



De la littéracie

De toutes les désignations françaises (Lettrure, Littérisme, Alphabétisme, culture écrite ou de l'écrit, maîtrise de l'écrit) signifiant la capacité fondamentale à traiter l'information écrite, c'est «Littéracie» qui paraît s'imposer en contexte(s) francophone(s). Seules des variations orthographiques demeurent (ce numéro en présente un exemple): tantôt transcrit avec un «c», tantôt avec un «t», le terme fait de plus en plus l'unanimité parmi les chercheurs du monde francophone. Les choses ne semblent pas avoir changé depuis l'article de J.P Jaffré² qui retraçait l'histoire du mot et de son orthographe.

Pourquoi un numéro spécial sur la littéracie ? C'est que cette capacité à comprendre et à utiliser l'information écrite³ est considérée de nos jours comme un atout majeur pour être fonctionnel et participer pleinement à la vie politique, économique et sociale.

Une recherche sur le moteur Google donne à lire pas moins de 124 370 occurrences pour l'entrée «Littéracie» dans ses différentes variantes orthographiques (littéracie, littératie, litéracie ou encore litératie), 37700 pour «alphabétisme», 11600 pour «littérisme» et seulement 2190 pour «Lettrure» que l'on rencontre essentiellement dans les textes des 17^e et 18^e siècles. Le moteur de recherche Yahoo quant à lui, compte 329400 pour «littéracie», toutes orthographes confondues... Quoiqu'il en soit, qu'elle soit nommée littéracie ou autrement, des ouvrages s'éditionnent, des articles s'écrivent chaque année⁴, des rencontres scientifiques s'organisent qui la mettent au centre des débats et rendent compte de la complexité de son apprentissage et de la diversité de ses usages et pratiques. C'est dire si la littéracie intéresse, interpelle.

La multitude d'activités qui s'appuient sur nos compétences en lecture et en écriture explique en partie au moins que la littéracie soit un enjeu important dans l'univers quotidien des hommes dans une société du savoir et de l'information. Quand on sait par exemple qu'un faible rendement littéracie est un facteur

déterminant du décrochage chez les jeunes, on peut mieux comprendre pourquoi de nombreuses initiatives sont prises par les Etats, les gouvernements et les Ministères afin d'accroître le niveau de littéracie de leurs populations pour leur permettre de répondre aux exigences de la vie moderne.

Des enquêtes d'envergure (dont celle du Programme d'évaluation et du suivi de l'alphabétisation, du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), celle de 2003 sur l'alphabétisme et les compétences des adultes (EIACA) et celle plus ancienne (1994) dirigée par l'OCDE, l'UNESCO, Eurostat (EIAA)) mesurant les compétences en littéracie ont été menées dans de nombreux pays: Canada, Italie, Norvège, Suisse, États-Unis et bien d'autres encore. Un secrétariat de la Littératie et de la Numératie a même été créé par le Ministère de l'Education de l'Ontario (Canada) en 2004 et des agents du rendement des élèves installés pour améliorer les compétences des élèves en lecture, écriture et mathématiques⁵. La raison graphique (Goody)⁶ serait-elle la raison du plus fort? Véritable instrument de pouvoir(s), l'écrit socialement valorisé et valorisant classe, déclasse, reclasse. Mais l'Homme contemporain a-t-il pris toute la mesure de l'importance de la littéracie dans un monde marqué par une multiplication et une mondialisation des échanges et une évolution des outils et des modes de communication ?

