



HAL
open science

Littératie (littéracie, littéracie) – alphabétisation – illettrisme

Marie-Laure Elalouf, Claudie Péret

► **To cite this version:**

Marie-Laure Elalouf, Claudie Péret. Littératie (littéracie, littéracie) – alphabétisation – illettrisme. Dictionnaire des termes utilisés en formation, 2023. hal-04252847

HAL Id: hal-04252847

<https://hal.science/hal-04252847>

Submitted on 21 Oct 2023

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.

Marie-Laure Elalouf

Claudie Péret

CY Cergy Paris Université-ÉMA

Littératie (litéracie, littéracie¹) – alphabétisation – illettrisme

Le terme *littératie* s'impose aujourd'hui en sciences humaines pour décrire l'univers de l'écrit et l'expression *entrée en littératie* se rapporte au processus permettant de devenir lettré. Cette expression permet de couvrir un champ plus large que celui de l'alphabétisation. En effet, quand peut-on dire qu'un individu est alphabétisé ? La présence des lettres α et β dans le terme *alphabétisation* évoque un système d'écriture reposant en grande partie sur un principe alphabétique. Or la familiarisation avec l'écrit n'est pas liée à ce seul principe d'écriture et entrer trop rapidement dans l'apprentissage de la modalité écrite d'une langue, par le B.A-BA par exemple en ce qui concerne les langues qui utilisent l'alphabet latin, c'est faire l'impasse sur tout ce qui concerne les fonctions de l'écrit, quelle que soit la langue, quel que soit l'alphabet utilisé pour la transcrire.

Pour autant, le terme *littératie* n'est pas entré dans l'usage courant en français, où les termes à connotation négative prédominent pour signifier l'éloignement du système de l'écrit : celui d'*analphabète* et celui d'*illettré*. Deux termes négatifs pour aucun terme positif : que nous apprend cette polarisation de notre rapport à l'écrit ?

Après avoir confronté les définitions du terme dans une première partie, nous montrerons dans une seconde partie comment ce terme venu de l'anglais s'est introduit dans certains secteurs d'activité et domaines de recherche, notamment à la faveur de sa présence dans les institutions internationales, avec des acceptions qui ont évolué à mesure que les travaux se développaient autour de ce concept. Nous nous intéresserons dans une troisième partie à la façon dont la recherche en didactique du français a intégré et retravaillé le concept et nous en chercherons les transpositions dans les programmes d'enseignement et les pratiques de formation. Ce parcours nous permettra, dans une dernière partie, de revenir à ce qui sous-tendait la question initiale.

Plan de la rubrique :

I. Histoire d'un terme venu de l'anglais

I.1. Le terme dans les dictionnaires anglais et francophones aujourd'hui

I.2. Les définitions recensées sur l'Internet

¹ Les trois graphies coexistent. Dans cet article, nous avons retenu la graphie la plus fréquente *littératie*, entrant en français dans un paradigme (*littérature, littéraire, littéral*), ce qui facilite le rapprochement avec le mot *lettre*. Plusieurs linguistes préfèrent *litéracie* ou le calque de l'anglais *litéracie* pour en dériver des adjectifs (*litéracique, litéracié*). Nous avons conservé leur graphie dans les citations et les titres.

I.3. Histoire du terme et des termes associés

II. Épistémologie d'un concept adopté par les institutions internationales

II.1. Ancrage du concept en sciences humaines

II.2. Usages dans les institutions internationales

III. Un terme spécialisé dans le domaine de l'éducation et de la formation en France ?

III.1. Dans la recherche en didactique du français langue première

III.2. Dans les programmes d'enseignement

III.3. Dans les pratiques de formation

IV. Prise de position

IV.1. Sur le rapport à la langue normée dans la société

IV.2. Sur la culture scolaire

Bibliographie

Sitographie

I. Histoire d'un terme venu de l'anglais

I.1. Le terme dans les dictionnaires anglais et francophones aujourd'hui

Les usages répertoriés du terme *literacy* par le dictionnaire Collins connaissent une très forte croissance depuis 1945. Le terme, en anglais britannique comme américain, connaît deux acceptions, l'une, littérale, est la capacité à lire et à écrire ; l'autre, plus récente, signifie par extension une compétence ou un savoir dans un domaine particulier, qui nécessite le recours à l'écrit : le terme est alors pourvu d'une détermination. Ainsi l'expression *littératie scientifique* signifie-t-elle la capacité à lire et comprendre des articles de vulgarisation scientifique.

Selon les langues, les traductions du terme *littératie* mettent l'accent sur l'apprentissage des lettres dans une acception restreinte (*alfabetismo* en espagnol européen) ou sur le couplage étroit entre lecture et écriture (*lectoescritura* en espagnol d'Amérique latine), mais nombre de langues n'ont pas d'équivalent et utilisent des collocations : *il sapere leggere e scrivere* (italien), *capacidade de ler e escrever* (portugais)².

En français, *l'alphabétisme* n'existe que doté d'un préfixe négatif et le *lire-écrire* ne s'emploie que dans un petit cercle de didacticiens. Le besoin d'un terme courant d'acception suffisamment large est reconnu par l'Office québécois de la langue française qui définit la littératie comme la « capacité d'une personne à lire et à comprendre un texte, lui permettant de maîtriser suffisamment l'information écrite pour être fonctionnelle en société »³. Est précisé en note : « La littératie réfère à la capacité de lire et de comprendre des textes suivis, des textes schématiques et des textes à contenu quantitatif ». L'Office québécois enregistre l'usage : l'emprunt « est acceptable parce qu'il est légitimé en français au Québec, notamment chez les spécialistes de l'éducation ». Ce pragmatisme contraste avec le choix du néologisme par la Commission d'enrichissement de la langue française en France qui recommande, à partir de 2005, *littérisme*, pour désigner « la capacité d'une personne, dans les situations de

² *il sapere leggere e scrivere* (italien) : le savoir lire et écrire ; *capacidade de ler e escrever* (portugais) : l'aptitude à lire et à écrire.

³ Office québécois de la langue française : <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/accueil.aspx>

la vie courante, à lire un texte en le comprenant, ainsi qu'à utiliser et à communiquer une information écrite »⁴. Ce terme n'est pas entré dans l'usage ; la commission l'a remplacé en 2017 par *lettrisme*, avec la même définition alors que ce terme désigne déjà une école littéraire fondée en 1946, qui proscrit le mot au profit du son, de la lettre. D'ailleurs, seul ce dernier sens est répertorié, avec un nombre d'entrées limité, dans une recherche Google, alors que le terme *littératie* et ses variantes graphiques moins fréquentes *littéracie* et *litéracie* comptent un nombre d'entrées conséquent.

Si ces attestations montrent que le terme entre dans l'usage (952 000 entrées de *littératie* 25/01/2020, 4 340 000 au 19 juillet 2021 avec le navigateur *Safari*), les dictionnaires français tardent à l'introduire dans leur nomenclature : absent des éditions Hachette et Larousse 2021, le terme l'est aussi du CNTRL (Centre lexical de ressources textuelles) et du *Trésor de la langue française informatisé*, du dictionnaire de l'Académie dans sa version la plus récente, du dictionnaire des synonymes CRISCO (Université de Caen). En revanche, on le trouve dans des dictionnaires en ligne ou collaboratifs.

