

Permettre à tous d'accéder à la littéracie étendue : un défi exigeant

Élisabeth BAUTIER – ESSI-ESCOL – Université Paris 8

La familiarité avec l'écrit n'est pas réductible à la seule mise en œuvre de techniques scripturales de notation, de stockage, de repérage d'informations... L'auteure développe ici la notion de littéracie étendue qui renvoie à un remaniement cognitif, social et sans doute subjectif. Ce remaniement s'effectue progressivement et va bien au-delà de l'apprentissage des éléments structuraux de la littéracie réduite. Il s'agit en effet pour le sujet d'une transformation de ses façons de penser le monde, de le catégoriser, d'apprendre et de penser les savoirs, de se penser soi-même, de se saisir de nouvelles manières de faire avec le langage et la langue. Il s'agit ainsi de s'inscrire dans des pratiques réflexives sur le langage, sur la langue et leurs enjeux cognitifs et sociaux. Le langage n'est alors plus seulement un moyen de communication et d'expression mais devient aussi un moyen d'élaboration de la pensée. Identifier les différences entre littéracies étendue et restreinte permet d'ouvrir à un renouvellement du regard sur les formations à l'écrit.

On peut faire l'hypothèse que les difficultés actuelles d'une partie de la population trouvent leur origine dans l'indistinction fréquente en formation entre ces deux registres de la littéracie, alors même que pour une insertion tant scolaire que sociale, la littéracie réduite est aujourd'hui largement insuffisante.

Ce que montre PISA : ce que PISA évalue, ce que les jeunes font

L'enquête PISA¹ évalue les compétences supposées nécessaires chez les jeunes de 15 ans. Au-delà des connaissances de base qui permettent le repérage d'éléments dans un texte, PISA évalue la capacité des jeunes à mobiliser les expériences et connaissances

de la vie ordinaire en les transformant en ressources pour un raisonnement nouveau et à utiliser les données d'un texte pour répondre aux questions posées. Pour cela, les documents soumis aux jeunes sont des textes largement tirés des documents de la vie ordinaire à propos desquels ils doivent, entre autres questions de compréhension et de repérage, donner un avis personnel, avoir une position d'analyse de texte.

Dans ce type de travail, les élèves 'faibles' se différencient radicalement des élèves qui ont des réponses justes. En analysant leurs réponses, on découvre deux raisons, au moins, qui expliquent pourquoi ces élèves ne produisent pas les réponses attendues.

Premièrement, ils produisent des réponses sur un registre essentiellement pragmatique lié à leur expérience ordinaire, ou bien, sur un registre affectif et moral.

Ainsi, par exemple, lorsqu'un texte décrit les conséquences potentiellement négatives de l'écoute à haut niveau de baladeurs (on dirait aujourd'hui de MP3) et que la question porte sur la raison de la gravité des conséquences de cette pratique qu'il faut déduire du texte (la perte de l'intelligibilité de la parole), les réponses de ces élèves sont d'un autre ordre :

- « parce que ça fait mal aux oreilles » ;
- « parce que c'est pas beaucoup » (la zone de sensibilité perdue se situe entre 3 et 6 kilohertz, qui est celle de la parole).

Autre exemple, quand on demande aux élèves de s'appuyer sur la lecture d'un manuel de montage de vélo pour répondre à la question « comment d'après le manuel s'assurer que la selle est bien réglée ? », on obtient des réponses du type : « quand on n'a pas mal ».

En second lieu, ce que montrent les réponses des élèves 'faibles', comme les entretiens sur leurs manières de faire avec les textes, c'est un rapport particulier à l'écrit qui relève moins d'une non maîtrise des éléments structuraux des textes que d'une indifférence à la valeur de certains d'entre eux comme à ce

1. Voir encadré p. 49.

qui constitue la spécificité de certains écrits et qui réside dans leur type d'énonciation et dans leur visée cognitive. La très grande majorité des élèves qui obtiennent de mauvais résultats dans les tâches qui évaluent rapport au texte et compétences cognitives de traitement du texte peuvent ainsi être définis comme ne lisant pas les textes en tant que tels et ne prenant en compte ni la visée de l'auteur du texte dans le cas des documents, ni la visée cognitive des tâches dans le cas des consignes. Cette 'indifférence' au texte en tant qu'unité dont le sens est à construire à partir de sa visée énonciative et de son genre discursif est significative chez ces élèves. Le texte se trouve ainsi réduit à tel ou tel mot, telle ou telle phrase, jugé(e) pertinent(e) pour répondre à la question posée. Ce résultat d'analyse se retrouve dans la plupart des recherches sur ce thème, avec une population d'élèves en difficulté avec l'écrit, et plus largement en difficulté scolaire².