Des contextes

Parmi les nombreux contextes auxquels est souvent associée la littéracie, il en est un qui a retenu l'attention des conceptrices de l'appel à contribution et coordinatrices de ce numéro: c'est le contexte linguistique. Convaincues de la difficulté (de l'impossibilité?) d'isoler l'individu qui lit et/ou écrit du contexte dans lequel il le fait, elles ont cherché à lever le voile sur les compétences mobilisées en contexte plurilingue. Parce que les pratiques et usages varient selon les langues et les cultures, selon le temps et selon l'espace, l'appel à contribution invitait à réfléchir à la manière dont les pratiques littéraciées s'adaptent au contexte plurilingue ou comment ce dernier est déterminant dans la connaissance, la compréhension et le développement des littéracies. La nouvelle conception de la personne bi-plurilingue semble avoir levé certaines ambiguïtés et l'on reconnaît avec réalisme que le bi-plurilinguisme est le fait de personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours (à l'oral ou à l'écrit dans une langue, dans une autre, avec des niveaux de compétences variables selon les langues et selon les individus). Cette conception a des implications importantes sur la littéracie: moins restrictive, elle autorise que soient considérées l'expression, la compréhension plus ou moins réussies dans diverses langues. Elle nous éloigne du schéma juxtapositif des langues et des systèmes et admet dès lors tous les phénomènes inhérents aux contacts des langues.

Trois volets composent cet ouvrage réunissant une quinzaine d'articles.

Le **premier volet**, intitulé *Pratiques scolaires*, décrit des pratiques et des usages de l'écrit en contexte scolaire. En effet, évoquer les questions de littéracie ne pouvait se faire sans évoquer l'Ecole, lieu de la littéracie par excellence, tant il est vrai que toutes deux sont intimement liées, une école qui fonde toute la

connaissance sur l'apprentissage de ces capacités fondamentales que sont le lire et l'écrire, une école dont l'un des principaux défis est d'adapter l'élève à une société de culture écrite, une école dont l'objectif est d'amener les élèves à développer des compétences littéraciées dans une ou plusieurs langues.

C'est donc sur les pratiques scolaires et sur les apprentissages de lecture et d'écriture en contexte plurilingue, cet aspect à la fois important et délicat, que s'ouvre le numéro. Convaincus que l'École n'est pas prête pour les «nécessaires (r)évolutions» dues à la mondialisation, Denis Legros, Yasmina Bounouara, Teresa Acuna, Fatima Zohra Benaïcha, Yan Vigile Hoareau et François Sawadogo choisissent d'explorer la cognition et les schémas mentaux de la littéracie plurilingue à travers l'apprentissage en réseau et son corollaire la (co)construction des connaissances. Ils présentent dans leur contribution les résultats de certains de leurs travaux sur la (co) compréhension et la (co) écriture de textes en L2 en contextes plurilingue (Algérie) et diglossique (La Réunion, Le Burkina-Faso) et posent «la littératie du monde de la connaissance dans la cité mondialisée comme le nouveau paradigme en émergence».

Le contexte numérique fonde aussi la réflexion de Nawel Boudechiche. Partant du postulat que dans le domaine de la littéracie l'environnement d'apprentissage joue un rôle prépondérant, la chercheuse s'interroge sur les démarches à mettre en œuvre en contexte plurilingue (contexte de sa propre recherche) pour aider au développement des pratiques de lecture/compréhension. Dans une recherche de type expérimental qui analyse les stratégies de traitement de l'écrit d'étudiants algériens, elle tente de vérifier l'hypothèse d'une différence de compréhension d'un texte scientifique en langue étrangère selon le support dans lequel est proposé l'outil didactique d'aide au traitement des informations (page Web vs texte imprimé) et selon la langue dans laquelle est proposé cet outil (arabe vs français). Elle conclut avec précaution que la diversification des situations de travail améliorerait la capacité des apprenants de niveau universitaire à lire/comprendre des documents écrits.

C'est aussi de lecture/compréhension qu'il s'agit dans la contribution de Djamel Rehaïli qui pose le questionnement interprétatif comme une stratégie efficace d'accès au sens. Rehaïli se propose de montrer l'intérêt d'enseigner/apprendre à lire des textes en s'appuyant sur le questionnement interprétatif (dispositif expérimental à l'appui).

Cet article qui rend compte d'une expérimentation didactique réalisée dans une classe de 2^{ème} année secondaire en Algérie dans le cadre d'une recherche doctorale attire notre attention sur le fait qu'en contexte plurilingue, les processus de base de la lecture doivent être travaillés de manière spécifique compte tenu des difficultés supplémentaires liées à la connaissance insuffisante de la langue étrangère. Les résultats d'un test de lecture avant/après l'expérience comparés à ceux d'une classe contrôle indiquent que le questionnement interprétatif peut être une stratégie efficace pour la construction du sens en lecture.