I.2. Les définitions recensées sur l'Internet

En entrant *littératie définition* sur un moteur de recherche, on obtient, le 10 octobre 2021, les résultats suivants (par ordre d'apparition sur la page du moteur de recherche) : *Wikipédia*, *Alberta éducation*, *Le Robert dico en ligne*, *La Toupie* renvoyant au *toupictionnaire*. Les définitions proposées se répartissent sur un spectre allant d'une définition minimale à des définitions de plus en plus englobantes.

Le Robert dico en ligne cantonne l'usage du terme au lexique spécialisé, avec une définition technique, centrée sur l'usage de la lecture.

ANGLICISME, DIDACTIQUE Aptitude à lire, à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie quotidienne. - RECOMMANDATION OFFICIELLE littérisme nom masculin.

Wikipédia fait référence à la définition de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) qui précise les contextes d'usage et assigne à la littératie des buts sociaux et cognitifs :

Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.

Alberta éducation, dans une approche culturelle, étend le concept à tout ce que permet la médiation du langage :

La littératie est essentielle pour nous aider à donner un sens à notre monde. Entre le moment du réveil et l'heure du coucher, nous cherchons constamment à interpréter et à comprendre le monde qui nous entoure.

La littératie a toujours été perçue comme étant la lecture et l'écriture. Bien qu'elles soient des éléments essentiels de la littératie, notre compréhension de celle-ci englobe beaucoup plus aujourd'hui. Alberta éducation définit la littératie comme étant l'habileté, la confiance et la

⁴ Commission d'enrichissement de la langue française : <http://www.culture.fr/francetermeen>
<https://www.collinsdictionary.com/>

volonté d'interagir avec le langage pour acquérir, construire et communiquer un sens dans tous les aspects de la vie quotidienne. Le langage se décrit comme un système de communication construit en fonction de facteurs sociaux et culturels.

C'est cette dernière acception que retient le Réseau de littératie en santé (RÉFILS) :

Parmi les nombreuses définitions, celle de Sørensen (2012) présente la littératie en santé comme « la connaissance, les compétences, la motivation et la capacité à repérer, à comprendre, à évaluer et à utiliser des informations sur la santé lors de la prise de décision dans des contextes de soins, de prévention des maladies et de la promotion de la santé pour maintenir ou améliorer la qualité de vie ». Une définition qui va bien plus loin que la seule capacité à lire et comprendre un traitement médical.

Cette définition, adoptée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), appréhende le concept de littératie selon ses dimensions à la fois techniques, fonctionnelles, culturelles et critiques, incluant la capacité à porter un jugement éclairé sur les informations en santé et permettant au patient d'accéder à une autodétermination plus grande.

La même consultation de l'Internet à la recherche d'un site institutionnel de l'Éducation nationale conduit au site de l'académie de Poitiers, page « prévention de l'illettrisme » (<https://ww2.ac-poitiers.fr/illettrisme/spip.php?article20>), qui annonce donner la définition d'*illettrisme* telle qu'elle a été formulée par l'Éducation nationale (définition qui date de 2010 mais la source n'est pas donnée), mais c'est en fait le terme *illettré* qui est défini :

Un illettré est un adulte qui a été scolarisé mais qui a désappris faute d'apprentissages solides et de pratique suffisante. Être illettré est une inégalité sociale qui conduit à l'exclusion.

Le site donne ensuite la définition de *littératie* en reprenant celle de l'OCDE. Il laisse cependant l'enseignant démuni sur la nature de ces *apprentissages solides* dont il faut prévenir la perte et n'offre pas de prise de distance par rapport à la définition de l'OCDE, à la différence de ce que l'on constate dans le domaine de la santé.

Pour comprendre les évolutions du concept, perceptibles à travers le spectre des acceptions de *littératie*, il est utile de revenir sur le contexte dans lequel est né ce terme.

1.3. Histoire du terme et des termes associés

Au sortir de la seconde guerre mondiale, la question du développement et de l'éducation de base⁵ s'impose sur la scène internationale, avec le soutien actif de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) récemment créée. Cependant, les campagnes d'alphabétisation de masse montrent rapidement leurs limites. L'américain William Gray introduit le concept de *functional literacy* (1956) pour rendre compte du fait que le concept d'alphabétisation est trop réducteur, parce qu'il n'inclut pas la compréhension, condition nécessaire pour devenir un lecteur fonctionnel. Au motif qu'il fallait éviter un anglicisme, l'expression *functional literacy* a été traduite par *instruction fonctionnelle*, ce qui a entretenu une confusion entre alphabétisation et éducation de base, dénoncée à la fin des années 1970 par la canadienne Régine Pierre (2003), qui a promu auprès du Directeur du Bureau de l'éducation de l'UNESCO cette nouvelle façon d'appréhender l'accès au monde de

⁵ Programmes éducatifs destinés à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des populations concernées.

l'écrit dans sa double dimension démocratique (à la différence des sociétés lettrées où l'écrit est réservé à une élite religieuse ou laïque) et adaptative puisque les besoins varient selon les époques et les groupes sociaux. L'UNESCO a d'abord adopté la définition de la littératie sans utiliser le terme, en décrivant l'*alphabétisme fonctionnel* comme la capacité d'un individu à « exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire au bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté, et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer, en vue de son propre développement et de celui de sa communauté » (1978). Puis, dans son rapport de 2006, l'UNESCO a élargi le concept à une transformation culturelle et sociale :

On se réfère de plus en plus à l'importance d'environnements alphabètes riches, c'est-à-dire de milieux publics ou privés abondamment pourvus de documents écrits (livres, journaux, revues mais aussi enseignes, affiches ou tracts) et de moyens de communication, informatiques ou non (radios, télévisions, ordinateurs, téléphones portables). Que ce soit dans les foyers, les communautés, les écoles ou les lieux de travail, la qualité des environnements alphabètes influe sur la mise en pratique de l'alphabétisme et sur la compréhension qu'on a de l'alphabétisme. Lorsque l'écrit devient partie intégrante des institutions sociales, politiques et économiques de base, administration, tribunaux, bibliothèques, banques ou centres de formation, la notion de « société alphabète » devient pertinente (voir, par exemple, Olson et Torrance, 2001). Les sociétés alphabètes sont plus que des lieux offrant un accès à l'imprimé et à l'écrit, ainsi qu'aux technologies de pointe ; dans l'idéal, elles permettent le libre échange d'informations à base de texte et offrent toutes sortes de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

La littératie est ainsi comprise comme un continuum englobant l'éducation formelle et informelle⁶. Toutefois, la promotion de ce concept peut être interprétée comme une tentative de légitimation de la supériorité des sociétés industrielles dominantes dans le cadre de la mondialisation. Quelques tentatives originales d'appropriation du concept s'observent dans les travaux du philosophe Michel Serres (2003) et les études du centre de recherche et de développement en éducation de l'Université de Moncton au Nouveau-Brunswick qui « convergent vers un modèle pluriel de littératies, comprises comme manières d'être en relation avec une lecture du monde qui se construit à travers les textes, et prônent une littératie à la fois *actualisante*, c'est-à-dire axée sur la pleine actualisation du potentiel humain des apprenants et des apprenantes, *communautarisante*, conçue comme pierre angulaire du développement communautaire en milieu minoritaire, et *critique*, ayant pour but un recul critique sur les rapports des littératies au pouvoir » (Fernandez, 2005).

