

« Littératie », un néologisme indispensable ?

Sabine Vanhulle

Université de Liège, Belgique
Vice-présidente de l'Abli

Ce nouveau mot, importé de la langue anglaise, peut sonner à nos oreilles de façon un tantinet dérangeante. Qui plus est, comme on peut le constater au fil des articles de ce numéro de Caractères, il se révèle polysémique, et même, plus propice à susciter des débats qu'à se laisser condenser en une brève définition. Derrière le néologisme, c'est toute la complexité des conceptions de la lecture-écriture et de leur développement à l'école et dans la vie qui se profile. N'est-ce pas là, précisément, tout son intérêt ?

Le mot *littératie* est un « calque » linguistique de l'anglais *literacy*. Son utilisation en français a probablement démarré au Québec.

Comme l'expliquent Charles Berg et Paulette Lick dans leur article, ce terme n'est pas plus l'objet d'un consensus chez les anglo-saxons que chez les francophones. Son avantage majeur, toutefois, est d'articuler à lui seul les dimensions cognitives et psychoaffectives de la lecture-écriture dans un **continuum de compétences**, compte tenu des contextes scolaires, humains, économiques et culturels. Mais explorons les strates de sens du mot pour en comprendre mieux la portée actuelle.

Un mot nouveau

D'après le dictionnaire américain *Webster's Student Dictionary* (2001), le terme désigne tout simplement la capacité à lire et à écrire. Le dictionnaire français-anglais/anglais-français de Robert et Collins (1999) donne la traduction suivante : « *Literacy* : N (*of person*) fait de savoir lire et écrire ; (*of population*) degré d'alphabétisation. » On le voit, le terme anglais recouvre ici à la fois la dimension individuelle et la dimension sociale. Et celle-ci, en

français, se traduit par le fait d'être ou non « alphabétisé ».

De fait, la langue française a recouru au double radical *alpha / bêta* (grec) ou *alef/beth* (hébreu) pour désigner le fait de savoir lire et écrire dans une langue donnée. L'antonyme en était « l'analphabétisme », véritable fléau à en croire les discours qui ont émergé dès les années 50. Selon l'Unesco, un analphabète fonctionnel est alors une personne incapable de lire et d'écrire en le comprenant un texte court et simple en rapport avec sa vie quotidienne. Il s'agit dès lors d'un manque crucial, d'un handicap social.

Par la suite, la définition devient plus nuancée : en 1978, l'Unesco déclare « fonctionnellement alphabétisée 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... ». Là, le texte poursuit : « ... et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire, et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté ». Remarquons au passage que l'alphabétisation concerne également la compétence numérique élémentaire. Remarquons surtout une conception essentielle qui se fait jour, comme l'épinglent Fijalkow et Vogler : « On est passé d'une logique de fonctionnement dans la vie quoti-

dienne à une logique de développement personnel et de participation à la vie de la cité » (Fijalkow et Vogler, 2000, p. 44).

Le terme « alphabétisation » étant ainsi élargi à une dimension de développement humain, il n'en reste pas moins, pour certains, péjoratif, puisqu'il évoque une lutte contre un manque, une absence, qu'il s'agit de compenser par l'action humanitaire (dans les pays en développement) ou encore d'intégration (des personnes immigrées, dans les pays industrialisés). La dérive est que, du manque social, on risque de considérer que ce sont les gens eux-mêmes qui souffrent d'une carence, d'une sorte de handicap. C'est la raison pour laquelle on a vu apparaître dans les années 70 le néologisme « illettrisme », qui concerne la situation de toute personne adulte dont le bagage en lecture et écriture s'avère insuffisant pour faire face aux exigences de la société. Fijalkow et Vogler résumant ainsi l'idéologie qui affleure : l'illettrisme est présenté non pas comme un manque chez des personnes mais comme un phénomène social. La personne « ne devra plus être dite « illettrée » mais « en situation d'illettrisme », pour éviter la stigmatisation ».

