

High Stakes, Mistakes, and Staking Claims : Taking a Look at Literacy

Grosses mises, méprises, mainmises : Regard sur la littératie

Tracy Whalen

Volume 26, Number 1, 2004

Littératie
Literacy

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/013338ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/013338ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association Canadienne d'Ethnologie et de Folklore

ISSN

1481-5974 (print)

1708-0401 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Whalen, T. (2004). High Stakes, Mistakes, and Staking Claims : Taking a Look at Literacy. *Ethnologies*, 26(1), 5–34. <https://doi.org/10.7202/013338ar>

HIGH STAKES, MISTAKES, AND STAKING CLAIMS

Taking a Look at Literacy

Tracy Whalen

University of Winnipeg

Literacy is an elastic concept, theoretically. In lived experience, it's like an elastic, too: a tool for keeping things tidy and in place — and one that can snap back and leave marks if one doesn't have the "right" grip. Conventionally defined, literacy refers to competence in reading and writing and implies a kind of at-homeness with symbols and ways of doing and thinking. More than that, it refers to how readers orient themselves relative to the messages around them. A rhetoric scholar who looks closely at the suasive qualities of language, I spend a lot of my time looking at how everyday texts call upon certain kinds of literacy and response. And I keep interdisciplinary company. A topic of considerable academic interest, discussions about literacy have arisen from many disciplines, for example, the natural sciences (Halliday and Martin 1993), the human sciences (Schieffelin and Gilmore 2000; Bourdieu 1991), education (Apple 1995; Fairclough 1989; Lemke 1995; Shor 1992, 1999), rhetoric and composition studies (Bazerman 1994; Bartholomae 1986; Bizzell 1992), media and communication studies (McLuhan 1964; Ong 1982), and language and literacy programmes, broadly defined (Gee 1996; Graff 1979, 1987; Kaestle *et al.* 1991).

Whatever their terminologies, literacy scholars question the social life and valuation of knowledge — and the very definition of literacy, itself. They have pushed the meaning of literacy beyond, simply, the acquisition or mastery of particular skills and now consider literacy a context-bound and slippery phenomenon. Those working in the area (Graff in particular) have questioned the assumption that literacy is socially progressive, that it necessarily correlates with a more democratic

and stable world. Many have examined formal education's role in replicating power structures and dominant knowledge. In connection with this critique, many (like Pratt 1992) study the critical literacies, or new forms of literacy, that emerge from spaces of struggle and oppression. Those forced to conform to a dominant literacy system have offered powerful insights into the connection between literacy and identity in spaces of confusion and subordination (Englund 2002; Hoffman 1989). Writers like Deborah Cameron (who examines the social phenomenon of "verbal hygiene") question, too, the complaint tradition, that is to say, the belief in and fear of declining literacy, the conviction that we're all going to hell in a handbasket (my error intentional...). And while literacy used to be closely tied with its etymological root, *letter*, textual analysts are now questioning this allegiance to the written word, theorizing literacy in other, formerly neglected, modes of communication, like the oral (Ong 1982), the visual (Barthes 1977; Kress and van Leeuwen 1996), and the technological (Taylor and Ward 1998; Tuman 1992).

In keeping with literacy's interdisciplinary environment, this special Literacy issue of *Ethnologies* includes pieces from authors working in the fields of folklore, education, art and design, rhetoric and discourse analysis, and women's studies. They examine closely such legal texts as the Canadian Multicultural Act, showing how literacies are multiple and involve one's orientation to everyday texts — they are not something one "gets" or "arrives at" (Reid and Nash). One paper (Labrie) describes how mental images — ways of reading the world — help us make sense of things in our everyday life. Others explore the literacy of reading concrete, material images — autochromes of an early twentieth century Aboriginal family (Skidmore) and daisies on Body Shop T-Shirts (Goldrick-Jones). One writer (Taylor) illustrates how, in a university composition course, a student's marginalized position allowed for a particularly sophisticated critical literacy. In one ethnographic study, an author (Bélisle) reflects on the role of personal experience in motivating writing amongst young people in a non-academic environment, while a second (Kozar) engages with the question of gender and how interacting within a museum space allowed four women attending a museum-based literacy program to enter new knowledge spaces.

These essays offer a veritable feast. Whatever their topic or disciplinary origin, however, they all come back to a similar theme — literacy as a specifically *human* activity. And that is my focus here.