En France, jusque dans les années 60, *illettrisme* et *analphabétisme* sont considérés comme synonymes et concernent toute personne qui ne sait ni lire ni écrire. À partir des années 1970-80, on commence à distinguer deux populations relevant de prises en charge différentes : ceux qui n'ont jamais appris à lire et à écrire, et ceux qui en ont perdu l'usage alors qu'ils ont été scolarisés. L'analphabétisme, qui concerne alors en particulier la population immigrée venue d'Afrique du Nord et d'Afrique Subsaharienne, correspond à un manque de compétences en français langue seconde. L'introduction du terme d'*illettrisme* a suscité de nombreuses

⁶ Éducation formelle : dispensée dans un contexte organisé et structuré (par exemple, dans un établissement d'enseignement ou sur le lieu de travail), à la différence de l'éducation informelle transmise au sein de la famille ou entre pairs.

polémiques : son usage peu contrôlé comporte le risque de naturaliser un phénomène dont les causes sont politiques et sociales et de stigmatiser les individus concernés (Lahire, 2005). L'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANCLI) créée en 2000 prévient contre les idées reçues autant qu'elle soutient des actions pour venir en aide à ceux qui sont en situation d'illettrisme. Le phénomène lui-même est difficile à cerner. Les tests auprès des conscrits ont montré une élévation générale des résultats liés aux progrès de la scolarisation, alors même que ces tests sont devenus plus exigeants, mais des difficultés persistantes ont été constatées jusqu'à la suppression du service militaire en 1997, même si elles ont changé de nature : « En 1912, près de 30 ans après les lois de Jules Ferry, plus de 4 % des conscrits étaient incapables d'écrire leur nom ; ils ne représentaient plus que 0,76 % dans les appelés de 1984 (ils étaient 17 % en 1880). Une mesure rigoureuse de l'illettrisme est plus délicate : si l'on ajoute à ceux qui ne savent pas écrire leur nom, ceux qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire (illettrés ou semi-illettrés), l'armée évaluait leur proportion à 10,5 % du contingent en 1961. Des indications plus récentes montrent que cette part est restée constante dans l'ensemble de la population, même si elle a diminué pour les plus jeunes » (Beudelot, Establet, 1988). En 2018, selon la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), le rapport de la journée Défense et citoyenneté évaluait à 11,5 % la proportion de jeunes des deux sexes rencontrant des difficultés dans le domaine de la lecture, mais à 5,2 % ceux qui peuvent être considérés en situation d'illettrisme (DEPP, 2019). La combinaison de trois critères – connaissance du vocabulaire, automaticité du décodage et capacité à effectuer des traitements complexes – permet aux chercheurs sollicités par la DEPP de définir un profil de lecteur efficace (62 %) dont s'écartent progressivement ceux qui accèdent plus difficilement à la compréhension de l'écrit (Rivière et al., 2010).

II. Épistémologie d'un concept adopté par les institutions internationales

II.1. Ancrage du concept en sciences humaines

Ce n'est pas chez les linguistes que le concept de littératie a été élaboré mais chez les anthropologues s'intéressant à l'histoire des systèmes d'écriture. En effet, la linguistique s'est constituée comme science au début du XX^e siècle en posant le primat de l'oral sur l'écriture, phénomène historique observé dans certaines langues et certaines sociétés seulement. Le *Cours de linguistique générale* (Saussure, 1915) présente l'écriture comme un système de signes distinct de la langue et subordonné à celle-ci, avec pour seule fonction de la représenter, au risque de la travestir :

La langue a une tradition orale indépendante de l'écriture, et bien autrement fixe ; mais le prestige de la forme écrite nous empêche de le voir. Les premiers linguistes s'y sont trompés, comme avant eux les humanistes. [...] Aujourd'hui encore des hommes éclairés confondent encore la langue avec son orthographe. Gaston Deschamps ne disait-il pas de Berthelot « qu'il avait préservé le français de la ruine » parce qu'il s'était opposé à la réforme orthographique ? » (Saussure, [1915], 1972 : 46).

En replaçant l'activité du locuteur au cœur de la conversion de la langue en discours, les linguistiques de l'énonciation ont permis de reconsidérer le statut respectif de l'oral et de l'écriture, deux façons parallèles de mobiliser le « trésor mental » qu'est la langue. Dans ses *Dernières Leçons* ([1969], 2012) au Collège de France, Émile Benveniste décrit l'acquisition de l'écriture comme une révolution du point de vue du locuteur :

Toute acquisition de l'écriture suppose une série d'abstractions. Il y a une conversion soudaine de la langue en image de la langue. Pour l'homme en état de nature, c'est quelque chose de prodigieux et d'extrêmement difficile. La langue, en effet, est activité, un comportement où l'on est toujours dans la situation de dialogue. Le passage à l'écriture est un bouleversement total, très long à réaliser. Le locuteur doit se dégager de cette représentation de la langue parlée comme extériorisation et communication.

- 1) Une première grande abstraction réside ainsi dans le fait que la langue devient une réalité distincte. En effet, instinctivement, on parle quand on a besoin ou envie de parler, dans certaines circonstances pour obtenir un certain résultat, avec une personne qui a une certaine voix, dans certains rapports d'âge, de camaraderie, etc. Il y a toujours des situations où le locuteur exerce son parler.
- 2) L'abstraction consiste alors à se détacher de cette richesse « contextuelle », qui, pour le parlant, est essentielle.
- 3) Il doit parler de choses hors des circonstances qui font qu'on a besoin d'en parler, alors que pour lui, ce sont des réalités vivantes. (Benveniste [1969] 2012 : 93-94)

Ce sont les implications sociales, culturelles et cognitives de ce bouleversement qu'étudie Goody (1968) :

L'importance de l'écriture réside dans le fait qu'elle introduit un nouveau médium de communication entre les hommes. Elle permet avant tout de réifier la parole, de donner à la langue un corrélat matériel, un ensemble de signes visibles. Sous cette forme matérielle, la parole peut se transmettre dans l'espace et peut être conservée dans le temps ; ce qui est dit et pensé peut désormais être mis à l'abri du caractère évanescent de la communication orale.

Dans une relecture de Goody, Yves Reuter (2006) inventorie les *usages fondamentaux* que permet l'écriture et qui s'actualisent dans des pratiques différentes selon les contextes et les cultures :

la conservation, le stockage, l'accumulation, la reproduction (avec la possibilité de reproduction à l'identique), l'examen (potentiellement d'autant plus attentif qu'il est moins contraint par le temps), le contrôle et la comparaison (au sein d'un document, entre documents et entre documents et monde), les manipulations d'unités (qu'elles soient paradigmatiques ou syntagmatiques), la variation des formalisations et des figurations (tableaux, schémas...) avec la possibilité de plusieurs niveaux d'abstraction (avec recodage possible des unités et des relations...).