La littéracie étendue : un nouveau concept né des exigences de la société moderne

Ce qui rend raison des observations que nous venons de faire réside moins dans la question de l'acquisition des éléments structuraux de l'écrit (morphologie, syntaxe, lexique) que dans l'acquisition des modes de dire, de raisonner, d'écrire liés aux usages sociaux et aux pratiques d'une littéracie étendue, propres aux sociétés hautement scolarisées et développées. Car, même si, avec L. Vygotski³, on peut considérer l'écrit, l'apprentissage de sa grammaire, comme transformateurs cognitifs permettant la prise de conscience et l'objectivation du fonctionnement de la langue, des discours, de soi-même, de ses pratiques, force est de constater que la seule mise en présence avec les éléments structuraux, voire avec certains usages restreints de l'écrit, pour être nécessaire, ne suffit pas à faire entrer tous les sujets dans la littéracie étendue.

2. Voir notamment : D. MANESSE, *Le français en classes difficiles : le collège entre langue et discours*, Saint-Fons, INRP, 2003 ; R. GOIGOUX, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Editions du CNEFEI, 2000 ; É. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification?*, Paris, Armand Colin, 1998.

3. L. VYGOTSKI, *Langage et pensée*, Paris, La Dispute, 1934/1997.

Cette littéracie étendue est actuellement considérée par l'OCDE comme devant être la visée des systèmes éducatifs et de formation, c'est elle qui fait l'objet de l'évaluation internationale PISA. Dès lors, penser la formation des illettrés ou peu lettrés dans la perspective de leur insertion dans la société nous semble passer par la familiarité avec cette littéracie étendue.

Le sujet d'aujourd'hui, celui de la société globalisée, de la société littéraciée (en référence à ce qu'elle se fonde sur une littéracie étendue et donc un usage littéracié des documents et de l'information) doit manifester des compétences diverses, simultanément larges et à même de faire face à des situations précises et complexes, d'être autonome, de savoir comment et avec quoi comprendre et penser une situation nouvelle, une société où les emplois sont moins des emplois de production que de services, moins des emplois d'exécutants que de personnes capables d'analyser une situation, de mobiliser des savoirs hétérogènes pour la faire évoluer, de résoudre des problèmes.

Etre littéracié, c'est considérer que le plus important pour penser, réfléchir, travailler, c'est le texte. Ce n'est pas l'expérience de chacun. C'est un retournement pour une grande partie de la population. C'est quelque chose de violent.

Ce qui est visé aujourd'hui, c'est la formation d'un sujet social autonome capable d'analyse, de mise en relation, de mobilisation consciente d'une pluralité de compétences et de connaissances. Cette autonomie se fonde davantage dans le langage que dans les savoirs scolaires et patrimoniaux.

La société contemporaine est en effet une société où l'usage du langage écrit et oral est prépondérant, non pas seulement dans ses aspects communicatifs et relationnels, mais parce que le langage est ce qui permet justement ces mobilisations hétérogènes, ces mises en relation, les transformations d'expériences en savoirs objectivés et, inversement, des raisonnements complexes qui ne passent pas par l'action en situation, des actions dont les démarches sont plus importantes que les résultats...

Notons que s'il est ici fait référence à l'usage du langage oral et écrit, c'est parce que l'oral même, du fait d'une scolarisation massive depuis un demi-siècle, reprend dans ses usages les caractéristiques cognitives qui se sont construites historiquement, culturellement dans l'écrit. Ainsi, à l'école, l'oral est produit dans les deux genres, premier et second, au sens de spontané et de travaillé pour produire distanciation, objet nouveau pensé par un auteur (*voir encadré*). On oublie souvent justement qu'il y a oral et oral et que certaines situations et exigences peuvent à l'oral participer de la construction des usages que l'écrit suppose et développe, qu'il y a donc un oral 'travaillé' produit par une nouvelle socialisation à laquelle, pour certains sujets, ne contribue pas la socialisation réalisée par la famille.

Genres premiers, genres seconds

Selon M. Bakhtine*, les genres premiers peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui et dans l'oubli d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. «*Ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet*»**. Les genres seconds (ou secondarisés) se fondent sur les premiers pour s'en ressaisir et les travailler dans une finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production. Ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer et qui relève de normes et critères de pertinence qui excèdent ceux de cette interaction et de l'expérience dans laquelle elle prend place.

* M. BAKHTINE, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.

** B. SCHNEUWLY, *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*, in Y. REUTER, *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, 1994.

C'est largement l'exigence généralisée, au sein de l'École comme dans la société, de cette littéracie étendue qui est à l'origine des difficultés profondes des élèves dans le système scolaire, des adultes en recherche d'emploi, des parents voulant aider leurs enfants à faire face aux difficultés scolaires...

