

Catherine Bélec

2018/10/08

⌘ Écriture ⌘ Français discipline transdisciplinaire ⌘ Lecture

Du renfort pour développer les compétences en littératie des élèves du collégial

Depuis quelque temps, on entend beaucoup parler de l'enjeu de la littératie dans le milieu collégial. Le Carrefour de la réussite a organisé une journée de réflexion sur ce thème à l'intention de ses réseaux Repcar et Repfran en avril dernier. En mai, un colloque intitulé *La question de la littératie au collégial : comprendre, accompagner et agir* a été tenu dans le cadre du 86^e Congrès de l'Acfas. Outre les conférenciers, une trentaine de représentants de différents collèges du Québec ont participé à l'événement. En octobre prochain, le Carrefour de la réussite prévoit approfondir le sujet et explorer les possibilités pédagogiques de cet enjeu en se penchant sur la question de l'accompagnement des enseignantes et enseignants de toutes les disciplines. Devant cet intérêt croissant et pour répondre aux demandes des collèges du réseau qui expriment le besoin d'être soutenus dans leurs initiatives en la matière, le cégep Gérald-Godin a mis sur pied un centre d'expertise ayant pour mission de recenser, de développer et de diffuser les savoirs et pratiques qui favorisent l'acquisition des compétences en littératie des élèves du collégial : le Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (SEL).

Quelques définitions de la littératie

Bien que la littératie soit présentement une préoccupation pour de plus en plus d'établissements d'enseignement et un sujet d'intérêt pour de nombreux chercheurs et

chercheuses, cette notion demeure floue dans l'esprit de plusieurs, ce qui n'est pas surprenant : la littératie (ou **les** littératies, ou encore, la « littéracie » ou même la « littéracie »^[1]) est un concept encore en construction qui peut revêtir différents sens selon le contexte où il est employé.

Pourtant, cette notion n'est pas nouvelle. En fait, elle existe depuis au moins quarante ans. C'est l'anthropologue Jack Goody (1979) qui a commencé, avant même les années 80, à faire valoir les liens entre l'apparition de l'écrit dans une société et l'émergence de nouveaux modes de pensée ou de raisonnement. D'où l'idée que le développement de l'écrit ne tient pas seulement de l'évolution technologique ou culturelle, mais aussi, en fait, d'une véritable révolution cognitive. Lorsque l'on examine toutes les définitions existantes de la littératie, une prémisse semble sous-tendre chacune d'elles : l'écrit n'est pas une simple représentation scripturale du langage, mais bien une véritable technologie du savoir. En effet, il modifie considérablement le rapport qu'une société entretient avec ses différentes représentations du monde, avec la mémoire et avec le langage lui-même. L'écrit rend possibles, notamment, la visualisation de l'espace et du temps (par les calendriers, les cartes, etc.), mais surtout, la production d'une distanciation par rapport à ceux-ci. Prenons les récits qui s'attachent à décrire le passé et le monde qui nous entoure : alors que dans des sociétés orales, les descriptions sont adaptées au fil du temps et des besoins, les récits écrits, pour leur part, sont fixes et favorisent une observation analytique de leurs propos, ce qui amène forcément des remises en question et, de là, des distanciations porteuses de réflexions critiques (Faure, 2011). Plus encore, l'écrit est un « transformateur cognitif » (Lahire, 2008, p. 51) donnant accès à l'abstraction.

Pour simplifier, nous pourrions considérer que la littératie évoque en fait *tout ce que l'écrit rend possible et implique*. Évidemment, cette définition est trop large et bien des nuances s'imposent. Aujourd'hui, la notion de littératie est utilisée dans divers champs de recherche – l'anthropologie, mais aussi la psychologie, la sociologie, la linguistique et la didactique (Barré-De Miniac, 2003; Dupont, 2014). Le terme apparaît également dans certaines expressions : « nouvelle littéracie scolaire », « littératie émergente », « littératie adolescente ou d'adultes », « littératie de l'informatique », « translittératie » (Delcambre et Pollet, 2014), etc. De ce foisonnement de concepts, deux grandes catégories de définitions émergent.

D'abord, la littératie est perçue en tant que notion socioculturelle pouvant se définir comme un ensemble de « pratiques (de lecture et/ou d'écriture) situées, mettant en jeu des outils (matériels ou intellectuels) et des opérations [...] tributaires de l'histoire des institutions et des sujets, et sujettes à des variations selon les contextes géographiques, historiques, culturels, institutionnels où elles se déploient » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012, p. 6). Bref, la littératie est un ensemble de règles et d'habitudes liées à l'écrit dans un contexte, ensemble représentant une réalité que l'on peut comprendre et chercher à appréhender. Il y a un caractère fondamentalement logique entre les règles et pratiques qui régissent une « littératie » et la réalité dans laquelle celle-ci s'est élaborée. Ce n'est toutefois pas le sens évoqué lorsque l'on déplore, par exemple, le « faible niveau de littératie » des adultes québécois[2].