L'hypothèse de la littératie, d'après Olson qui s'inscrit dans ce groupe de théoriciens de la culture, renvoie à « cette affirmation audacieuse selon laquelle l'invention, l'adoption et l'application d'un nouveau mode et d'une nouvelle technologie de la communication, à savoir l'écriture, a modifié les pratiques sociales de la société ainsi que les processus cognitifs des personnes impliquées » (Olson, 2006). Cette hypothèse a suscité des critiques : l'écriture a été l'instrument plus que la cause des phénomènes observés ; elle a permis par exemple la transmission de la littérature, la diffusion de la loi et contribué à leur évolution sans pour autant les créer. Mais s'il est un domaine où les transformations induites par la littératie sont avérées, c'est celui de la conscience métalinguistique : l'apprentissage de la lecture conduit à objectiver un savoir implicite sur les éléments constitutifs de la langue, à construire des catégories d'analyse en partie induites par le système d'écriture, comme la segmentation en mots qui n'existe pas à proprement parler à l'oral, à faire la différence entre le sens d'un mot et sa relation au référent. L'avènement des dictionnaires et des grammaires sont autant de

moyens de réorganiser le matériau langagier à des fins scientifiques qui deviennent par leur usage des modèles pour les locuteurs (Chiss, 2008).

Cherchant à établir une preuve empirique aux modifications cognitives induites par la pratique de l'écrit, Scribner et Cole (1981) ont étudié une ethnie du Libéria, les Vaï, dont les individus pouvaient écrire soit dans un alphabet phonétique inventé 150 ans plus tôt, soit en arabe dans les écoles coraniques, soit en anglais, la langue officielle du Libéria. L'étude ethnographique a montré que les usages des trois littératies se recouvraient très peu, chaque type d'écriture ayant ses fonctions spécifiques. Des différences dans leur mode d'acquisition ont été constatées, les deux premières relevant de la littératie restreinte, où la mémorisation de l'écrit et sa restitution prévaut sur l'usage fonctionnel de l'écrit. Les tests cognitifs n'ont pas permis de montrer de transfert des habiletés littératiques vers d'autres activités intellectuelles, mais établissent que lorsqu'il y a scolarisation, les habiletés enseignées à l'école s'appliquent à des tâches langagières plus complexes, qui nécessitent le développement de capacités cognitives spécifiques : justifier, donner des raisons, expliciter son raisonnement. Ce constat a conduit Goody à discuter les conclusions de Scribner et Cole en posant l'interdépendance entre littératie et scolarisation :

L'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines (d'où la difficulté de les séparer à des fins d'analyse) (1993/94 : 191)

Au carrefour de l'anthropologie culturelle, de la sociologie et de la psychologie, la littératie apparaît comme un concept fécond pour comprendre comment les individus perçoivent les fonctions de l'écrit dans telle société, développent des usages diversifiés et des habiletés spécifiques, qui en retour les façonnent, et comment ils se construisent comme êtres de culture.

II.2. Usages dans les institutions internationales

Au-delà de l'UNESCO, c'est l'ensemble des organismes internationaux qui, au nom de l'économie de la connaissance, incitent les pays à se montrer compétitifs sur le plan de la formation. Dans une perspective adaptative, l'OCDE (2013⁷) définit la littératie comme « l'intérêt, l'attitude et la capacité des individus à utiliser les outils socioculturels incluant les technologies d'information et de communication pour accéder, gérer, intégrer et évaluer l'information, pour construire des nouveaux savoirs et pour communiquer avec les autres afin de participer de façon efficace à la vie en société ». Une série d'enquêtes internationales initiées par le Canada et les États-Unis mesurent et comparent les niveaux de compétences des adultes dans différents pays. Celle sur la littératie et les compétences des adultes, publiée en 2011, définit quatre domaines : la compréhension de l'écrit et la compréhension de textes schématiques qui relèvent traditionnellement de la littératie mais aussi la numératie et la résolution de problèmes ainsi que les technologies de l'information et de la communication (évaluées indirectement), signe d'une élévation constante des exigences dans les sociétés hautement littéraciées. L'étalonnage des épreuves permet de caractériser quatre à cinq niveaux selon les domaines et de déterminer un seuil à partir duquel un individu est censé pouvoir participer de manière productive à l'économie d'aujourd'hui. La mesure de la littératie devient ainsi un outil de compétitivité et de pilotage des institutions éducatives :

⁷ [https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/Skills%20\(FR\)--eBook_Final_BàT_06%20dec%202013\).pdf](https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/Skills%20(FR)--eBook_Final_BàT_06%20dec%202013).pdf)

Les compétences en compréhension de l'écrit sont des variables prédictives plus probantes de la prospérité économique et du bien-être social que les indicateurs du niveau de formation basé sur les années d'études et l'apprentissage postérieur à la formation initiale. Le rapport de l'OCDE *The High cost of low educational performance*⁸ montre sur la base des résultats de l'enquête PISA et d'autres évaluations internationales que ce qui compte, c'est la qualité du rendement de l'apprentissage, et non la durée de la scolarisation (source OCDE, <https://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf>).

La particularité de l'enquête du Programme International pour le Suivi des Acquis (PISA) est de mesurer non pas les apprentissages scolaires variables d'un pays à l'autre, mais la capacité à mobiliser des compétences en compréhension de l'écrit dans un éventail de situations de la vie quotidienne référant à une société standardisée, afin d'opérer des comparaisons internationales. À la différence de l'enquête PISA traduite de l'anglais dans les langues des pays y participant, avec de possibles biais culturels, les travaux du Conseil de l'Europe s'efforcent de jeter des ponts entre les langues pratiquées en son sein. C'est ainsi qu'est publié un guide pour l'élaboration des curriculums et la formation des enseignants afin de sensibiliser aux dimensions linguistiques dans toutes les matières scolaires, à la prise en compte de la diversité linguistique et aux dispositifs favorisant l'acquisition de la littératie académique, qui ne s'acquiert pas par la seule imprégnation (J.-C. Beacco et al., 2016).

L'usage du terme *littératie* par les institutions internationales, centré sur la notion d'employabilité, tend à « évacue[r] les constructions idéologiques et sociales sous-jacentes à toute forme d'éducation » et à « relégue[r] au second plan la priorité de l'action en faveur des publics défavorisés ainsi que la finalité émancipatrice de l'alphabétisation » (Fernandez, 2005). Entre un usage du terme *littératie* selon une conception adaptative, qui tend à naturaliser les rapports de domination, et une conception culturelle qui inclut à la fois une dimension fonctionnelle et une dimension critique, les malentendus persistent. C'est cette dernière que la didactique du français revendique, non sans tension avec des politiques éducatives de plus en plus sensibles aux classements internationaux établis selon des critères relevant davantage de la première.