Progressivement donc, en français, *analphabétisme* a désigné le degré zéro de maîtrise en langue écrite, tandis que *qu'illettrisme* a remplacé *analphabétisme fonctionnel* – notons que ce syntagme est encore utilisé en français par l'Unesco pour désigner la situation dans laquelle une personne qui a préalablement bénéficié de campagnes d'alphabétisation, manque de compétences face à l'écrit par man-

que de pratique. L'illettrisme ne désigne pas un manque total, mais une insuffisance au vu des exigences sociales d'insertion, d'accès à la culture et à l'information, y compris dans la vie de tous les jours (face à l'administration, la loi, le scrutin, le fisc, la santé, etc. : voir les articles, par exemple, de nos collègues russes et estoniens).

Parallèlement, la langue anglaise a quant à elle recouru au radical « liter » (lettre) pour construire une famille assez cohérente de mots désignant les faits d'acquisition et de maîtrise de l'écrit :

- *literate / illiterate* ;
- *literacy / illiteracy*.

Ces adjectifs et substantifs, avec leurs antonymes, posent des problèmes de transfert en français pour des raisons sémantiques (on dispose du mot *illettré*, mais en le détournant de son étymologie, et son contraire n'est donc pas *lettré*) et linguistiques (si *literacy* est adaptable sous la forme *littératie*, que faire de l'antonyme *illiteracy* ?).

Un mot polysémique

Les exigences et les conceptions mêmes en matière de compétences en langue écrite varient très fortement selon les époques, les lieux, les programmes, les curricula. À travers leurs programmes, les sociétés et les institutions d'éducation et de formation visent des objectifs particuliers de développement, économique, culturel et social. Les définitions mêmes des pratiques de lecture, par exemple, dépendent des discours sociaux dominants (voir les considérations de Maria de Lourdes Dionisio dans ce numéro). Et des options idéologiques au choix des méthodes d'enseignement, il n'y a qu'un pas (voir par exemple l'analyse des débats présents en Slovaquie par Ol'ga Zapotoc'na et Peter Gavora).

Si l'on analyse l'éventail conceptuel que le mot *littératie* recouvre, on peut détecter à l'instar de Scribner (in Harris et Hodges, 1995), trois métaphores pour comprendre les intentions, les idéologies qui sous-tendent des programmes, des manuels, des projets de recherche, des actions d'éducation permanente, etc. La littératie y est envisagée, tantôt :

- comme une **adaptation** à des attentes sociales ;

- comme un **pouvoir** de réaliser des aspirations et de participer à des changements sociaux ;
- comme une sorte d'**état de grâce** atteint par une personne lettrée.

On passe, d'une métaphore à l'autre, des visées sociales d'éducation qui concernent une littératie fonctionnelle, à des visées qui portent davantage sur le développement humain en général. Chacune des attentes exprimées par ces trois métaphores comporte des sources inépuisables de débats éthiques et politiques.

Mais voyons ce qui fait plus ou moins consensus. Devant la diversité des acceptions, qui évoquent chacune à leur façon des facettes différentes de la réalité sociale et de la vie humaine dans lesquelles lire et écrire sont nécessaires ou au minimum souhaitables, certains auteurs proposent de parler de « littératies » (la littératie académique de l'étudiant, la littératie télévisuelle du téléspectateur, la littératie informatique, les différentes formes de littératie pragmatique du consommateur, du contribuable, de l'électeur ou du patient, la littératie politique du citoyen, etc.). Cependant, on s'accorde aujourd'hui pour considérer qu'en réalité, la littératie désigne un continuum de compétences de lecture, écriture, de calcul également, permettant de s'adapter facilement à toute une série de situations de vie. Ces compétences vont, au minimum, d'une bonne maîtrise du code à la capacité d'interpréter des textes plus ou moins chargés d'implicite et faisant appel à des connaissances préalables.

Un mot chargé idéologiquement

Au-delà du consensus sur ce continuum de compétences, qui doivent se forger dès la scolarité de base et s'entretenir tout au long de la vie (voir les orientations préconisées par l'OCDE dans notre encadré, page suivante), le mot *littératie* charrie des options idéologiques qui émaillent les articles de ce numéro de *Caractères*. Ce sont bien ces options qui donnent à la littérature scientifique son épaisseur et à la recherche une de ses raisons d'être, pourvu qu'elle s'interroge elle-même sur les valeurs qu'inévitablement elle véhicule.

