
Cahiers franco-canadiens de l'Ouest

Les littératies multiples : un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire

Paule Buors and François Lentz

Apprendre en français en milieu francophone minoritaire

Volume 21, Number 1-2, 2009

URI: [id.erudit.org/iderudit/045326ar](https://doi.org/10.7202/045326ar)
<https://doi.org/10.7202/045326ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN 0843-9559 (print)
1916-7792 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Buors, P. & Lentz, F. (2009). Les littératies multiples : un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 127–150. <https://doi.org/10.7202/045326ar>

Tous droits réservés © Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest (CEFCO) et Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB), 2010

Article abstract

The term literacy, particularly in the context of a knowledge-based society, has come to have a very broad meaning. In the wake of Diana Masny's work in the area, we now refer not to a singular literacy but rather to multiple literacies. We propose here to examine the four multiple literacies identified by Masny (2003)—academic literacy, personal literacy, community-based literacy, and critical literacy—from the perspective of a francophone minority context. Academic literacy touches not only on learning content from a variety of disciplines but also on developing discursive ability in these areas. Scholastic literacy builds a way of relating to disciplinary learning and, more broadly, learning in general. Personal literacy touches on the experiences through which students are able to define themselves and to give meaning to their way of being and becoming—in particular through the interaction that they build with written texts. Personal literacy builds a way of relating to oneself. Community-based literacy touches on students' interactions with their communities and, more broadly, with the French-speaking world in general. Community-based literacy builds a way of relating to us, to the Other, to francophone communities in general, and to the self projected into a francophone future. Finally, critical literacy has to do with implementation of critical faculties. Critical literacy prepares students to take part in the building of their own world, actively, creatively and positively and contributes to building a way of relating to the world at large. More fundamentally, multiple literacies—both individually and through the dynamic that unites them—build a way of relating to language. Moreover, they are enriched by being a part of the dynamic that is at the heart of the educational project of francophone schools in a minority setting—as expressed at school, at home and in the community. Multiple literacies provide a high level of potential operativity for thinking about ways to take action educationally in a minority francophone setting, specifically in these three areas: 1) they constitute vectors for curricular design of learning content, 2) they constitute vectors for updating learning content in learning situations, 3) they constitute a tool for developing an exit profile. Francophone schools in a minority setting have a strategically important role to play—namely, to offer students learning experiences by means of which they can build behaviours that are guided by these multiple literacies.

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online. <https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research. www.erudit.org



Les littératies multiples: un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire*

Paule BUORS
Division scolaire franco-manitobaine

François LENTZ
Collège universitaire de Saint-Boniface

RÉSUMÉ

Le terme «littératie» prend aujourd'hui, en particulier dans le contexte de la société du savoir, un sens très large. Dans la foulée des travaux de Diana Masny, on parle désormais non plus d'une seule littératie mais plutôt de littératies multiples. On se propose ici d'examiner les quatre littératies multiples – scolaire, personnelle, communautaire et critique – avancées par Masny (2003) à la lumière du contexte francophone minoritaire. La littératie scolaire touche aux apprentissages des contenus des diverses disciplines scolaires mais aussi à la mise en discours de ceux-ci; elle construit un rapport à l'apprentissage disciplinaire et, plus largement, à l'apprentissage. La littératie personnelle touche aux expériences qui permettent à l'élève de se définir, de donner un sens à sa façon d'être, de devenir, en particulier par les interactions qu'il construit avec les textes; elle construit un rapport à soi. La littératie communautaire touche aux interactions que l'élève vit avec sa communauté et, plus largement, avec l'espace francophone; elle construit un rapport au *nous*, à l'Autre,

* Cet article reprend, en les ajustant et en les réorganisant, certains éléments d'un travail antérieur sur le sujet (Buors et Lentz, 2009a), qui a fait l'objet d'une première publication dans un ouvrage collectif dirigé par Diana Masny (2009); que celle-ci soit vivement remerciée pour en avoir autorisé ici la reprise.

à l'espace francophone, au devenir francophone. La littératie critique, enfin, a trait à la mise en œuvre d'un sens critique, qui habilite l'élève à participer à la construction de son monde, de façon active, créative et positive; elle construit un rapport au monde. Plus fondamentalement, les littératies multiples construisent, pour chacune d'elles mais aussi dans la dynamique qui les relie, un rapport à la langue. Elles gagnent par ailleurs à s'inscrire dans la dynamique qui est au cœur du projet éducatif de l'école francophone en milieu minoritaire: celle qui articule l'école, le foyer et la communauté. Les littératies multiples présentent une forte opérativité potentielle pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire, sur trois plans: elles constituent d'abord des vecteurs pour une conception curriculaire des contenus d'apprentissage; elles constituent ensuite des vecteurs d'actualisation pédagogique, au sein de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage; elles constituent enfin un outil d'élaboration d'un profil de sortie. L'école francophone en milieu minoritaire a un rôle stratégiquement important à jouer: proposer aux élèves des expériences d'apprentissage où ils pourront se construire des comportements littératiés.

ABSTRACT

The term *literacy*, particularly in the context of a knowledge-based society, has come to have a very broad meaning. In the wake of Diana Masny's work in the area, we now refer not to a singular literacy but rather to multiple literacies. We propose here to examine the four multiple literacies identified by Masny (2003)—academic literacy, personal literacy, community-based literacy, and critical literacy—from the perspective of a francophone minority context. Academic literacy touches not only on learning content from a variety of disciplines but also on developing discursive ability in these areas. Scholastic literacy builds a way of relating to disciplinary learning and, more broadly, learning in general. Personal literacy touches on the experiences through which students are able to define themselves and to give meaning to their way of being and becoming—in particular through the interaction that they build with written texts. Personal literacy builds a way of relating to oneself. Community-based literacy touches on students' interactions with

their communities and, more broadly, with the French-speaking world in general. Community-based literacy builds a way of relating to *us*, to the Other, to francophone communities in general, and to the self projected into a francophone future. Finally, critical literacy has to do with implementation of critical faculties. Critical literacy prepares students to take part in the building of their own world, actively, creatively and positively and contributes to building a way of relating to the world at large. More fundamentally, multiple literacies—both individually and through the dynamic that unites them—build a way of relating to language. Moreover, they are enriched by being a part of the dynamic that is at the heart of the educational project of francophone schools in a minority setting—as expressed at school, at home and in the community. Multiple literacies provide a high level of potential operativity for thinking about ways to take action educationally in a minority francophone setting, specifically in these three areas: 1) they constitute vectors for curricular design of learning content; 2) they constitute vectors for updating learning content in learning situations; 3) they constitute a tool for developing an exit profile. Francophone schools in a minority setting have a strategically important role to play—namely, to offer students learning experiences by means of which they can build behaviours that are guided by these multiple literacies.

