

La posture littéracique : une école de modestie et d'étonnement

Marielle Rispaïl

Résumé

Ce texte est une exploration de la notion de « littéracie » et de ses extensions sémantiques et lexicales (adjectivales en particulier) depuis une dizaine d'années. L'auteure part de ses rencontres professionnelles (en tant que chercheuse et enseignante) avec cette notion, pour montrer ensuite la place qu'elle a prise, à l'international, dans le monde scientifique et surtout en didactique des langues. La troisième partie est une proposition qui veut intégrer des « lire-écrire » le monde dans une perspective ethno-littéracique qui en dépasse la seule acception occidentale.

Mots-clés

plurilinguisme, littéracique, ethno-littéracie, sociodidactique

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

Auteurs

Marielle Rispaïl, Université Jean Monnet Saint-Étienne, Site Tréfilerie, 33-35 rue du 11-Novembre, F – 42023 Saint-Étienne CEDEX 2, marielle.rispail@univ-saint-etienne.fr

La posture littéracique : une école de modestie et d'étonnement

Marielle Rispaïl

Introduction

Pour faire un pas de côté par rapport à tout ce qui a été déjà écrit, depuis presque 20 ans, sur la littéracie¹ / littératie – ou pour faire ce que François Jullien appellerait un « écart » - je m'attacherai, dans le texte qui suit, moins au nom qu'à l'adjectif « littéracique », réglant ainsi la question de l'orthographe du substantif qui lui a donné naissance. En effet, la puissance et la vitalité d'un concept se mesurent souvent à sa capacité à « produire » une forme adjectivale qui étendra son utilisation morpho-syntaxique et sémantique, et donc accroîtra sa circulation socio-discursive.

Pour répondre à la question de ce que pourrait être une « posture littéracique », je proposerai 3 étapes :

- une actualisation du concept à travers quelques anecdotes extraites de mon quotidien d'enseignante et de chercheuse ;
- la mise en lumière de quelques évolutions et enrichissements du concept de base, suite à des événements scientifiques récents, confrontés à un rappel de ce que j'essayais de circonscrire dans mon article de 2011², auquel on m'a demandé de donner suite ici ;
- une ouverture vers ce que je pourrais appeler, faute de mieux pour l'instant, une *ethno-littéracie*, susceptible d'orienter toutes celles et ceux qui s'intéressent à ce concept vers une posture clairement éthique et altéritaire, qui était incluse, à notre avis, dès sa conception de base.

L'ensemble de ma réflexion se construira à partir d'observations et de cas vécus au hasard de mes activités de chercheuse, ces dernières années. Les pages qui en découlent ont l'ambition de faire partager mon propre itinéraire littéracique.

Partie 1 : Quelques exemples commentés

On partira de l'idée que la *littéracie* est une façon d'utiliser le langage en adéquation avec les conditions de sa production sociale, à savoir avec les destinataires et la situation de communication du message. Mais à force de voir ce concept apparemment simple enfler et prendre de l'ampleur (cf. partie 2 du présent texte), je me suis demandé dans quelles conditions on pouvait accoler le qualificatif de « *littéracique* » à des propos, circonstances ou opinions. Toute situation langagière ne serait-elle pas « *littéracique* » ?

Voici trois « faits divers » sociolinguistiques ou didactiques (c'est selon), relevés dans mon entourage ces dernières semaines, quand je méditais le contenu de cet article.

exemple 1

Pascale, une étudiante de Master 2 dont j'encadre le mémoire à distance, m'écrit il y a quelques semaines, dans un échange de mails à propos de son travail de recherche :

« *Ecrire n'est pas naturel. Un enfant commence à marmonner à partir de deux ans ; quand peut-on dire qu'il saura écrire correctement ? A son entrée au collège ? un peu avant ? Bref, bien plus tard que sa maîtrise orale de la langue. Et cette longueur de retard est préjudiciable.* »

Ce sont des propos que nous pouvons qualifier de *littéraciques*, dans la mesure où ils opposent écrire et parler, évoquent la « maîtrise » écrite et orale (par l'opposition entre « marmonner » et l'adverbe « correctement »), la placent dans le cadre scolaire (« collège ») et supposent l'existence d'une compétence visée dans le temps (« deux ans », « quand », « retard »). Toutefois ces propos font état de plusieurs représentations ou stéréotypes linguistiques, qui empêchent en fait l'auteure d'accéder à la pensée *littéracique*.

1 Nous ne revenons pas sur notre choix orthographique, explicité dans notre article de 2011, dans ce même Forum.

2 cf. Bibliographie.

En effet, opposer écrit et oral, poser sans justification une échelle, même implicite, du « bien » parler ou du « bien » écrire », penser que ce but est atteint un jour et que la seule question à se poser est de savoir « quel » jour, affirmer que l'écrire sera toujours en retard sur le parler, qualifier de « marmonner » l'entrée d'un enfant dans la parole : toutes ces idées, logiquement enchaînées, mènent à une vision langagière de la norme, de la réussite en soi, de savoirs à posséder. Leur formulation porte en elle le regard évaluatif porté sur les performances langagières auxquelles il est fait allusion. Or croire que l'enfant « marmonne », alors qu'il répète consciencieusement, souvent pour lui-même, les sonorités et la musique des paroles adultes glanées autour de lui ; adhérer à l'idée qu'on sait un jour « écrire correctement » alors que cette « correction » n'existe que par rapport à un « attendu » de l'institution scolaire, attendu qui ne sera pas forcément satisfaisant hors de l'école, ces attitudes mentales font obstacle à la conception *littéracique* du langage. A savoir à une vision dynamique et développée dans le temps, où chaque étape, dans le monde de la parole ou de l'écrit, est une réalisation en soi, et donc une réussite.

exemple 2

Nous venons de terminer une recherche-action de plusieurs années dans la banlieue populaire d'une grande ville. La revue des *Cahiers pédagogiques* est contactée pour en diffuser les résultats ; elle accepte. Quelle n'est pas la surprise de l'équipe de recherche de recevoir, après envoi des articles, un avis très négatif sur leur rédaction et une demande de refonte totale des textes ! Que s'est-il passé ? Je vous livre quelques extraits (transformés pour anonymiser le récit) des articles qui avaient été transmis au Comité de rédaction des *Cahiers* :

« notre équipe a pu travailler au plus près des problématiques liées à la motivation rencontrées sur le réseau, en recherchant des méthodologies appropriées aux enjeux définis par les pilotes. »

« Afin de mettre au jour et d'analyser les pratiques communicatives déployées auprès des élèves en situation d'allophonie, les enseignants de notre groupe ont donc affiné le sens de leurs gestes professionnels »

« on a voulu mettre en lumière la valeur d'une prise de parole émergente et protégée dont on cherche à accompagner le développement bien avant de la référer à une quelconque performance ou norme. »

« nous avons voulu interroger les gestes professionnels sur la prise en compte de l'inscription des stéréotypes et des formes de différenciation qu'ils génèrent et l'impact des représentations genrées sur la communication ».

« on a mis en place deux protocoles d'observation croisée de séquences communicatives (à partir d'une captation vidéo), entre un binôme d'enseignants, qui ont occasionné un retour réflexif sur l'hétérogénéité de leurs stratégies pédagogiques ».

Les *Cahiers pédagogiques* sont une revue française, destinée aux enseignant-e-s, et qui a pour but de valoriser l'innovation pédagogique pour faire évoluer l'école. Son sous-titre est éloquent : « Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société ». Son lectorat est fait d'enseignant-e-s souvent dynamiques, dans l'attente d'idées et de pratiques nouvelles, socialement situées. Les articles y sont courts (entre 3000 et 3500 signes), émaillés d'exemples et débouchant souvent sur des propositions concrètes pour la classe.

Il est évident que les extraits ci-dessus ne pouvaient y trouver leur place. Une sommaire analyse lexicale et syntaxique y mettrait en valeur le nombre de substantifs préférés à des formes verbales conjuguées possibles (« prise de parole, prise en compte, captation, l'inscription, liées à la motivation, etc. », l'abus de formes en -tion, la longueur des phrases, la connivence du vocabulaire (« un pilote, les gestes professionnels, protocole d'observation, un retour réflexif, allophonie ») – autant de formes linguistiques et implicites divers pour des chercheur-e-s, mais qui rejettent le lecteur ou l'enseignant « moyen », pressé, parfois fatigué, à la périphérie du texte, alors que les contenus sont pourtant pensés pour lui.