En 1991, une étude internationale d'évaluation de la lecture, menée par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), faisait pour la première fois référence au concept de « littératie » plutôt qu'à celui d'alphabétisme[3] (Lafontaine, 2001). Ce faisant, l'IEA récupérait le versant « anthropologique » des littératies, décrit précédemment, pour développer l'idée de *compétence* en littératie. C'est ainsi que celle-ci, d'une vaste réalité à observer dans nos sociétés, s'est transformée en une compétence à maîtriser au sein d'une culture de l'écrit donnée. Dans cette optique, elle est en quelque sorte devenue l'envers positif et opérationnalisable de l'illettrisme (Dupont, 2014; Hébert et Lépine, 2013), perception que les enquêtes internationales du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ont fortement contribué à forger (Lafontaine, 2001). Or, même au sein de ce champ conceptuel, une grande variété de nuances existe. Si l'OCDE définit la littératie comme « la capacité d'utiliser les imprimés et l'information écrite pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel » (CSE, 2013), le ministère de l'Éducation de l'Ontario la considère plus largement comme « la capacité d'utiliser le langage et les images de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique, et ce, dans différents contextes (en classe, à l'école, à la maison ou dans la communauté) » (Moreau, 2013, p. 14). L'Équipe de recherche en littératie et en inclusion (ERLI), une équipe québécoise, la définit quant à elle comme « la capacité de lire, d'écrire et de communiquer efficacement, avec différents supports, afin de fonctionner dans le quotidien en réalisant ses buts et en exploitant son potentiel »

(Lafontaine et coll., 2016). Les deux dernières définitions ainsi que plusieurs autres récentes suggèrent que les compétences orales font aussi partie des compétences en littératie. Ce paradoxe apparent – nous considérons généralement qu’une culture de l’écrit se définit par opposition à une culture orale – s’explique par le fait que « dans une société de l’écrit [...], les frontières entre parlé et écrit sont perméables : ainsi, [des discours oraux] sont fréquemment planifiés à l’écrit; plus profondément, des structures appartenant en principe à des genres écrits deviennent, avec un peu d’habitude, mobilisables à l’oral » (Grossmann, 1999, p. 149). Cela confirme d’une certaine façon l’hypothèse de l’anthropologue Goody (1979) selon laquelle l’apparition de l’écrit dans une société déclenche une révolution tant culturelle que cognitive. Ici, c’est tout le rapport au langage qui est modifié, « la compréhension verbale elle-même, dans nos sociétés, s’enracin[ant] très tôt dans le terreau de l’écrit » (Grossmann, 1999, p. 149).

Si l’on examine l’ensemble des définitions présentées, on comprend rapidement que posséder des compétences en littératie ne signifie pas simplement savoir lire (ou écrire). Ces définitions sous-entendent en effet une conception beaucoup plus complexe, laquelle s’oppose à une représentation assez répandue de l’écrit, notamment sur le plan scolaire, chez les élèves dits « faibles », pour qui « les savoirs langagiers sont secondaires et n’ont qu’une fonction : communiquer un message » (Boyer, 2015, p. 3). L’idée que l’écriture consiste simplement à « traduire des idées déjà clairement formulées et syntaxiquement organisées » est persistante et contribue à faire percevoir l’écriture comme « le miroir d[’une] pensée » déjà formée (Blaser, Colin, et Lafont-Terranova, 2015, p. 56). Pourtant, loin de n’être qu’un canal de transmission d’une pensée préexistante, l’écriture peut agir « comme un instrument d’élaboration de la pensée » (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015, p. 51).

Si ces réflexions, centrées sur l’écriture, laissent dans l’implicite les retombées liées à la lecture, on peut tout de même déduire que celle-ci n’est pas non plus qu’un canal transmettant un sens précis et unique, mais qu’elle exige également une construction de sens. Cela fait écho à l’évolution du concept de littératie, qui est passé, depuis la première étude comparative menée par l’IEA en 1971, d’une conception liée à la compréhension en lecture – et donc basée sur l’idée qu’une bonne lecture consiste à « restitue[r] correctement le sens unique déposé dans le texte » (Lafontaine, 2001, p. 72) – à une capacité à « comprendre, utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos » avec l’étude PISA de l’OCDE en 1999. Cette dernière définition met ainsi

l'accent sur « la capacité de réflexion ou de distance critique du lecteur, qui joue un rôle actif, génératif dans l'élaboration du sens » (Lafontaine, 2001, p. 75).

