



**HAL**  
open science

## Littératies à l'école, littératies à l'université.

Catherine Catherine Delarue-Breton, Caroline Viriot-Goeldel

► **To cite this version:**

Catherine Catherine Delarue-Breton, Caroline Viriot-Goeldel. Littératies à l'école, littératies à l'université.. Revue Algérienne des Sciences B, 2019. hal-02304832

**HAL Id: hal-02304832**

**<https://hal.science/hal-02304832v1>**

Submitted on 17 Nov 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Littératies à l'école, littératies à l'université.

**Pr. Catherine Delarue-Breton**  
Université de Rouen Normandie

**Dr. Caroline Viriot-Goedel**  
Université Paris-Est

### Résumé

Les notions de littératie ou littéracie supplantent aujourd'hui, dans les travaux scientifiques qui concernent l'école, l'apprentissage ou la formation, les notions d'écriture, d'écrit ou de culture de l'écrit, tout en les intégrant dans leurs approches. Le fort déploiement de ce terme dans les recherches actuelles nous semble refléter la prise en compte prégnante du caractère social – ou socialement situé – de l'écriture. Ainsi, on s'interroge sans doute autant aujourd'hui sur le rôle de l'écrit dans les sociétés que sur le rôle de l'écriture sur l'individu : en quoi l'écrit change-t-il les sociétés ? Et comment les transforme-t-il ? Et comment ces changements sociaux transforment-ils à leur tour les individus ? La contribution que nous proposons ici prend plus spécifiquement en charge ce dernier questionnement, et porte notamment sur la construction des inégalités d'apprentissage, en lien avec les pratiques littératiées en contexte scolaire ou universitaire. Nous proposons d'aborder ici quelques-uns des aspects de ce problème, et plus particulièrement les difficultés ou obstacles auxquels sont confrontés potentiellement élèves et étudiants, lorsqu'ils s'approprient documents écrits, textes et autres supports qu'ils rencontrent au sein du cursus, ou lorsqu'ils produisent eux-mêmes des écrits avec ces documents.

**Mots-clés** : littératie, lecture, écriture, école primaire, université.

### Abstract:

In the field of education, the notion of "literacy" is now supplanting those of learning, training, or writing, while integrating them into their approaches. The strong unfolding of this term in current research seems to reflect the fact that it takes into account the social - or socially situated - nature of writing. Thus, the role of writing in societies is nowadays questioned, as well as the effects of writing on the individual: how does the writing change societies? And how does it transform them? How do these social changes in turn transform individuals? The contribution we propose here deals with this last questioning, and more specifically with the construction of learning inequalities, related to literary practices in school or university context. We address there some aspects of this problem, and more particularly the difficulties or obstacles that students face when confronted to written documents, texts and other materials that they encounter within the curricula, or when they produce their own documents.

**Key-words**: Literacy, Reading, Writing,

Les notions de littératie ou de littéracie – nous reviendrons plus loin sur les significations que l'on peut attribuer à ces variations orthographiques – supplantent aujourd'hui, dans les travaux scientifiques qui concernent l'école, l'apprentissage ou la formation, les notions d'écriture, d'écrit ou de culture de l'écrit, tout en les intégrant dans leurs approches. Le fort déploiement de ce terme dans les recherches actuelles nous semble refléter la prise en compte prégnante du caractère social – ou socialement situé – de l'écriture. Ainsi, on s'interroge sans doute autant aujourd'hui sur le rôle de l'écrit dans les sociétés que sur le rôle de l'écriture sur l'individu : en quoi l'écrit change-t-il les sociétés ? Et comment les transforme-t-il ? Et comment ces changements sociaux transforment-ils à leur tour les individus ? La contribution que nous proposons ici prend plus spécifiquement en charge ce dernier questionnement, et porte notamment sur la construction des inégalités d'apprentissage, en lien avec les pratiques littératiées en contexte scolaire ou universitaire. Nous proposons d'aborder ici quelques uns des aspects de ce problème, et plus particulièrement les difficultés ou obstacles auxquels sont confrontés potentiellement élèves et étudiants, lorsqu'ils s'approprient documents écrits, textes et autres supports qu'ils rencontrent au sein du cursus, ou lorsqu'ils produisent eux-mêmes des écrits avec ces documents.