Nous sommes encore là face à un exemple littéracique : des propos pertinents, adaptés à un public, mais dont la forme ne peut convenir à ce public. Il ne faut pas s'étonner, dès lors, que la Rédaction des *Cahiers pédagogiques* ait refusé ces articles dans leur forme première, sous peine de décourager, donc de perdre, son lectorat si elle les publiait.

La situation de communication très précise des *Cahiers*, lisible si on en feuillette quelques numéros, consiste à mettre à la portée des enseignant-e-s, de leur langage et de leur façon d'échanger, les idées

abstraites de la recherche, de les incarner dans des titres accrocheurs, des formats courts, un style souvent lapidaire et exemplifié, des articulations très apparentes, des conclusions vite amenées. Ecrire ainsi s'apprend. Et un-e chercheur-e, soit-il ou elle spécialiste en Sciences de l'Éducation ou Sciences du langage, n'a pas pour vocation première à écrire pour des enseignant-e-s. Ce qu'on appelle la « vulgarisation » des savoirs lui est même parfois reproché dans les CV, par les instances hiérarchiques chargées des promotions de carrière. Comment s'étonner, dès lors, que son écriture soit inopérante, au sens premier du terme, et n'atteigne pas le public visé, alors qu'elle lui est destinée ?

exemple 3

J'ai le grand honneur et le non moins grand plaisir de guider un collègue proche vers ce qu'on appelle en France son HDR, habilitation à diriger des recherches, dernier diplôme de sa carrière qui lui permettra de diriger des thèses de doctorat et des travaux de recherche en équipe, voire de postuler au grade suprême de Professeur-e des Universités. Pour cela, l'impétrant-e doit présenter un dossier en deux volets, un choix de ses productions scientifiques et une synthèse personnalisée et orientée de ses travaux. Cet ensemble sera jugé par des pairs, universitaires comme lui ou elle et titulaires de l'HDR. Mais avant cette ultime étape, ledit dossier doit être jugé recevable par une Commission scientifique de l'université d'inscription, Commission dont chaque membre représente une discipline différente et qui n'est donc spécialiste d'aucune : les membres peuvent venir de la Faculté de droit, comme de biologie ou d'Économie. On en déduit que le dossier de demande d'admission sera lu par des non spécialistes de la discipline, mais sur des critères universitaires transversaux (structure, caractère international du dossier, équilibre des rubriques, etc.) ; alors que la synthèse d'HDR sera disséquée par des collègues, faisant partie de la même communauté et partageant les mêmes problématiques scientifiques, qui discuteront de points de ladite spécialité. Deux publics, deux lectures, deux discours. Chaque dossier devra donc être écrit d'une façon spécifique en fonction des lecteurs à qui il s'adresse.

Mon jeune collègue n'avait pas perçu ces subtilités et avait conçu son dossier de présentation comme un feu d'artifice d'expressions jargonnantes, de phrases à rallonges, de clins d'œil connivents, d'allusions aux lectures à la mode dans sa discipline, etc. En voici quelques exemples, à commencer par le titre de sa première partie :

« L'interdisciplinarité au service d'une inclusion des pluralités et du plurilinguisme ».

On trouvait ensuite un discours dont les phrases suivantes sont représentatives :

« je voudrais développer les perspectives d'encadrements pluri/interdisciplinaires au sein de l'équipe de X. Enfin, je fais le vœu d'accompagner des dynamiques formatives collectives en faveur de la (re)connaissance et valorisation des pluralités linguistiques et culturelles ».

« je garde de mes expériences universitaires ma perplexité face aux « catégorisations » parfois (im)posées comme « naturelles » par l'idéologie mononormative, prescriptive, et toutes les tensions qu'elles nourrissent ».

« j'ai appris à valoriser et accompagner des projets articulant les diversités, créant des ponts entre les répertoires langagiers et les pratiques littéraciques des acteurs, ce qui représente dès lors un défi scientifique et formatif majeur aux vues des ambitions des cadres juridiques originaux du pays. »

Ce qui précède peut faire sens au lecteur averti, mais faire obstruction à la lecture d'un chercheur versé dans un tout autre domaine, non culturel et non linguistique, qui peut tout simplement se demander : Mais de quoi s'agit-il ? On conviendra, même si le public de notre article est sans doute habilité à entrer dans le discours ci-dessus, que celui-ci peut être rébarbatif, voire carrément incompréhensible et indigeste, pour un type de lectorat moins aguerri, et que les obstacles scripturaux qu'il accumule devant les efforts d'accès au sens d'un lecteur de Commission que l'on devine pressé, formé à un autre vocabulaire et d'autres thématiques, faisant de la lecture cursive, dont l'urgence est l'évaluation et non la compréhension du dossier, peuvent être contre-productifs.

Et pourtant : la langue a l'élasticité nécessaire pour permettre de trouver les « mots pour le dire », quel que soit l'interlocuteur. C'est cette élasticité, qu'en d'autres études on peut appeler « variations », que la littéracie s'attache à mettre en valeur, développer, transmettre.

Quand notre collègue a compris que, non seulement il faisait fausse route, mais qu'il risquait d'échouer à ce premier test de passage, il a été décontenancé : il croyait « savoir » écrire, et même « bien » écrire. Mais écrire quoi et à qui ? ou plutôt « pour qui ? ». Il ne se posait que la question du « comment », détachée des précédentes.

Le point de vue *littéracique* de l'écriture ne lui avait jamais été montré et encore moins enseigné – ce à quoi nous avons remédié très vite.

Nous sommes ici encore devant un exemple typique *littéracique*, à savoir le cas d'une fracture langagière et linguistique, entre ce qui est énoncé et la façon dont c'est énoncé. En l'occurrence ce qu'on écrit est moins important, contrairement à ce qu'on nous apprend, que la façon dont c'est écrit. Il y a encore moins une forme « correcte » et une forme « incorrecte », car une forme « correcte » peut être « inadéquate » et c'est l'abyme de cette inadéquation qu'explore la *littéracie*.

L'exemple 1 met en scène des propos *littéraciques* parce qu'ils expriment des préjugés sur des usages scolaires de la langue.

Les **exemples 2 et 3** proviennent d'auteur-e-s aguerri-e-s dans l'écriture universitaire et ils sont *littéraciques* dans le sens où ils montrent l'incapacité d'une certaine écriture universitaire à s'adapter à ceux qui vont la recevoir. Ils illustrent la même idée (in)capacité à s'exprimer dans une situation de manière adéquate/sensible. On pourrait (se) demander de façon provocante : mais pourquoi n'apprend-ton pas à écrire aux chercheur-e-s ?

Dans les 3 cas, une pensée unique semble régir le rapport à l'écrit, rapport figé dans l'image d'une écriture idéale, intangible, immobile – et au fond inatteignable par le commun des mortels. Une écriture, finalement, qui fait frontière.

Conclusion de la partie 1

Cette première partie aurait pu s'appeler : « Où l'on peut voir que des enseignant-e-s patenté-e-s de l'université, spécialistes de l'écrit et de sa diffusion, ne sont pas obligatoirement outillé-e-s pour écrire ... à tout le monde ! ». On pourrait dire autrement que, sur la voie *littéracique*, tout le monde a encore du chemin à faire. Et c'est heureux. En effet, on se rend compte qu'on ne peut pas épuiser par des savoirs et savoir-faire, aussi riches soient-ils, l'infinité des situations où nous aurons, dans notre vie, à écrire, lire et parler. Nous sommes donc toute notre vie « en apprentissage *littéracique* », ce qui annihile enfin le slash du fameux couple enseignant / apprenant, double de l'autre couple célèbre que l'on croyait indissoluble, « enseignement / apprentissage ». Même dans une classe, on peut donc être, face aux nécessités sociales du langage que nous sommes amené-e-s à rencontrer, dans une situation d'apprenants / apprenants.

On peut décider que cela est réjouissant puisqu'il n'y a plus de « *podium littéracique* ». Cela remet en cause nos petites certitudes identitaires, et nous place dans une insécurité scripturale ou langagière tout au long de notre vie, en nous rappelant à une modestie professionnelle et cognitive. Mais cette sensation d'insécurité peut se transformer en curiosité du lendemain et de l'autre, en appétit de découvrir toujours plus finement les besoins et attentes d'une situation, d'un interlocuteur, d'un lecteur ou d'un auditoire.