Littératie et apprentissage : un duo à ne pas négliger

Au collégial, où la plupart des objectifs d'apprentissage sont complexes et demandent une capacité d'appliquer, d'analyser ou de juger de manière critique les savoirs, l'importance de la littératie prend tout son sens. En fait, les considérations que nous avons exposées jusqu'à maintenant suggèrent que le savoir est parvenu à se développer d'une certaine façon *grâce* à l'écrit. Que seraient les sciences sans l'écriture, qui permet de retracer en détail toutes les étapes des expérimentations et offre la distance critique nécessaire aux conclusions et découvertes les plus cruciales? Que serait l'histoire, comme discipline, sans les traces et témoignages laissés par nos ancêtres? De quelle façon la philosophie ou les mathématiques auraient-elles réellement pu évoluer sans la capacité d'abstraction rendue possible par l'avènement de l'écrit? Dès lors, si l'on accepte l'idée que le savoir a évolué grâce à l'écrit, comment dissocier ce dernier de l'apprentissage? Au collégial, l'écrit est pratiquement partout, tant à travers les textes que les élèves doivent lire pour apprendre que dans les travaux qu'ils rédigent pour exposer leurs apprentissages. Mais l'écrit est aussi présent dans les consignes qu'ils lisent, dans les mises en situation préalables aux exercices de simulation clinique, dans les notes de cours qu'ils rédigent ou reçoivent de leurs enseignantes et enseignants, qui, eux-mêmes préparent leurs cours en se basant sur leurs propres notes ou plans de leçon. Conséquemment, il importe d'assurer les compétences en littératie des élèves, puisque l'écrit, *par tout ce qu'il rend possible et implique* (distanciation, visualisation, objectivation, analyse, transformation cognitive, etc.), demeure à ce jour l'un des meilleurs outils d'apprentissage qui existe. Les voies pour favoriser l'acquisition de ces compétences sont nombreuses et aussi diversifiées que le sont les définitions de la littératie : enseignement de stratégies de traitement de l'information, de lecture et d'écriture, appropriation des littératies et genres disciplinaires, approches visant à développer l'autorégulation en lecture et écriture – l'autonomie étant une finalité sous-entendue dans toutes les définitions de la littératie en tant que compétence... Bref, le choix ne manque pas!

Pourquoi avoir créé le Laboratoire de soutien en enseignement des littératies?

Après ce tour d'horizon, on peut mieux comprendre l'importance que revêt la littératie pour nos sociétés, tout particulièrement dans le milieu de l'éducation. Il existe d'ailleurs un grand nombre d'instances de concertation se dédiant à cet enjeu au Québec : l'Équipe de recherche en littératie et en inclusion (ERLI), le Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ), la Chaire interdisciplinaire de recherche en littératie et inclusion (CIRLI), le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale (LMM), le Laboratoire de formation et de recherche sur la littératie numérique (Université du Québec à Chicoutimi) ainsi que le Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie (RQRTL), sans oublier le Centre de recherche et d'expertise en multilittératie des adultes (CREMA), du collège Lionel-Groulx. Ceci étant dit, force est de constater que les besoins demeurent grands et se révèlent d'autant plus criants que la réalité toute particulière du collégial occupe une place très limitée dans les différents congrès ou colloques portant sur la littératie.

Le Laboratoire SEL, tel que mentionné précédemment, aura pour mission de soutenir les acteurs du collégial désirant intervenir afin de développer les compétences en littératie des élèves. Or, plutôt que de mettre en place un centre d'aide directement dédié à ces derniers, ce sont plutôt les intervenantes et intervenants, les conseillères et conseillers pédagogiques, et les enseignantes et enseignants, que veut rejoindre le Laboratoire. Pourquoi? D'une part, selon nous, c'est par cette voie que l'aide au plus grand nombre peut être fournie, car, en soutenant une enseignante ou un enseignant, par exemple, on soutient par la même occasion des centaines d'élèves présents et à venir. D'autre part, la littératie, ou plutôt *les littératies disciplinaires*^[4], ne sont réellement maîtrisées que par les spécialistes de ces disciplines... à savoir, les enseignantes et enseignants. C'est donc dans un esprit de collaboration que le Laboratoire réalisera toutes ses activités, lesquelles se déploieront sur trois plans : recension, développement et diffusion.