Ces valeurs, ces options, sont relatives non pas au seul degré de maîtrise de l'écrit d'un individu, mais à ce qu'un individu peut faire avec l'écrit ; et même, à ce que l'individu peut être ou devenir, grâce à l'écrit. La perspective est éminemment culturelle. Et donc, politique.

Nos collègues estoniens abordent cet aspect, lorsqu'ils déclarent qu'une personne qui atteint un bon degré de littératie dans la société de l'information n'est pas seulement celle qui est capable de lire un livre, écrire des messages électroniques ou lire des nouvelles à partir de différentes sources. Pour eux, « le but principal du curriculum est de donner aux étudiants un éventail de connaissances factuel-les de base en même temps que la capacité à développer une pensée critique et à s'adapter chacun aux changements rapides de la société ».

Si l'on suit ce type de discours, le développement d'une pensée critique associée à la maîtrise de l'écrit doit servir des développements socioéconomiques. S'adapter aux changements rapides de la société – essor des technologies, mondialisation – signifie être créatif face à des situations nouvelles, trouver des voies efficaces pour résoudre des problèmes. Nécessairement, lorsque l'on applique la notion de littératie au développement économique, les questions éthiques et sociales doivent être posées : Qu'est-ce qu'une véritable pensée critique ? Qui sert-elle ? Les employeurs ? La société ? Les personnes ? Lors de ses interventions au cours des Conférences de Dublin et de Reston (Virginie, USA) de ce mois de juillet 2001, Namtip Aksornkool (Thaïlande), représentante de l'Unesco, insistait sur la nécessité d'élargir la définition de la littératie à la dimension expressive et critique que le langage permet de développer. Pour elle, apprendre aux adultes à utiliser l'écrit consiste à leur donner des moyens d'expression, de pouvoir et de négociation. La problématique est posée selon ces termes : au-delà de la maîtrise élémentaire de ce que les américains nomment parfois les « Trois R » (Reading, wRiting, aRithmetics), la littératie, de l'enfance à l'âge adulte, implique des compétences de communication, planification, prise

de décision. Si la littératie dans le monde peut avoir un impact sur les comportements en matière de santé et de nutrition, il s'agit aujourd'hui de faire face à des problèmes de plus en plus graves et complexes : globalisation, sida, dégradation de l'environnement, augmentation de la pauvreté, sécurité alimentaire... Dans ce contexte général, c'est le développement de toute la planète qui est en cause. Les programmes de littératie doivent devenir ceux d'un monde qui parviendra à inventer de nouvelles significations (« a literate world »). La lutte contre l'illettrisme devient le développement généralisé de la littératie des humains de façon à ce qu'ils tentent de comprendre et contrôler des politiques, et non pas simplement à s'y adapter.

À quelques encablures de la Conférence de Reston, on pouvait lire cet été, sur un panneau d'une exposition sur la recherche dans le domaine de l'intelligence artificielle du Massachusetts Institute of Technology (MIT, Université de Cambridge) : « (il faut) définir de nouveaux standards de littératie scientifique... De nombreux développements significatifs ont vu le jour ces 20 ou 25 dernières années en biologie, il ne fait pas de doute que nos étudiants vont devoir relever les défis de la science, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel tout au long de leur carrière ». S'il est question ici de la littératie scientifique, qui consiste à réfléchir de façon scientifique et critique sur des phénomènes, des faits, des découvertes scientifiques, le propos est le même : toute maîtrise d'un langage doit servir le développement humain.