Les contributions suivantes sont, elles, davantage centrées sur une autre capacité à exercer en contexte plurilingue: l'écrire. A travers une étude de récits

produits par des élèves d'un lycée Français en Ethiopie, Véronique Miguel-Addisu cherche à montrer le lien existant entre l'ancrage culturel et l'appropriation de l'écriture narrative. Voulant comprendre comment l'élève-scripteur progresse dans cet apprentissage de l'écrit, elle analyse 27 récits scolaires produits par des élèves du Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba (Ethiopie) s'appuyant pour le faire sur les outils de l'analyse de discours. La comparaison des thématiques choisies dans les copies et des stratégies discursives laisse apparaître que la valorisation des diversités culturelles et individuelles aide grandement à l'appropriation des techniques discursives, ici objet d'apprentissage dans une classe de sixième.

Comme Miguel-Addisu, Ahmed Nuhu montre combien la littératie peut être influencée par les méthodes de lecture et d'écriture dans les différents contextes sociaux et éducationnels. Dans sa contribution, il revient sur le dispositif d'enseignement/apprentissage de la littéracie au pays Haoussa du Nigeria et du Niger, dispositif mettant en avant des stratégies pour concilier langues étrangères et environnement endogène. L'article décrit deux systèmes d'écriture indigènes en concurrence, leur développement dans le Nord du Nigeria musulman pendant les périodes pré- et postcoloniales et l'impact sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage d'autres langues que le Haoussa dans les écoles coraniques traditionnelles. Nuhu montre comment les Mallams attirés ont mis en place une stratégie de double apprentissage de lecture et d'écriture à l'école coranique correspondant au contexte culturel et linguistique haoussa.

Ce sont aussi les opérations dites de bas niveau qui interpellent Saliha Ameur-Amokrane car comme elle le déclare, l'orthographe peut sans nul doute constituer, dans un contexte plurilingue, une pierre d'achoppement pour les apprenants de langue étrangère. Considérant que l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère nécessite l'automatisation des opérations dites de bas niveau afin d'alléger la surcharge chez des apprenants dont le système graphique et phonique de la L1 est différent de celui de la L2 et que les processus d'écriture mis en place dans la première langue d'enseignement peuvent être transférés en langue étrangère, elle avance que la difficulté pourrait se situer dans la maîtrise des processus de « bas niveau », entre autres l'orthographe. Après avoir mis en évidence les difficultés spécifiques aux scripteurs algériens, elle fait quelques propositions pour permettre aux apprenants de maîtriser l'écriture en langue étrangère.

S'éloignant à dessein de la norme écrite, la contribution d'Isabelle Puozzo Capron montre, elle, que les contacts de langues et de cultures, et les formes d'alternances peuvent constituer des ressources, dont on peut exploiter le potentiel d'apprentissage. Plutôt que de les traquer et de les pénaliser à l'écrit, l'auteure propose de considérer les marques transcodiques qui apparaissent dans les écrits des lycéens du Val d'Aoste comme des manifestations de la construction de l'être bilingue-plurilingue. Observer, interpréter et évaluer toutes les formes de l'être bi-plurilingue semble être le défi qu'aura cherché à relever l'auteure.

Houari Bellatrèche interroge le rapport que des étudiants de première année de français ont à l'écrit. En les invitant à produire des textes académiques et des textes ordinaires, il cherche à savoir si l'enseignement de l'écrit profite à la production de tous types d'écrits sociaux. Ses analyses le conduisent à conclure à un manque de maîtrise des genres sociaux et à une littéracie tronquée.