MISE EN CONTEXTE

Désignant d'abord le processus par lequel l'enfant acquiert les éléments psycholinguistiques essentiels à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le terme «littératie»¹ s'est ensuite amplifié pour inclure une dimension culturelle (enfant/famille/milieu) et socioculturelle (valeurs véhiculées par un groupe socioculturel, pratiques et relations sociales). Par ailleurs, le contexte social est désormais, comme on le sait bien, fortement imprégné par les technologies de l'information et de la communication, qui ont entraîné «d'importantes mutations structurelles» (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] et Statistique Canada, 2000, p. 1); la société du savoir impose de nos jours des attentes de plus en plus complexes en littératie, comme en témoignent «les cinq niveaux

de littératie» (OCDE et Statistique Canada, 2000, p. xi et 95-100), où le niveau 3, «considéré comme un minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée [...] exige la capacité d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus complexes» (OCDE et Statistique Canada, 2000, p. xi). En outre, le sens attribué au mot «texte» s'est élargi: il ne renvoie plus seulement au texte imprimé mais est désormais envisagé dans ses supports d'ordres oral, textuel, visuel, médiatique et informatique; la conception même du texte s'est également profondément transformée, sous l'effet des changements technologiques: d'objet clos et au sens univoque, il est désormais potentiellement infini grâce aux hyperliens électroniques et ouvert aux interprétations multiples de ses lecteurs (Vandendorpe, 1999). Enfin, la conception de l'acte de lire s'est elle aussi amplifiée, pour tenir compte de ses variables contextuelles et de ses implications sociales, culturelles, voire politiques: «[l']individu construit toujours le sens d'un texte en rapport avec une réalité [...] ou le savoir qui existe sous différentes formes [...] en dehors [...] de l'individu» (Masny et Dufresne, 2007, p. 212).

Dans ce large contexte, très sommairement esquissé, la littératie prend aujourd'hui un sens beaucoup plus englobant:

[a]ptitude 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» (OCDE et Statistique Canada, 2000, p. x).

Le mot lui-même est de plus en plus présenté dans une perspective qui met en évidence à la fois sa pluralité et son caractère dynamique:

[...] les littératies sont un construit social qui comprend les mots, les gestes, les attitudes, les identités sociales, ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser les réalités de la vie – bref une façon de devenir dans le monde (Masny, 2007, p. 100).

Dans la foulée des travaux de Masny (2001, 2003, 2007, 2009; Masny et Dufresne, 2007), on parle désormais non plus d'une seule littératie, mais plutôt de littératies multiples.

Par le biais de celles-ci, l'élève apprend à «lire, se lire et lire le monde», pour reprendre le tryptique avancé par Masny (2001, 2003). Il apprend ainsi à se donner une voix qui lui permettra de devenir un citoyen francophone autonome, responsable, critique et engagé. Il importe par ailleurs de mentionner que la construction des littératies multiples est un processus que l'élève vit conjointement avec sa famille et sa communauté, que ce processus s'étend sur toute la vie et que ce cheminement est unique à chaque élève, compte tenu de qui il est, des expériences qu'il vit et du milieu dans lequel il évolue.

On se propose ici d'examiner les quatre littératies multiples – scolaire, personnelle, communautaire et critique – avancées par Masny (2003) à la lumière du contexte francophone minoritaire, en deux temps: champs et enjeux de chacune de ces quatre littératies; opérativité pédagogique des littératies multiples pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire.

LES LITTÉRATIES MULTIPLES: CHAMPS ET ENJEUX

Examinons d'abord la littératie scolaire. Celle-ci touche bien sûr aux apprentissages des contenus des diverses disciplines scolaires mais aussi à la mise en discours de ceux-ci, même si cette dimension ne fait pas toujours l'objet d'une explicitation complète auprès des élèves. Laplante (2001, p. 105) montre en effet qu'«apprendre en sciences [par exemple], c'est apprendre à “parler sciences”»: il importe donc que les élèves s'approprient le matériau linguistique et discursif correspondant aux opérations cognitives et discursives en jeu dans les disciplines scolaires. Ainsi, lorsque l'on avance des hypothèses, on mobilise certains mots, on a recours à certaines structures, on construit certaines phrases, on établit d'éventuels rapports entre elles. Il importe également que les élèves manipulent les ressources langagières mobilisées par l'activité disciplinaire elle-même. Ainsi, en sciences toujours, lorsque l'on travaille avec les élèves sur la définition d'un concept par exemple, on considère en même temps le concept qui est défini ainsi que les ressources langagières utilisées pour définir ledit concept. En effet, le travail pédagogique sur la dimension référentielle de la définition ne peut être dissocié de celui portant sur sa dimension discursive, l'une et l'autre étant liées dans le processus même de l'acquisition conceptuelle. Ainsi, lorsque les élèves écrivent une définition, le

texte composé est un indice de la compréhension conceptuelle, et celle-ci est en même temps affinée par la composition même du texte: un rapport dialectique s'établit ainsi entre langue et matière. Plus largement, un tel travail pédagogique construit, chez les élèves, la représentation d'une activité scientifique.

Il importe en outre que les élèves soient pleinement outillés pour pouvoir s'appropriier les textes des disciplines scolaires que l'école leur fait lire, en particulier ceux des manuels scolaires, souvent denses notionnellement et textuellement. Dans cette perspective, l'approche en trois temps (avant, pendant et après) – et ce qu'elle conduit les élèves à faire dans leurs interactions avec les textes – mise en œuvre en classe de français gagnerait à être élargie aux autres disciplines scolaires (Lentz, 2009): elle permettrait sans doute aux élèves de mieux décrypter les textes disciplinaires.