En effet, sur la base de la première définition donnée plus haut, le « *geste littéracique* » consisterait à se tourner vers l'autre, celui ou celle à qui nous nous adressons, en nous demandant : « qu'attend-il / elle de moi ? dans quelle situation sera-t-il / elle quand il / elle recevra mon message ? quels mots ou discours sont le plus susceptibles de le / la toucher ? ». Vue sous cet angle, toute démarche scripturale devient une aventure vers l'autre. Tout-e didacticien-ne de l'écrit, tout- formateur / trice d'enseignant-e-s le sait : le B.A. BA de la didactique de l'écrit consiste à enseigner que, lorsqu'on écrit (*a fortiori* quand on parle), on doit penser d'abord à celui / celle qui va lire, avant de penser à ce qu'on va lui écrire. Autrement dit : le récepteur avant le contenu. Cette consigne simple a de grandes conséquences linguistiques et peut guider tout apprentissage, dès le plus jeune âge. Et cette exigence, loin d'être un étage qui s'ajoute à la fusée des apprentissages, est pour nous inscrite au contraire dans son principe définitoire et peut être appréhendée dès le plus jeune âge.

J'ai assisté dans ce sens à une séance de classe en début primaire où on demandait aux élèves de raconter le même incident (un enfant qui avait failli être renversé par une voiture) à la maman de l'enfant, au

gendarme venu faire le constat, aux copains de l'enfant, à son enseignant, etc. Cela demandait aux enfants de préciser l'objet principal de leur discours, qui variait bien sûr d'un interlocuteur à l'autre. Les ressources linguistiques, argumentatives, descriptives, narratives, lexicales, affectives, variaient aussi d'une production à l'autre : et on pouvait constater, dans cette optique, combien la langue était explorée avec profit et selon un prisme très large, par opposition aux petits récits normés et stéréotypés, oraux comme écrits, qu'on attend en général en classe, de la part d'élèves de 8 ans. Cette activité faisait aussi appel au « déjà là » des élèves, à leur connaissance des interlocuteurs supposés, à leur expérience émotionnelle, etc., et leur a paru très naturelle, sans difficulté, sans obligation d'« inventer » du tout-fait, du non-vécu, comme on le leur demande souvent.

Ce que peut faire un enfant de 8 ans, un-e chercheur-e qui a 10 ou 20 années d'études derrière lui peut le faire. Encore faut-il lui avoir parlé de l'autre, de celui qui lit ou écoute, encore faut-il lui avoir appris à décentrer son intention quand il produit du discours, encore faut-il qu'il accepte qu'on n'en finit pas d'apprendre et qu'on écrit pour être compris³.

Humilité, relativité de ce que nous croyons savoir ou savoir faire, évolution sans fin de nos compétences : voilà quelques premiers effets de *l'attitude littéraire*.

Dans ce qui suit, nous allons essayer de mettre de l'ordre dans les réflexions à dessein pêle-mêle soulevées ci-dessus – cette première partie, sorte de mise en bouche, ayant pour ambition de jouer un rôle de brainstorming, comme un moment d'agitation d'idées diverses que nous pouvons maintenant mettre dans le rang de la chronologie et donc orienter vers l'avenir.

Partie 2 : Actualités en écho à propos du concept de littéracie

Il n'est que de lire les récents appels à colloques, journées d'études et publications collectives pour constater l'ampleur que cette notion, peu connue du grand public, encore rarement reconnue dans les écrits institutionnels, a prise depuis son Outre-atlantique natal jusqu'à nos rivages. En voici quelques effets, à travers l'espace et le temps.

2.1. Une notion qui voyage dans l'espace

situation 1

Elle s'enracine dans un double lieu, en Europe et en Amérique : Sherbrooke (Canada) / Toulouse (France), par un n° de la revue *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* à paraître courant 2020, dont le titre est : « *L'espace conceptuel de la littératie pour l'enseignement, l'éducation et la formation* ». Si on parcourt l'appel à contributions de l'équipe coordinatrice, on peut y relever quelques passages intéressant notre exploration. Le texte confirme d'abord la difficulté à faire entrer le terme de « littératie » dans les textes officiels :

« (...) encore souvent absent en France des textes officiels et politiques qui lui préfèrent les termes d'*alphabétisme* et d'*illettrisme* ».

Il en rappelle ensuite une origine⁴ en soulignant qu'il a été introduit en France tout d'abord par les travaux de l'anthropologue Richard Hoggart¹ en 1957, avant d'insister sur son pluri-sémantisme :

« 1 - un ensemble capacités en partie mesurables : les capacités à lire, à écrire et à calculer. cf. adultes, monde du travail

2 - l'ensemble des usages sociaux de l'écrit qui amène à moduler son sens selon des cultures de l'écrit et leurs diverses formes

³ Louis-Jean Calvet est un exemple de cette attention à l'autre que suggère la *posture littéraire*. Son style lapidaire et lumineux est le fruit d'un travail assidu de « dégraissage scientifique » qui est un choix explicite, pour que le plus grand nombre puisse le lire. Cela explique qu'il soit si souvent interviewé dans les médias, au moindre événement où la langue est mêlée (élections, propos de pouvoirs, conflits entre états, manifestations de rues, etc.) : on sait que sa parole spécialiste sera reçue par tout lecteur curieux. Son blog quotidien ouvert à tous, en est un autre témoignage.

⁴ Notons que l'histoire chronologique du mot, ses écrits et pères fondateurs, varient d'un auteur à l'autre ...

3 - bâti sur l'opposition entre culture orale et culture de l'écrit, la littératie fait alors référence à un ensemble de pratiques et de représentations des sociétés utilisant l'écriture pour répartir socialement les savoirs.»

Pour finir, les auteurs se posent la question de sa nature définitoire : s'agit-il d'un « ensemble de compétences ? ou d'un ensemble de pratiques langagières ? ». La plasticité sémantique que nous avons déjà relevée en début de notre réflexion continue donc de susciter des flottements dans un modèle de recherche qui peine à travailler dans l'élasticité notionnelle. Et pour les chercheurs, ce double enracinement invite au moins à deux axes d'investigations : « décrire les incidences de la représentation graphique du langage sur la formation de processus cognitifs », ou « considérer l'ensemble des pratiques langagières en s'appuyant sur la dimension historico-culturelle de la littératie et ses pratiques sociales situées⁵ ». La dimension idéologique de la deuxième proposition n'échappe à personne, pas plus que les tendances didactique et sociolinguistique qui colorent le double espace conceptuel de la littératie ainsi présentée.

situation 2

Un autre lieu : Annaba, en Algérie, tout près de la frontière tunisienne, une autre expertise, un autre projet, une autre orthographe. Nous avons accepté en février 2020 d'expertiser l'argumentaire et les réponses à un appel à colloque algérien à venir, intitulé « Plurilittéracies : compétences, pratiques et interventions ». L'examen du texte d'appel à communications vient, là encore, confirmer quelques idées de base mises en valeur dans notre première partie. Les quelques citations qui suivent mettent en valeur la façon dont le « flou sémantique de la notion » justifie un certain « flou scientifique » de son exploration par les chercheurs – autrement dit un éventail très large. L'ensemble balance à nouveau entre didactique et sociolinguistique :

« Qu'on l'entende comme un savoir lire-écrire de base tel qu'enseigné/appris au cours de la scolarité ou comme un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'écrit (Hébert et Lépine, 2013 ; Dupont, 2014) ou encore comme une pratique sociale et culturelle, la littéracie considérée par l'ONU (2007) comme un droit universel interpelle décideurs, chefs d'établissements scolaires et universitaires, acteurs pédagogiques, formateurs et apprenants de tous niveaux. »

On retrouve aussi la composante d'évolution perpétuelle qui distingue la « littératie », posée comme mouvement, de l'illettrisme, posé comme un état :

« la maîtrise de l'écrit ne s'arrête pas seulement à l'acquisition d'un nouveau code mais réside dans la construction de nouvelles compétences langagières » (Alcorté, 2001 : 95).

Cette composante invite les acteurs à intégrer sans arrêt dans leurs recherches et activités les nouveautés, présentes et à venir, de la modernité :

« ne pas rester en marge des nouveaux écrans et des transformations culturelles et sociétales » (Appel à communication du colloque de Annaba, 2020, *ibid.*),

et débouche sur deux composantes qui font pour nous partie intégrante de la littéracie (cf. le rappel ci-dessous en 2.2.), les nouvelles technologies et le plurilinguisme. Sont en effet affirmées pour conclure la nécessité de

« vivre en relation avec les développements technologiques et les contextes linguistiques, culturels, économiques et sociaux dans lesquels vivent les individus » (*ibid.*)

et, dans leur sillage, l'évidence de la proposition suivante :

« C'est pourquoi, les situations plurilingues nous interpellent plus encore » (*ibid.*).

