La migration du champ de la littératie en didactique du français : un nouvel espace conceptuel ?

The migration of the Field of Literacy in the teaching of French: a New Conceptual Space?

Pascal Dupont

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/9799>

DOI : 10.4000/pratiques.9799

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Pascal Dupont, « La migration du champ de la littératie en didactique du français : un nouvel espace conceptuel ? », *Pratiques* [En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le 07 septembre 2021, consulté le 30 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9799> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9799>

Ce document a été généré automatiquement le 30 juillet 2021.

© Tous droits réservés

La migration du champ de la littératie en didactique du français : un nouvel espace conceptuel ?

The migration of the Field of Literacy in the teaching of French: a New Conceptual Space?

Pascal Dupont

Introduction

- 1 Dans le domaine des sciences humaines, les recherches en literacy – littératie en français – ont connu un grand retentissement depuis les années quatre-vingt car elles renouvelaient l'étude des pratiques langagières. L'usage du terme de littératie s'est également largement répandu dans les sphères institutionnelles et politiques pour piloter les systèmes éducatifs et évaluer les compétences des élèves en lecture et en écriture. Il devenait alors difficile de l'ignorer dans le champ de l'éducation et de la formation, et pour les didacticiens du français de le négliger et de l'écarter de leur réflexion, d'où l'émergence en France de premiers travaux didactiques à l'orée des années deux mille, essentiellement centrés sur les fonctions de l'écriture et les différentes représentations graphiques du langage. Cet article s'intéresse à la migration du concept de littératie d'autres champs scientifiques (notamment l'anthropologie) à celui de la recherche en didactique du français et aux usages qui en ont été faits ou qui peuvent en être faits. Après une présentation de ce que l'on peut entendre lorsque l'on parle de littératie d'un point de vue institutionnel ou du point de vue de la recherche, présentation qui ne prétend pas être exhaustive tant ce champ est élastique, il s'agira à partir d'un corpus de revues scientifiques françaises dont la thématique a porté sur la littératie entre 2002 et 2017 d'aborder la façon dont les chercheurs s'en sont emparés en France. Cette analyse des rapports de la littératie à l'école et à l'enseignement du français vus par ces revues conduira à envisager comment des constructions particulières de son espace conceptuel apportent une plus-value euristique et

permettent de s'interroger sur la didactique du français, ses objets d'étude, ses relations aux autres disciplines ainsi qu'aux relations entre école et monde social.

1. Le champ de la littératie

- 2 Le terme de *literacy* est d'origine anglo-saxonne. Stevenson (2010) signale qu'il provient étymologiquement du latin *litteratus*, adjectif qui qualifie une personne instruite, qui possède des connaissances ou qui désigne un clerc, le distinguant du laïc. Dans une perspective historique des pratiques et des représentations de la langue, le médiéviste H. Grundmann (1958) souligne que l'opposition *litteratus/illetteratus* ne recouvrait pas exactement la distinction entre savant et populaire mais traversait plutôt les classes sociales en renvoyant aux habitudes prédominantes à tel moment, dans tel milieu, chaque locuteur se déplaçant à son gré ou selon les circonstances sur une longue échelle de nuances. Ces racines latines ont servi de bases à la formation de différents mots : *literate* (instruit, cultivé, qui sait lire et écrire), puis *illiterate*, *literacy* et *illiteracy*. La présence de ces mots est clairement attestée dans les dictionnaires anglais du 19^e siècle, probablement, même si cela ne peut rester qu'une hypothèse, en lien avec l'essor d'une éducation primaire obligatoire. Mais ce n'est qu'au 20^e siècle, en 1924, que le terme *literacy* lui-même apparaît dans un dictionnaire d'éducation (Barton, 1994, p. 19) comme dérivé et contraire d'*illiteracy* sur le modèle du couple *literate/illetterate*. Le mot *literacy* est donc initialement relatif à un statut social et au champ des connaissances mises en œuvre dans différents contextes, avant d'être restreint, au moins momentanément, aux simples capacités à lire et à écrire dans le contexte d'un développement historique de l'éducation et de la scolarisation des populations pour répondre à de nouveaux besoins sociétaux et économiques.
- 3 C'est dans ce sens qu'il a été tout d'abord utilisé par les organisations internationales. L'un des premiers objectifs de L'Unesco¹ fondée en 1945 a été d'instaurer des programmes visant à donner accès à des populations pas ou peu scolarisées, à des techniques de base pour lire, écrire et calculer dans les situations de la vie courante. Puis émergera dans les années soixante, en lien avec les processus de décolonisation, la notion de *functional literacy*² liant les formations en direction des adultes avec le développement démocratique et économique. La *literacy* n'est plus alors considérée comme une compétence isolée, mais comme un ensemble de compétences plus large participant aux processus d'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) et va occuper un rôle central dans les nouvelles politiques de formation. Le Programme International pour le Suivi des Acquis³ des élèves de quinze ans (Pisa) jugés essentiels pour leur vie d'adulte a été ainsi créé en 1997 par l'OCDE⁴, suivi en 2001 par l'instauration du programme « Progress in International Reading Literacy Study » (Pirls). Ces programmes émanent de la volonté des gouvernements des pays membres d'étudier de façon régulière, et à l'intérieur d'un cadre commun reposant sur une « conception large des connaissances et des compétences » (OCDE, 2003, p. 10), les résultats des systèmes éducatifs nationaux en vue d'améliorer leur pilotage.
- 4 Du point de vue de la recherche, les premiers travaux portés à la connaissance du public français sont ceux de R. Hoggart (1957), dont l'ouvrage *The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life* est traduit en français en 1970. Rejetant une sociologie négative placée sous le signe du manque, il dresse pour la première fois un tableau des usages de la littératie⁵ en les inscrivant dans les pratiques culturelles des classes

populaires britanniques au jour le jour : R. Hoggart évoque « la saveur du dimanche qui mêle l'odeur du papier imprimé de *New of the World* et celle de roastbeef ; [les] morceaux de vieux journaux qu'on lit par intermittences au cabinet » (1957 [1970], p. 73). Cette approche ethnographique ouvre la voie à la prise en compte des dimensions identitaires de la littératie et à l'étude des pratiques ordinaires.