Le Laboratoire souhaite d'abord recenser tous les savoirs et pratiques liés aux compétences en littératie susceptibles d'être exploités au collégial. Cela se fera,

notamment, à travers la constitution d'un groupe de travail au sein du Laboratoire, groupe qui sera aussi ouvert aux acteurs externes intéressés par cette tâche de recension. Les conseillères, conseillers pédagogiques, enseignantes et enseignants sont également invités à **contacter le Laboratoire** s'ils désirent faire connaître leurs pratiques, que celles-ci soient liées à des projets de recherche ou à de simples expérimentations pédagogiques en classe. Les membres du Laboratoire, à travers la lecture de récits de pratique et d'ouvrages scientifiques, ainsi qu'au moyen d'entretiens avec des professionnelles et professionnels du collégial, espèrent ainsi parvenir à constituer un répertoire qui sera, par la suite, rendu disponible pour le réseau.

Le Laboratoire prévoit aussi accomplir des tâches de développement, à travers la création de matériel didactique ainsi que par l'entremise d'expérimentations et de processus de recherche (qu'il prendra soin de recenser et de diffuser). Encore là, il invite tous les acteurs du milieu collégial ayant un projet en lien avec la littératie à entrer en contact avec ses membres. Il offrira un soutien diversifié : rédaction de demandes de subvention, conseils théoriques ou pratiques pour les projets ou participation à ceux-ci, etc.

Pour terminer, le Laboratoire entend effectuer diverses activités de diffusion, notamment à travers la publication d'articles et d'ouvrages ou l'offre de formations sur demande aux établissements ou aux groupes intéressés. La diffusion de l'expertise des acteurs du réseau est aussi prévue. Ainsi, nous espérons, lors de notre recension, créer une banque d'expertes et experts (notamment disciplinaires) avec lesquels nous pourrions entrer en contact selon les besoins. La constitution d'un tel réseau de spécialistes qui pourront, éventuellement, mettre sur pied un groupe de recherche intercollégial est également considérée. Enfin, le Laboratoire organisera en 2019 un deuxième colloque consacré à la littératie au collégial.



La littératie est souvent identifiée comme une compétence importante à développer chez les élèves de tous les groupes d'âge. Ceci dit, un peu comme les compétences langagières, le fardeau de cette tâche au collégial semble souvent échoir, dans l'esprit commun, aux enseignantes et enseignants de français, voire à celles et ceux des niveaux scolaires précédents. Cette perception vient généralement d'une méconnaissance de la signification réelle du terme « littératie », qui renvoie, rappelons-

le, à tout ce que l'écrit rend possible et implique. La littératie rend possible le développement personnel, professionnel et social, et elle implique l'émancipation de l'individu par la construction de son esprit critique et de son autonomie dans une société du savoir (une société des « savoirs écrits », pourrions-nous dire). Dans cette optique, il nous apparaît que chaque enseignant et enseignante du collégial peut contribuer significativement à ce développement dont l'objectif, au bout du compte, se trouve au cœur même de sa mission éducative.



Pour contacter le Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (SEL), adressez-vous à Catherine Bélec, coordonnatrice du Laboratoire, à l'adresse suivante : labsel@cgodin.qc.ca. Visitez également le site Internet officiel à l'adresse suivante : labsel.cgodin.qc.ca (site actuellement en construction).

Références

BARRE-DE MINIAC, C. (2003). « La littéracie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 25, n^o 1, p. 111-122.

BÉLEC, C., et coll. (2017). « Faut-il apprendre aux étudiants comment lire un texte? Récit d'une démarche de pratique réflexive chez des professeurs de plusieurs disciplines au sujet de la lecture », *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n^o 2, p. 25-32.

BLASER, C., D. COLIN et J. LAFONT-TERRANOVA (2015). « Appel de propositions : Rapport à l'écriture et contextes de formation », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Université de Sherbrooke.

BLASER, C., R. LAMPRON et É. SIMARD-DUPUIS (2015). Le rapport à

l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants,
Lettrure, ABLF Asbl, n° 3, p. 51-63.

BOULTIF, A., F. DUBÉ et C. OUELLET (2016). « **Mieux comprendre les textes disciplinaires : un défi au collégial** », [En ligne], *Correspondance*, vol. 21, n° 3.

BOYER, P. (2015). « **Rapport à la scolarité et représentations de l'écrit : intervenir auprès des élèves en difficulté en connaissance de cause** », *Correspondance*, vol. 21, n° 1.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*, Québec, septembre 2013.