Les exigences de la littéracie étendue

Par littéracie étendue, il faut donc entendre ici une pratique de l'écrit comprise comme l'ensemble des possibilités cognitives que l'écrit permet de construire et non un écrit réduit à du stockage d'information en remplacement de la mémoire, à de la transcription ou simple notation, ou à la seule prise d'information et de repérage quand il s'agit de lecture. On peut noter ici que nombre d'activités d'écriture à l'école sont justement limitées à cette littéracie réduite qui ne permet pas aux élèves d'accéder aux pratiques les plus transformatrices.⁴ Construites dans une familiarité avec les usages langagiers fondés dans l'écrit, les pratiques littéraciées sous-tendent l'ensemble des pratiques langagières non seulement scolaires, orales comme écrites, mais aussi la très grande partie des usages sociaux contemporains. Ces usages littéraciés, secondarisés du langage, qui sont aussi des orientations socio-cognitives et socio-langagières, ne sont évidemment pas acquis indépendamment des modes de socialisation qui les construisent. Plus précisément encore, puisqu'il s'agit fondamentalement d'usages langagiers fondés dans l'écrit, il est nécessaire de distinguer, comme le fait Y. Reuter⁵, différents types de difficultés. Les unes relèvent des éléments structuraux et outils techniques de l'écrit, d'autres d'une méconnaissance de ses usages fondamentaux construits au cours de l'histoire des sociétés et investis par une société donnée, d'autres encore proviennent de ce que l'écrit mobilise simultanément les dimensions affectives, cognitives et sociales des sujets, ces dernières étant construites dans leur histoire personnelle. C'est de ces usages de l'écrit dont il s'agit ici qui, au cours du temps, ont contribué aux constructions et activités intellectuelles, celles qui élaborent des lois générales et non les seules expressions d'affects et d'opinions, les narrations d'expériences locales et spécifiques, celles qui transforment les expériences en savoirs, qui permettent de tisser ensemble (de penser et d'écrire avec) différentes voix d'origine très diverses, savantes et

4. Voir: D. PERRIER, *Les logiques de l'écriture scolaire*, Thèse de doctorat, Université de Paris 8, 2006 (É. BAUTIER, directeur).

5. Y. REUTER, *A propos des usages de J. Goody en didactique. Éléments d'analyse et discussion*, in *Pratiques*, n°131-132, 2006.

vulgaires, orales et écrites. C'est bien de ces usages de ressaisie, de reprise, de secondarisation dont il s'agit dans les usages littéraciés. L'écriture n'est pas seulement inscription mais élaboration et acquisition de modalités de pensée spécifiques propres à l'usage de la littéracie étendue. Elle permet la secondarisation des objets du monde⁶, évoquée précédemment, la prise de conscience de la tâche à effectuer dont on est l'auteur. Il s'agit alors de penser-écrire quelque chose et non de répondre à une question ou de dire-écrire simplement quelque chose pour communiquer. L'écrit a, au cours des siècles, construit la pratique du commentaire, c'est-à-dire la conscience du travail interprétatif et de la nécessité de construire les significations, de nouvelles significations.⁷

Transformation identitaire et socio-cognitive

Cette rapide énumération de la puissance cognitive et langagière de l'écrit⁸ atteste et explique la prégnance de la littéracie étendue dans les attentes et habitudes scolaires et sociales. Elle permet aussi de comprendre les enjeux de cette littéracie dans la formation des sujets sociaux. La question n'est donc pas simplement celle du canal de communication oral ou écrit, mais celle des déplacements cognitifs qu'une socialisation, via des pratiques réitérées de fréquentation de l'écrit, construit. Dès lors, apprendre à lire-écrire entraîne une véritable transformation des sujets dans leur façon d'être au monde, à soi, aux autres, transformation cognitive et identitaire qui peut être ressentie comme une violence symbolique et entraîner des résistances, faire préférer des usages restreints, minimaux de l'écrit. Ainsi quand on demande à Mohammed, que l'on pressent comme *bon élève* de seconde mais qui justement résiste à investir les tâches nouvelles de cette classe, tâches constantes d'écriture de commentaire, de préparations..., pourquoi il écrit si peu, il répond « *écrire ça fait changer et je ne veux pas qu'on me change* »⁹.