- 5 Ce sont ensuite les travaux de l'anthropologue J. Goody dont l'un des points de départ⁶ a été la description des conséquences de la diffusion de l'écriture dans les sociétés traditionnelles orales, qui ont largement contribué à la diffusion du concept de littératie en France autour des notions de « raison graphique »⁷ (1979), de « logique de l'écriture » (1986) ou encore de « technologies de l'intellect » (2007, p. 10). J. Goody envisage les effets de l'écrit sur les activités cognitives et le rapport au monde autour principalement de deux thématiques. La première est la transmission et la capitalisation de connaissances permettant un développement plus important. La seconde porte sur les changements des opérations cognitives et des façons d'agir sur le monde ainsi que sur les éléments matériels qui accompagnent ces processus et en modèlent les formes. Il ne s'enferme pas pour autant dans une théorie du « Grand Partage » entre l'oral et l'écrit en réexaminant rétrospectivement ses travaux dans son ouvrage *Entre l'oralité et l'écriture* (1993). Dans les sociétés actuelles, il y a de nombreuses formes d'hybridation entre oral et écrit, leurs rapports ayant considérablement évolué depuis les premiers travaux de J. Goody du point de vue de l'évolution des sociétés – l'oral devenant par exemple de plus en plus un critère d'évaluation⁸ – ou du point de vue de l'évolution des techniques – la vectorisation oral/écrit s'inversant dans les nouveaux usages numériques, l'oral gouvernant l'écrit⁹. De son côté, le sociologue B. Lahire (1993, p. 214) désigne l'une des formes de cette hybridation en la dénommant « oral scriptural », insistant sur le fait que la culture écrite gouverne les pratiques langagières orales de certains groupes sociaux.
- 6 Cette approche de la littératie dialogue avec le courant des New Literacy Studies, initié par B. Street qui distingue les contours de deux modèles théoriques de la littératie, « I shall characterise them as the “ideological” model and the “autonomous” model of literacy respectively » (Street, 1984, p. 1)¹⁰. Son reproche principal au courant qu'il désigne comme « autonome » (celui de J. Goody) tient au fait que cette approche soit associée uniquement au progrès, à la civilisation, à la liberté individuelle et à la mobilité sociale. Il conteste également que l'on puisse considérer que le développement de la littératie ait des effets en soi, de manière neutre et universelle, sur les pratiques sociales et cognitives, minorant les aspects culturels et idéologiques¹¹. Le modèle alternatif qu'il présente, « idéologique » dans la mesure où il s'agit d'aborder les significations culturelles en relation avec la dimension de pouvoir – un pouvoir d'agir – de la littératie, s'ancre dans des pratiques culturelles qui varient d'un contexte à l'autre et qui dépendent des connaissances singulières de chaque individu et de son identité. Dans cette optique, B. Street utilise le terme de « literacy practices » (1984, p. 2 ; 2001, p. 9-11) pour mettre l'accent sur l'importance à donner aux conceptions langagières de la littératie en les liant à des dimensions plus larges sociales et culturelles.
- 7 Le champ de la littératie, et c'est une difficulté pour l'appréhender, renvoie ainsi à un vaste ensemble de définitions, qui vont des capacités à traiter des informations et des compétences mesurables en lecture et écriture aux usages sociaux de l'écrit modulés selon différents contextes (culturel, social, institutionnel, etc.), selon les supports et les outils, selon ses interférences avec l'oral, jusqu'aux pratiques et représentations

culturelles véhiculant des connaissances et des valeurs. De façon générale, son intérêt majeur dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement est de mettre l'accent sur ses effets transformateurs sur le développement humain, à la fois sur le plan de la philogénèse et de l'ontogénèse. De manière plus spécifique, les deux modèles de la littératie, pour reprendre la terminologie de B. Street, nous paraissent rejoindre des préoccupations des didacticiens du français en envisageant ce développement de deux façons :

- soit sur un versant plutôt cognitif s'appuyant sur la diversité des fonctions de l'écrit, l'intervention des différentes représentations graphiques du langage, et le rôle de l'écrit pour favoriser la décontextualisation du langage et l'abstraction ;
- soit sur un versant plus intégratif en articulant ces aspects cognitifs et développementaux aux aspects sociaux et culturels, les relations entre langage et manières de penser étant tributaires de pratiques, d'usages et d'outils situés dans des contextes singuliers.

- 8 C'est pourquoi, à un moment où de nombreux domaines aussi divers que l'économie, la santé en passant par la justice et le numérique, affichent des préoccupations relatives à la littératie, il paraît utile de voir en quoi le champ de la littératie peut conduire à nourrir une réflexion sur la didactique du français.

2. Contours de la littératie dans les revues scientifiques françaises (2002-2017)

- 9 Dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, l'usage du terme de littératie s'est ainsi largement répandu du fait de sa circulation dans les sphères institutionnelles et politiques pour piloter les systèmes éducatifs et comparer les compétences des élèves en lecture et écriture sous l'influence des grandes organisations internationales (Unesco, OCDE), et en référence aux courants des travaux de recherche anglo-saxons que nous venons de présenter. En didactique du français, le terme littératie apparaît pour la première fois dans les discours francophones au Québec en 1985 dans la *Revue internationale de psychologie appliquée* à propos des caractéristiques individuelles et familiales des lecteurs précoces (Giasson *et al.*, 1985) et il faut attendre 1991 pour qu'une revue accepte de lui consacrer un premier article scientifique (Pierre, 1991). À propos des définitions de la littératie proposées par des chercheurs francophones, B. Schneuwly (2020) note que dans la méta-analyse réalisée par M. Hébert et M. Lépine (2013) ne sont mentionnés que des auteurs québécois jusqu'en 1999. Ce n'est en effet que vers cette période qu'un courant de réflexion sur les recherches anthropologiques anglo-saxonnes en *literacy* et leur confrontation avec les travaux en cours dans le champ de la didactique a émergé en France, notamment avec les travaux de M. Marquilló et J.-L. Chiss (1998) dans le domaine de la didactique de la langue française, ou ceux de F. Grossmann (1999) concernant la compréhension en lecture. Pour ce dernier (Id., p. 146), la littératie apparaît comme un cadre pluridisciplinaire permettant d'articuler les aspects sociaux et culturels aux aspects cognitifs et développementaux.
- 10 Suite à ces premiers articles, quels sont les apports de la migration du champ de la littératie à la didactique du français et quelle place a-t-elle occupée dans les recherches depuis les années 2000 ? L'exploration d'un corpus de revues scientifiques françaises qui lui ont consacré un numéro thématique complet¹² semble un bon moyen d'en avoir un aperçu, dans la mesure où la thématique d'un numéro regroupe un ensemble de

chercheurs autour de préoccupations communes. Le projet initial de cet article consistait à se centrer sur le corpus spécifique des revues françaises de didactique reflétant « assez bien le champ des recherches en didactique du français » qu'avait utilisé N. Denizot (2016) pour observer le déploiement de la réflexion sur la notion de genre, à savoir *Le français aujourd'hui, Pratiques, Recherches et Repères*. Ce corpus est vite apparu trop restreint, deux de ces revues n'ayant pas consacré de numéros spécifiques à la littératie. Il a été de ce fait adjoint à ce premier corpus un second corpus de quatre revues abordant ce champ, qui ont toutes publié une monographie comprenant le terme littératie dans l'intitulé de leur titre : une revue de socio-linguistique – *Langage et Société* –, une revue de didactique des langues – *Lidil* –, une revue de recherche en éducation – *Spirale* –, ainsi que la revue internationale *La lettre de la DFLM* devenue en 2003 *Lettre de l'AIRDF*.