De manière plus large, lire et écrire dans les disciplines scolaires sont ici envisagés dans leur fonction épistémique (Blaser et Chartrand, 2009; Rivard, 2009; Rivard et Cormier, sous presse; Tamse, 2001).

Mais si la littératie scolaire construit un rapport à l'apprentissage disciplinaire, elle recouvre également une autre dimension, plus large: celle reliée spécifiquement à l'apprentissage, dans une double perspective, les finalités et les modalités. *Qu'est-ce que tel apprentissage m'apporte et comment je réalise tel apprentissage* sont les deux questions-clés qui orientent la posture réflexive et le regard métacognitif que l'élève adopte sur ses apprentissages scolaires. La littératie scolaire construit ainsi un rapport à l'apprentissage.

Il importe enfin que les élèves aient des occasions fréquentes d'établir des liens entre les apprentissages en français dans toutes les disciplines scolaires et l'espace francophone.

Quant à la langue associée à la littératie scolaire, on pourrait dire qu'elle permet à l'élève

- de s'approprier des contenus et des langages disciplinaires;
- de donner du sens aux apprentissages scolaires, en particulier hors de l'espace scolaire;
- de parler de ses apprentissages;

- de verbaliser ses rapports affectifs avec les apprentissages.

La littératie scolaire, ainsi comprise, s'arrime aux littératies personnelle et critique, puisqu'elle construit un rapport entre les apprentissages et la construction de soi; elle s'arrime également à la littératie communautaire, puisqu'elle construit un rapport entre les apprentissages et l'espace francophone.

La littératie personnelle, quant à elle, touche aux expériences qui permettent à l'élève de se définir, de donner un sens à sa façon d'être, de devenir, en particulier par les interactions qu'il construit avec les textes (d'ordres oral, textuel, visuel, médiatique et informatique).

Dans cette perspective, les modèles interactifs en lecture qui semblent prévaloir actuellement – ainsi, celui de Giasson (2003) qui fait valoir que la lecture est un processus interactif entre la personne qui lit, le texte et le contexte et le travail pédagogique auxquels ils conduisent – gagnent à être mis en œuvre, de manière systémique, à l'intérieur de l'école francophone en milieu minoritaire. Une telle perspective promeut en effet des pratiques de compréhension qui accordent un rôle important à la réaction critique de l'élève. Celle-ci conduit l'élève à engager, seul et avec d'autres, un dialogue autour du texte, orienté par des questions telles que: que m'apporte ce texte? quels sens lui conférer? dans quelle mesure contribue-t-il à répondre aux interrogations qui sont actuellement les miennes? quels rapports puis-je établir avec d'autres textes? ou avec d'autres expériences? que déclenche-t-il en moi? (Buors et Lentz, 2009b).

Si la littératie personnelle touche aux expériences que les élèves vivent avec les textes, elle gagne à s'étendre aux expériences d'apprentissage entendues au sens large que vivent les élèves en contexte scolaire, à leur vécu scolaire. La nature de celui-ci est d'une importance capitale dans le processus de la construction identitaire de l'élève: dans quelle mesure contribue-t-il à la conscientisation et à l'autonomisation de celui-ci? Landry et son équipe montrent en effet que «les vécus ethno-langagiers autonomisant et conscientisant produisent des effets significatifs sur le développement psycholangagier [d'une personne]» (Landry *et al.*, 2005, p. 75).

Dans cette perspective, la littératie personnelle doit, en milieu francophone minoritaire, accorder une large place à la prise de parole: en produisant, en contexte scolaire, des textes (ici encore entendus au sens large) significatifs, l'élève se produit, se construit, se dit comme personne, il reconnaît qui il est, il laisse une trace de qui il est, il «se met en texte». L'élève se donne ainsi un pouvoir d'action sur son propre discours et, plus fondamentalement, sur soi.

En somme, la littératie personnelle construit un rapport à soi.

Quant à la langue associée à la littératie personnelle, on pourrait dire qu'elle permet à l'élève de se construire, de se dire, de s'affirmer, d'afficher ses couleurs identitaires.

Ainsi saisie, la littératie personnelle s'arrime aux trois autres, puisqu'elle est le creuset où se construit l'identité.

La littératie communautaire, quant à elle, s'inscrit dans la dynamique du triangle école/foyer/communauté, dont l'actualisation est, comme on le sait, essentielle au plein succès du projet éducatif de l'école francophone en milieu minoritaire (Martel, 2001). De manière plus concrète, la littératie communautaire touche aux interactions que l'élève vit avec sa communauté et, plus largement, avec l'espace francophone.

Ces interactions sont déjà grandement mises à profit pour que le vécu scolaire des élèves ne soit pas restreint à l'univers scolaire, pour que la langue ne soit pas exclusivement connotée comme la stricte langue de la scolarisation. De tels allers et retours sont en effet de nature à élargir le potentiel des situations d'apprentissage proposées aux élèves et à en accroître, à leurs yeux mêmes, le sens. Ces allers et retours permettent aux élèves de mettre à profit, dans leurs apprentissages, les pratiques culturelles et sociales qui y ont cours ainsi que les valeurs qui s'y vivent.

Mais s'il importe que cet aller et retour soit orienté de la communauté vers l'école, il importe également – et non moins nécessairement – qu'il soit orienté dans l'autre sens: de l'école vers la communauté. Dans cette dynamique en effet, les élèves produisent des textes qui prennent tout leur sens, non seulement parce qu'ils s'inscrivent dans un contexte mais parce que, plus

fondamentalement, ils sont la trace d'une prise de parole – la leur –, qui n'est pas gratuite.