Ainsi, si une « pensée critique » englobe des capacités de résolution de problèmes par exemple, en vue de s'adapter à des situations professionnelles, elle implique bien d'autres capacités que des capacités adaptatives. Étendue à la citoyenneté, la pensée critique est orientée vers la transformation du réel. Comme l'affirme Charles Temple dans son article sur le projet RWCT (ici même p.17), l'éducation à la citoyenneté démocratique réside moins dans l'étude de matières comme l'éducation civique ou les sciences politiques que dans la conduite des apprentissages en classe - autrement dit les occasions

Littératie, emploi et société

D'après des enquêtes récentes sur les adultes et la littératie dans la vie quotidienne (OCDE, 1995), la majorité des adultes est désormais amenée à rédiger dans la vie professionnelle. Dans un pays comme le Canada, 49 % des ouvriers spécialisés et 36% des opérateurs sur machines sont appelés à composer des lettres ou des mémos au moins une fois par semaine (en Suisse alémanique, 70% et 50%). Dans six des huit pays concernés, 30% en général de la population déclare devoir rédiger au moins une fois par semaine un devis ou une note technique. Tout ceci montre qu'on aurait tort de penser que les tâches de rédaction incombent avant tout aux personnes payées pour gérer de l'information (même si l'on a calculé que désormais, 54% des employés sont chargés de cette mission). Ainsi, il existe une catégorie importante d'écrits qui servent de plus en plus à maîtriser le travail, ne fût-ce qu'en raison de la sophistication toujours plus grande des technologies qui impose le passage par diverses explications écrites.

Or, d'un pays à l'autre, une frange plus ou moins importante de la population - allant de 10% environ en Suède à 40% en Pologne - ne dépasse pas les deux premiers niveaux de littératie dans des tâches élémentaires sur des textes quantitatifs et schématiques : cela signifie que ces personnes éprouvent des difficultés à remplir des formulaires, rassembler des données pour réaliser un graphique ou comprendre des informations chiffrées simples. Sans doute ces personnes ont-elles un faible niveau de scolarité. Cependant, l'un des résultats les plus clairs de l'Enquête est que la littératie n'est pas simplement le résultat de la scolarisation.

L'acquisition des capacités de lecture et d'écriture peut se poursuivre après la fin des études; dans certains pays d'ailleurs, il existe une forte proportion de personnes peu scolarisées qui atteignent un bon niveau de littératie (60% environ de ces personnes en Suède; 50% en Allemagne - à l'opposé : moins de 20% aux États-Unis et moins de 15% en Pologne) : lorsque ce cas se présente, il appert que les personnes moins scolarisées trouvent des moyens d'améliorer leurs capacités après l'école (formation continuée et éducation permanente). En revanche, les compétences acquises grâce à la scolarité peuvent se perdre si elles ne sont pas entretenues. Dès lors, l'une des priorités les plus importantes en matières de politiques est de déterminer et de se centrer sur les caractéristiques favorables à l'accroissement du niveau de littératie, tout en cherchant à éliminer les conditions qui entraînent la perte de ces capacités : cette recommandation formulée par l'OCDE s'adresse aussi bien aux politiques éducatives des états qu'aux politiques des employeurs qui devraient faire lire et écrire sur les lieux mêmes du travail.

de travail coopératif, de prises de décision, de réflexions critiques, d'expression d'opinion et de débats, quel que soit le sujet que nous enseignons.

C'est ainsi que nous arrivons à une autre nuance portée par certains travaux sur la littératie. D'après certains auteurs, la littératie d'un individu est le résultat de l'intériorisation de la culture que lui offre son environnement, elle fait partie intégrante de son identité (in Harris et Hodges, 1995).

Tentons une reformulation condensée : la littératie désignerait notre rapport au monde, tel que nous le structurons au fil de nos

interactions sociales, dans et par le langage. Dès lors, un degré élevé de littératie consiste à adopter une attitude critique, curieuse, réflexive, vis-à-vis de nos façons de lire, d'interpréter le monde.

Pour que la littératie fleurisse ...

Le mot littératie incorpore les différentes facettes de la lecture-écriture et des compétences qu'elles supposent, envisagées du point de vue du lecteur-auteur, de la personne susceptible de se développer toujours plus par le langage. Il relie intimement lecture et écriture comme les deux faces d'une même réalité - qui est le rapport au monde

par l'écrit qu'on lit ou qu'on produit.