2.1 Des définitions aux textes fondateurs de la littératie (2002-2010)

- 11 Entre 2002 et aujourd'hui, on recense la publication de huit dossiers thématiques dans le corpus de revues ainsi établi¹³.
- 12 « Après le bruit soulevé par les résultats de l'enquête internationale Pisa » (ce sont les mots de l'éditorial de G. Legros) à laquelle ont participé 32 pays en 2000, *La lettre de la DFLM*, revue émanant d'une association internationale de didacticiens du français, publie en 2002 un numéro intitulé « Pisa et la littératie ». Si les didacticiens belges et suisses commentent la méthodologie, les résultats de l'enquête et la traduction des trois séries d'épreuves : « Literacy in reading », « Literacy in mathematics », « Literacy in scientific » dans lesquelles le terme littératie est rendu par compréhension ou culture¹⁴, les didacticiens français ouvrent un débat théorique sur la notion de littératie. C. Barré de Miniac expose l'évolution des définitions de la littératie de l'International Reading Association (IRA) et de l'OCDE avant d'en présenter l'intérêt pour la recherche en didactique autour de deux axes :
 - la désignation d'un champ d'étude du lire/écrire qui dépasse les cloisonnements disciplinaires traditionnels et met en avant la prise en compte, au même titre que les dimensions cognitives et linguistiques, de dimensions socio-historiques ;
 - l'hypothèse d'un continuum du développement de la littératie dont la complexité croissante doit être pensée afin d'être exploitée didactiquement et d'un continuum possible entre pratiques sociales scolaires et extra-scolaires.
- 13 En réaction, M. Dabène, reprenant quant à lui des définitions nord-américaines d'ÉDUthès¹⁵ et du Sirec¹⁶ qui mettaient l'accent sur la littératie en tant qu'ensemble de compétences de base minimum, s'inquiète de son importation en France sans analyse approfondie des différences de relations à l'écrit dans des contextes culturels différents. Il pointe le danger que l'on ne donne pas à la littératie sa pleine acception de culture de l'écrit, la réduisant à un kit scriptural de survie, et que l'on néglige la nécessité de l'articulation d'une théorie de l'écrit à l'acquisition de l'oral. Il s'interroge également sur l'arrière-plan idéologique sous-tendant les programmes des organisations internationales orientés par des questions économiques liées à la qualité, la rentabilité ou la flexibilité du travail.
- 14 La revue *Pratiques* (Privat & Kara, 2006) opte en 2006 pour un autre point de vue que la *Lettre de la DFLM*, en ne se livrant pas à une tentative de définition de la littératie mais en s'intéressant cette fois à la littératie sous l'angle des apports des travaux de

recherches de l'anthropologie à la didactique, essentiellement ceux de J. Goody à qui il est rendu hommage. Le numéro est subdivisé en trois sous-parties donnant une lisibilité à l'ensemble : « Les textes fondateurs de la littératie », « Littératie et socialisation langagière », « Littératie et didactique ». La première partie comprend quatre textes de J. Goody dont deux articles inédits en français : « La technologie de l'intellect », qui revient sur l'importance de l'invention de l'écriture dans l'histoire humaine et l'influence de la constitution d'une logique scripturale sur les organisations sociales ; et « Les conséquences de la littératie », écrit avec I.-P. Watt, étude contrastive entre sociétés avec et sans écriture et abordant des questions comme la mémoire collective, la participation à la vie de la cité ou le fonctionnement des institutions. Après cette présentation, les articles reviennent sur la portée des travaux de J. Goody. Dans la seconde partie, il s'agit d'évoquer les impacts de la littératie sur les organisations sociales et les modalités de communication et de relation. La troisième partie est dédiée aux approches didactiques de la littératie¹⁷. Dans un article liminaire, Y. Reuter (2006) rappelle que J. Goody n'est pas didacticien et revient sur les voies de pénétration de ses travaux dans le domaine de la didactique à travers les dimensions de l'écrit, de la réflexivité, de la forme scolaire ou encore de l'échec scolaire. Il met en garde également contre une lecture réductrice de J. Goody qui valoriserait uniquement l'écrit, auquel serait attaché de façon exclusive la réflexivité, au détriment de l'oral, et qui occulterait des problèmes pouvant être engendrés par l'écrit (catégorisations figées, restriction de la novation, différenciation sociale, etc.).

- 15 Sans en considérer les implications didactiques qui ne font pas partie de la ligne éditoriale de la revue, un numéro de *Langage et Société* (Fraenkel & Mbodj-Pouye, 2010) en 2010 vient compléter à son tour la mise à disposition pour le public français des textes fondateurs de la littératie en présentant le second grand courant des recherches anglo-saxonnes, les New Literacy Studies (NLS). Ce courant, développé notamment par B. Street (1984), propose un débat critique des thèses de J. Goody. Comme dans le numéro précédemment évoqué de *Pratiques*, on trouve dans ce numéro la traduction de deux articles. Un article de S. Scribner et M. Cole (2010) examine la nature de la littératie et ses effets intellectuels en relation avec la scolarisation dans une étude empirique. Leurs résultats ne font pas émerger de corrélation entre la littératie et des compétences générales comme l'abstraction. Ils tendent à souligner l'importance de la variable scolaire, ce qui leur fait suggérer que « des usages spécifiques stimulent des savoir-faire spécifiques » (p. 40). Le second article traduit de D. Barton et M. Hamilton (2010) envisage la littératie comme un ensemble de pratiques historiquement situées qui peuvent être inférées de l'observation de situations dans lesquelles le langage joue un rôle central, inscrites dans un contexte plus ample d'objectifs sociaux et de pratiques culturelles (1998 [2010], p. 45-46). Le débat à visée critique introduit par les NLS porte de façon plus large sur la généralisation considérée comme abusive des effets cognitifs de l'écrit en dehors de contextes et d'usages précis, sur la pluralité des manières culturelles de s'approprier l'écrit, sur la variété des configurations entre oral et écrit, ou encore sur la nécessité de mettre en œuvre des observations de pratiques situées et d'événements de littératie (Literacy events) qui émergent des pratiques et sont façonnés par elles.

2.2 La littératie : de la maternelle à l'université et à la formation des adultes (2010-2017)

- 16 Dans la décennie suivante, les débats autour de la littératie sont donc désormais connus par les chercheurs en didactique. Le second numéro de la revue *Pratiques* (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012a) dédié à la littératie, qui paraît en 2012, porte sur les pratiques langagières dans un nouveau lieu institutionnel, l'université. Sa thématique s'inscrit clairement dans la lignée d'un courant qui s'est développé tout d'abord au Royaume-Uni, *AcLits* (*Academic Literacies* traduit en français par littératies universitaires), courant qui fait partie des NLS, B. Street y ayant très activement participé (Lea & Street, 1998). Les articles de ce numéro reprennent une orthographe avec une finale en -cies- qui marque sa filiation avec les recherches anglo-saxonnes dans lesquelles le pluriel est particulièrement revendiqué (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012b) car il renvoie à la fois à une diversité des pratiques, au rebours de la littératie vue dans une perspective généralisante, et à la pluralité des domaines scientifiques permettant d'analyser les écrits universitaires. Au-delà de la discipline scolaire française, qui n'est pas enseignée en tant que telle à l'université, ce courant ouvre de « nouvelles perspectives » (c'est le sous-titre du numéro) aux didacticiens du français permettant d'analyser les pratiques universitaires en se centrant sur une approche épistémologique et discursive des disciplines enseignées, sur les spécificités des genres d'écrits convoqués, écrits qui peuvent être professionnels ou professionnalisants, sur les combinaisons oral/écrit dans les cours ou encore sur les questions d'insertion des étudiants dans les cursus universitaires qui sollicitent des compétences particulières.
- 17 Dans la lignée de ces quatre premières livraisons, deux parutions de revue tentent de poser un état des lieux des acceptions de la littératie. Un numéro de la revue *Spirale* (Delcambre & Pollet, 2014) se donne pour objectif de recenser les acquis des travaux francophones sur la littératie et se consacre plus spécifiquement aux questions d'enseignement et d'apprentissage. Les textes de ce numéro présentent ainsi des approches issues de différents champs universitaires : la didactique du français, les sciences de l'éducation et de la formation, ou encore les sciences de l'information et de la communication. Ils se situent également vis-à-vis du débat Street/Goody (modèle idéologique versus modèle autonome) en s'appuyant de façon plus ou moins importante sur les dimensions contextuelles et culturelles des pratiques de lecture et d'écriture, ou sur bien sur les compétences des sujets liés au lire-écrire. Un tiers des articles de cette livraison portent sur la didactique du français en école primaire, un autre tiers sur des pratiques hors école en analysant les pratiques juvéniles ou encore la formation de base d'adultes peu scolarisés, un dernier tiers porte sur différents outils et supports et sur leurs modalités d'utilisation : le numérique, l'image, les interactions entre ces outils et les supports de communication. Le numéro de la revue *Le français aujourd'hui* (Marin & Morin, 2015) paru en 2015 vise à appréhender la manière dont se construit le continuum des compétences en littératie à tous les niveaux de l'enseignement, du côté des apprentissages ou de l'analyse de pratiques efficaces : de l'école maternelle à l'université, de la littératie émergente à la littératie universitaire. La construction de ce continuum pose la question des références exploitables pour établir les attendus des programmes d'enseignement selon des niveaux de compétences des élèves et leurs capacités cognitives ou les savoirs didactiques visés. Le numéro se conclut sur les risques possibles de recourir à un concept trop générique, comme celui