III. Un terme spécialisé dans le domaine de l'éducation et de la formation en France ?

III.1. Dans la recherche en didactique du français langue première

La notion de littératie a été un concept majeur dans la genèse de la didactique du français comme discipline scientifique à la fin des années 1980 :

La notion de littératie est arrivée sur le devant de la scène didactique au moment de la prise de conscience de la polysémie, de l'ambiguïté voire de l'insuffisance d'une conception de la communication que l'univers pédagogique assimilait peu ou prou à l'expression. C'est alors la question centrale du traitement et de la mise en forme des savoirs qui a déterminé l'intérêt pour le rôle cognitif, structurant de l'écriture et, plus largement, pour le mode de pensée impliqué par l'écrit. Si la littératie est l'usage de l'écrit dans le cadre d'activités culturelles, les dimensions de cet usage incluent, en particulier dans les institutions éducatives, les formes de la constitution et de l'appropriation des savoirs, les techniques requises pour ce faire et la

⁸ Le cout élevé de la faible performance éducative (nous traduisons).

maitrise des espaces graphiques, l'ensemble de ce que Goody nomme souvent une « technologie de l'intellect ». (Chiss, 2008)

Ainsi définie, la notion de littératie permet de problématiser plusieurs questions qu'affronte alors la didactique du français : comment reconfigurer la discipline scolaire *français* dans une continuité entre le primaire et le secondaire alors qu'elle s'est constituée historiquement dans deux ordres distincts, le primaire visant les apprentissages fondamentaux et le secondaire réservant à une élite sociale la culture humaniste ? ([Lien vers l'article « culture humaniste, humanités, numérique »](#)) Comment tenir compte des modes d'acculturation des élèves dans leur(s) langue(s) première(s) à travers les genres de l'oral et de l'écrit, différenciés socialement, pour leur permettre d'accéder à un rapport réflexif au langage sans contribuer à la construction des inégalités scolaires ?

La notion de littératie amène à redéfinir l'enseignement et les apprentissages du français dans un continuum, depuis la littératie précoce (Joignaux, 2013), qui commence bien avant la scolarisation, jusqu'aux littératies universitaires (Reuter, 2004, Delcambre, 2013, Boch, Rinck, Sorba, 2020). Elle permet d'articuler des compétences de base, linguistiques et graphiques, à des pratiques culturelles socialement situées, comme les travaux de psychologie développementale de D. Olson le rappellent :

Si d'aucuns voient dans la pratique de la lecture et de l'écriture une compétence élémentaire, ils l'associent en général à la simple reconnaissance des signes écrits, au décodage des lettres en sons ou à l'encodage des sons en lettres, pour extraire des significations ou former des mots. Il s'agit somme toute d'une compétence limitée qui n'est pas la finalité même des activités de lecture et d'écriture. En revanche, si nous accordons à ces pratiques de littéracie d'autres dimensions, notamment la capacité à comprendre et à utiliser les ressources intellectuelles capitalisées depuis plus de 5500 ans de tradition écrite, les conséquences ne sont pas du même ordre. Dans cette perspective, l'apprentissage de l'écrit ouvre des horizons de connaissances à la fois diversifiées et élargies, et permet également d'agir différemment sur le monde, 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. (David, 2015)

Ce changement de perspective a partie liée avec les caractéristiques de la langue et du système d'écriture en question, dont la prise en conscience est un enjeu majeur dès le début de l'apprentissage :

En définitive, il nous semble impérieux que les élèves acquérant la lecture et l'écriture reconnaissent les différentes fonctions liées à ces signes écrits, ainsi que les différents plans qui organisent les textes. Nos travaux sur les démarches d'écriture des jeunes enfants (David 2008 ; David et Morin, dir., 2013) montrent qu'ils associent des questions du type « à quoi ça sert ? » avec des interrogations sur le « comment ça fonctionne ? ». Le plus souvent, ils formulent les premières avant d'envisager les secondes ; ils déploient ainsi des stratégies sémiographiques fondamentales avant d'approcher les principes alphabétique et morphosyntaxique spécifiques de l'orthographe du français. De ce point de vue, l'acquisition de la littéracie ne peut se réduire à la seule mise en place du principe alphabétique ; elle nécessite complémentairement la maitrise d'autres composantes, par exemple la segmentation des mots, la présence de consonnes finales muettes, de lettres géminées, de diacritiques... et au-delà le fonctionnement des textes et les habitus culturels en rapport. (David, 2015)

Étude de la langue et du système qui la code, lecture et écriture s'inscrivent dans un projet culturel dans lequel l'oral a toute sa place : mobilisées dans l'apprentissage de la lecture et de

l'écriture, les compétences orales se développent dans une interaction étroite avec les pratiques de littératie qui les influencent en retour (Barré-De Miniac, Brissaud, Rispail, 2004). Cette reconfiguration des composantes traditionnelles de la discipline *français* s'actualise dans des dispositifs proposant des pratiques diversifiées de l'écrit en relation avec des supports, des genres, des contextes dont les caractéristiques sont objectivées, avec une attention particulière aux représentations des apprenants, à la façon dont ils construisent et verbalisent leur rapport à l'écrit. Quand ceux-ci ne parviennent pas à construire un rapport distancié à l'écrit « cognitivement pertinent (plus que conforme culturellement) », il s'agit de mener parallèlement une analyse critique de ces dispositifs pour ne pas imputer aux apprenants des dysfonctionnements qui peuvent résulter d'une construction scolaire (Reuter 2006). Le champ des recherches à mener est immense car « nous sommes très loin encore de comprendre la complexité du développement de la littéracie. Très loin surtout de disposer de modèles qui permettent d'ajuster les pratiques d'enseignement aux évolutions des pratiques sociales et des contextes qui les modélisent » (Barré-De Miniac, Brissaud, Rispail, 2004).

III.2. Dans les programmes d'enseignement

Le terme *littératie* est absent des programmes scolaires français ainsi que du socle commun de compétences, de connaissances et de culture (2015). Il n'apparaît sur *éduscol* qu'en lien avec les compétences numériques et avec les tests proposés depuis 2020 en littératie (lettrisme) et numératie⁹ à l'entrée au lycée général, technologique et professionnel, alors que les tests proposés pour les classes antérieures n'adoptent pas cette terminologie :

Les élèves entrant en seconde générale et technologique ou professionnelle ou en première année de CAP passent en début d'année des tests de positionnement en français et en mathématiques. Ils permettent d'identifier les acquis et les besoins de chaque élève en vue de leur proposer un accompagnement personnalisé adapté et de remédier à leurs difficultés éventuelles.

Le lettrisme est défini comme la capacité d'une personne à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, en milieu professionnel et dans le contexte scolaire en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.

Le test de positionnement en littératie est construit autour de l'évaluation de la compréhension de l'écrit, de la compréhension de l'oral, de la discrimination graphophonologique (déchiffrage) ainsi que de la connaissance du lexique (vocabulaire).

Les résultats obtenus en déchiffrage, vocabulaire et compréhension de l'oral peuvent expliquer certaines difficultés en compréhension de l'écrit.