La littéracie ne signifie donc pas seulement «savoir lire et écrire». Elle intègre aussi une multitude d'évènements (*literacy events*, Barton⁷) tels que lire une carte, comprendre des indications, des évènements qui n'ont pas toujours une visée d'apprentissage. Pourtant, parce que l'individu est dans un continuum d'apprentissage et que la capacité de lire et d'écrire se construit aussi hors d'un cadre strictement scolaire, M'hand Ammouden nous invite à établir une sorte de pont littéracique en réinvestissant dans les pratiques pédagogiques ce qu'une ville donne à lire. Il souligne la pertinence de prendre en compte le paysage linguistique dans lequel évoluent les élèves, un paysage algérien précisément plurilingue et plurigraphique. Partant du principe d'un lien indissociable entre phénomènes éducatifs et socioculturels, M. Hammouden milite pour une didactisation de ces écrits ordinaires que sont les enseignes et les placards publicitaires et fait la proposition de pistes d'exploitation didactique susceptibles de contribuer au développement d'une littéracie plurilingue.

Ce sont d'autres pratiques sociales de la littéracie (*Literacy Practices*, Barton, 1994) qui font l'objet du **second volet** de l'ouvrage, volet intitulé *Pratiques extra-scolaires*.

En effet, quand Belkacem Boumedini choisit de porter un regard sur l'environnement graphique à travers un corpus de publicités de la téléphonie mobile, c'est pour nous inviter à découvrir la littéracie médiatique. L'on y retrouve alors des phénomènes linguistiques tels les emprunts, l'alternance des codes, des phénomènes liés semble-t-il au bi-plurilinguisme des consommateurs.

Amar Ammouden, lui, s'arrête sur les textes de chansons françaises et kabyles, convaincu qu'il est qu'il faut montrer comment la lecture et la compréhension d'un texte se doivent de tenir compte du milieu social dans lequel il est produit. Dans un perpétuel va-et-vient entre la culture source et la culture cible, l'auteur se propose de voir comment, par exemple, le thème de l'amour, de la mort, de l'exil, etc., sont traités dans la chanson kabyle et dans la chanson française.

Enfin, quand exil physique et exil littéraire et linguistique se confondent, ils révèlent comment l'écrivaine hongroise Agota Kristof fait de la langue française l'expression de sa création littéraire, une langue passant du statut d'*ancree de salut* à celui d'*instrument de succès* et mettant constamment en doute la langue maternelle. Le vécu de Kristof permet alors à Silvia Audo Gianotti d'analyser l'approche de l'écrivaine de la langue française et l'impact que cet idiome du quotidien a sur son œuvre.

Un ensemble de *Discours* sur la littéracie constitue le **troisième et dernier volet** de l'ouvrage: discours de politique éducative, discours d'étudiants ou discours d'enseignants.

C'est ainsi par exemple que Joseph Reisdorfer fait état et analyse la nouvelle politique linguistique mise en place dans le Grand-Duché du Luxembourg et de ses prévisibles retombées (négatives) sur le lire et l'écrire. Il montre en outre que les nouvelles orientations selon lesquelles toutes les langues doivent être désormais enseignées comme des langues étrangères, ne permettront pas de résoudre les problèmes auxquels est confronté l'enseignement des langues au Luxembourg.

Ce sont des discours d'étudiants sur la littéracie qu'Ali Djaroun rapporte et analyse. L'auteur présente quelques données issues d'une enquête menée par questionnaire auprès d'étudiants algériens inscrits en première année de licence de français. Ces données constituent un volet d'une étude plus large, consacrée aux raisons didactiques susceptibles d'éclairer les causes de l'échec massif et récurrent au terme de la première année dans cette discipline. Par cette enquête, Djaroun tente d'éclairer la manière dont ces étudiants vivent les enseignements à l'université. En les faisant parler de leurs attentes et de leurs difficultés, il cherche en fait à mettre en évidence le sens qu'ils construisent de l'écriture en langue étrangère et de son acquisition.

Enfin, si des enseignants racontent leur histoire personnelle avec l'écrit à Blandine Rui, c'est parce qu'elle considère qu'à travers leur littératie peut s'exprimer celle de tout un groupe socio-culturel: celui des enseignants de français en exercice dans le secondaire marocain. C'est donc à partir d'un corpus d'histoires de vie d'enseignants que l'auteure dévoile les enjeux identitaires de leur acculturation à l'écrit.

L'on pourrait prolonger encore cette présentation s'il ne fallait laisser au lecteur le plaisir de la découverte.