de littératie, lorsqu'il est étendu à l'ensemble du curriculum et de le réserver plutôt soit pour aborder l'entrée dans l'écrit, avant la distinction lecture-écriture, soit pour les lectures ou les écritures expertes qui supposent l'intégration de dimensions pragmatiques et socioculturelles fortes.

- 18 Enfin en 2017, la revue *Lidil*, revue de linguistique et de didactique des langues, publie deux numéros thématiques consécutifs (Totereau & Dreyfus, 2017 ; Meyer & Pellat, 2017) portant l'un sur l'entrée dans l'écrit et l'autre sur la grammaire. Le premier numéro cible ainsi un moment spécifique dans le continuum du développement de la littératie, les premiers apprentissages, avec l'objectif de relier l'analyse des pratiques enseignantes, leur influence et leur effet sur les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, en convoquant pour ce faire la psychologie cognitive, les sciences du langage et en s'appuyant également sur la didactique professionnelle. Si on retrouve ici des travaux interdisciplinaires dont les références sont essentiellement francophones, le terme littératie est utilisé comme s'il faisait consensus et sans revenir sur les possibles perspectives qu'il est susceptible d'ouvrir. Le numéro suivant cible quant à lui un sous-domaine de la didactique du français : la grammaire. La littératie y est considérée comme une compétence générale dont la montée en puissance dans la communauté scientifique appelle une redéfinition de la place et du rôle des outils de structuration de la langue ainsi que de l'analyse de la pluralité des modèles grammaticaux. Il est fait l'hypothèse que cette redéfinition peut être en retour un moyen de mieux comprendre les enjeux pédagogiques de la littératie, renversant ainsi le rapport des apports entre littératie et didactique. L'usage dans les titres de ces deux numéros des formes au singulier (le concept de littératie) et au pluriel (les contextes langagiers) de la littératie, du ciblage sur un moment du continuum et sur un sous-domaine scolaire témoignent d'un certain flottement sur un positionnement didactique vis-à-vis de la littératie.

3. Migration en didactique et constructions d'un espace conceptuel

3.1 Entre hésitation et utilité didactique

- 19 Quels enseignements peut-on tirer quant à la migration du concept de littératie en didactique du français à l'issue de cette analyse de presque vingt ans de publication de numéros thématiques dans des revues françaises sur le champ de la littératie ? D'abord une certaine distance en France entre la littératie et les didacticiens du français, puisque seulement quatre numéros de revues françaises de didactique du français (en incluant *La lettre de la DFLM*) lui ont été consacrés – ce qui n'en fait pas une thématique centrale. Cette distance trouve probablement une grande partie de sa justification dans l'élasticité du concept de littératie, puisqu'elle peut être réduite à des compétences minimales de maîtrise de l'écrit ou au contraire associée de façon expansive à un vaste ensemble de compétences, de représentations et de pratiques langagières difficiles à cerner et impliquant de nombreux outils et supports, dans de multiples institutions. La distance vient également du fait qu'un même terme recouvre deux modèles conceptuels peu compatibles, dont l'un est centré sur les capacités cognitives des sujets, l'autre sur les pratiques sociales. Elle peut aussi s'expliquer par la défiance suscitée par des évaluations internationales bâties autour d'une littératie générique

pour réguler les politiques éducatives à une échelle mondiale. Enfin, des réticences proviennent sans doute de l'origine anglo-saxonne du terme, d'où une diffusion récente en français des textes fondateurs de la littératie, une concurrence avec des termes déjà implantés dans le domaine scolaire comme ceux d'alphabétisation et d'illettrisme et un certain embarras pour trouver un équivalent en français ou une traduction satisfaisante. En témoignent les hésitations prolongées sur l'orthographe du mot (finale en *tie* ou *cie*), son utilisation au singulier ou au pluriel, voire le choix de remplacer le mot anglais *literacy*, non par un calque, mais par le mot *culture*¹⁸. Aussi la littératie peut-elle être envisagée comme un espace dont les contours sont trop « flottants » pour s'inscrire de façon suffisamment convaincante dans le domaine éducatif (David, 2015) conduisant les didacticiens à s'en tenir prudemment éloignés – ce qui ne signifie pas qu'ils s'en désintéressent.

- 20 Si en effet, comme le montre le numéro thématique publié en 2002 « Pisa et la littératie », un premier intérêt pour la littératie en didactique du français a été en quelque sorte contraint par l'usage du terme dans les domaines institutionnels et politiques de l'évaluation, cet intérêt trouve également sa source de façon plus constructive dans l'ouverture de nouvelles perspectives pour la didactique du français. Parmi celles-ci, on peut citer un renouvellement épistémologique dû à l'ajout de disciplines de recherche telles que l'anthropologie, l'ethnologie ou les sciences de la communication et de l'information aux disciplines contributives habituellement mobilisées en didactique du français, comme la littérature, les sciences du langage, les sciences cognitives ou encore la sociologie (Dabène, 2008). La littératie invite également à ouvrir des champs de recherche relativement peu documentés comme les pratiques hors école ainsi que les liens à tisser entre éducation formelle et éducation informelle ou entre apprentissages guidés et pratiques privées. Elle a une dimension dynamique. Ses contours « flottants » reflètent les changements profonds sociétaux et technologiques qui vont en s'accroissant : nouveaux objets (linguistiques ou productions culturelles), multiplicité de contextes (numérique et dématérialisation des objets concrets, complexifications des supports d'informations, multimodalité de la communication, etc.), inscription des pratiques dans différentes institutions sociales (l'école mais aussi l'université ou le périscolaire, la famille, la formation professionnelle, etc.), prise en compte des besoins d'une diversité de publics que ce soit du point de vue de l'âge ou du fait de caractéristiques langagières, culturelles ou sociales .
- 21 La migration du champ de la littératie en didactique du français conduit dès lors le chercheur à accepter et à reconnaître que la littératie n'a pas une acception unique et qu'il est difficile, voire impossible, de la réduire à une seule définition. Peu de chercheurs français, en effet, se sont risqués à en rédiger une définition, si ce n'est dans des dictionnaires spécialisés en FLE (Cuq, 2003) ou en analyse du discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002), ou encore sous une forme très extensive (Privat, 2007, p. 10). Il faut d'ailleurs préciser que ces définitions ne s'inscrivent pas directement dans le domaine de la didactique du français et font état de sens restreints ou très larges en relation avec les sociétés et les cultures, ainsi qu'avec les différentes modalités de communication. Ces définitions restent d'autre part largement scripto-centrées, induisant une frontière plus ou moins étanche entre les ordres écrit et oral du langage. F. Gadet (2000) souligne cette exception scripturale française : « [...] signe que le culte de la langue écrite a, en France, réellement bloqué la recherche sur les relations entre