Un exemple permettra d'illustrer les enjeux de ce type de production langagière: il y a quelques années à Winnipeg, la capitale du Manitoba, a été érigé un nouveau pont reliant le centre de la ville au quartier français de Saint-Boniface; la réfection du pont s'est accompagnée de la construction d'un pont piétonnier, reliant Saint-Boniface au quartier historique de la Fourche. Ce pont piétonnier, qui porte le nom symbolique d'Esplanade Riel (allusion au fondateur de la province, un Métis francophone), comporte en son centre un espace destiné à accueillir un restaurant. Après bien des tergiversations, la ville de Winnipeg a décidé que cet espace serait attribué à une chaîne de restauration rapide, bien connue dans la capitale manitobaine. Cette décision a suscité de vives réactions dans la communauté francophone de Saint-Boniface, où bien des gens souhaitaient que l'espace soit accordé à un restaurant offrant un «cachet français». Cette problématique communautaire a été mise à profit par une enseignante de français de 12^e année de la manière suivante: les élèves de sa classe ont lu des articles de journaux, visionné des reportages, écouté des entrevues sur la question; ils ont également invité deux personnalités de la communauté: l'une, le conseiller municipal d'alors, en faveur du projet de la ville; l'autre, le directeur général de la Société franco-manitobaine (l'organisme porte-parole de la communauté francophone), en désaccord avec le projet. Les élèves ont ainsi établi les tenants et les aboutissants du débat communautaire en jeu. Ils ont ensuite débattu entre eux de la question et enfin écrit des textes, adressés au maire de Winnipeg, l'incitant à revenir sur la décision de la ville.

Une telle situation d'apprentissage, outre qu'elle constitue à l'évidence un lieu didactique d'articulation de diverses pratiques langagières (oral, écrit, compréhension, production, interactions), place les élèves dans une posture créative et dans une dynamique de production: la pratique sociale de la langue ici mobilisée leur donne en effet un rôle d'acteur participant à un projet, communautaire et social, d'aménagement de l'espace francophone. Enfin, la situation d'apprentissage place les élèves dans une posture réflexive et critique en les sollicitant dans un rôle actif de contributeur à un imaginaire lourd d'enjeux pour

une communauté francophone minoritaire: la place du français dans l'espace social.

Si l'espace francophone est celui de la proximité, il est aussi celui de l'ailleurs: les dimensions régionale, nationale et internationale de cet espace sont riches en productions culturelles, textuelles et langagières, marquées du sceau de l'altérité et de la diversité, sources d'enrichissement mutuel. Ici se joue, à plein, la dialectique de l'ici et de l'ailleurs, du même et de l'Autre. Au seuil du XXI^e siècle, il serait, à plus d'un égard, inconcevable, pour l'école francophone en milieu minoritaire, de ne pas inscrire ses élèves dans une telle ouverture, d'autant plus que les élèves s'y inscrivent eux-mêmes (Buors et Lentz, 2009b).

La littératie communautaire doit également être le lieu d'une prise de conscience de ce que l'autre a fait hier pour que je sois ce que je suis aujourd'hui; cette perspective interpelle l'élève dans sa responsabilité dans le chaînon de la continuité historique: que fait-il / fera-t-il à son tour pour que d'autres puissent être ce qu'ils seront? Cette continuité historique doit par ailleurs se matérialiser sous forme de traces (p. ex., livres, poèmes, chansons, récits oraux, tableaux); la lecture – et la production – de telles traces par les élèves leur permettent de s'approprier des figures mythiques (p. ex., Louis Riel, Maurice Richard) et de se construire une mémoire collective: savoir d'où l'on vient pour comprendre ce qui marque une spécificité et pour déterminer où l'on va.

En somme, la littératie communautaire construit un rapport au *nous*, à l'Autre, à l'espace francophone, au devenir francophone.

Quant à la langue associée à la littératie communautaire, on pourrait dire qu'elle permet à l'élève

- de mieux comprendre, mieux se comprendre, mieux se faire comprendre;
- de s'affirmer et de s'afficher comme personne vivant dans un espace francophone;
- de s'approprier la langue d'un espace et d'une vie communautaire: une langue qui véhicule des valeurs, des visions et des imaginaires sociaux; une langue qui

est affectée d'un statut et à laquelle sont rattachés des droits.

La littératie communautaire, ainsi envisagée, s'arrime, elle aussi, aux trois autres, puisqu'elle les ancre dans un espace qui est le lieu de l'actualisation de la langue.

La littératie critique, enfin, a trait à la mise en œuvre d'un sens critique, qui habilite l'élève à participer à la construction de son monde, de façon active, créative et positive.

Ce sens critique s'exerce bien sûr sur les textes: la réaction critique, dont nous avons souligné plus haut l'importance, permet à l'élève de décrypter les dynamiques de pouvoir entourant les textes et leur circulation sociale (Masny, 2001); elle lui permet aussi, plus fondamentalement, de se donner un pouvoir d'action sur le discours de l'autre. Ce sens critique s'exerce également sur les objets et les démarches d'apprentissage que l'élève s'approprie durant son parcours scolaire – ceux-ci sont passés au crible de la pertinence, de l'utilité et du sens qu'ils revêtent ainsi que de l'habilitation qu'ils confèrent – mais également sur les expériences d'apprentissage et le vécu scolaire: dans quelle mesure ceux-ci contribuent-ils à la croissance intellectuelle, personnelle, sociale et identitaire de l'élève? Ce double questionnement critique permet la pleine actualisation d'une lecture, par l'élève, de soi comme apprenant, de soi comme personne, de soi comme acteur social et citoyen francophone (Gauvin, 2008; Buors et Lentz, à paraître).

Ainsi, la littératie critique, loin d'être le quatrième quart d'un cercle comme le représenterait la figure 1, joue un rôle essentiel dans la pleine actualisation, par l'élève, des trois autres littératies, comme l'illustre la reconfiguration du premier schéma (figure 2).