Je ne saurais clore cette introduction-présentation sans remercier vivement en premier lieu celle qui m'a fait l'honneur de partager avec moi cette si précieuse expérience de direction scientifique d'un ouvrage, Christine Barré-De Miniac. Je mesure toute la chance et la richesse de cette opportunité scientifique. Rigueur et compréhension, organisation et adaptation, compétence et disponibilité de sa part ont accompagné le numéro tout au long de sa gestation, de sa préparation et de sa réalisation. Qu'elle me permette ici de lui rendre ce qui n'est qu'un tout petit hommage.

Avec elle, sont également remerciés les membres du comité de lecture, un comité qui a la particularité d'appartenir aux deux bords de la Méditerranée à l'instar des deux coordinatrices. C. Barré-De Miniac, J. Billiez, P. Blanchet, B. Benmoussat, M. Candea, F. Dahou, I. Delcambre, V. De Nuchèze, A. Leclaire-Halté, L. Kadi, M. Matthey, M. Rispail, J.P Sautot et C. Trimaille ont chacun(e) donné de leur précieux temps pour évaluer et enrichir les propositions des contributeurs, ne perdant jamais de vue l'objectif formatif de cette revue de l'Ecole Doctorale de Français en Algérie.

Tous les textes, qu'ils soient de chercheurs confirmés, d'habilitants ou de doctorants ont en effet été lus (et relus) par un collègue algérien et un collègue français: une occasion formidable de collaboration et de mise en réseau que la

revue du groupe Gerflint et à sa tête son président Jacques Cortès nous ont offerte. La richesse du numéro se trouve sans conteste aussi dans les regards croisés de chercheurs venus de divers horizons (l'appel aura été entendu), regards tous posés sur des contextes plurilingues dans lesquels langues et cultures occupent des statuts différents: l'Algérie, le Maroc, la France, le Luxembourg, l'Éthiopie, le Niger et le Nigéria, le Val d'Aoste, ont offert aux contributeurs des terrains privilégiés d'observation de la littéracie en contexte plurilingue.

L'heure est à présent venue de livrer au lecteur, averti ou non, le fruit de cette collaboration qui n'aurait été possible sans le soutien et l'aide du rédacteur en chef de la Revue *Synergies Algérie*, Saddek Aouadi, qui a, tout au long d'un périple de près d'une année, suivi avec attention l'évolution du numéro et assumé de nombreuses et fastidieuses tâches dans l'ombre (maintien de l'anonymat, contact avec les auteurs, information, mise en page).

Si la lecture de l'ouvrage pouvait conduire à porter plus d'attention aux situations et aux contextes et à ne plus considérer les capacités de lecture et d'écriture de manière indépendante, mais en relation avec les contextes linguistiques, culturels, économiques et sociaux dans lesquels vivent les individus, si la diversité des pratiques était comprise comme une richesse, une ressource, nous aurions rempli en partie au moins le contrat de l'appel.

Notes

¹ Les deux directrices de ce numéro sont respectivement Professeur des Universités à l'Université Joseph Fourier Grenoble 1 et membre du laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal Grenoble 3 et Maître de Conférences et membre du laboratoire LANTEX de l'Université d'Annaba.

² Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M. 2004. *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.

³ Dans son rapport intitulé «La littératie à l'ère de l'information» (Juin 2000), l'Organisation de coopération et de développement économiques(OCDE) définit la littératie comme une « 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 ».

⁴ On peut compter parmi les nombreuses réflexions celle de Chiss, J-L & Marquillo-Larruy, M (1998), de Grossmann, F (1999), de Fijalkow, J. & Vogler, J (2000), de Reuter, Y (2003), de Barré-De Miniac et al (2004) et de bien d'autres encore.

⁵ La signification du terme littéracie s'est élargie pour englober une gamme de connaissances, de compétences et d'habiletés ayant trait à la lecture, aux mathématiques, aux sciences.

⁶ Goody, J. 1979. *La raison graphique*, Paris, Minuit.

⁷ Barton, D. 1994. *Literacy: an introducing to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell publishers.