○ *La littératie*

Fraenkel & Mbodj [1], dans un article qui retrace l'histoire du concept, attirent l'attention sur l'ambivalence du terme, qui désigne tantôt « un ensemble de compétences en soi, modelant l'esprit, tantôt « un ensemble de pratiques replacées dans les contextes singuliers de ses<sup>1</sup> usages sociaux », dimensions auxquelles il convient d'ajouter celle des supports (textes, documents, manuels scolaires, ouvrages, fiches etc.), et de leur organisation spécifique [2]. C'est dans cette dernière perspective que s'inscrit le présent article, réflexion sur les concepts de littératie scolaire et universitaires et sur ce qu'ils induisent en termes d'inégalités scolaires. L'une des idées fortes de l'article de Fraenkel & Mbodj,

---

<sup>1</sup> Ses renvoie dans le texte à *literacy*

qu'elles empruntent à l'étude de Scribner & Cole [3], réside selon nous dans la remise en question du principe que « l'écriture aurait des effets cognitifs identiques quelles que soient les situations ». Par ailleurs, le courant des *New Literacy Studies*, à la suite de Street [4], considère – et nous le suivons aussi sur ce point – qu'il existe non pas *une* mais *des* littératies, ce qui permet de se débarrasser définitivement de l'idée longtemps prégnante d'un rôle binaire de l'écrit et de ses usages sur les activités intellectuelles humaines, affirmant que plus est la pseudo suprématie des sociétés de l'écrit sur les autres.

#### a. Littératie vs literacie

Issu du terme anglo-saxon *literacy* qui n'a pas d'équivalent en français, le terme de *littératie*, utilisé dans cette forme orthographique par des chercheurs canadiens, a été préféré par Fraenkel & Mbodj à celui de *culture de l'écrit* notamment parce que cette dernière expression demeure associée, dans les usages français, à la culture du livre, et plus particulièrement aux travaux des historiens concernant le livre et la lecture. Au delà du livre, la société d'aujourd'hui est une société du document, de l'information et de la connaissance, utilisant une diversité de médias et de supports.

J. David [5] qui reprend à son tour le questionnement sur le terme (mais qui préfère l'orthographe *litéracie*, plus proche de la forme anglosaxonne), met en avant, à la suite d'Olson [6] la « capacité à comprendre et à utiliser les ressources intellectuelles capitalisées depuis plus de 5500 ans de tradition écrite ». Dans cette perspective, poursuit-il, la littératie<sup>2</sup> permet « d'agir différemment sur les autres, sur soi-même, sur sa langue... et en retour sur les moyens de penser ces autres, ce monde, sa personne et sa langue » [5]. De ce point de vue, il paraît particulièrement intéressant d'observer dans quelle mesure et à quelles conditions les pratiques littératiées scolaires et universitaires sont effectivement susceptibles de permettre aux

---

<sup>2</sup> Par souci d'homogénéité, nous utilisons dans ce texte le terme dans l'orthographe proposée par Fraenkel & Mbodj (*littératie*), quelle que soit l'orthographe utilisée par les auteurs de référence.

élèves ou aux étudiants de reconfigurer leurs connaissances du monde, de soi, des autres, et de leur langue...