Ce dernier aspect est particulièrement pertinent en contexte algérien où les langues se côtoient et se mêlent, dans un entrelacement souvent problématique pour les élèves et étudiants : comment passer d'une graphie à une autre ? comment passer d'un français souvent expert et créatif à l'oral à un écrit acceptable académiquement ? comment profiter d'un apprentissage de la lecture en arabe vers la lecture dans une autre langue ? comment intégrer les langues de la famille dans les exigences de l'école ? Autrement dit, on peut profiter du plurilinguisme algérien pour se poser la question de la transférabilité des connaissances et des compétences littéraciques d'une langue à l'autre, ce qui justifie le néologisme de « plurilittéracies »

⁵ Dans cette optique, on note l'influence des *New Literacy Studies*.

employé dans le titre du colloque. On peut mesurer l'avancée de la réflexion de l'équipe scientifique de Annaba si on se réfère au n° de *Synergies* qu'elle avait dirigée en 2009, sous la direction de Latifa Kadi, où la définition du concept de *littéracie* prenait déjà en compte son mouvement d'élargissement :

« 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. » (ibid.)

et s'orientait vers une acception socialisante de la didactique par son titre : « *De la littéracie et des contextes* »⁶.

La situation algérienne, et même maghrébine, souvent qualifiée de « laboratoire sociolinguistique », pousse les chercheur-e-s qui organisent le colloque de Annaba à l'élargir et la théoriser en se demandant « *quelles formes* » pourraient prendre des « *littéracies plurilingues* », et parmi les questions qu'elles peuvent soulever : « *Quel est le rôle de l'oral dans l'émergence de la littéracie ?* ». Ils ouvrent ainsi nommément un nouveau champ de recherches, qui dépasserait le « flou » apparent dénoncé en début d'appel pour observer et décrire les « *pratiques sociales de la littéracie dans un contexte de langues en contact* ».

Terminons par un texte, après ces deux appels collectifs.

situation 3

J'ai reçu récemment à relire et évaluer un article récent (non encore publié) qui se situe, de la main-même de son auteur, « au croisement de la *littératie précoce* et de la *littératie familiale* ». En voici quelques extraits (forcément anonymes) :

« (...) deux camps, les recherches, d'un côté, considèrent que la *littératie* est un ensemble de compétences cognitives et, d'un autre côté, envisagent l'ensemble des pratiques et événements par et dans lesquels elle se développe »

Il donne son point de départ : « *s'intéresse(r) aux inégalités d'apprentissage* ». Et développe, dans cette optique, la

« *remise en question de la croyance selon laquelle l'entrée dans l'écrit ne commence qu'avec l'enseignement systématique de la lecture et l'écriture* ».

L'auteur est ainsi amené à proposer un *traitement littéracique* de la lutte contre l'échec scolaire, qui consisterait à

« *développer très tôt dans la petite enfance (...) des activités d'éveil* »

autour de livres, couplées avec des échanges oraux. Il s'agirait d'

« *approches intégrées du développement du langage oral et écrit, au contraire de définitions plus fermées de la littératie* ».

Il étudie alors le fonctionnement conversationnel de couples parents / enfants :

« *nous utilisons le concept d'éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ) défini par Giasson (2004) (...) par les interactions avec l'adulte* ».

La littérature de jeunesse est dans ce cadre définie comme un « *évènement littéracien* » qui peut déclencher des lectures partagées ou lectures interactives qui soutiennent le développement du langage. Car « *le dialogue permet de construire le sens du texte* » et ses effets dépassent largement ledit texte. Par exemple, l'activité dialoguée déclenche

« (...) des habiletés de compréhension de haut niveau (*inférer, raisonner*), favorise l'émergence de conduites interprétatives, (*permet de*) se poser des questions, de produire des hypothèses et de les valider. ».

On insiste, dans toutes les recherches qui portent sur les lectures partagées, sur l'engagement des acteurs, dans la famille et au-delà de la famille, autour du lire / écrire par le biais du dire.

⁶ cf. Kadi, L. et Barré-De Miniac, C., (éds), 2009, *La littéracie en contexte plurilingue*, in *Synergies Algérie*, n° 6.

Deux continuums rejoignent les résultats des trois situations résumées ci-dessus, issues de trois contextes différents :

- celui des apprentissages et de la formation tout au long de la vie ;
- celui des activités langagières (lecture, écriture, oral) et de leur interaction.

Elles montrent aussi que le *domaine littéracique* délimite un carrefour scientifique, à la croisée des Sciences de l'Éducation, de la Didactique des langues, des Sciences de l'information et de la communication, des Sciences du langage, de la Sociologie et de Psychologie. Envisager cette notion sous son seul angle didactique serait réducteur et en fausserait les enjeux. Nous reviendrons sur ce point en conclusion.

Si on peut constater le succès de la notion loin de son Europe originelle, c'est qu'elle répond sans doute à un besoin diffus de bousculer les cadres établis traditionnellement dans l'abord du lire / écrire. A ce stade de notre réflexion, nous pouvons donc provisoirement poser que le *positionnement littéracique* a l'avantage de jouer sur des « lignes de partage » (cf. ce que nous avançons en début d'article : oral / écrit, école / famille, apprenant / enseignant, norme / variations, etc.) jusque-là intangibles, et de revendiquer le « flou » comme point de départ fécond à transcender vers une nouvelle façon de définir un concept par un espace de réflexion plus que par des barrières notionnelles.

Les points ci-dessus font écho à l'évolution des *recherches littéraciques* dans le temps.

2.2. Une notion qui a évolué dans le temps

On me pardonnera l'auto-référenciation à l'origine de cet article, mais je me dis que tous les lecteurs de 2020 n'ont peut-être pas lu mes propositions de 2011. D'ailleurs, la commande pour ce forum consistait à me demander si ma ou mes positions avai(en)t évolué depuis 2011.

Pour résumer ces positions, je dirais que, outre le passage obligé de l'origine de la « *littéracie* » et du choix orthographique de mon équipe de l'époque (laboratoire LIDILEM de Grenoble), le texte publié en ligne en 2011⁷ faisait référence au colloque organisé à l'IUFM de Grenoble en 2003, à la revue⁸ et à l'ouvrage qui l'avaient suivi en 2004⁹ : les trois manifestations scientifiques posaient la question du lien entre littéracie et école et se plaçaient donc clairement sur le terrain didactique. Mais la suite de notre texte montrait la nécessité de déboucher, dans l'observation du lire / écrire, vers trois pistes de réflexion inextricablement tissées : les usages lexiques et scripturaux en contexte social, le contact des langues et l'intervention de la parole dans le lire / écrire. Voici quelques citations de 2011 qui illustrent ces trois points fondamentaux. Au départ, une définition nettement orientée : la *littéracie* serait

« la possession (et non pas son absence que signifie le in- de illettrisme) de ce qui, dans le langage, nous sert à nous intégrer dans la société où nous vivons » (Forum 2011),

assez proche finalement des travaux de Goody et de la définition avancée par l'OCDE :

« 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 » (2000),

en somme un prétexte pour développer un volet scientifique de plus sur langue et société. Elle met volontairement en valeur les capacités de certains usagers, en réception comme en production du code, à partir de leurs besoins sociaux :

« la littéracie englobe donc tous les besoins langagiers que produit une société donnée » (ibid.),

et les réponses variées données à ces besoins. La notion est donc fortement contextualisée, et relativisée puisque nos besoins littéraciques varient et évoluent en fonction de l'évolution de la société elle-même, ou du contexte social particulier à partir duquel on l'examine. Les contenus littéraciques seraient donc sans

⁷ Rispaïl M., 2011, Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques, in forumlecture.ch

⁸ LIDIL n° 27, « La littéracie vers de nouvelles pistes de recherche didactique », PUG ; juillet 2003.

⁹ Barré-de-Miniac C., Brissaud C. et Rispaïl M., La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs, 2004.

arrêt à redéfinir. Si, du point de vue théorique comme de l'enseignement, cette position n'est pas confortable, en revanche elle porte en elle un regard généreux et dynamique sur l'humain, puisque chacun-e de nous répond quotidiennement aux besoins littéraciques auxquels il / elle est confronté-e : tout apprenant est déjà porteur de savoirs, même bricolés, nous sommes tous les acteurs déjà intégrés dans une société donnée. L'ignorance n'existe pas. Existe plutôt

« un processus infini vers une adaptation toujours plus pointue et efficace à une situation donnée, elle-même en évolution constante. » (ibid.)