Le terme a une composante fédératrice, finalement : lorsqu'on en accepte les différentes acceptions, on mesure à quel point le fait de former des lecteurs – auteurs de textes (des « compreneurs », interprètes et producteurs de significations toujours négociables) nécessite une palette de méthodes et d'outils, qui se complètent plutôt qu'ils ne se contredisent (voir l'article de Charles Berg et Paulette Lick, p. 14) : l'intérêt se porte non pas sur des contenus et manières d'enseigner à imposer de façon unilatérale, mais sur les espaces scolaires et sociaux, terrains où l'on parvient à faire en sorte que la littératie fleurisse.

Pour terminer, tournons-nous vers l'évaluation des compétences de littératie à l'école. Les évaluations internationales des compétences des élèves en lecture utilisent, dans leurs textes préliminaires à propos de ce qui doit précisément être évalué, le terme de littératie depuis 1990, comme l'explique Dominique Lafontaine (2001). Dans une étude sur l'évolution des études internationales (enquêtes de l'IEA – Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire – et de l'OCDE telles que IALS – International Adult Literacy Study – notamment) des compétences en lecture depuis 30 ans, elle remarque que l'introduction du concept de littératie sert à partir des années 90 à intégrer dans l'évaluation à la fois des compétences de compréhension de textes et des usages sociaux de la lecture. Les concepteurs, dit-elle, « entendent rompre avec une vision simpliste de la littératie, opposant d'un côté ceux qui sauraient lire (les alphabétisés / *literate*) et ceux qui ne le sauraient pas (les analphabètes / *illiterate*). Ils insistent sur le côté multidimensionnel de la lecture en délimitant trois domaines de littératie distincts : lire de la prose, lire des documents et lire des écrits comportant des données numériques ». Par la suite, la fin des années 90 voit éclore deux nouvelles études : Pisa (Programme international d'évaluation du suivi des acquis des élèves) de l'OCDE et Pirls (*Progress in International Reading Literacy Study*) de l'IEA. Une nouvelle étape, alors, est franchie : ces études font référence à une conception interactive de la

lecture, telle que Giasson l'a synthétisée (la lecture met en interaction un lecteur et un texte dans un contexte déterminé). Dans Pisa, la littératie, c'est « *comprendre, utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos, pour réaliser ses objectifs personnels, développer ses connaissances, ses potentialités, et participer à la vie en société* ». L'ère de la réponse correcte et univoque à des tests de compréhension semble ainsi, dit Lafontaine, révolue. L'évaluation standardisée tente de faire face au défi d'intégrer les compétences de réflexion et de distance critique du lecteur.

En guise de conclusion

En tentant de clarifier ici les acceptions du terme littératie, mot nécessaire désormais pour montrer la complexité des missions de l'enseignement de l'écrit, dans la scolarité et l'éducation permanente et la formation continue, on n'a en réalité qu'ouvert des pistes. Il importe de retenir la dimension du « rapport à l'écrit » que ce terme sous-entend. Et l'implication de cette idée même. Le rapport à l'écrit varie d'une société, d'une époque, d'un espace, d'une personne à l'autre. Il y a bel et bien des littératies. Chaque institution éducative propose d'en privilégier certaines formes plutôt que d'autres. Elle a alors le devoir d'interroger ce qu'elle privilégie : quelles compétences, quels programmes, pour quels buts et pour qui ? Le débat peut alors commencer. Le présent numéro de *Caractères* contient, de toute évidence, les germes de discussions qui ne doivent pas nécessairement aboutir au consensus, mais tout au moins à l'intercompréhension des enjeux qui nous rassemblent et différencient, d'un pays à l'autre.

Références

- FIJALKOW, J., Vogler, J. (2000), Littératie, vous avez dit littératie ? , in Leclercq, V. et Vogler, J. Coord. (2000), *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* L'Harmattan – Contradictions. Contradictions n° 90-91.
- HARRIS et HODGES (1995), *The literacy dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing*. International Reading Association. Newark : Delaware.

- LAFONTAINE, D. (2001), Quoi de neuf en littératie ? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture, in Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Geneviève Fabry, Costantino Maeder, *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant (Actes du colloque de Louvain-La-Neuve 2000)*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Savoirs en pratique. Pp. 67-82.
- OCDE (1995), *Littératie et société du savoir, Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*.