*b. La littératie étendue*

Contrairement aux prévisions des années 90 qui envisageaient une réduction du rôle de l'écrit dans la société, avec l'apparition notamment des nouvelles technologies, l'écrit est non seulement devenu omniprésent dans une grande partie des sociétés contemporaines, mais encore avec des finalités qui vont au-delà de ses aspects communicatifs et relationnels : il s'agit aujourd'hui d'utiliser l'écrit à des fins de transformation de l'expérience, de mobiliser de savoirs permettant de faire évoluer des situations ou résoudre des problèmes, impliquant l'interprétation de documents, le tissage de sources hétérogènes ou de voix diverses, l'élaboration de savoirs objectivés etc. [7] [8]. L'écrit est donc, dans ses formes variées, prépondérant dans les différentes sphères du social, et notamment à l'école, et cela d'une manière très précoce puisque le premier domaine, par exemple, du nouveau programme français<sup>3</sup> de l'école maternelle, intitulé « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », « réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et tous ». Il affirme également que « la stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle, et concernant l'ensemble des domaines ». Les objectifs visés se définissent ainsi : écouter de l'écrit et comprendre, découvrir la fonction de l'écrit, découvrir le principe alphabétique, commencer à écrire tout seul. Il apparaît donc légitime de parler de *littératie étendue* pour qualifier ce renouveau de l'écrit dans la société française, omniprésent simultanément comme support et comme logique de travail ou de transformation des situations [7].

*c. Des littératies*

---

<sup>3</sup> B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015, annexe – Programme d'enseignement de l'école maternelle.

Si la notion de littératie recouvre des pratiques diversifiées de l'écrit, socialement situées, il convient de définir les pratiques dont nous parlons, en lien avec le contexte social et institutionnel dans lesquels elles s'inscrivent.

Il s'agit ici plus précisément de littératie scolaire, autrement dit d'usages de l'écrit et de pratiques d'écriture dans le contexte scolaire, qu'il s'agisse du premier ou du second degré, ou encore de littératie universitaire. Nous nous intéresserons plus particulièrement à deux segments de l'enseignement de ces formes littératiées, à savoir l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur.

### ○ *Littératies scolaire et universitaire*

Sans doute, les compétences attendues dans le domaine de l'écrit chez les élèves ou les étudiants présentent des différences évidentes liées à l'avancement dans les études et aux spécificités des cursus. Pour autant, ce qui nous intéresse ici est le caractère commun des exigences actuelles en la matière, qui concerne à la fois les spécificités des documents proposés et des modes d'appropriation qu'ils supposent, et l'appropriation des genres d'écrits attendus des élèves ou étudiants. Autrement dit, les pratiques littératiées scolaires ou universitaires comprennent aussi bien la question de la production de significations à partir des documents ou supports proposés, au sein des activités et dispositifs mis en place pour ce faire, que celle des genres d'écrits attendus.

#### a. *Production de significations et caractéristique des supports : capacité à réagir aux textes*

La formule *production de significations* à partir de textes ou documents, que nous préférons ici à la notion de *compréhension* de textes ou documents, suggère la nécessité d'une prise en compte du caractère socialement situé de la manière dont les élèves ou les étudiants réagissent à ces supports. Confrontés à ceux-ci, ils produisent en effet des significations variées, et attribuent des valeurs hétérogènes aux différents objets, concepts ou notions convoqués, élaborant pour les uns des significations génériques et décontextualisées, utilisant les notions pour comprendre et analyser

le monde, tandis que d'autres les abordent successivement, d'une manière locale et segmentée, ou comme savoirs en soi [9] [10].

*i. À l'école*

À l'école, les travaux que nous avons menés, et dont nous donnons quelques exemples plus loin, permettent d'affirmer que cette diversité dans la nature de la production de signification coïncide avec la diversité sociologique des établissements scolaires dans lesquels les élèves sont inscrits : les élèves produisant des significations génériques et décontextualisées sont issus d'établissements fréquentés par des élèves de milieux favorisés ou très favorisés, tandis que les élèves produisant des significations locales proviennent d'établissements relevant de l'éducation prioritaire.