6. É. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX, *op. cit.*

7. *Cela dit, commenter, interpréter, n'est pas au demeurant une pratique sociale et cognitive inhérente à la fréquentation de l'écrit.*

8. É. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX, *op.cit.* ; B. LAHIRE, *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

9. In É. BAUTIER, J.-Y. ROCHEX, *op. cit.*

Le rapport à l'écrit spécifique des sociétés fortement scolarisées est considéré souvent comme évident, et ne supposant donc pas de construction particulière. Il peut être identifié par deux attitudes à l'égard de l'écrit. D'une part, l'écrit est à considérer comme une référence prévalant sur l'expérience pour répondre à des questions (quand les lecteurs en difficulté s'appuient d'abord sur leurs connaissances personnelles, leurs opinions, leurs valeurs ou émotions). D'autre part, la signification, qui n'est pas réductible à l'addition du sens des mots, est à construire par le lecteur. Cette signification repose sur des indices linguistiques fins qui permettent de constituer le sens du texte dans sa complexité énonciative et cognitive par la mise en relation du texte avec les ressources du lecteur (connaissance de l'existence même de cette complexité et connaissances culturelles qui permettent de l'identifier). Si ces ressources n'ont pas été construites chez le lecteur, la lecture ne peut être une lecture réelle du texte, mais seulement une mise en écho avec soi et, plus généralement, l'écrit semble alors ne pouvoir décrire que le monde dans son appréhension immédiate. Le processus de construction du sens d'un texte dans son autonomie par rapport au réel n'est pas alors un processus cognitivo-langagier.

Ce refus ou cette difficulté de rentrer dans la littéracie étendue, que nous pourrions appeler *illettrisme contemporain*, peut être illustré par l'exemple d'un exercice de traitement de formes écrites particulières que sont les schémas ou les diagrammes. Dans un exercice de PISA, il s'agissait d'interpréter des diagrammes présentant la répartition statistique des avis sur la participation des enfants aux tâches ménagères dans différents pays. Ce que l'on constate alors, c'est que les élèves dits *en difficulté* interprètent les pourcentages présentés dans le diagramme comme rendant compte des pratiques effectives et portent des jugements sur ces pratiques en fonction de leurs propres expériences dans le domaine, comme si les textes ne pouvaient que décrire du réel et non construire un autre niveau de la réalité, celui de la réflexion sur celle-ci.

L'ignorance du texte comme source à utiliser pour fournir les réponses attendues et l'ignorance de l'existence dans les textes d'une énonciation spécifique, au profit du seul usage de soi, est un trait constant des

productions écrites des personnes peu à l'aise avec l'écrit. On obtient le même type de réponse quand le travail à réaliser porte sur un raisonnement à mettre en œuvre à partir des éléments d'un texte. Comme par exemple, dans l'enquête PISA, quand on demandait aux élèves de répondre à des questions à partir de la lecture de lettres d'élèves donnant leur avis sur les dépenses engendrées par la recherche spatiale ou sur le phénomène des graffitis. Tout se passe comme si la sollicitation même d'un raisonnement sur un texte n'est pas comprise comme telle. Nous référons cette incompréhension à une incompréhension de l'utilisation cognitive du langage, pensé prioritairement dans sa fonction de dire le monde dans une sorte de transparence. Cette fonction d'élaboration du langage étant peu familière des sujets éloignés de la littéracie, la stratégie de réponse consiste alors à se saisir d'un élément du texte sans tenir compte de la visée cognitive ou intellectuelle de la question, des demandes de réflexion et de réflexivité à construire à partir du texte.

Pour conclure

Les épreuves de l'enquête PISA évaluent des processus complexes qui relèvent de raisonnements littéraciés, de mises en relation d'univers de référence différents, d'objectivation et de mise à

distance des expériences ordinaires et des implications personnelles, tout en sollicitant celles-ci. Une part non négligeable des épreuves requiert des compétences de production fondées sur des processus de secondarisation et de reconfiguration, lorsqu'il s'agit d'explicitier et de justifier une opinion, de répondre à des questions à partir d'un ou de plusieurs textes non scolaires, relevant de la vie quotidienne (articles de journaux, modes d'emploi, lettres, documents de garantie...). A ce niveau, l'enquête PISA est un bon révélateur, d'une part de l'évolution des exigences de la société contemporaine et de l'école qui exigent des individus des compétences étendues en matière de littéracie, et d'autre part, du fait qu'un nombre important de personnes n'ont pas développé lesdites compétences.

Résoudre les difficultés qu'un nombre important de personnes rencontrent à l'écrit comme à l'oral ou en lecture exige dès lors de penser la formation bien au-delà d'une maîtrise strictement linguistique qui, pour être nécessaire, ne répond pas aux exigences masquées qui sous-tendent aujourd'hui les usages langagiers. Résoudre ces difficultés exige également de repenser les compétences à acquérir, non plus uniquement sur le registre technique mais comme véritables déplacements cognitifs et sociaux, et donc aussi comme transformation identitaire.