La littératie critique construit ainsi un «vécu conscientisant», qui touche à la mise en œuvre d'une capacité d'analyse réflexive et critique, à la construction d'un esprit critique, au développement d'une conscience sociale et au déploiement d'une pensée créative; autant d'ingrédients nécessaires pour l'engagement et l'action sur la réalité. Ce «vécu conscientisant», couplé au «vécu autonomisant» (Landry *et al.*, 2005, p. 72-75) qui touche à l'autodétermination, à la responsabilisation et

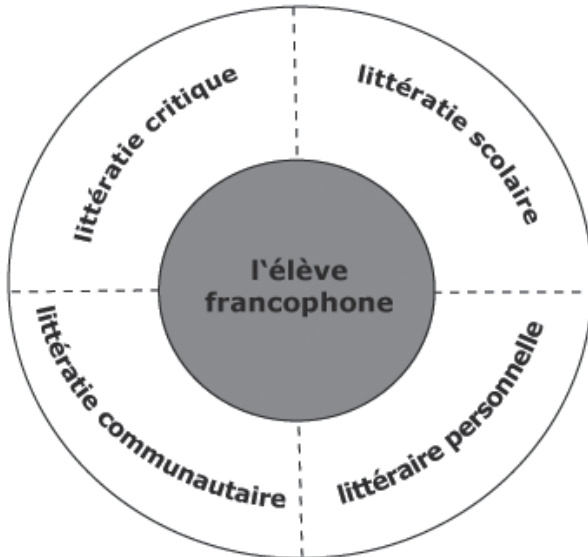


Figure 1

Les littératies multiples: une mise à plat

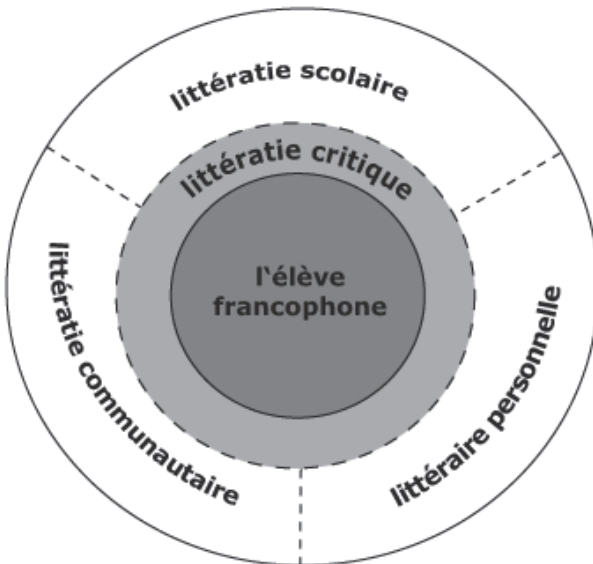


Figure 2

Les littératies multiples: une dynamique

au sentiment de compétence, contribuent, d'après Landry *et al.* (2005), à l'engagement identitaire; ils sont en effet les plus fortement associés à des comportements de valorisation de la langue et de la culture, à des conduites de revendication langagière et à l'affirmation identitaire (Allard *et al.*, 2005). Ils correspondent donc pleinement au rôle spécifique de l'école francophone en milieu minoritaire: développer chez les élèves le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir nécessaires aux futurs bâtisseurs de la vitalité des communautés francophones (Landry et Allard, 1999; Landry et Rousselle, 2003).

Quant à la langue associée à la littératie critique, on pourrait dire qu'elle permet à l'élève

- de s'engager dans une posture réflexive, critique et créative;
- de se mettre en projet d'imaginaire d'avenir² dans l'espace francophone;
- de s'investir dans l'actualisation de la langue parce que ce processus confère un pouvoir d'action.

Ainsi saisie, la littératie critique, parce qu'elle construit des représentations de soi, de la langue et de l'espace francophone, construit un rapport au monde.

Chacune des quatre littératies multiples construit donc un rapport, lui-même associé à une fonction spécifique de la langue; le tableau 1 en présente un récapitulatif.

Plus fondamentalement, les littératies multiples construisent, pour chacune d'elles mais aussi dans la dynamique qui les relie, un rapport à la langue; celui-ci est

[...] un rapport à des processus (les productions liées au langage), à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits (objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur: l'individu valorise ou dévalorise les objets et productions de langage en fonction du sens qu'il leur confère [...] [Le rapport à la langue s'inscrit dans] le registre identitaire [...] qui correspond à la façon dont le langage prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à des enjeux identitaires et à la façon dont il contribue à ces mêmes enjeux (Bautier, 2002, p. 43-44).

Tableau 1
Rapports et langue associés aux littératies multiples

La littératie scolaire	Rapport à l'apprentissage	La langue pour assurer la réussite scolaire
La littératie personnelle	Rapport à soi	La langue pour s'affirmer et agir positivement en tant que citoyen francophone
La littératie communautaire	Rapport au <i>nous</i> , à l'Autre, à l'espace et au devenir francophones	La langue pour s'inscrire dans la francophonie
La littératie critique	Rapport au monde	La langue pour établir un rapport au monde

Pour que ce processus puisse s'actualiser pleinement et que l'élève lui confère un sens, il nous paraît nécessaire qu'il s'inscrive dans la dynamique qui est au cœur du projet éducatif de l'école francophone en milieu minoritaire: celle qui articule l'école, le foyer et la communauté. La figure 3 vise à illustrer cette dynamique.

La construction par l'élève en milieu francophone minoritaire de ces quatre rapports au sein de la dynamique école/foyer/communauté est au cœur même du succès du mandat de l'école francophone en milieu minoritaire.

LES LITTÉRATIES MULTIPLES: OPÉRATIVITÉ PÉDAGOGIQUE

Les littératies multiples présentent, nous semble-t-il, une forte opérativité potentielle pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire, sur trois plans: les programmes d'études destinés aux écoles francophones, les situations d'apprentissage proposées aux élèves dans le cadre de celle-ci et un profil de sortie pour l'élève au terme de sa scolarité à l'école francophone.