Mais elle coïncide également avec l'évolution des supports d'apprentissage proposés aux élèves en classe : autrefois linéaires, éventuellement illustrés par des images, les supports actuels sont constitués de plusieurs modules, eux-mêmes constitués d'énoncés et d'images de statuts variés, dont l'ordre de lecture n'est pas nécessairement précisé, au sein d'activités pouvant relever simultanément de l'évaluation ou de la découverte, de la lecture ou de l'écriture etc. [2]. Cette évolution ne concerne pas spécifiquement une discipline ou l'autre : les manuels utilisés à l'école élémentaire française peuvent présenter ces caractéristiques dans diverses disciplines, comme l'histoire, les sciences, la géographie, ou encore la littérature de jeunesse. Les caractéristiques de ces supports sont les suivantes

- Hétérogénéité sémiotique
- Hétérogénéité discursive
- Hétérogénéité des savoirs convoqués [11] [12]

L'hétérogénéité sémiotique est constituée de la pluralité des systèmes de signes utilisés sur ces documents, qui peuvent comprendre aussi bien des textes ou énoncés verbaux que des images. Elle renvoie, à un second niveau, à la pluralité des codes à l'intérieur d'un même système. En ce qui concerne l'image par exemple, on peut trouver simultanément sur ces documents des dessins, des photos, des reproductions, des schémas etc. En ce qui

concerne les énoncés, ceux-ci peuvent relever de typographies variables (polices variées, tailles de police différentes), utiliser les gras ou italiques. On peut trouver aussi d'autres signes symboliques ne relevant ni de la langue ni de l'image, comme des codes couleur, des flèches à visées variables (attirer l'attention, mettre en lien, déduire etc.), des tirets, des puces etc.

L'hétérogénéité discursive renvoie quant à elle d'une part à la pluralité des discours convoqués sur les supports, qui peuvent être des textes à valeur descriptive, des consignes, des textes de synthèse, des questions etc., d'autre part à la diversité des lecteurs auxquels ils s'adressent : enfant ordinaire, enfant doté d'un certains nombre de connaissances en lien avec le support, adulte.

Enfin, la notion d'hétérogénéité des savoirs convoqués fait référence à deux types de savoirs notamment, les savoirs d'expérience ou empiriques, construits au cours de la vie ordinaire, et des savoirs savants ou disciplinaires, constitués des propriétés des disciplines scolaires concernées.

Chaque support n'est pas représentatif de cette triple hétérogénéité : les albums de littérature de jeunesse font peu état, par exemple, d'une hétérogénéité des savoirs convoqués, et les manuels, *a contrario*, comprennent rarement l'alternance récit / discours constitutive de l'hétérogénéité discursive en littérature. Mais tous ces supports sont hétérogènes, présentent une certaine forme de discontinuité ou de fragmentation, et sont modulaires ; pour les caractériser indépendamment des disciplines qui les convoquent, nous les avons nommés *supports composites* [2].

Or en fonction des modes de socialisations familiales, les élèves sont familiers de ces supports dans des proportions très variables, allant de la plus grande aisance à les manipuler et les exploiter, à la plus grande difficulté. Quand certains les utilisent au quotidien à la maison, d'autres ne les fréquentent qu'à l'école, ce qui peut leur être très préjudiciable quand ces différences ne sont pas précisément prises en compte dans les dispositifs pédagogiques qui leur sont proposés en classe.

Ainsi, l'étude de la manière dont les élèves, indépendamment de la médiation pédagogique, s'approprient les savoirs présents sur un



manuel de science de CE1<sup>4</sup> portant sur l'alimentation, et comprenant un schéma de classification des différents types d'aliments en fonction de leur valeur nutritionnelle, atteste d'une appropriation des savoirs hautement différenciée. Les élèves de milieu favorisé, en effet, identifient très bien l'organisation et la visée classificatoire du schéma concernant les catégories d'aliments, et sont en mesure de dire qu'il a pour but de rendre compte du rôle de chaque type d'aliment dans le fonctionnement du corps humain, mais aussi de mettre en évidence les proportions des aliments qu'il convient de respecter. À l'inverse, les élèves de milieu défavorisés approchent chaque module de manière segmentée, et attribuent au schéma la fonction d'indiquer ce qu'il *faut* ou ne *faut pas* manger, dans une approche injonctive qui vient écraser contexte alimentaire et fonction de chaque catégorie d'aliment [9].