oralité et écrit, à peu près limitée aux sphères des ethnologues et à l'étude de l'échec scolaire ». C'est ce qui fait écrire à D. Barton que donner une définition précise de la littératie est une tâche impossible qui relèverait du mythe¹⁹. Si l'on admet que le champ de la littératie est polyvalent et qu'il évolue en même temps qu'évoluent l'école, les pratiques langagières, les techniques de communication, les cadres institutionnels et les programmes, la formation des enseignants ou d'autres catégories d'adultes, etc., son utilité didactique résiderait dans la possibilité d'organiser des constructions d'un espace conceptuel en catégorisant d'une certaine façon un ensemble d'éléments significatifs des situations complexes d'enseignement et d'apprentissage afin de les décrire et de les expliquer à partir de différents concepts didactiques. Cette mise en réseaux au sein de cet espace, pourrait par exemple, sans viser de constellation type qui sinon le figerait, se cristalliser autour de différents objets d'étude identifiés afin de décrire et de comprendre les situations d'enseignement et d'apprentissage à partir de ces configurations de concepts élaborées de façon ad hoc.

3.2 Renouveau du point de vue sur la didactique du français

- 22 Les apports de la migration du champ de la littératie résideraient ainsi dans les plus-values euristiques que cet espace conceptuel peut procurer aux recherches en didactique du français. Les premiers apports portent essentiellement sur l'écrit et ses pratiques et la possibilité d'articuler les aspects sociaux et culturels de l'écrit à ses aspects cognitifs et développementaux. Dans la continuité de ceux-ci, l'espace conceptuel de la littératie invite le chercheur en didactique du français à ne pas négliger un pan entier des pratiques d'enseignement-apprentissage qu'il est crucial d'éclairer, à savoir la place de l'oral et de ses relations avec l'écrit qui font partie du quotidien de la classe, et donc d'étendre le champ de la littératie à l'ensemble du continuum des pratiques langagières. D'autre part, l'inscription de cet espace dans l'héritage de la théorie historico-culturelle de L.-S. Vygotski (1934 [2013]), qui appréhende le langage à la fois comme un instrument de médiation et comme un lieu d'exploration et de transformation de l'activité du sujet, ainsi que dans l'héritage de l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart, 1997), met l'accent sur les interactions entre le langage, l'activité sociale, le développement cognitif et les textes oraux ou écrits qui matérialisent cette activité en exploitant les ressources langagières. Enfin, l'espace conceptuel de la littératie véhicule un certain nombre de valeurs se rapportant à des composantes sociales, développementales, culturelles, émancipatrices ou encore à la mise en réseau de compétences. En cela, l'espace conceptuel de la littératie conduit à décrire et à analyser les modalités d'enseignement et les productions des apprenants selon des processus langagiers, cognitifs, sociaux et culturels à partir de quatre dimensions interdépendantes les unes des autres et des concepts didactiques qu'elles mobilisent potentiellement :

- l'ensemble des pratiques langagières scolaires (lecture, écriture, oral) et leurs interactions ;
- l'ajustement du contrat didactique par l'adaptation réciproque entre la compréhension des apprenants et de celui qui enseigne via la transformation et l'intériorisation de processus initialement interpersonnels ;
- les pratiques organisant l'expérience sociale et culturelle des apprenants ;
- les sujets dans leur globalité à la fois linguistique, cognitive et sociale.

3.3 De nouveaux lieux d'intervention didactique

- 23 La convocation de la littératie en didactique a ainsi des effets convergents sur les approches des contenus de la discipline français, soit en favorisant l'interdépendance et des interférences entre les différents sous-domaines de la didactique du français dont les frontières sont trop souvent étanches, soit en prenant en compte les relations avec les autres disciplines enseignées à l'école ou soit encore en élargissant l'analyse des activités langagières et des situations d'enseignement au monde social. Ces convergences intra et extra disciplinaires ou extrascolaires font émerger de possibles nouveaux lieux d'intervention didactique.

3.3.1 Une approche intégrative de la didactique du français

- 24 Les principales visées de la didactique du français sont la construction d'une culture, le développement de pratiques socio-culturelles de lecture, d'écriture et d'oral, la réflexivité sur la langue qui se déclinent en différents contenus d'enseignement. Ceux-ci, comme dans les manuels ou les emplois du temps des classes, sont le plus souvent centrés sur des sous-domaines juxtaposés : l'étude de la langue, la littérature, l'écriture, la lecture ou l'oral, eux-mêmes donnant lieu à des spécialisations didactiques comme la didactique de l'écrit, la didactique de la grammaire, la didactique de la lecture, etc. Ce découpage, s'il peut correspondre à celui de l'organisation des programmes scolaires, fait prendre le risque d'une parcellisation de la didactique du français et l'entretien d'un hiatus entre recherche et pratiques effectives de classe dans lesquelles s'entrelacent les activités. Il nuit à des approches s'intéressant aux vectorisations multiples²⁰, aux interactions et à l'articulation entre ces sous-domaines. L'espace conceptuel de la littératie amène à un questionnement didactique sur les contours de la discipline « français » et ses contenus d'enseignement : comment découpe-t-on aujourd'hui la discipline scolaire « français » ? Qu'en est-il des frontières, des lignes d'intersection et de recouvrement entre ses sous-domaines ? En intégrant l'ensemble des activités langagières dans les pratiques sociales et culturelles de sujets pris dans leur dimension linguistique, cognitive et socio-culturelle, il conduit à renforcer une approche intégrative de la discipline français.
- 25 On citera comme exemples de vectorisations fréquentes le rôle des écrits dans la production orale ou bien le passage de récits oraux à l'écriture d'un texte, la secondarisation d'explication d'exemples pour élaborer une règle grammaticale ou bien le passage du repérage d'un fait de langue à la compréhension de ses effets dans un texte littéraire. Du point de vue des apprentissages, ces vectorisations multiples supposent pour les élèves des déplacements dans des espaces langagiers différents qui nécessitent un tissage : non seulement de pratiques « quotidiennes » en direction de pratiques scolaires, mais aussi, à l'intérieur de ces dernières, à travers des pratiques disciplinaires caractérisées par des systèmes de significations spécifiques. Ces déplacements, s'ils ne sont pas pris en compte, peuvent produire des malentendus quant à la signification des activités scolaires et être un facteur d'inégalité, d'où la nécessité que la discipline les prenne en charge.

3.3.2 La didactique du français et les autres disciplines scolaires

- 26 L'espace conceptuel de la littératie amène également à se questionner sur les rapports de la didactique du français avec les autres disciplines, qui toutes convoquent de multiples activités langagières ouvrant de nouveaux lieux d'intervention didactique ou les confortant. Ces nouveaux lieux d'intervention sont différents de la conception d'un français transversal qui postulerait à tort une dimension générique inhérente aux objets langagiers. Au contraire, comme le sous-tend le concept de genre textuel, ils supposent la construction d'espaces langagiers spécifiques à des sphères d'activités scolaires. Pour orienter le développement des compétences littératiques, ils nécessitent la mise en relation du texte avec les univers sociaux et leurs fonctionnements particuliers en prenant en compte les différences fondamentales dans les objets de discours, les positions énonciatives construites, les valeurs sollicitées ou les outils culturels convoqués. Ce point de vue sur la didactique du français à l'école peut être représenté sous la forme de la figure suivante qui met en évidence des articulations à la fois intra et extra disciplinaires.