Par exemple, tout étranger trouve le moyen de demander à boire ou de l'aide dans un pays dont il ne parle pas la langue, tout enfant sait dire qu'il a mal, nous trouvons tous une façon de dire merci quand on nous offre un cadeau, etc. Mais ces moyens littéraciques peuvent être affinés, diversifiés : c'est le rôle de l'école de nous enseigner complexité et diversité linguistiques. Travailler à repérer des « moments » ou des « lieux » littéraciques de notre vie revient à faire de la sociolinguistique de terrain, même de façon empirique ; et, dans cette démarche cognitive, les données concrètes ne sont pas seules, elles sont corrélées avec les représentations qui les accompagnent. Ces dernières sont en effet le « moyen privilégié pour penser les rapports entre le cognitif, le symbolique et le social » (Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl, 2004, p. 13) et accéder à une posture littéracique constante.

Si on observe le fonctionnement langagier dans un espace-temps délimité, on verra tout de suite que l'oral est indissolublement lié aux usages de l'écrit (par exemple, un marchand ou un vendeur double par la parole ce qu'indique un écriteau de sa vitrine ; je confirme par un mel ou une lettre une commande que je viens de faire par téléphone, etc.). Il est partie prenante du développement littéracique et les pratiques scolaires ne peuvent que l'intégrer, dans une démarche dialectique ascendante pour ne pas perdre de vue les pratiques sociales qui lui donnent sens. Il en va de même pour les pratiques informatiques et technologiques qui émaillent notre quotidien (commander un café sur une machine à café, faire une réservation sur internet, déclarer ses impôts en ligne, prendre connaissance de directives officielles¹⁰, etc.). Et qu'il s'agisse de nos pratiques intellectuelles professionnelles, de la demande d'asile de réfugiés, des ingrédients qui composent un produit manufacturé acheté en supermarché, des affiches publicitaires sur nos murs, du film ou du documentaire étranger que nous visionnons, nous sommes de plus confronté-e-s à des langues différentes, mêlées, traduites, jouées, sous-titrées, etc. qui viennent habiter notre espace littéracique : le monde s'élargit, la littéracie aussi. On peut dire qu'on accède de nos jours à une littéracie interlinguistique ou translinguistique, inévitable, qui demande souplesse et adaptation aux enseignants et évaluateurs.

Notre étudiante Amel¹¹, (de Blida, Algérie) qui a fait sa thèse sur les enfants plurilingues de Kabylie et leur façon de s'appuyer sur leurs langues quotidiennes (plusieurs formes de tamazight et d'arabe) pour accéder au français, avait déjà avancé la notion de « compétences et activités plurilittéraciées » qui permettrait à l'école de mettre en place une « méta-littéracie », rejoignant par avance la problématique proposée plus haut par le colloque de Annaba sur les littéracies plurilingues. Entre la thèse de Amel (2010) et le colloque de Annaba (2020), prend place la Journée d'études de l'équipe de Nantes qui, sous la direction de Marie Salaün, a proposé en 2014 une réflexion interdisciplinaire intitulée : « Littératies plurilingues : quels enjeux ? ». On voit que la littéracie ne peut échapper au plurilinguisme, comme elle ne peut échapper à la diversification notionnelle (par des adjectifs ou des préfixes), même si cette diversification lexicale connaît des succès divers suivant les aires géographiques. Par exemple, des sous-catégories comme littératie émergente (ou littératie précoce)¹², en plein essor (Neuman & Dickinson, 2011) outre-atlantique, demeurent relativement confidentielles dans les études franco-françaises.

Ce qui est plus nouveau est la mise en lien explicite entre développement littéracique et développement économique. Le capitalisme s'en est emparé (de quoi ne s'empare-t-il pas ?) et a intégré la littéracie comme une composante chiffrée de son système d'exploitation :

« la littéracie est considérée selon les rapports de l'OCDE comme une source de croissance. » (id. article anonyme pour expertise),

¹⁰ Comme pendant l'épidémie du fameux coronavirus pendant laquelle nous écrivons cet article.

¹¹ cf. bibliographie.

¹² cf. ci-dessus, thèse de Amel B.

et l'article cité ci-dessus annonce qu'une augmentation de 1% du niveau de littéracie dans la population d'un pays induit une progression de 2,5% du niveau de productivité de sa main-d'œuvre. Politique tout court, politiques linguistiques et politiques scolaires avancent parallèlement, une fois de plus.

On voit le chemin théorique parcouru depuis le premier cadrage de la notion, presque entièrement absorbé par le domaine didactique.

Conclusion de la partie 2

Que nous apportent les différentes occurrences évoquées dans cette partie, outre l'expansion dans l'espace et le temps de la *réflexion littéracique* ?

Sur le plan concret de l'enseignement, les études canadiennes s'intéressent aux familles des milieux dits « vulnérables » et nous invitent à impliquer les familles dans les *projets littéraciques*. Cette invite va dans le sens de projets comme celui dont nous suivons le fil avec attention à St Etienne¹³, le DRE¹⁴ qui consiste, suite à une demande émanant d'une instance municipale, à recevoir chaque semaine des couples parent / enfant (avant l'âge de la maternelle) non francophones d'origine, pour partager des moments plurilingues de lecture et de parole. Les publics « vulnérables », qu'il s'agisse de petits enfants comme à St Etienne, de migrants, de clandestins, des voyageurs forcés qui affluent dans nos pays, de jeunes mineurs non accompagnés, etc. attirent au premier chef nos soins (d'enseignant-e-s) et notre attention (de chercheur-e-s) littéraciques.

La mise en synergie d'études de ce type à leur service pourrait amener des groupes de recherche-action coordonnés, interdisciplinaires et internationaux, à développer des expériences et « *dégager les conditions favorables au développement de pratiques littéraciques* » explicites et progressives.

Sur le plan scientifique, ces occurrences nous poussent, dans une *posture littéracique*, à envisager le « développement langagier » (qui intègre l'oral) plutôt que la seule entrée (précoce ou pas) dans l'écrit : politique et école ...

Partie 3 : Voyageons plus loin : vers une ethno- littéracie ?

La démarche qui consiste à faire des personnes les plus « étrangères » à notre société (par leur âge, leur milieu social, leur parcours, les événements qui jalonnent leur vie, leur déclaration de « à handicap ») les premiers bénéficiaires des *études et pratiques littéraciques* va encore plus loin. Nous allons tracer dans cette dernière partie les grandes lignes de notre réflexion actuelle, en nous arrêtant au bord ultime de nos questionnements, dans une zone d'indécision enthousiasmante.

3.1. *Ecrire / dire le monde et ses richesses*

En effet, nos déplacements dans divers pays d'Europe, mais surtout d'Afrique, du Proche-Orient, d'Amérique latine, d'Océanie et d'Asie, notre intérêt pour les cultures souvent minorisées de certains peuples, l'arrivée en masse et la rencontre de personnes parfois issues de communautés elles-mêmes minorisées dans leur propre pays (les Yézidis d'Irak, les Garifunas du Honduras, les Hmongs du Laos ou du Viet-Nam, les Kurdes de Turquie, les Kanak de Nouvelle-Calédonie par exemple), nous ont alertée sur les limites à poser à l'envergure littéracique. Un colloque à Nouméa sur les enjeux des « Littéracies en Océanie » en 2016 nous a donné l'occasion d'approfondir cette question.

Il nous semble à présent que notre conception littéracique, toute généreuse qu'elle soit (et même si la science n'a pas vocation à être généreuse), s'appuie sur un ethnocentrisme non questionné sur la question de l'écrit. En effet, de quelle écriture parle-t-on ? et de quels déficits à combler ? Le seul point de référence est l'écriture occidentale, au service de nos sociétés de consommation, de notre hyper-mondialisation et de ses

¹³ Grâce à mes collègues Sandra Tomc et Valeria Villa-Perez qui en sont les pilotes.