*ii. À l'université*

Les supports auxquels nous nous sommes intéressés à l'université sont essentiellement des textes scientifiques théoriques, et présentent rarement cette hétérogénéité dont nous avons parlé précédemment<sup>5</sup>. Cependant, on observe des éléments de continuité avec ce que nous avons évoqué ci-dessus concernant l'école, dans la manière dont les étudiants exploitent, de manière différenciée, ces textes, et s'approprient notamment leurs visées discursives. Tandis que les uns abordent les savoirs convoqués dans ces textes à des fins de restitution [10], d'autre les réinscrivent dans une production de signification renouvelée, et les réinvestissent comme outils pour penser le monde.

Les textes théoriques qui constituent l'essentiel des textes lus par les étudiants de master ont pour caractéristiques de viser la compréhension de phénomène (et en cela ils ne diffèrent pas des textes généralement présents sur les manuels proposés aux élèves des écoles), et répondent à un genre spécifique, en lien avec les

---

<sup>4</sup> CE1 : 2<sup>ème</sup> classe de l'école élémentaire française, accueillant des élèves de 7-8 ans.

<sup>5</sup> Les observations effectuées à partir des travaux écrits des étudiants concernent le niveau master 2 (Bac plus 5, niveau M dans le cursus européen Licence-Master-Doctorat dit LMD).

conditions d'effectuation de la recherche qu'ils évoquent, et leur visée de production de savoir. On peut ainsi y trouver des éléments théoriques, constitués des notions et concepts qui constituent le soubassement de la recherche concernée, des éléments concernant la méthodologie de cette recherche, des éléments concernant les choix effectués pour analyser les données, des résultats, ou encore des éléments concernant les conditions de validité de la recherche évoquée, notamment.

L'observation de différents états des mémoires de master MEEF<sup>6</sup> étudiés montre que les auteurs de ces mémoires font des usages différents de ces divers éléments, et plus particulièrement des concepts ou notions théoriques qu'ils s'approprient à partir des textes lus. Pour les uns en effet, ces savoirs constituent à leur tour le soubassement de leur propre recherche. Leur réinvestissement dans le mémoire forme un réseau de savoirs, qui « conversent » avec le questionnement de l'auteur du mémoire, et contribuent ainsi à l'élaboration de son armature conceptuelle. En voici un exemple :

*Domagała-Bielaszka (2011) fait référence à C. Rossari et rappelle l'existence de deux grands types d'opérations de reformulation : les opérations de reformulation paraphrastique et les opérations de reformulation non paraphrastique (Rossari, 1990). Il s'agira pour moi de vérifier si ces deux opérations de reformulation sont présentes dans les énoncés des enseignants et de chercher à savoir si l'une des deux est privilégiée par les enseignants experts. [10].*

Pour d'autres en revanche, ces savoirs prennent des formes doxiques qui valent « en soi » ou dans l'absolu, et sont susceptibles de faire office de règles professionnelles ou d'injonction. En voici un exemple :

*Dans l'étude analysée par Suchaut (2002), on précise les types de pratiques enseignantes efficaces sur l'apprentissage de la lecture au CP. Tout d'abord, les apprentissages et acquisitions en lecture sont d'autant meilleurs que le temps*

---

<sup>6</sup> Master MEEF : master mention Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, de la Formation. Les mémoires étudiés par nous sont des mémoires préparant au professorat des écoles.

*qui leur est alloué est important. Par ailleurs, la gestion rigoureuse et la supervision permanente des élèves au cours des activités liées aux notions de lecture enseignées permettent aussi d'améliorer l'apprentissage et les acquisitions en lecture.*

*Au CP, pour les enfants issus des familles défavorisées, il serait intéressant de les amener à la bibliothèque. [10]*

Dans ce dernier cas, on retrouve, bien que les supports et les exigences attendues soient fort différentes d'un cursus à l'autre, un positionnement vis-à-vis du savoir qui lui confère la valeur injonctive que nous avons déjà observée à l'école, à partir du support composite concernant l'alimentation par exemple. Cette posture prescriptive se développe ensuite de manière plus systématique et plus affirmée (emploi de formules comme « il faut », « on doit ») dans la suite du mémoire, dévoyant ainsi le genre attendu.