La conception de ces tests s'appuie sur ceux proposées aux journées d'appel aux jeunes de 16 à 25 ans, comme l'indique la référence bibliographique (Rivière et al., 2010). Mais qu'en est-il des programmes des cycles 1 à 4 ?

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) réunit dans un même domaine – intitulé *les langages pour penser et communiquer* – la langue française, les langues vivantes étrangères ou régionales, les langages mathématiques, scientifiques et l'informatique ainsi que les langages des arts et du corps. Ces langages sont présentés à la fois

⁹ Le ministère de l'EN utilise la graphie *numératie* sur le site *eduscol*, graphie beaucoup plus fréquente que *numéracie*.

comme objets de savoirs (systèmes de signes et de représentations) et outils permettant l'accès à d'autres savoirs et à l'exercice de l'esprit critique. Leur réunion, nouvelle par rapport au précédent *Socle commun* (2006), dessine une acception de la culture ouverte à la fois aux productions verbales plurilingues, aux formalisations scientifiques et technologiques et à la création. Le second domaine, *les méthodes et les outils pour apprendre*, répertorie un certain nombre d'usages littéraciques à mobiliser pour réaliser des tâches scolaires et accéder à l'autonomie : fréquentation des bibliothèques, usages des technologies numériques. De même, des compétences littéraciques sont impliquées dans les trois autres domaines : *la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et de l'activité humaine*.

Au cycle 1, la mobilisation du langage dans toutes ses dimensions passe par des situations d'oral variées, une découverte progressive des fonctions de l'écrit et de la diversité des langues, un maniement des unités de la langue et des essais d'écriture tâtonnée. Toutefois, l'attendu de fin de maternelle « s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis » est une formule globale très difficile à évaluer. Les modifications apportées en 2021 minorent l'activité langagière au profit d'un enseignement systématique du vocabulaire, de la syntaxe et des unités du codes qui fait peu de cas des recherches sur l'acquisition du langage. Remplacer « *Entre deux et quatre ans, les enfants s'expriment beaucoup par des moyens non verbaux* » par « *Entre deux et quatre ans, les productions des enfants sont de plus en plus longues et complexes, respectant un ordre correct des mots en français* », c'est s'intéresser aux enfants qui parlent déjà en entrant à l'école et en placer d'autres d'emblée en situation d'échec, note Mireille Brigaudiot dans le *Café pédagogique*¹⁰. Une relecture des programmes des cinquante dernières années montre les résistances auxquelles se heurtent les tentatives de décrire et analyser la langue telle qu'elle se pratique pour en enrichir l'usage (Elalouf, Bourhis, Gourdet, Péret, 2014).

Au cycle 2, la priorité donnée aux apprentissages fondamentaux se traduit par l'affirmation que « la construction de l'automatisation et du sens constitue deux dimensions nécessaires à la maîtrise de la langue. » L'automatisation de l'identification des mots grâce à la maîtrise des relations phonie-graphie et la compréhension de l'écrit sont menées de pair avec des activités d'écriture présentées comme des « gammes indispensables pour parvenir à l'automatisation et l'identification des mots en fin d'année », laissant au second plan l'approfondissement des fonctions de l'écrit à travers la diversité des genres pratiqués.

Au cycle 3, les compétences littéraciques sont plus explicitement travaillées à travers la lecture et compréhension de textes et de documents tels que des graphiques, tableaux, schémas, diagrammes, images dans les différentes disciplines, la constitution d'outils « permettant de garder la mémoire des livres lus et des œuvres fréquentées (cahiers et carnets de lecture, anthologies personnelles, portfolios) » et la production « d'écrits de travail (formuler des impressions de lecture, émettre des hypothèses, lister, articuler, hiérarchiser des idées, reformuler, élaborer des conclusions provisoires, rédiger des résumés) » et d'écrits réflexifs (expliquer une démarche, justifier une réponse, argumenter un propos) ».

¹⁰ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2021/05/17052021Article637568226543467477.aspx>

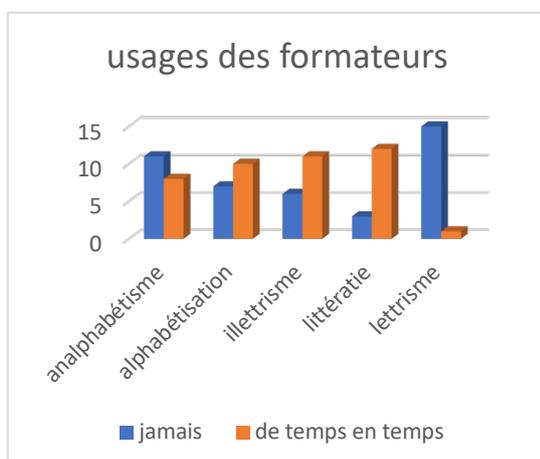
Au cycle 4, l'idée que le travail de réflexion sur la langue puisse partir « d'écrits d'élèves acceptables ou non » est supprimée dans le programme 2020 de même que disparaît le principe organisateur de cette notion formulé en 2015 : « Le principe essentiel de cette progressivité est la notion d'acceptabilité (en fonction des genres, des situations d'énonciation, des effets recherchés et produits), notion qui permet à la fois le lien avec le socle et l'approche communicationnelle développée en langue vivante ». Les enseignants sont explicitement invités à faire rédiger des textes de différentes natures, à diversifier les écrits pour apprendre mais une phrase est ajoutée en préambule de la section *Écriture* : « Au cycle 4, les écrits des élèves s'articulent toujours avec l'étude des œuvres littéraires et l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et de l'orthographe ». De même, une phrase est ajoutée pour inviter à un regard positif sur l'écriture des élèves mais « le respect des normes de l'écrit est exigé dès la première phase d'écriture (brouillon) ». Enfin, une phrase est ajoutée pour proposer des activités qui rendent l'élève « conscient de ses fragilités » et capable « d'identifier ses zones d'erreur » mais la possibilité de travailler sur des écrits d'élèves non acceptables n'est plus mentionnée.

Au total, ces programmes se caractérisent par une ambiguïté au regard de la littératie qui reflète une oscillation constante dans l'interprétation de la maîtrise de la langue, déjà notée à propos des programmes de 2008 : « reconnaître ou masquer la variété des usages discursifs ; caractériser la norme sur les plans linguistique, culturel et social ou l'imposer pour disqualifier d'autres pratiques ; s'appuyer ou non sur les productions langagières des élèves et leurs remarques métalinguistiques ; aller de la complexité de la parole singulière aux principes de régularité ou de ce que la tradition grammaticale appelle simple à ce qu'elle appelle complexe, tout en faisant la part belle aux exceptions » (Elalouf, Cogis, Gourdet, 2011).

III.3. Dans les pratiques de formation

Nous avons voulu savoir si le terme de *littératie* était utilisé en formation d'enseignants en diffusant un questionnaire auprès des formateurs du département de Lettres de l'INSPÉ de l'académie de Versailles. Nous avons diffusé un questionnaire par courrier électronique entre mars et mai 2020, demandant si les formateurs utilisaient les termes *analphabétisme*, *alphabétisation*, *illettrisme*, *littératie (ou littéracie)*, *lettrisme* et s'ils les rencontraient dans les écrits des étudiants.