¹⁴ Le Dispositif de Réussite Educative est une initiative de la municipalité de St Etienne qui a fait appel, pour ses « Ateliers de langage » aux enseignant-e-s et étudiant-e-s du M2 de Sociodidactique. Il vise à construire, en dehors du contexte formel et scolaire, les bases pour la construction heureuse de compétences bi-plurilingues chez l'enfant de cycle 1, tout en tissant des liens réguliers avec la famille des enfants.

structures sociales. La simple observation du monde prouve pourtant que notre façon n'est pas la seule façon de vivre l'espace, le temps, les autres, ou de vivre tout court.

De la même façon, même si tous les peuples ont une ou des langues, ils ne les utilisent pas tous de la même façon. Un exemple, issu encore une fois de mon vécu. Je faisais une conférence au Maroc à l'Université de Oujda, sur l'interlangue. À la sortie, le collègue qui m'avait invitée interpelle une de ses collègues linguistes du département de français, dans les couloirs : « tu n'es pas venue écouter ? Il y a pourtant des affiches plein la fac ! ». Et la collègue de répondre : « tu sais bien que nous sommes une civilisation de l'oral, les affiches je ne les ai pas lues, si tu m'avais avertie de vive voix, je serais venue. ». Un contexte commun : l'université. Une langue commune, en l'occurrence : le français. Mais deux mondes, de part et d'autre de la Méditerranée : le Maroc et la France. Deux façons littéraciques de vivre, différentes.

M'appuyant sur des observations de ce type, je me plais à avancer la notion de « communauté littéracique » qui désigne non seulement une communauté qui partage une langue et ses variétés, mais aussi ses usages familiaux, sociaux, scolaires. Ces usages peuvent diverger et n'ont même aucune raison de coïncider avec les usages occidentaux ou européens. Ils n'en sont pas moins respectables et structurants pour l'identité littéracique de ceux à qui ils ont été transmis. Or la plupart des recherches sur la littéracie marquent une ignorance absolue et superbe de ces différences culturelles.

Ecrire, lire, parler, autant d'actes sociaux qui correspondent à des valeurs transmises, qui coïncident avec des façons de structurer le social. Dans certaines sociétés du sud-est asiatique où j'ai travaillé pour former des enseignant-e-s de français, j'ai appris que regarder un adulte dans les yeux, lui poser une question, relevait de la plus grande impolitesse pour un enfant : comment dans ces conditions prescrire une pédagogie de la relation, de l'initiative, du questionnement commun, du projet à construire ensemble ?

Chaque peuple a sa façon d'utiliser sa ou ses langues et de construire du discours. Et si chaque peuple, de la même façon, avait son écriture, sa lecture, ses codifications ? à connaître et comprendre ? Cette question vient troubler la bonne conscience d'un enseignement qui prétend s'appuyer sur ce que vivent, et ce que savent, ceux à qui il s'adresse. Car notre école a une fâcheuse tendance à penser qu'avant elle il n'y a rien. Et que, comme un enfant, un peuple ne saurait rien avant d'entrer dans l'écrit, dans notre écrit.

On peut alors légitimement se demander quelle logique circulaire préside à notre décision de poser notre écriture au-dessus des autres, au point de les nier et de décider qu'il n'en existe qu'une. Nous sommes persuadée au contraire que tous les enfants, adolescents et adultes, qui entrent dans nos classes savent écrire et lire – pas les mêmes choses que nous, sans doute. Autrement dit, il n'existerait pas de peuple sans écriture. Nous proposons donc un autre *no man's land*, un autre passage de frontière, une autre ligne de partage à ajouter aux précédentes de notre première partie : nous proposons de penser la neutralisation de la barrière écrit/non écrit pour ouvrir le champ littéracique.

3.2. Il y a plusieurs façons d'écrire le monde

Ecrire veut-il dire obligatoirement écrire un texte ? Certainement pas, si on se base sur la définition que donne de l'écriture l'ouvrage dirigé par Félix Marti en 2006 :

« est écriture tout système de notation, de mémorisation et d'enregistrement » (Marti et al. 2006 : 146).

En donner une définition plus fermée reviendrait à poser un pouvoir par l'écrit, le pouvoir de ceux qui possèdent une « certaine » écriture du monde, l'écriture occidentale bien sûr : une trace sur papier, et sur écran éventuellement de nos jours. Pourtant, tout ce qui consiste à « fixer » l'histoire du monde, quel qu'en soit le support et le matériau, pour en garder mémoire et la transmettre, est une écriture : qu'elle se serve de l'écorce des arbres, de l'air qui passe entre les dents, de la peau animale dont on fait les bateaux ou de l'argile dont on fait les abris dans certains pays. On peut par exemple soutenir que les phrases et échanges en « langues sifflées » (il y en a une bonne dizaine dans le monde)¹⁵, que font découvrir deux films récents¹⁶, sont un langage partagé par une communauté, donc une autre façon de voir et dire le monde, qui ne passe pas par la parole pour faire sens, mais qui le fait de façon médiate entre initiés. Et c'est la nature de ce « médium » qui peut poser problème : leur usage entre-t-il ou pas dans le domaine *littéracique* ? Les langues

¹⁵ cf. Arripe R., *Les siffleurs d'Aas*, Leitzaran Grafikak, Andoian, 2012.

¹⁶ cf. Sibel, de Zencirci et Giovanetti, 2018 et *Les siffleurs*, de Porumboiu, 2019.

sifflées ne dérogent pourtant pas à la définition traditionnelle selon laquelle la littéracie désignerait la capacité de s'adapter, par le langage, à différentes situations demandées par la vie sociale. Cette dernière devant se décliner au pluriel, puisqu'elle est déterminée par l'espace où vit une communauté, sa géographie, les moyens qu'elle a de subsister, les matériaux naturels qu'engendre cet espace et les gestes pour les traiter, elle va inventer « des » moyens de se dire et de dire le monde. Il y aurait donc DES littéracies si on admet que

« écrire, c'est inscrire pour garder, dessiner, tracer, graver, peindre, tisser, creuser, tresser, etc. »¹⁷,

grâce à des codes convenus et partagés (cf. les cordelettes incas par exemple). Ces littéracies, ou façons d'écrire le monde avec la cohorte de compétences qui les accompagnent, relèvent de ce qu'on appelle en Amérique Latine une cosmovision, c'est-à-dire une vision du cosmos, qui dépasse la simple culture. Elles offrent des alternatives littéraciques à l'hégémonie occidentale, dont certaines ont inspiré des démarches institutionnelles : ainsi le gouvernement de Bolivie a décidé d'inscrire de nombreuses habitudes quotidiennes dans la cosmovision andine, à commencer par le sens dans lequel tournent les aiguilles des montres et horloges murales. Louis-Jean Calvet s'en amuse dans une page de son blog en 2014, qu'il conclut par les mots : « La révolution passe par là. » Nous ne sommes pas si loin de ce que nous affirmions en fin de partie précédente, à savoir la dimension politique de l'entreprise littéracique.

Ecrire pourrait donc se faire ailleurs que sur du papier et avec un stylo (ou par un clavier) et témoigner d'apprentissages complexes, de réservoirs d'acquis, qui intéressent la didactique et l'anthropologie. Nous terminerons en faisant un gros plan illustratif sur le peuple dogon¹⁸, auquel Alain Ménigoz consacre un livre passionnant. Les Dogons écrivent par leur façon de tisser, dont chaque motif a un sens, motif qu'on retrouve sur des sculptures et autres supports - leur cas n'est pas unique. Chaque tissu transmet un message, raconte une histoire. Ménigoz a fait une enquête pour demander s'il s'agissait, pour les intéressés, d'une écriture. Voici une des réponses qu'il a récoltées à propos de cette technique ancestrale :

« écriture en tant que lettres, peut-être qu'on n'en avait pas, écriture en tant que dessins pour transcrire nos pensées, oui, ça a existé. » (Ménigoz A., id. 156).

Et le chercheur de conclure logiquement qu'on est face à :

« un système de signes qui se donnent à lire, qui peuvent se reproduire et signifier les mêmes réalités, qui peuvent s'enseigner, qui peuvent donner lieu à une créativité [...]. Ces signes expriment la cohérence du monde. » (id. 60)

Cette définition va dans le sens d'un univers du lire / écrire semblable au « nôtre », tout en étant radicalement différent et étanche. Sans aller vers des cas extrêmes si loin de « chez nous », on peut s'inspirer de ces études pour relativiser, en didactique, nos hiérarchies scripturales, nos jugements et nos comparaisons. Chaque apprenant rencontré n'est-il pas porteur de son histoire, de l'histoire de sa communauté, et des signes qui la transmettent ? N'en porte-t-il pas les stigmates, dans son corps et son esprit ? Sur le plan scientifique, la littéracie nous apparaît comme une occasion inespérée pour l'école, un champ de développement des possibles, si on la lie à une expérience altéritaire : l'enjeu en est de décoloniser les théories de l'écriture¹⁹ et d'aboutir à une nécessaire et systématique déconstruction de nos modes de connaissances occidentaux.

