C. & Halté, J.F. (2002). Didactique du français langue maternelle. In P. Bressoux, (Ed.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitive. Programme Ecole et Sciences Cognitives* (pp. 155-186), doc. ronéoté.
- Dabène, M. & Reuter, Y. (Eds.) (1998). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. *LIDIL*, n° 17.
- Espérandieu, V., Lion, A. & Benichou, J.P. (1984). *Des illettrés en France*. Paris: La documentation française.
- Fijalkow, J. & Vogler, J. (2000). Vous avez dit «ittéracie»? In V. Leclercq & J. Vogler, (Eds.), *Maîtrise de l'écrit: quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* (pp. 43-57). Paris: L'Harmattan-Contradictions.
- Foster, D. & Russell, D.R. (Eds.). (2002). *Writing and learning in cross-national perspective. Transitions from secondary to higher education*. Urbana-New Jersey: NCTE-IEA.
- Frier, C. (1997). Portraits d'illettrés: au-delà des discours, quel message pour quelle société? In C. Barré-De Miniac & B. Lété, (Eds.), *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 37-54). Paris-Bruxelles: INRP-De Boeck.
- Goigoux, R. (2001). Recherche en didactique du français: contribution aux débats d'orientation. In M. Marquillo (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, seconde, langue étrangère)*. Journées d'étude de la DFLM, 20-22 janvier 2000. Poitiers: Les Cahiers du Forell-Université de Poitiers, UFR Lettres et Langues.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manière de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Lausanne: Peter Lang.
- Halté, J.F. (Ed.). (1999). Interactions et apprentissage. *Pratiques*, n° 103-104.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'«illettrisme»*. Paris: Editions la découverte.
- Neuman, S.B. et Dickinson, D.K. (Eds.). (2001). *Handbook of early literacy research*. New-York-London: The Guilford Press.
- Repères (1998). *L'oral pour apprendre*, 17.
- Rhian, J. (1996). *Emerging patterns of literacy. A multidisciplinary perspective*. London & New-York: Routledge.
- Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Wagner, D.A., Venezky, R.L. & Street, B. (Eds.). (1999). *Literacy. An international handbook*. Colorado-Oxford: Westview Press.

## **Literalität: mehr als ein Wort, ein Begriff, der unterschiedliche Forschungsfelder eröffnet**

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Nutzen des Begriffs "Literalität" für die Weiterentwicklung der schreibdidaktischen Forschung. Er legt die theoretischen Fragen, die mit dem Begriff verbunden sind, dar und referiert die wichtigsten Positionen und laufenden Debatten. Ausgehend von neueren Arbeiten werden die Veränderungen, welche durch die Verwendung dieses Begriffs möglich wurden, aufgezeigt. Abschliessend macht er auf die Notwendigkeit aufmerksam, Konzepte zu entwickeln, die geeignet sind, den Verwendungs- und Transmissionsformen von «Literalität» in unterschiedlichen Gesellschaften Rechnung zu tragen.

## **Competenze nella lettura: un concetto che apre un campo di ricerca variegato**

### **Riassunto**

Questo articolo mostra l'interesse che il termine «littéracie» (competenze nella lettura) riveste per la ricerca nel campo della didattica dello scritto. Vengono illustrate le sfide teoriche legate al concetto così come le correnti e i termini del dibattito in corso. Inoltre, a partire da lavori recenti, si evidenziano le aperture nella ricerca didattica che sono state possibili grazie alla sua utilizzazione. Il contributo conclude ribadendo la necessità di costruire concetti suscettibili di considerare adeguatamente la «littéracie» e quanto essa offra in termini di modalità di applicazione e trasmissione in società diverse.

## **Literacy: beyond just words, a notion that opens up fields of varied research**

### **Summary**

The advantage of using this term is for the advancement of research on didactics of the written word. It exposes what is theoretically at stake concerning this term: the principal courses of thought and debates under way. Finally, considering the examination of recent works, there is a tendency to highlight the many movements within didactic research material. It is the usage of this term that has permitted just that. It has been concluded that it is necessary to construct concepts that are more likely to consider literacy, its forms of usage and its modes of transmission in different societies