Nous avons obtenu 31 réponses. Voici les résultats de cette petite enquête qui n'a donc rien de très scientifique mais qui donne un aperçu de la présence de ces termes en formation.



Clé de lecture : 10 formateurs sur 31 n'utilisent jamais le terme *analphabétisme* en formation.

Les auteurs cités par les formateurs sont, par ordre de fréquence de citation¹¹ :

Cité 8 fois : l'OCDE

Cité 7 fois : Olson

Cités 6 fois : ATD quart-monde, Goody, Unesco

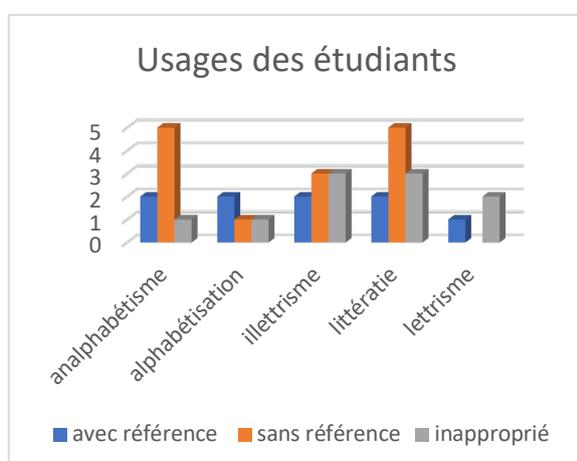
Cité 5 fois : Goigoux

Cités 4 fois : Besse, programmes officiels

Cités 3 fois : Barré-de Miniac, Bonnéry, Crinon, Insee, Terrail

Cités 2 fois : ANLCl, Barton & Hamilton, Brissaud, Bruner, éducol, Jaffré

Cités 1 fois : Bautier, Bentolila, Boutin, Charolles, David, Dictionnaire électronique canadien, Delalaye, El-Hayek, Hébert et Lépine, Joole, Joigneau, Lacelle, Lebrun, Leclerc, Marin, Morais, Nonnon, Rispail



Clé de lecture : Dans les écrits des étudiants, deux occurrences du terme *analphabétisme*, accompagné d'une référence, sont mentionnées par les formateurs.

Les références des étudiants :

Cités 2 fois : ministère de l'Éducation nationale, Nétange, OCDE

Cités 1 fois : Boespflug, Destombes

Il n'est pas sans intérêt d'apprécier les différences entre les sources proposées par les formateurs lors des cours et celles mobilisées par les étudiants. Il en ressort que l'OCDE est la référence la plus convoquée par les acteurs de la formation. Une autre remarque est que la formation aborde la notion de littératie, que l'enseignement du lire/écrire ne se réduit pas à l'apprentissage du B.A.-BA.

IV. Prise de position

IV.1. Sur le rapport à la langue normée dans la société

Pour rendre compte des pratiques de formation concernant les apprentissages langagiers, notre enquête devrait être complétée par une autre concernant les pratiques de l'oralité (voir entrée à venir *oral, oralité*). En effet, si nous apprécions, dans la notion de littératie, le fait qu'elle fait référence aux différentes pratiques de l'écrit et aux différents degrés de maîtrise,

¹¹ Tous les auteurs cités sont référencés en bibliographie.

nous pensons qu'elle gagne à ne pas se couper des pratiques de mémorisation et de raisonnement des personnes élevées dans les sociétés de culture orale.

L'enfant entre à l'école riche de sa langue de première socialisation, mais l'écrit n'est pas forcément présent dans le milieu familial. C'est aussi souvent le cas des élèves accueillis en UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants). La prise en compte des processus cognitifs développés avant la scolarisation pour entrer en littératie permet d'ajuster l'acte d'enseignement/apprentissage sur des compétences et connaissances déjà acquises, elle ne participe pas à un jugement de valeur sur les pratiques familiales (Brigaudiot, 2015). C'est à l'école de faire découvrir à l'élève les différents usages de la langue écrite, de lui faire prendre conscience de l'importance de maîtriser le français écrit standard sans toutefois rompre avec des pratiques familiales, sociales ou géographiques qui ont leur légitimité. Il nous paraît nécessaire, dans cet apprentissage des usages de l'écrit, qu'enseignants et élèves soient alertés sur le lien entre maîtrise de l'écrit et pouvoir. C'est ce qu'a montré Paolo Freire en 1974 dans *La pédagogie des opprimés*, et qu'a repris en 2009 l'écrivain Pierre Bergounioux lors d'une conférence : « L'écriture ne tombe pas du ciel, vers 3200 avant notre ère. Elle est fille de l'esclavage, des premières cités de la Mésopotamie, des sociétés tripartites qui réservent l'opulence et l'honneur à une caste guerrière minoritaire, réduisent le plus grand nombre au travail forcé et confient à une poignée de spécialistes la manipulation des premiers symboles matériels ». Le pouvoir de l'écrit reste inégalement partagé quand les personnes faiblement lettrées sont cantonnées aux écrits utilitaires, ceux qui appartiennent à la sphère « travail » de l'être humain au détriment des sphères « œuvre » et « action » pour reprendre la terminologie utilisée par Hannah Arendt dès le premier chapitre de *La Condition de l'homme moderne* (1961 pour l'édition française). Norme formelle, norme sociale, la langue écrite se doit d'être décryptée.

IV.2. Sur la culture scolaire

La culture scolaire française attribue une grande place à l'évaluation. Il est important de savoir où se situe l'élève dans son chemin dans la littératie. Les outils pour les enseignants ne sont, pour l'instant, pas clairement adaptés au diagnostic et au suivi des compétences dans cette optique. Les propositions de progression des programmes donnent des repères mais elles sont plutôt présentées comme des étapes, des niveaux. L'entrée en littératie n'est pas linéaire et prend des formes différentes selon les contextes, l'expérience et l'âge des élèves : des outils plus adaptables permettraient de tenir compte des acquis antérieurs et hors littératie. Des recherches collaboratives seraient à engager pour concevoir et adapter ces outils au regard de l'analyse des productions orales et écrites des élèves.

Ce parcours nous permet d'arriver à une définition de la littératie comme ensemble des pratiques diversifiées de la langue écrite, régulées par des normes que les rapports sociaux travaillent, que la réflexivité et la création débordent. Les locuteurs y entrent progressivement selon des itinéraires qui leurs sont propres, ce qui transforme leur rapport au langage, au monde et au savoir.