*b. Genres d'énoncés attendus des élèves et des étudiants*

La question des pratiques littératiées scolaires et universitaires ne se limite pas à celle de la lecture ou de l'appropriation des textes, documents et supports variés qui accompagnent les séances de cours. Il s'agit également pour élèves et étudiants dans le contexte de leur formation de produire des discours, oraux ou écrits, qui ne sauraient se limiter à des écrits spontanés ou des échanges de type conversationnel.

Or, en classe, et tout particulièrement à l'école, les élèves sont précisément amenés, dans les formats de travail actuels, à produire des discours qui ressemblent à des échanges conversationnels (on fait ici référence aux interactions enseignant/élève(s) et élève(s)/élève(s) au sein de la classe), qui ne font pas explicitement apparaître la visée d'appropriation des contenus qui fait leur raison d'être, autrement dit qui ne fait pas apparaître les enjeux de l'activité [13]. Ces échanges ont de plus pour particularité aujourd'hui de mettre l'accent sur la valeur expressive du discours des élèves. Sans doute, certains élèves, plus connivents des attendus

scolaires que d'autres, ne s'y trompent pas, et, tout en parlant de soi, de leur expérience et du vécu propre qui est le leur, s'emparent des savoirs qui circulent dans le discours de la classe. D'autres en revanche se laissent prendre plus aisément à l'immédiateté d'un discours qui participe de ce que Bernstein [14] désigne sous l'appellation de *pédagogie invisible*, et qui avance, dans une certaine mesure, masqué.

À l'université, les échanges, sans doute plus conversationnels qu'autrefois, du moins dans les cours en groupe restreints comme les travaux dirigés (TD), visent sans doute moins, cependant, l'expressivité des étudiants. Toutefois, la spécificité des concepts – dont les noms ne se distinguent pas toujours des noms des mots de l'expérience ordinaire – qui renvoient à des propriétés scientifiques qui sont très précisément décrites, mais auxquelles n'ont pas toujours recours les étudiants, n'est pas toujours perçue de ces derniers, qui les emploient donc parfois de manière dévoyée. Nous ne parlons pas ici des contresens ou emplois de termes incompris qui émaillent parfois le discours de certains étudiants, mais du fait même que la spécificité, la valeur du concept scientifique, qui relève d'une définition restreinte parce qu'il est lié à une construction scientifique, n'est pas toujours comprise en tant que telle, et celui-ci non distingué d'un terme d'usage courant.

À l'écrit, le problème est de même nature : les genres des textes attendus des élèves, comme des étudiants, ne sont pas toujours perçus de ces derniers, faute souvent d'être enseignés au préalable. On peut ainsi observer que quand certains élèves s'acquittent d'un travail d'écriture en exécutant la tâche prescrite, sans pour autant s'emparer des enjeux discursifs qui la déterminent, d'autres – pour le même sujet – se placent d'emblée dans les attendus discursifs du type d'écrit.

Pour les étudiants de master, le problème est tout à fait comparable : tandis que certains s'approprient les visées discursives du genre mémoire, dans sa finalité de compréhension de phénomènes et de production de savoir, d'autres exécutent la tâche en s'acquittant du prescrit (il doit y avoir dans un mémoire des éléments théoriques, une partie méthodologie, des analyses et des résultats), sans pour

autant s'être approprié les attendus discursifs du genre (comprendre des phénomènes, se doter des moyens de l'analyse, etc.).

Les attendus des écrits scolaires et universitaires sont ainsi – et cela très précocement dans la scolarité – des énoncés à visées secondarisantes [15], en lien avec des visées discursives spécifiques relevant d'une littératie de haut niveau.