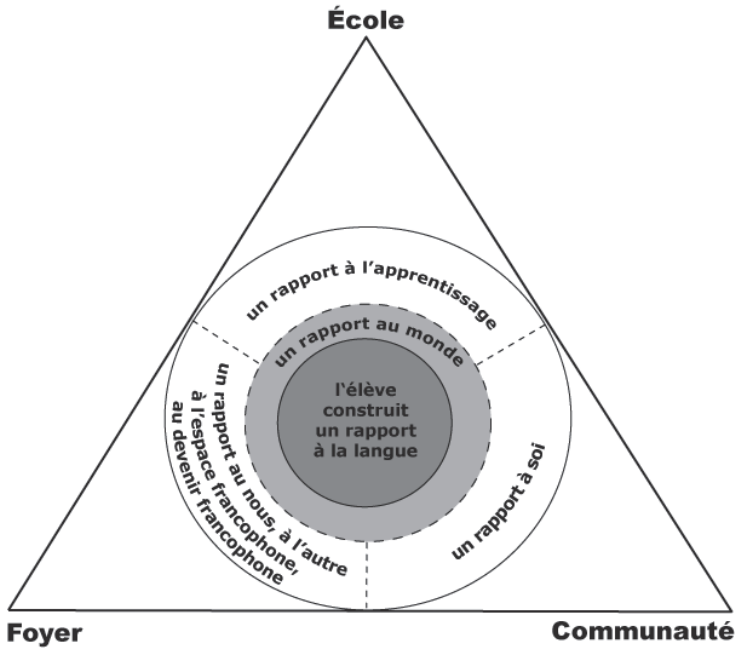


Figure 3

Les rapports construits par les littératies multiples dans la dynamique école/foyer/communauté

Les littératies multiples constituent d'abord des vecteurs pour une conception curriculaire des contenus d'apprentissage propre à l'école francophone en milieu minoritaire.

Dans une telle perspective, on pourrait par exemple se donner des filtres, en quelque sorte, pour concevoir et valider les contenus d'apprentissage en mettant en place le questionnement suivant: dans quelle mesure ceux-ci favorisent-ils

- la littératie scolaire: un rapport positif à l'apprentissage;
- la littératie personnelle: un rapport positif à soi;
- la littératie communautaire: un rapport positif au *nous*, à l'Autre, à l'espace et au devenir francophones;
- la littératie critique: un rapport positif au monde?

Il importe donc de penser curriculairement les contenus d'apprentissage destinés à l'école francophone en fonction

d'une autre logique que celle qui sous-tend dans bien des cas la situation actuelle: non plus «traduction / adaptation» (selon la formule consacrée) de contenus d'apprentissages largement construits selon une logique strictement disciplinaire et par ailleurs souvent en langue anglaise, mais contextualisation des apprentissages déterminés pour une discipline dans la visée des littératies multiples.

En somme, les programmes d'études pour l'école francophone sont conçus à la croisée de deux pertinences – les littératies multiples et les contenus d'apprentissage déterminés –, comme l'illustre la figure 4.



Figure 4

Littératies multiples et programmes d'études pour l'école francophone

Les littératies multiples constituent ensuite des vecteurs d'actualisation pédagogique, au sein de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage.

Ainsi, pour reprendre l'exemple mentionné précédemment du projet mené dans une classe de français de 12^e année à Saint-Boniface autour de l'Esplanade Riel, les littératies multiples sont actualisées dans les pratiques d'écoute et de lecture de textes où les élèves cherchent à établir les tenants et les aboutissants du débat communautaire en jeu, dans les pratiques de communication orale où ils débattent entre eux de la question et dans la pratique d'écriture où ils défendent leur point de vue qu'ils présentent au maire de la ville.

Un autre exemple, peut-être plus large, s'inscrit dans le cadre du projet éducatif d'une école au Manitoba qui s'attache à valoriser l'identité métisse francophone. Dans la communauté de Saint-Laurent, les saules représentent une des ressources naturelles; à ce titre, ils ont été exploités à des fins pédagogiques, qui ont permis de rassembler les élèves de la 5^e à la 12^e année en groupes multi-niveaux, auxquels se sont joints des gens de la communauté. Les élèves devaient fabriquer des chaises à partir

des branches de saule et confectionner un coussin décoratif pour chaque chaise, qui reprendrait et présenterait des éléments de la culture métisse de la communauté. Pour réaliser ce projet, les élèves ont dû s'entraider, collaborer, négocier, bref être en interaction sociale dans un acte de production. Quant aux apprentissages mobilisés, ils vont des mathématiques (p. ex., estimation et mesure, résolution de problèmes) et des sciences de la nature (p. ex., propriétés médicinales des saules) à ceux relatifs aux sciences humaines (p. ex., culture métisse, référents culturels de la communauté) en passant par les apprentissages langagiers (p. ex., communication orale, lecture et écriture). Toutes les chaises produites ont généré un fort intérêt: les aînés du village en ont fait l'acquisition; une des chaises a même été envoyée à Washington, au *Smithsonian National Museum of the American Indian*, dont une galerie est consacrée à la communauté métisse de Saint-Laurent!

En somme, les situations d'apprentissage proposées aux élèves sont construites à la croisée de deux pertinences – les littératies multiples et les contenus d'apprentissage sélectionnés –, comme l'illustre la figure 5.

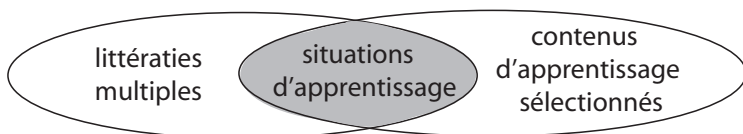


Figure 5

Littératies multiples et situations d'apprentissage

Les littératies multiples ouvrent enfin un autre espace pour l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire: celui relatif à un profil de sortie, présentant les compétences que l'on souhaiterait que l'élève manifeste au terme de sa scolarité à l'école francophone. Un tel profil, inclus dans les programmes d'études ministériels et présentant lui aussi un fort potentiel d'orientation pour le travail pédagogique à mener avec les élèves, reste, à notre avis, très largement à établir.