Il va en outre de soi qu'une autre façon d'écrire le monde, et de recevoir cette écriture, suppose d'autres valeurs, d'autres façons de construire et conduire la société (de faire les lois par exemple, de gérer le rapport entre individu et collectivité, etc.), d'autres façons de se comprendre et de communiquer. Cette prise de conscience nous fait aborder autrement les rivages de l'étrangeté : qu'il s'agisse des territoires autrefois « occupés » comme la Nouvelle-Calédonie²⁰, des migrants qui débarquent sur nos côtes ou des enfants de milieux fragiles pour qui l'école est un domaine étranger. L'ethnolittéracie pour laquelle nous essayons de

¹⁷ cf. Rispaïl M., in *Littéracies en Océanie*, L'Harmattan, 2016, p. 37.

¹⁸ Peuple africain qui vit à l'ouest du Mali.

¹⁹ cf. Battestini Simon (dir.), 1997, *Ecriture et texte, contribution africaine*, Presses de Laval et Paris, 1997.

²⁰ où notre collègue et ami Gérard Lavigne a mené le même type de réflexion visionnaire sur les sciences mathématiques et leur enseignement, cf. bibliographie.

poser quelques bases encore balbutiantes voudrait éviter à la *littéracie* de devenir une nouvelle forme de colonialisme, et voudrait même lui donner la chance de devenir une posture éthique, qu'elle s'actualise dans les pratiques d'enseignement ou dans des recherches plus théoriques.

Il est temps, à présent, de récapituler les étapes de notre itinéraire et de voir si le détour « adjectival » nous permet d'y voir plus clair sur la notion de « *littéracie* » à l'orée des années 2020.

Conclusion provisoire

Il est temps de conclure. Nous nous acheminons vers une double définition de la littéracie qui serait une aisance à circuler dans les langages, à travers leurs modes écrits / inscrits et oraux, de façon dynamique et adaptée aux situations présentes autant qu'ancrée dans nos habitus culturo-identitaires, qui donnent leur cohérence à notre vision du monde ; aisance / non aisance doublées du champ de recherches qui les étudie.

On aura compris en quoi ce qui précède peut concerner les chercheur-e-s qui travaillent sur les langues et leur transmission. Mais en quoi cela concerne-t-il les enseignant-e-s, principaux lecteurs de ce Forum ? Nos recherches n'auraient pas de sens sans leurs observations de terrain et la mise en commun de nos expériences et étonnements.

Il se confirme, depuis 10 ans, que la littéracie est toujours une notion en mouvement et qui nous garde en mouvement. Dans un premier temps, nous avons voulu montrer que *l'avancée littéracie* (on pourrait dire « *l'entrée en littéracie* ») est ouverte pour tous, quelle que soit notre position sociale ou professionnelle. Puis nos expériences ont mis en valeur à la fois la pertinence et la nécessaire diversification de la notion de « littéracie » qui ne suffit plus²¹, par des mots composés, des adjectifs, des expressions périphériques pour la compléter, l'approfondir et l'adapter à diverses situations dans le monde. Enfin ces déplacements géographiques nous ont incitée à remettre en question la conception ethnocentrée de l'écriture sur laquelle nous semble construite une certaine vision dominante de la littéracie : d'autres peuples n'auraient-ils pas une autre écriture que l'écriture occidentale, aussi riche et chargée d'identité et de valeurs ? nos enseignements ne gagneraient-ils pas à prendre en charge les *apports littéraciens* de nos apprenant-e-s ? voire à apprendre d'eux pour pouvoir échanger ? La *posture littéracieuse*, qui inclut la connaissance de pratiques langagières adjacentes, autrement dit les pratiques de l'Autre, sinon leur maniement, et donc la relativisation de nos normes et codes, pourrait alors devenir une *altérité littéracieuse*. Il s'agit non seulement de montrer à l'enfant (ou l'apprenant) qu'il lit avant qu'il sache qu'il lit, de donner du sens à tous les types d'écrits autour de lui, avant, pendant et après la rencontre avec l'enseignant, mais aussi de viser une aisance socio-langagière plus que des pratiques trop fermées et situées du lire / écrire.

Encore un exemple, même si nous sommes dans une conclusion. Au Laos, la culture bouddhiste fait que les livres traditionnellement connus se déplient en accordéon de haut en bas. Certains enfants, surtout ceux qui sont passés par les écoles ou pagodes bouddhistes (qui accueillent, en internat scolaire, des enfants de familles rurales ou défavorisées), ont donc du mal à s'adapter aux pages qu'il faut tourner, au mouvement de droite à gauche, à l'envers et à l'endroit de nos livres occidentaux, devenus norme internationale. Est-ce une raison pour refuser la valeur de leur expérience, pour ne pas voir qu'on peut partir de leurs gestes pour leur expliquer d'autres gestes ? Les dimensions corporelles sont incluses dans l'*ethnolittéracie* sur laquelle s'appuie ce que nous avons appelé dans d'autres travaux la *sociodidactique*, qui est la prise en compte par l'enseignement des conditions, compétences et expériences sociales et linguistiques d'un-e apprenant-e, avant son entrée en apprentissage, avant sa rencontre avec l'école.

Dans ce sens, la démarche sociodidactique, qui invite à se servir d'une langue et d'autres moyens de communication pour aller vers l'autre et sa vision du monde²² en plaçant l'entrée dans l'école sur un *continuum*, entraîne à inscrire la littéracie dans la variation maximale des *littéracies plurilingues*, voire d'une *ethnolittéracie*.

²¹ La notion seule ne suffit plus : on parle de sociolittéracie, de plurilittéracie, de littéracie précoce, littéracie émergente, familiale, d'actes littéraciés, littéraciels, etc.

²² Rispaïl M., in *Littéracies en Océanie : enjeux et pratiques*, L'Harmattan, coll. Portes Océanes, Paris, p. 18.

Ce changement de paradigme pourrait remplacer la confrontation dichotomique enseignant / apprenant en une éthique de la rencontre d'égal-e à égal-e. C'est tout le bien que nous souhaitons à vos *itinérances littéraires*.

Références bibliographiques

- Adami, H., 2009, *La formation linguistique des migrants*. Paris : Clé International.
- Alcorta, M., 2001, Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit, in *Revue française de pédagogie*, volume 137, 2001. La pédagogie et les savoirs : éléments de débat.
- Arripe R., 2012, *Les siffleurs d'Aas*, Leizaran Grafikak, Andoian.
- Bargna Ivan, 1988, *Arts et sagesse d'Afrique Noire*, Paris, Zodiaque.
- Barré de Miniac, Ch. (coord.), 2003, *La littéracie : vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, LIDIL, n° 27, juin 2003, Grenoble : PUG.
- 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.
- Battestini Simon (dir.), 1997, *Écriture et texte, contribution africaine*, Presses de Laval et Paris, 1997.
- Bellouche, A., 2010, *Plurilinguismes et français précoce en Algérie : le cas des élèves de Bgayet / Béjaïa / Bougie*. Thèse de doctorat soutenue en décembre 2010 à Grenoble 3, dir. Marielle Rispaïl.
- Bouchard, R. et Kadi, L., 2012, Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. *Revue Le Français dans le Monde. Recherches et applications*. Vol 51.
- Boudechiche, N. 2018a, Contexte scolaire et littératie en science, *Revue des lettres, langues et sciences humaines*, Faculté des lettres et des langues. Université Chadli Bendjedid. Numéro 2, Oran (Algérie).
- Blanchet Philippe et Chardenet Patrick, 2011, *Guide pour la recherche en didactique des Langues et des cultures – Approches contextualisées*, AUF .d. Archives contemporaines.
- Bosseau, A. & Canut, E., 2010, *Elle / il apprend à parler ... Comment l'aider?*. Nancy : Ed. MSH Lorraine.
- Boudechiche, N., 2018b, La littératie : un outil d'introspection des héritages socioculturels en rapport avec la santé, in *Insaniyat Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*. Centre de recherches en anthropologie sociale et culturelle, Oran, Numéro double 80-81.
- Calame-Griaule Geneviève, 1965, *Ethnologie et langage. La parole chez les Dogons*, Paris, Gallimard.
- Calvet, L. J., 2010, *Histoire du français en Afrique*. Paris : OIF éd.
- Calvet Louis-Jean, <http://louis-jean.calvet.pagesperso-orange.fr/francais/journal/01_journal.htm>, cf. blog 29-06-2014.
- Chiss Jean-Louis, 2011, *Littératie et didactique de la culture écrite*, in forum-lecture, Genève, 2011.
- Christin Anne-Marie, 1977, L'écrit et le visible, in *L'espace et la lettre*, Jussieu, 1977.
- Colombel-Teuira C., Fillol V. et Geneix-Rabault S., 2016, *Littéracies en Océanie : enjeux et pratiques*, L'Harmattan, coll. Portes Océanes, Paris.
- Coste, D., 2010, Multilinguisme, politiques linguistiques et passages entre les langues, in J. Suso Lopez (Ed.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe, Aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques, 3 regards* (W. Frijhoff, D. Coste, P. Swiggers) en parallèle, pp. 48-78, Granada : EUG.
- Coulombe, S., Tremblay, J.-F. et Marchand, S., 2004, *International adult literacy survey : Literacy scores, human capital, and growth across fourteen OECD countries*, Ottawa, Statistics Canada.
- Cuq, J-P. (dir.) 2003, *Dictionnaire du français langue étrangère et langue seconde*. Paris : ASDIFLE éd.
- Déclaration Universelle de la Diversité Culturelle*, UNESCO, 2/11/2001.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (éds), 2012, Littéracies universitaires : nouvelles perspectives, in *Pratiques*, 153-154.
- Delcambre, I. et Pollet, M-C. (éds), 2014, Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages, in *Spirale*, Revue de recherches en éducation, 53.