Figure 1 : Didactique du français et disciplines scolaires dans l'espace conceptuel de la littératie.
Source : Auteur : Pascal Dupont.

- 27 Les quelques exemples de possibles lieux d'intervention didactique présentés dans la figure 2 ne visent pas à l'exhaustivité. Certains ont déjà été circonscrits il y a peu d'années encore, d'autres sont en voie d'émergence. Ils restent, pour une large partie, à être investigués afin d'être davantage documentés :

- les écrits intermédiaires pour penser et pour apprendre (Chabanne & Bucheton, 2002 ; Doquet, 2011) et les oraux réflexifs catégorisables en oraux de travail, oraux intermédiaires et oraux normés en fonction de leur rôle et de leur degré de réflexivité ainsi que leur organisation dans l'enseignement explicite de la compréhension en lecture (Dupont, 2015) ;
- les médiations langagières qui donnent une forme et un sens particulier à l'activité de par l'élaboration a priori d'un cadre participatif comprenant la planification et les enjeux de la séance, les situations problèmes, les artéfacts, les productions langagières, la focalisation sur des contenus d'enseignement selon un processus de secondarisation des productions langagières (Dupont, 2017) ; les positions énonciatives pour apprendre dans les différentes

disciplines scolaires (Jaubert & Rebière, 2011), les gestes professionnels langagiers didactiques (Coulange, Jaubert & Lhoste, 2018) ;

- les genres scolaires qui déterminent les modes d'existence des contenus disciplinaires (Reuter, 2007), et les genres scolaires disciplinaires (Dupont, 2011, 2016) tels le débat, l'exposé, la lecture à d'autres, présents dans les programmes à différents cycles et dans différentes disciplines, ces disciplines spécifiant leur nature et impliquant le nourrissage du genre, la construction d'une culture commune au groupe, la définition de postures, l'acquisition d'éléments linguistiques particuliers, une orientation de l'activité vers un but ;
- les outils « designés »²¹ (Dupont, Villeneuve-Lapointe & Chourau, 2018 ; Dupont & Grandaty, 2020), à savoir la construction d'artéfacts disciplinaires formalisés conjointement par l'enseignant et les élèves pour des finalités d'enseignement et d'apprentissage spécifiques, considérés comme interfaces entre l'individuel et le social et entre savoirs et compétences : carnet de lecture ou d'expérience, jeu de cartes pour poser des questions sur un texte, audioguide, etc. Ces outils ont pour vocation de provoquer des changements qualitatifs dans les apprentissages des élèves, notamment de développer leur capacité d'initiative et de favoriser l'implication dans le travail coopératif.

3.3.3 La didactique du français et le monde social

- 28 En outre, l'espace conceptuel de la littératie offre l'éventualité d'élargir le périmètre de l'analyse des activités langagières et des situations d'enseignement au monde social.

Figure 2 : Didactique du français et monde social dans l'espace conceptuel de la littératie. Source : Auteur : Pascal Dupont.

- 29 Les focalisations sur les premiers apprentissages et sur l'oral scriptural avant le début des apprentissages fondamentaux, la mise en lumière de la nécessité de mettre en œuvre de nouvelles compétences langagières à l'université ou dans un univers professionnel particulier, voire la réparation des capacités des personnes très âgées plus ou moins dépendantes mettent en avant la problématique du continuum des apprentissages tout au long de la vie. La variété des dispositifs et des contextes de ces apprentissages, qui dépassent le seul milieu scolaire, est appelée à se diversifier encore pour développer des environnements riches et de qualité propice aux apprentissages et aux interactions et répondant au mieux aux besoins des personnes aux différents âges

de la vie. De nombreux acteurs ont un pouvoir d'agir dans ces situations d'enseignement formelles ou informelles : des parents qui lisent des histoires à leurs enfants, aux intervenants des mouvements d'éducatrices populaires, ou aux services d'accueil (secteur médico-social ou lieux de mixité sociale comme les Maisons des jeunes et de la culture). Ces adaptations aux différences de la personne répondent à l'ambition de promouvoir des politiques inclusives prenant en compte la diversité des identités et des appartenances des enfants, des élèves, des étudiant.e.s ou des adultes. Il s'agit d'accompagner chacun dans la construction de rapports au langage oral et écrit pour dire et comprendre le monde en intégrant les nouvelles pratiques (la production/réception de tutoriels, l'usage des réseaux sociaux, la lecture en ligne, etc.), en s'acculturant à de nouveaux supports (multimédia, site internet, blogue, etc.) et en s'appropriant de nouveaux outils (bureau numérique, applications, etc.) qui renouvèlent les modalités de communication. Si on va ici au-delà des limites strictes de la didactique du français en tant que discipline scolaire, ses contenus, ses méthodes, ses outils et ses supports peuvent être réinterrogés en lien avec l'actualité de problématiques vives et contribuer à tisser des liens entre l'école et les autres acteurs ou structures du monde social à travers des projets, des collaborations et des partenariats.

En guise de conclusion... et de prospective

- 30 La migration du champ de la littératie en tant qu'espace conceptuel en didactique du français telle qu'elle vient d'être présentée a donc une portée euristique, à la condition de ne pas restreindre la littératie à une compétence, ni de réduire cet espace conceptuel à la seule sphère écrite, mais de l'élargir à l'ensemble des pratiques langagières orales et écrites, s'inscrivant dans différentes institutions, perçues dans un continuum, et prenant appui sur de nombreux outils et supports qui évoluent et se transforment sans cesse. Cet espace devient alors un outil théorique qui conduit à avoir un point de vue intégratif portant sur l'ensemble des pratiques langagières scolaires et extrascolaires (lecture, écriture, oral), leurs interactions ainsi que la construction de significations partagées nécessaires pour organiser l'expérience sociale et culturelle des sujets.
- 31 Les interprétations possibles de cet espace conceptuel initient une réflexion sur la didactique du français, ses limites, et les extensions potentielles de ses recherches. Cet espace conceptuel est susceptible d'éviter une trop grande parcellisation des sous-domaines didactiques du français, ce point de vue intégratif se rapprochant davantage des pratiques quotidiennes des enseignants, notamment ceux polyvalents du premier degré. Il ouvre de nouveaux lieux d'interventions didactiques intradisciplinaires, interdisciplinaires voire extradisciplinaires qui sont autant de pistes de recherche qu'il conviendrait de continuer à recenser et à explorer. Il permet la production de savoirs scientifiques en contexte et de penser d'une certaine façon l'articulation et les rapports entre école et société. À l'heure de la réforme des Inspé, ces aspects seraient à prendre en compte dans la refonte des maquettes et l'organisation de la formation des enseignant.e.s en français.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ DE MINAC, C. (2002). « La notion de littératie et les principaux courants de recherche ». *La lettre de la DFLM* 30, p. 27-32. En ligne : <https://doi.org/10.3406/airdf.2002.1519>.
- BARTON, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford : Blackwell.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. (2010). « La littératie, une pratique sociale ». *Langage et société* 133, p. 45-62. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lis.133.0045>.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (dirs). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Édition du Seuil.
- CHISS, J.-L. (1998). « Plurivocité de l'écriture et « Literacy » ». In Lapacherie, J.-G. (éd.). *Propriétés de l'écriture*. Pau : Presses universitaires de Pau, p. 89-94.
- COULANGE, L., JAUBERT, M., & LHOSTE, Y. (2018). « Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines ». *eJRIEPS* numéro spécial 1, p. 64-86. En ligne : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.316>.
- CUQ, J.-P. (éd.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International et Asdifle.
- DABÈNE, M. (2008). « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états ». In Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (dirs). *Didactique du français, fondement d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 15-35.
- DABÈNE, M. (2002). « Réaction à la "notion" de littératie ». *La lettre de la DFLM* 30 (1), p. 33-36. En ligne : <https://doi.org/10.3406/airdf.2002.1520>.
- DAVID, J. (2015). « Literacy-Litéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept ». *Le français aujourd'hui* 190, p. 9-22. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0009>.
- DELCAMBRE, I., & LAHANIER-REUTER, D. (dirs) (2012a). « Littéracies universitaires : nouvelles perspectives ». *Pratiques* 153-154. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1902>.
- DELCAMBRE, I., & LAHANIER-REUTER, D. (2012b). « Littéracies universitaires : présentation ». *Pratiques* 153-154, p. 3-19. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1905>.
- DELCAMBRE, I. & POLLET, M.-C. (dirs) (2014). « Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissage ». *Spirale* 53.
- DENIZOT, N. (2016). « La notion de "genre" dans les recherches en didactique du français entre 1990 et 2013 ». In Sales Cordeiro, G. & Vrydaghs, D. (dirs.). *Le statut des genres en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 29-51.
- DOQUET, C. (2011). « Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre ». *Le français aujourd'hui* 174, p. 57-68. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0057>.
- DUPONT P. (2011) « Les genres oraux : des genres scolaires aux genres scolaires disciplinaires ». Actes du Deuxième colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en