En voici une première ébauche pour une composante de la lecture, celle des textes pragmatiques (d'après Buors et Lentz, 2005):

- L'élève comprend et interprète une variété de textes pragmatiques et y réagit en mettant en œuvre une pensée critique; c'est ainsi qu'il
 - dégage le sujet, la thèse, la problématique;
 - discerne l'essentiel de l'accessoire;
 - différencie les faits, les opinions et les hypothèses;
 - fait ressortir le but du texte en s'appuyant sur divers éléments pertinents de celui-ci, tels que le contenu de l'information présentée, la structure du texte et la stratégie discursive mise en œuvre;
 - fait part d'une réaction critique au texte en s'appuyant, d'une part, sur divers éléments pertinents du texte, tels que la valeur et la force de l'information présentée, l'organisation du texte, l'efficacité des stratégies discursives mises en œuvre, et, d'autre part, sur ses connaissances et ses expériences.
- Pour ce faire, l'élève met en œuvre, à partir du répertoire de ses stratégies de compréhension, celles qui lui permettent d'orienter et de réguler sa compréhension en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser; il utilise, avec discernement et efficacité, divers outils de référence.
- L'élève réfléchit à son processus de compréhension: établissement de buts, sélection des stratégies appropriées, réflexion sur son comportement de lecteur, mise en place d'une posture d'autorégulation, etc.
- L'élève détermine dans quelle mesure la lecture de textes pragmatiques et, plus largement, les expériences de lecture qui lui sont associées, lui permettent d'élargir ses référents culturels, confirme, infirme ou nuance ses connaissances antérieures, le conduit à poser de nouvelles questions, à envisager la réalité sous un nouvel angle, à prendre conscience de certaines dimensions de la réalité, le poussant à agir.

Voici, en guise de second exemple, quelques bribes d'un profil de sortie de nature plus transdisciplinaire (d'après Buors et Lentz, 2005):

L'élève, au terme de sa scolarité,

- analyse, organise et intègre l'information présentée dans des textes, y réagit de façon critique en s'appuyant

- sur divers éléments pertinents, pour l'intégrer aux questions qui l'animent dans sa vie de jeune adulte francophone;
- communique clairement ses idées, ses sentiments et ses opinions, en utilisant différents moyens, tels que la parole, l'écriture, des moyens audiovisuels ou dramatiques, les technologies de l'information et de la communication;
 - met en œuvre, à partir du répertoire de ses stratégies de compréhension et de production, celles qui sont appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser, et évalue leur efficacité dans une variété de contextes;
 - prend des décisions informées, en particulier quant à sa citoyenneté francophone;
 - comprend que le langage véhicule des idées, des croyances, des valeurs, une vision du monde;
 - valorise le français comme un outil de personnalisation et de socialisation.

On reconnaît, nous semble-t-il, dans ces deux exemples, aussi provisoires soient-ils, certaines dimensions des littératies multiples. Il ne nous paraît pas en effet très opératoire de construire un profil de sortie correspondant à chacune des quatre littératies multiples; ce profil gagnerait plutôt, à notre avis, à présenter des conduites langagières et identitaires qui intégreraient les littératies multiples. Bref, la réflexion est, à l'évidence, à poursuivre; deux questions, complémentaires pour le travail pédagogique à mener avec les élèves, gagneraient à recevoir toute l'attention qu'elles méritent:

- dans quelle mesure les diverses disciplines scolaires contribuent-elles à ce profil de sortie, par les contenus et les démarches d'apprentissage que les élèves s'approprient et par les expériences d'apprentissage qu'ils y vivent?
- dans quelle mesure ce profil de sortie contribue-t-il à construire les interventions pédagogiques les plus susceptibles d'y conduire, à établir les conditions favorisant le plus son atteinte par les élèves?

Nous sommes ici sur des chantiers, largement prospectifs même s'ils ne sont plus vierges, mais qu'il importe d'ouvrir de manière systémique³.

CONCLUSION

En décembre 2006, Statistique Canada⁴ a rendu publics les résultats d'une étude sur l'état de la situation en matière d'alphabétisme chez les minorités de langue officielle du pays. Parmi les nombreuses données ainsi livrées, il en est une qui, nous semble-t-il, concerne pleinement notre propos: 48 % des francophones qui ont effectué le test en anglais ont atteint au moins le niveau 3 (seuil souhaitable à partir duquel les individus sont capables de faire face à la croissance des compétences requises dans une société de plus en plus orientée vers le savoir) comparativement à 38 % de ceux qui l'ont effectué en français.

Pour tenter de comprendre un tel écart, on fera valoir, sans doute à juste titre, la pratique de l'anglais au foyer; mais il nous semble qu'il faille aller plus en profondeur: il y a certes des facteurs socio-structuraux qui font que des francophones puissent se sentir plus à l'aise en anglais; il ne faudrait pas par contre sous-estimer les effets de facteurs plus subjectifs, tels que la perception que l'on a de sa langue et de sa compétence dans celle-ci, les attitudes que l'on attache à sa langue, bref le rapport que l'on entretient avec elle.

De telles dynamiques langagières invitent sans doute à s'interroger, une nouvelle fois, sur l'école et, plus particulièrement, sur les expériences d'apprentissage que les élèves y vivent, en français. Il nous paraît impératif, dans cette perspective, de tout faire pour que

- lesdites expériences soient associées, par les élèves eux-mêmes, à la pertinence, au sens, au plaisir et à la construction identitaire;
- les élèves y lisent et y écrivent, beaucoup et souvent, des textes variés;
- les pratiques de lecture et d'écriture ne soient pas connotées exclusivement comme des pratiques scolaires;
- la lecture et l'écriture soient construites, de concert avec les élèves, comme des pratiques sociales, par le biais

desquelles on se construit un rapport à soi et un rapport au monde.

Dans cette perspective, l'école francophone en milieu minoritaire, pour ce qui la concerne, a un rôle stratégiquement important à jouer: proposer aux élèves des expériences d'apprentissage où ils pourront se construire des comportements littératiés.

Les diverses littératies ne sont pas linéaires, elles sont, au contraire, en mouvement constant. En même temps, elles sont le résultat de l'individu qui, en se lisant et en lisant le monde, est dans un processus de devenir, de créer et de donner un sens à sa façon de devenir [...] (Masny et Dufresne, 2007, p. 219).

Car tel est bien, semble-t-il, l'enjeu fondamental de l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire: développer chez les élèves la conscience de pouvoir agir dans – et sur – l'espace francophone d'aujourd'hui et de demain.