- Dupont, P., 2014, « Littératie et aide aux apprentissages : la délégation d'outils langagiers à l'école primaire », in *Spirale*. Revue de recherches en éducation, n° 53, *Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages*, sous la direction de Isabelle Delcambre et Marie-Christine Pollet.
- Gerolimich, S., 2004, L'impact de la littératie sur l'oral. Subordination et lexicalisation chez des italophones de 9/10 ans, in Ch. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl, *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, pp. 71-85, Paris : L'Harmattan.
- Goody Jack, 1979, *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Minuit.
- Goody Jack, 1968, *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Goody Jack, 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.
- Goody Jack, 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, (coord.) Jean-Marie Privat, Paris, La Dispute.
- « Jack Goody et l'empire de la littératie », Grande Leçon en anthropologie de l'écrit proposée par Mohammed Kara et Jean-Marie Privat (Université de Lorraine), 2006-2012.
- Jaffré Jean-Pierre (dir.), 2003, Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires, in *Faits de Langues*, 22.
- Hébert, M. & Lépine, M., 2013, De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en Sciences de l'éducation. *Globe*, 16(1), 25-43.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (éds), 2010, *Littéracie et inclusion*, Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Kadi, L. et Barré-De Miniac, C., (éds), 2009, La littéracie en contexte plurilingue, in *Synergies Algérie*, n° 6.
- Kadi-Ksouri, L., 2018, « Littéracie et Innovation techno-pédagogique en contexte scolaire et universitaire algérien », *Revue Algérienne des sciences*, Juin 2018. Université d'El Tarf.
- Landivar Maider, 2014, *L'intégration des Nations et des Peuples Originaires en Amérique latine : L'exemple de la Bolivie et de sa réforme éducative*, mémoire M2, UJM.
- Langlois, P., 2018, *La littéracie comme source de croissance économique*. Fonds pour l'Alphabétisation.
- Lavigne G., 2016, De la littéracie visu-mathématique en Océanie : l'exemple du losange, in Colombel-Teuira C., Fillol V. et Geneix-Rabault S., *Littéracies en Océanie : enjeux et pratiques*, L'Harmattan, coll. Portes Océanes, Paris.
- Makdissi, H. et Boisclair, A., 2010, « Les développements fondateurs à l'orée de la scolarisation », in H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (éds.), *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marquilló Larruy, M., 2012, Littératie et multimodalité ici & là-bas... En réponse à Diane Dagenais. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'ACEDLE*, L'association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères.
- Marti Félix et al., 2006, *Un monde de paroles, Paroles du monde*, Paris, L'Harmattan.
- Menigoz Alain, 2001, *Apprentissage et enseignement de l'écrit dans les sociétés multilingues – L'exemple du plateau dogon au Mali*, Paris, L'Harmattan
- Meurant, L. & Zegers de Beyl, M., 2009, *Dans les coulisses d'un enseignement bilingue (langue des signes – français)*. Namur, PU de Namur.
- Moore Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, éd. Didier, Collection LAL.
- Moore, D. & Sabatier, C., 2014, Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17 (2).
- Neumann, Susan B & Dickinson David K, 2011, *The handbook of Early Literacy Research*, NY University Scholar.
- OCDE, 2000, *La littératie à l'ère de l'information*. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, Paris, Editions OCDE.
- OCDE et Statistique Canada (2011). *La littératie, un atout pour la vie : Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Éditions OCDE.
- Rispaïl, M., 2011, «Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique–enjeux sociaux et scientifiques». *forumlecture.ch*, 1.
- Rispaïl, M., 2016, Enjeux littéraciques en Océanie : entre vigilance culturelle et innovations didactiques, in Colombel-Teuira C., Fillol V. et Geneix-Rabault S., *Littéracies en Océanie : enjeux et pratiques*, L'Harmattan, coll. Portes Océanes, Paris, pp. 17-45.
- Rispaïl M. (dir.), 2018, *ABCdaire de sociodidactique*, PUUSE, St Etienne.

Suso Lopez, J., 2010, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe, Aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques, 3 regards* (W. Frijhoff, D. Coste, P. Swegggers) en parallèle, Granada : EUG.

Swegggers, P., 2010, Les enjeux de l'enseignement des langues aux temps modernes : dimensions ludique, politique et idéologique de la didactique et de la didaxologie. in J. Suso Lopez, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe, Aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques, 3 regards* (W. Frijhoff, D. Coste, P. Swegggers) en parallèle, Granada : EUG.

Waquet Françoise, 2003, *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir, XVIè-XXè siècles*, Paris, Albin Michel.

Auteure

Marielle Rispaïl : Après 20 ans dans le secondaire et 14 ans en ex-IUFM (actuels InsPE), une thèse dirigée par Louise Dabène « Pour une sociodidactique de l'oral », Marielle Rispaïl est nommée PU à l'UJM de St Etienne. Ses recherches, en sociolinguistique et didactique des langues, portent sur le plurilinguisme, les langues des migrants et les langues minorées, en France et dans le monde.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2020 de forumlecture.ch

Literalität als Haltung: Schule der Bescheidenheit und des Staunens

Marielle Rispaïl

Abstract

Der Beitrag untersucht den Begriff der «Literalität» und seine semantischen und lexikalischen Erweiterungen (insbesondere als Adjektiv) in den letzten zehn Jahren. Die Autorin berichtet von ihren Erfahrungen mit diesem Begriff als Forscherin und Lehrperson und zeigt auf, welche Bedeutung er international in der Wissenschaft und insbesondere in der Sprachdidaktik erlangt hat. Der dritte Teil des Beitrags ist eine Anregung, das «Lesen-Schreiben» der Welt in einer ethno-literalen Perspektive zu betrachten, die über die rein westliche Wahrnehmung hinausgeht.

Schlüsselwörter

Mehrsprachigkeit, Literalität, Ethnoliteralität, Soziodidaktik

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

La postura della literacy: una scuola di modestia e stupore

Marielle Rispaïl

Riassunto

Questo testo costituisce un'esplorazione della nozione di «letteralità» (o literacy) e delle sue estensioni semantiche e lessicali (aggettivi in particolare) negli ultimi dieci anni. L'autrice parte dai suoi incontri professionali (come ricercatrice e docente) con questa nozione, per poi mostrare il ruolo che essa ha occupato, a livello internazionale, nel mondo scientifico e soprattutto nella didattica delle lingue. La terza parte è una proposta volta a integrare il «leggere-scrivere» del mondo in una prospettiva di etno-letteralità che va oltre la semplice accezione occidentale.

Parole chiave

plurilinguismo, letteralità, etno-letteralità, sociodidattica

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2020 di forumlettura.ch