DELCAMBRE, I., et D. LAHANIER-REUTER (2012). « Littéracies universitaires : présentation », *Pratiques*, n° 153/154, p. 3-19.

DELCAMBRE, I., et C. POLLET (2014). « Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages », [En ligne], *Spirale*, n° 53. [www.spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1168].

DUPONT, P. (2014). « La littératie et les outils langagiers d'enseignement et d'apprentissage au primaire », *Language and Literacy*, vol. 16, n° 2, p. 54-68.

FAURE, M.-F. (2011). « Littératie : statut et fonctions de l'écrit », *Le français aujourd'hui*, vol. 174, n° 3, p. 19-26.

FRAENKEL, B., et A. MBODJ (2010). « Introduction. Les *new literacy studies*, jalons historiques et perspectives actuelles », *Langage et société*, vol. 133, n° 3, p. 7-24.

GOODY, J. (1979). *La raison graphique*. Paris, Éditions de minuit.

- GROSSMANN, F. (1999). « Littératie, compréhension et interprétation des textes », *Repère*, n^o 19, p. 139-166.
- HÉBERT, M., et M. LÉPINE (2013). « De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation », *Globe : revue internationale d'études québécoises*, vol. 16, n^o 1, p. 25-43.
- LAFONTAINE, D. (2001). « Quoi de neuf en littératie? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture », *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, n^o 7-8, p. 71-95.
- LAFONTAINE, L., et coll. (2016). « Équipe de recherche en littératie et incusion (ERLI) », [En ligne], *Cahiers de l'AQPF*, vol. 6, n^o 3. [www.aqpf.qc.ca/sites/default/files/cahiers-aqpf/201701132221/equipe_erli.pdf] (Consulté le 25 juillet 2018).
- LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoirs et pouvoir*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- MOREAU, A. C. (2013). « Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions », *Revue CNRIS – Magazine scientifique et professionnel*, vol. 4, n^o 2, p. 14-18.
- SCHOENBACH, R., C. GREENLEAF et G. HALE (2010). "Framework Fuels the Need to Read", *JSD*, vol. 3, n^o 5, p. 38-42.
- SHANAHAN, T., et C. SHANAHAN (2008). "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy", *Harvard Educational Review*, vol. 78, n^o 1, p. 40-59.
- STATISTIQUE CANADA (2014). « Les diplômés universitaires ayant des niveaux de compétences moindres en littérature et numératie », *Regards sur la société canadienne*, [En ligne], [www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2014001/article/14094-fra.pdf] (Consulté le 10 novembre 2015).

- 1 Hébert et Lépine, 2013; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012; Delcambre et Pollet, 2014. [\[Retour\]](#)
- 2 Le Conseil supérieur de l'éducation (2013) souligne que de 49 % à 53 % des Québécoises et Québécois âgés de 16 à 65 ans se situeraient à un niveau 1 ou 2 de l'échelle de compétence en littératie, soit sous le niveau de compétence requis pour fonctionner facilement en société. Parmi ce pourcentage inquiétant, de 74 % à 85 % sont des francophones. Toujours parmi ce pourcentage, 26 % sont âgés de 16 à 25 ans. En outre, selon Statistique Canada (2014), 19,4 % des diplômées et diplômés universitaires nés au Québec ne posséderaient pas un niveau de littératie suffisant pour réussir sur le marché du travail. [\[Retour\]](#)
- 3 Cette étude est connue sous le sigle « IEARL », soit l'Étude de l'IEA sur la *Reading Literacy*. [\[Retour\]](#)
- 4 La littératie émanant des contextes disciplinaires nécessite d'aborder les textes en tant que constructions cognitives spécifiques. Les écrits à lire (ou à produire) découleront d'activités et d'objectifs propres à chaque discipline (Schoenbach, Greenleaf et Hale, 2010; Shanahan et Shanahan, 2008). Le lecteur ou le scripteur expert connaîtront, de manière consciente ou inconsciente, les stratégies précises à utiliser pour construire leurs savoirs dans une discipline, et ce, grâce à des compétences leur permettant d'identifier une certaine manière d'aborder ceux-ci (Bélec et coll., 2017), une certaine manière de réfléchir (Fraenkel et Mbodj, 2010). Les littératies disciplinaires reposent, conséquemment, sur de nombreuses modalités propres à chaque discipline scolaire (Boultif, Dubé et Ouellet, 2016).
[\[Retour\]](#)



Catherine Bélec

Enseignante de français au cégep Gérard-Godin et coordonnatrice du Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (SEL)