NOTES

1. Un flou orthographique existe autour du mot puisque des graphies concurrentes existent: *littératie*, *littéracie* ou encore *litéracie* – voir à ce sujet les intéressantes observations de Jaffré (2004, p. 26-28).
2. La formule est empruntée à Antoine de La Garanderie (1987).
3. Un tel profil de sortie pourrait s'avérer très opératoire dans l'élaboration curriculaire: ce point d'arrivée pourrait en effet constituer le point de départ de la détermination des contenus d'apprentissage pour le parcours scolaire de l'élève, en procédant à rebours à partir de la dernière année du secondaire au lieu de considérer, comme habituellement, la maternelle comme le point de départ; ce point d'arrivée gagnerait en outre à être présenté en version réduite, pour ainsi dire, à deux étapes-clés du parcours scolaire de l'élève: à la fin du cycle de la jeune enfance et à la fin du cycle intermédiaire.
4. *Étude: alphabétisme et minorités de langue officielle*, 2003. [<http://www.statcan.ca/daily/français/061219/q061219b.htm>]

BIBLIOGRAPHIE

ALLARD, Réal *et al.* (2005) «Conscientisation ethnolangagière et comportement engagé en milieu minoritaire», *Francophonies d'Amérique*, n° 20, p. 95-109.

- BLASER, Christiane et CHARTRAND, Suzanne-G. (2009) «Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires», *Québec français*, n° 154, p. 114-116.
- BAUTIER, Élisabeth (2002) «Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique?», *Pratiques*, n°s 113-114, p. 41-54.
- BUORS, Paule et LENTZ, François (2005) «Les orientations curriculaires pour l'apprentissage du/en français langue première en milieu minoritaire: un regard rétrospectif et prospectif», dans FAUCHON, André (dir.) *L'Ouest: directions, dimensions, destinations*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 325-360. [Actes du vingtième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface les 15, 16, 17 et 18 octobre 2003]
- _____ (2009a) «Les littératies multiples: regards sur leur potentiel pour l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire», dans MASNY, Diana (dir.) *Lire le monde: les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 129-162.
- _____ (2009b) «Voix d'élèves sur l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire: de quelques incidences didactiques», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n°s 1-2, p. 229-245.
- _____ (à paraître) «La programmation éducative en milieu francophone minoritaire: penser autrement pour agir différemment», dans ROCQUE, Jules (dir.) *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface.
- GAUVIN, Lucie (2008) «Pour une citoyenneté francophone [intervention dans le cadre du panel de réactions à la conférence]», dans LENTZ, François et BÉRARD, Danielle (dir.) *Apprendre en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens: état des lieux et prospective*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, DVD, non paginé. [Actes du colloque tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface les 24 et 25 mai 2007]
- GIASSON, Jocelyne (2003) *La lecture: de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 398 p.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre (2004) «La littéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept», dans BARRÉ-DE MINIAC, Christine, BRISSAUD, Catherine et RISPAIL, Marielle (dir.) *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, p. 21-41.

- LA GARANDERIE, Antoine de (1987) *Comprendre et imaginer: les gestes mentaux et leur mise en œuvre*, Paris, Éditions du Centurion, 196 p.
- LANDRY, Rodrigue et ALLARD, Réal (1999) «L'éducation dans la francophonie minoritaire», dans THÉRIAULT, Joseph Yvon (dir.) *Francophonies minoritaires au Canada: l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 403-433.
- LANDRY, Rodrigue *et al.* (2005) «Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire: un modèle conceptuel», *Francophonies d'Amérique*, n° 20, p. 63-78.
- LANDRY, Rodrigue et ROUSSELLE, Serge (2003) *Éducation et droits collectifs: au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Éditions de la Francophonie, 208 p.
- LAPLANTE, Bernard (2001) «Apprendre en sciences, c'est apprendre à "parler sciences": des élèves de sixième apprennent à parler des réactions chimiques», dans MASNY, Diana (dir.) *La culture de l'écrit: les défis à l'école et au foyer*, Outremont, Éditions Logiques, p. 105-141.
- LENTZ, François (2009) «La lecture en sciences au cycle secondaire: pratiques et enjeux», Winnipeg, Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS) / Alliance de recherche universités-communautés sur les identités francophones de l'Ouest (ARUC-IFO), [http://www.usboniface.mb.ca/cusb/creas/pdf/Article_synthese_Lecture_sciences_CREAS_FL_09-10-20.pdf]
- MARTEL, Angéline (2001) *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire: 1986-2002: analyse pour un aménagement du français par l'éducation*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles, 81 p.
- MASNY, Diana (2001) «Pour une pédagogie axée sur les littératies multiples», dans MASNY, Diana (dir.) *La culture de l'écrit: les défis à l'école et au foyer*, Outremont, Éditions Logiques, p. 15-25.
- _____ (2003) «Les littératies: un tournant dans la pensée et une façon d'être», dans ALLARD, Réal (dir.) *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et perspectives*, Montréal, Association canadienne d'éducation de langue française, p. 157-165.
- _____ (2007) «Les littératies multiples en milieu minoritaire», dans HERRY, Yves et MOUGÉOT, Catherine (dir.) *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 99-106.

- MASNY, Diana (dir.) (2009) *Lire le monde: les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 380 p.
- MASNY, Diana et DUFRESNE, Thérèse (2007) «Lire au 21^e siècle: la perspective des littératies multiples», dans DIONNE, Anne-Marie et BERGER, Marie Josée (dir.) *Les littératies: perspective linguistique, familiale et culturelle*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 209-224.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES [OCDE] et STATISTIQUE CANADA (2000) *La littératie à l'ère de l'information: rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, 191 p. [<http://www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf>]
- RIVARD, Léonard (2009) «Écrire dans les cours de sciences de la nature au secondaire: pourquoi et comment?», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n^{os} 1-2, p. 179-210.
- RIVARD, Léonard et CORMIER, Marianne (sous presse) «La lecture dans les cours de science au secondaire: bien préparer nos élèves pour demain», dans MUJAWAMARIYA, Donatille (dir.) *L'enseignement des sciences en milieu francophone minoritaire, hier et aujourd'hui: quels espoirs pour demain*, Sudbury, Prise de parole.
- TAMSEE, Suzanne (2001) «Écrire: un outil pour construire ses connaissances en sciences», *Québec français*, n^o 123, p. 44-47.
- VANDENDORPE, Christian (1999) *Du papyrus à l'hypertexte: essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Montréal, Boréal, 271 p.