- Didactique (ARCD) « Les contenus disciplinaires », co-organisé par Théodile-CIREL (EA 4354), Université Lille 3, Villeneuve-d'Ascq (France) les 20, 21 & 22 janvier 2011. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01429551>.
- DUPONT, P., (2015). « Apprendre à comprendre avec des albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs ». *Repères* 51, p. 131-156. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.909>.
- DUPONT, P. (2016). « L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactique de l'oral ». *Repères* 54, p. 141-166. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.1108>.
- DUPONT, P. (2017). « Littératie et activités médiatisantes à l'école primaire : pour reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage ». *Recherches en éducation* 28, p. 109-123. En ligne : <https://journals.openedition.org/ree/558>.
- DUPONT, P. (2019). Activités langagières en classe, didactique du français : un point de vue littératie. HDR : Université Toulouse Jean-Jaurès.
- DUPONT, P. & GRANDATY, M. (2019). « Les outils « designés » : interfaces entre savoir et compétence ». In Dupont, P., Buznic-Bourgeacq, P. & Carnus, M.-F. (dirs.). *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre : controverses, compromis ou compromission*. Paris : Éditions L'Harmattan, p. 27-49.
- DUPONT, P., VILLENEUVE-LAPOINTE M. & CHOURAU A. (2018). « Le design et la délégation d'outil. Didactiques et contextes culturels ». *Recherches en didactique* 25, p. 41-57. En ligne : <https://journals.openedition.org/ree/558>.
- FRAENKEL B. & MBODJ-POUYE A. (dirs) (2010). « *New Literacy studies*, un courant majeur sur l'écrit ». *Langage et société* 133. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2010-3.htm>.
- GADET, F. (2000). « L'oral : quelles modalités de production pour quelles significations ? » Actes du séminaire national, *Perspectives actuelles pour l'enseignement du français*, Paris, 23-25 octobre, cité par Dabène (2002, p. 36).
- GIASSON, J., BAILLARGEON, M., PIERRE, R. & THÉRIAULT, J. (1985). « Le lecteur précoce au Québec : caractéristiques individuelles et familiales ». *Revue internationale de psychologie appliquée* 34 (4), p. 455-476.
- GOODY, J. (2007). « L'oralité et l'écriture ». *Communication et langage* 154, p. 3-10. En ligne : <https://doi.org/10.3406/colan.2007.4684>.
- GOODY, J. (1993). *Entre oralité et écriture*. Paris : Presses universitaires de France.
- GOODY, J. (1986). *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*. Paris : Colin.
- GOODY, J. (1977) [1979]. *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- GOODY, J. & WATT, I.-P. (1963). « The consequence of literacy ». *Comparative Studies in History and Society* 5, p. 304-345.
- GRAY W. S. (1956). *The teaching of reading and writing*. Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 19. En ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000002929>.
- GROSSMANN, F. (1999). « Littératie, compréhension et interprétation des textes ». *Repères* 19, p. 139-166. En ligne : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2294>.
- GRUNDMANN, H. (1958). « Litteratus-illeteratus. Der Wandel einer Bildungsnorm vom Altertum zum Mittelalter », *Archiv für Kulturgeschichte* 40, p. 1-65.

- 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), p. 25-43. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1018176ar>.
- HOGGART, R. (1970) [1957]. *The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life*. Harmondsworth : Penguin Books. La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre. Traduction française de F. & J.-C. Garcias & de J.-C. Passeron. Présentation et index de Jean-Claude Passeron. Paris : Éditions de Minuit.
- JAUBERT, M. & REBIERE, M. (2011). « Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? ». *Pratiques* 149-150, p. 112-128. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1718>.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LEA, M.-R. & STREET, B. (1998). « The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications ». *Theory Into Practice* 45 (4), p. 227-236. En ligne : https://www.academia.edu/11721957/The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications.
- MARIN, B. & MORIN, M.-F. (dirs) (2015), « Littéracies scolaires ». *Le français aujourd'hui* 190. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-3.htm>.
- MARQUILLO LARRUY, M. & CHISS, J.-L. (1998). « Écriture et lecture : "literacy", pratiques ordinaires, pratiques lettrées ». In F. Grossmann (éd.) *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène*. Grenoble : Lidilem Université de Grenoble, p. 50-65.
- MEYER, J.-P. & PELLAT, J.-C. (dirs) (2017). « Grammaire et littéracies ». *Lidil* 56. En ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.4292>.
- OCDE. (2003). *Cadre d'évaluation de PISA 2003 – connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes*. Paris : Édition OCDE. En ligne : <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33694924.pdf>.
- PIERRE, R. (1991). « De l'alphabétisation à la littératie : Pour une réforme en profondeur de l'enseignement ». *Scientia Paedagogica Experimentalis* XVIII (II), p. 151-186.
- PRIVAT, J.-M. (2007). « Présentation ». In J. Goody, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La dispute, p. 9-15.
- PRIVAT, J.-M. & KARA, M. (dirs) (2006). « La littératie autour de Jack Goody ». *Pratiques* 131-132. En ligne : https://www.persee.fr/issue/prati_0338-2389_2006_num_131_1?sectionId=prati_0338-2389_2006_num_131_1_2112.
- REUTER, Y. (2006). « À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion ». *Pratiques* 131-132, p. 131-151. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2124>.
- REUTER, Y. (2007). « Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) ». *Le français aujourd'hui* 159, p. 11-18. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.159.0011>.
- ROSSI, M. (2011). « Le portable et le langage SMS ». Institut Français. En ligne : http://voyagesenfrancais.fr/IMG/pdf/b1_voyages_en_francais_le_langage_des_sms_-_fiche_etudiant.pdf.
- SCHNEUWLY, B. (2020). « Literacy – littératie – Literalität : un essai ». *Forumlecture.ch* 2. En ligne : https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/701/2020_2_fr_schneuwly.pdf.