Bibliographie

Akissi-Boutin, B. & Floquet O. (2020). Norme officielle, insécurité linguistique et habiletés métalinguistiques : regards croisés) partir de deux corpus d'adolescents d'Abidjan et de

- Niamey, In Valentin Feussi et Joanna Lorilleux. *(In)sécurité linguistique en francophonies : perspectives in(ter)disciplinaires*, L'Harmattan, 2020, 978-2-343-20806-0. (hal-03337911).
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. & Rispail, M. (dir.) (2004). *La littéracie, Conception théorique et pratique de la lecture-écriture*. Paris, L'Harmattan.
- Barton, D. & Hamilton M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société* n° 133 45-62.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1988). Le niveau intellectuel des jeunes conscrits ne cesse de s'élever. *Économie et statistique* 208, 31-39.
- Bautier, E. (2005). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de constructions d'inégalités dès la maternelle*. Lyon, Chronique sociale.
- Beacco, J.-C. et al. (2016) : *Les dimensions linguistiques dans toutes les matières scolaires. Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants*. Strasbourg, Publications du Conseil de l'Europe.
- Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris, Plon.
- Besse, J.-M. (1998). *L'illettrisme en question*. Presses universitaires de Lyon.
- Boch, F., Rinck, F. & Sorba, J. (2020). Les acquisitions tardives en français écrit : une base de données sur les erreurs et maladresses à un niveau avancé. Congrès Mondial de Linguistique Française. DOI : 10.1051/shsconf/20207806005
- Boespflug, E. & Boespflug, I. (2004). Heurs et malheurs de la lutte contre l'illettrisme dans l'entreprise française. *Revue Quart-monde* n° 190.
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, La Dispute.
- Brigaudiot, M. (2015). *Langage et maternelle*. Paris, Hatier.
- Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris, Retz.
- Charolles, L. & Colé, P. (2013, 2^e édition). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Paris, Dunod.
- Chiss, J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques* n°137-138, 165-178.
- Crinon, J., Legros, Denis & Marin, B. (2006). Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles. *Langages* n° 164, 98-112.
- David, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques* n° 139-140, 163-187.
- David J. & Morin M.-F. (dir.) (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire. *Repères* n° 47, 7-17.
- David, J. (2015). Literacy-littéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept. *Le français aujourd'hui* n° 190, 9-22.
- Delahaye, J.-P. (2013). *Agir contre l'illettrisme. Le kit pédagogique*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Maitrise_de_la_langue/13/5/KIT_national_2013_454135.pdf
- Delcambre, I. (2013). Introduire des étudiants à la compréhension des discours universitaires. Première partie : quand des étudiants lisent pour comprendre. *Recherches*, 58, 177-184.
- Destombes, C. (2000). Illettrisme : dispositif de lutte. *Vacarme* n° 10.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). (2019). Note d'information 19-20. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-ni-2019-19-32-cedre-sciences-ecole_1174352.pdf

- Elalouf, M.-L., Cogis, D. & Gourdet, G. (2011). Maîtrise de la langue et conceptualisation : de quelques contradictions actuelles. *Le français aujourd'hui*, n° 173, 33-44.
- Elalouf, M.-L., Bourhis, V., Gourdet, P. & Péret, C. (2014). *L'enseignement de la langue à l'épreuve des réformes scolaires : tentatives de mutations et résistances*. Dans Meskel-Cresta, M., Nordmann, J.-F., Bongrand, Ph, Boré, C., Colinet, S. & Elalouf, M.-L. *École et mutation, reconfigurations, résistances, émergences*. Bruxelles. De Boeck, 283-295.
- El-Hayek, C. (2000). *L'illettrisme et le monde du travail*. La documentation française.
- Hébert, M. & Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littéracie en francophonie. Actes de la 17^e conférence européenne sur la lecture. Mons. 31 juillet-3 août 2011.
- Fernandez, B. (2005). L'alphabétisation dans les pays francophones, situations et concepts. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life*.
- Goody, J. (1968). *Literacy in traditional societies*, Cambridge université Press, traduit par Jean-Claude Lejosne, La technologie de l'intellect, *Pratiques* 131-132, 7-30.
- Goody, J. (1993/1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Édition française, Paris, PUF.
- Gray, W. S. (1956/1967). *The Teaching of reading and writing: An international survey*. Paris, UNESCO. Traduction française, *L'enseignement de la lecture et de l'écriture*, UNESCO, Hatier.
- Jaffré, J.-P. & Fayol, M. (1997). *Orthographes. Des systèmes aux usages*. Paris, Flammarion.
- Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie* n° 185, 117-161.
- Joole, P. (2008). *Comprendre des textes écrits*. Paris, Retz.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique*. Presses Universitaires du Québec.
- Lahire, B. (2005). *L'invention de l'illettrisme*. Paris, La Découverte, « Poche / Sciences humaines et sociales ».
- Leclerc, V. (1999). *Face à l'illettrisme*. Paris, ESF.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris, Odile Jacob.
- Morin, M.-F., Gonçalves, C. & Alamargot, D. (2016). (dir.) La litéracie à l'école : regard pluridisciplinaire sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la maternelle à la fin du primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Vol. 19, n° 3.
- Nétange, H. (2011). L'alphabétisation des adultes : le cadre international. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 57, 12-15.
- Nonnon, É. & Goigoux, R. (dir) (2007). Les ratés de l'apprentissage de la lecture. *Repères* n° 35.
- Olson, D. R. & Torrance, N. (dir.) (2001). *The making of Literate Societies*. Oxford, Blackwell Publisher Inc.
- Olson, D. R. (2006). Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody. *Pratiques* n°131-132, 83-94.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VIII, 121-137.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27. <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2029>
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques* n°131-132, 131-154.

Rivière, J.-P., De la Haye, F., Gombert J.-P. & Rocher, T. (2010). Les jeunes français face à la lecture : nouvelles pistes méthodologiques pour l'évaluation massive des performances cognitives. *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. XV/1, 121-144.

Michel Serres, *L'incandescent*. Paris, Le Pommier, 2003.

Sørensen, K., Van Den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z. & Brand, H. (2012). Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health* 012 Jan 25;12:80. doi: 10.1186/1471-2458-12-80. PMID: 22276600

Terrail, J.-P. (2013). *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?* Paris, La Dispute.

Unesco (2006). Rapport Mondial de suivi sur l'éducation pour tous, Bibliothèque numérique de l'UNESCO.

Sitographie

Illettrisme et alphabétisation

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme : <http://www.anlci.gouv.fr/>

ATD quart-monde : <https://www.atd-quartmonde.fr/>

Enquête de l'INSEE : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2530706>

Rapport de l'UNESCO : <https://unesco.delegfrance.org/UNESCO-Publication-du-Rapport-mondial-de-suivi-sur-l-education>

Politique linguistique

Commission d'enrichissement de la langue française : <http://www.culture.fr/francetermeen>
<https://www.collinsdictionary.com/>

Office québécois de la langue française <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/accueil.aspx>

Dictionnaires consultés

Centre national de ressources textuelles et lexicales : <https://www.cnrtl.fr/portail/>

Dictionnaire électronique canadien : <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>

Dictionnaire Larousse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>

Trésor de la langue française informatisé : <http://atilf.atilf.fr/>

Dictionnaire électronique des synonymes CRISCO : <http://crisco.unicaen.fr/dictionnaire-electronique-des-synonymes/actualites-des/>

Dictionnaire Collins : <https://www.collinsdictionary.com>