### **Conclusion**

Les études que nous avons menées concernant la littératie en contexte d'apprentissage, que ce soit à l'école ou à l'université, en lien avec les transformations des sociétés contemporaines en matière d'usages de l'écrit, nous conduisent à formuler trois remarques :

- D'une part, la diversité des usages et pratiques de l'écrit dans l'ensemble des sphères du social, et leur accroissement dans une société de la littératie étendue nous conduisent, à la suite de Fraenkel & Mbodj, à parler de littératies au pluriel, et non simplement de littératie.
- D'autre part, ce très fort développement des usages de l'écrit, y compris numériques, dans la société hors l'école, entraîne des transformations conséquentes mais non toujours visibles au sein de celle-ci. S'ensuit la nécessité d'intégrer dans les programmes de formation des enseignants la question des usages proprement scolaires des textes et documents contemporains, hétérogènes, qui supposent que le texte de savoir soit élaboré en classe, à l'oral mais aussi à l'écrit, puisqu'il n'est pas toujours disponible sur les supports.
- Enfin, il nous paraît nécessaire de mettre en évidence une certaine continuité dans les difficultés des apprenants tout au long de leur cursus scolaire et universitaire, en matière d'apprentissages littératiés. Cette continuité suggère que l'école parvient toujours difficilement à résorber les inégalités liées à la plus ou moins grande connivence des modes de socialisation familiale avec la socialisation scolaire, faute sans doute, d'une prise en compte adaptée

des exigences contemporaines *pour tous les élèves* en ce qui concerne les usages et pratiques de l'écrit.

## Références

- [1] Fraenkel, B. & Mbodj, A. (2010). Introduction. Les new literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et sociétés*, 133, 7-24.
- [2] Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. et Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- [3] Scribner, S. & Cole, M. (2010). La littératie sans l'école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture. *Langage et sociétés*, 133, 25-44.
- [4] Street, B. V. (2000). Literacy events and literacy practices. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies: Comparative perspectives on research and practice* (pp. 17-29). Amsterdam: John Benjamin.
- [5] David, J. (2015). Literacy-litéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept. *Le Français aujourd'hui*, 190, 9-21.
- [6] Olson, D. (1994). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- [7] Bautier, É. (2008). Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littératie étendue ? Conférence prononcée dans le cadre du *Colloque International De la France au Québec : l'Écriture dans tous ses états*, Poitiers, 12-15 novembre.
- [8] Bautier, É. (2012). Pédagogie invisible et littératie étendue. Construire des significations scolaires à partir de supports composites. Communication au 7<sup>ème</sup> *symposium international Basil Bernstein*, Aix-en-Provence, 28-30 juin.
- [9] Delarue-Breton, C. & Bautier, É. (2015). Nouvelles littératies scolaires et inégalité des élèves : une production de significations différenciée. *Le Français aujourd'hui*, 190, 51-60.
- [10] Delarue-Breton, C. & Crinon, J. (2015). De l'usage des concepts dans les mémoires de master *Métiers de l'enseignement*. *Le Français aujourd'hui*, 188, 79-88.
- [11] Richard-Principali, P. et Fradet, M.-F. (2015). La confusion des genres : album « mixte » et littératie. In C. Donahue, M. Mamede et B. Marin (Eds.) ; SHS Web of Conferences, Vol. 16 (2015) , 9th International Conference : "Literacies and Effective Learning and Teaching for All" / "Littéracies, apprentissage et enseignement pour tous, Créteil, France, June 11-13, 2013. [http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2015/03/shsconf\\_iaimte2013\\_02008.pdf](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2015/03/shsconf_iaimte2013_02008.pdf), page consultée le 01/07/2015.
- [12] Delarue-Breton, C. (2015). D'un document à l'autre : circulation des savoirs et déambulation différenciée des élèves. *Didactiques en pratique*, 1, 18-24.
- [13] Delarue-Breton, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain : Academia-L'Harmattan.
- [14] Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Laval, Les Presses de l'Université de Laval.

[15] Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de Pédagogie*, 148, 89-100.