SCRIBNER, S. & COLE, M. (2010). « La littératie sans l'école, à la recherche des effets intellectuels de l'écriture ». *Langage et société* 133, p. 25-44. En ligne : <https://doi.org/10.3917/l.s.133.0025>.

STEVENSON, A. (éd.) (2010). « Literacy » In : *Oxford English Dictionary*. Oxford : Oxford University Press.

STREET, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

STREET, B. (éd.) (2001). « Social Literacies: Critical Approaches to Literacy » in *Development, Ethnography and Education*. Londres/New-York : Routledge.

TOTEREAU, C. & DREYFUS, M. (dirs) (2017). « Littéracie et entrée dans l'écrit ». *Lidil* 55. En ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.4141>.

VYGOTSKI, L.-S. (1934) [2013]. *Pensée et langage*. Trad. du russe par F. Sève. Paris : Éditions La dispute.

NOTES

1. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture).

2. « A person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group ». (Gray, 1956). (Une personne possède les capacités en littératie d'un point de vue fonctionnel lorsqu'elle a acquis les connaissances et les compétences en lecture et en écriture qui lui permettent de s'engager efficacement dans toutes les activités dans lesquelles la littératie est normalement requise dans sa culture ou sa communauté [trad. de l'auteur]).

3. Traduction de « Programme for International Student Assessment ».

4. Organisation de coopération et de développement économiques.

5. De très nombreuses propositions orthographiques ont été avancées pour traduire le terme *literacy* : *littératie*, *littéracie*, *littéracité*, *littérisme*, *lettrisme*, *littératie*, voire des formes plurielles *littéracies* ou *littératies* (Jaffré, 2004). Nous retiendrons pour notre part la forme *littératie* qui est la plus fréquente d'usage (Le Deuff, 2008) et la forme utilisée par les grandes instances internationales (Unesco, OCDE), par les revues francophones (*Forum lecture suisse*, *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*), des rencontres de chercheurs (Symposium International sur la Littératie à l'École - Sile) ou désormais par le site Éduscol du Ministère de l'Éducation Nationale français (depuis 2015).

6. Les premiers travaux de J. Goody, en collaboration avec I-P. Watt (1963), ont concerné la spécificité des systèmes d'écriture pour expliquer certaines différences entre les sociétés.

7. Cette métaphore, qui a connu un grand succès en France, n'a pas d'expression équivalente dans le texte de J. Goody. Il convient donc de rester prudent quant à cette formule.

8. Il n'est que de voir le « grand oral » qui prendrait une place importante dans la réforme du baccalauréat prévue pour 2021, ou les sélections d'étudiants ou de salariés à partir d'un entretien oral.

9. Écriture de SMS à partir de l'oralisation, activation de la saisie vocale, tweet, etc. et langage SMS : voir le guide du langage SMS de Micaela Rossi de l'Université de Gênes.
10. Je les caractériserai respectivement comme le modèle idéologique et le modèle autonome de la littératie (Trad. de l'auteur).
11. J. Goody réfute la dichotomie posée par B. Street entre un modèle « autonome » et un modèle « idéologique » de la littératie : « *I want to maintain a balance between the refusal to admit differences in cognitive processes or cultural developments on the one hand and extreme dualism or distinction on the other* » (1977, p. 16-17). (Je veux maintenir un équilibre entre le refus d'admettre des différences dans les processus cognitifs ou les développements culturels, d'une part, et un dualisme ou une distinction extrême, d'autre part [trad. de l'auteur]). Il lui répond longuement dans le premier chapitre intitulé « Objections et réfutations » de l'ouvrage *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* (2007).
12. Il est donc fait ici abstraction des revues publiées en Belgique, au Canada ou en Suisse.
13. Au second semestre 2020 deux nouveaux numéros thématiques ont été publiés qui n'ont pas pu être retenus à la date d'écriture cet article : le numéro 183-184 de la revue *Pratiques* et le numéro 43 de la revue *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*.
14. Les trois séries d'épreuves sont traduites en français par « Compréhension de l'écrit », « Culture mathématique » et « Culture scientifique ».
15. Thésaurus de l'éducation édité par le Centre de documentation collégiale à Québec.
16. Système d'information et de recherche sur l'éducation au Canada.
17. Articles portant sur les définitions, la prise de notes, la constitution d'un index, la réalisation d'un album en maternelle.
18. J.-C. Passeron par exemple, dans l'élaboration de la traduction française du livre de R. Hoggart, *The Uses of Literacy*, avait en quelque sorte esquivé la difficulté de traduction en en modifiant le titre pour intituler l'ouvrage *La culture du pauvre*.
19. « Looking for a precise definition of literacy may be an impossible task ; the idea that complex concepts are susceptible to a dictionary-like definitions is probably a myth ». (Barton, 1994, p. 18). (Rechercher une définition précise de la littératie peut s'avérer une tâche impossible ; l'idée que des concepts complexes sont susceptibles d'être définis comme dans un dictionnaire est probablement un mythe [trad. de l'auteur]).
20. À savoir d'un sous-domaine ressources à un sous-domaine source : du lire vers l'écrire ou de l'écrire vers le lire, etc.
21. On entend par le design d'outils (« outils « designés ») des recherches orientées par la conception d'outils profilés concrètement en fonction d'usages disciplinaires spécifiques pour les adapter à un contexte scolaire et didactique précis. Ils comprennent des artefacts et la préfiguration de leurs schèmes d'utilisation. (Dupont, 2019).

RÉSUMÉS

Les recherches en literacy – littératie en français - ont connu un grand retentissement depuis les années quatre-vingt. L'usage du terme de littératie s'est également largement répandu dans les sphères institutionnelles et politiques pour évaluer les compétences des élèves en lecture et en écriture. Cet article s'intéresse à la migration du champ de la littératie à celui des recherches en didactique du français. Une première partie présente ce que l'on peut entendre lorsque l'on parle de littératie d'un point de vue institutionnel ou de celui de la recherche. La deuxième aborde la façon dont les chercheurs s'en sont emparés à partir de l'étude d'un corpus de revues scientifiques françaises dont la thématique a porté sur la littératie entre 2002 et 2017. Une dernière partie, plus prospective, envisage sa plus-value euristique pour renouveler le point de vue sur la didactique du français en ouvrant de nouveaux lieux d'intervention didactique.

Literacy research – “littératie” in French - has had a great impact since the 1980s. The term literacy has also become widely used in the institutional and political spheres to assess students' reading and writing skills. This paper examines the migration from the field of literacy to that of research in French teaching. The first part presents what can be understood when talking about literacy from an institutional or research perspective. The second deals with the way in which researchers have discussed these topics. It is based on the study of a corpus of French scientific journals whose thematic focus has been on literacy between 2002 and 2017. At last, more prospective, considers its heuristic added value in order to renew the point of view on the teaching of French by opening up new areas of intradisciplinary

INDEX

Mots-clés : littératie, didactique du français, espace conceptuel, migration, lieux d'intervention didactique

Keywords : literacy, teaching of french, conceptual space, migration, area of didactic intervention.

AUTEUR

PASCAL DUPONT

Université Toulouse Jean-Jaurès, Inspé Toulouse Occitanie Pyrénées, EFTS, F- 31058 Toulouse, France