Literacy as Human Activity

When I think about literacy and humanness, I recall a particular passage from Percy Janes' novel, *House of Hate*. In this relentless (and yet at times strangely comic) Newfoundland book, we meet Saul Stone, the patriarch of a family that spends most of its time trying to stay just outside the periphery of Saul's consciousness (or the swing of his arm from the kitchen cot), lest he beat them senseless or kill them, by degrees, with the brute force of his words. The passage below has always stayed with me, in large part because it signals a tiny, seismic shift in power between Saul and his heartbreakingly young, intellectually precocious (and therefore much derided and misunderstood) son, JuJu — the narrator of the book. At the end of second grade, JuJu comes home from school and, with empirical evidence of his value as a person, proudly hands his father a report card for him to sign:

[H]e only gaped indifferently at my sheet and with a strange smile half-shy and half-guilty said: "You done good, hey?"

"Yes, I done good. Excellent. Look!"

"Show y'mudder." In hope of getting more reaction from him than this, I thrust my pencil into his hand, telling him the teacher said he had to sign my report on the bottom line. Again he drew back awkwardly and indicated with a jerk of his head that I should take it over to Mom for her to deal with. For a long moment I stared at him, puzzled and hurt, while at the same time a momentous suspicion was dawning on my mind. It seemed to me possible, from the uncomprehending way he had eyed my report and the unbusiness-like limpness of his grip on the pencil, that Dad himself might not be able to read or write at all! When later this suspicion became a confirmed fact, I needed a good deal of time and pondering to get used to the idea that in one way at least I had power over *him*, or a skill and a means of dealing with the world in which my father not only did not surpass me but in which he had no share at all.

It was as if the whole universe in its motion had changed gears... Shortly after this revelation of his ignorance, Crawfie and I began, like all the others, to refer to Dad as the Old Man (140-141).

It's appropriate in a discussion of literacy that Saul's family name should be Stone — in the children's game of hands, stone "beats" scissors, but paper (the ultimate signifier of text and the carrier of letters) "beats" stone. The game is ultimately about establishing hierarchy (who goes first) and one could say much the same thing about literacy.¹

Word play aside, this passage, it seems to me, provides a good starting place for understanding literacy, one's critical and embodied ways of understanding and critiquing the world *of* symbols *with* symbols. Literacy, first of all, involves bodies. Literacy in this sense has much to do with Aristotle's notion of *habitus*, an idea developed by French Sociologist Pierre Bourdieu (1991), the inculcated and durable dispositions we develop over our lifetimes that mark our comforts and competencies in the world. Saul does not have an inculcated, comfortable grip on the pencil, his very hands lack a feel for the writing game. Literacy depends on social order and hierarchy (pick any literacy theorist, you'll find this concern). Saul recognizes his lack within the economy of formal learning, and within this social order feels guilt and shyness in front of what his son represents. JuJu feels his own power change, too, as the tyrant of the household is reconfigured in front of him. Literacy, clearly, involves identity and perceived value of self and other — Saul's illiteracy, a sign of reduced symbolic capital, causes the boys to sever, in part, their familial connection to him, calling him "the old man" (a shot at age and masculine prowess, too) instead of "dad."

"The Symbol Using Animal...": Literacy and Identity

This moment between Saul Stone and his son shows literacy, as I have suggested, to be a very human activity. Ever interested in humanness, Kenneth Burke — rhetorician, poet, social commentator and autodidact — offers some beginning thoughts (meant to be generative and, by his own admission, necessarily incomplete) in his poem, "Definition of Man" (later, "Definition of Human Being"). This

1. After reading the connection I'd made between Saul Stone and literacy, Pauline Greenhill told me about another book that involves literacy and stones. In Ruth Rendell's mystery novel, *A Judgement in Stone* (!), the housekeeper, Eunice Parchman, is arrested for the murder of the Cloverdale family. She had killed them "because they had discovered that she could not read nor write." There might be a trend here involving stones and illiteracy...

poem may not be as lyrical as some, admittedly, but is useful for making sense of things, I've found, despite Burke's somewhat stannous ear.

Man is
 The symbol-using (symbol-making, symbol misusing) animal
 Inventor of the negative (or moralized by the negative)
 Separated from his natural condition by instruments of his own making
 Goaded by the spirit of hierarchy (or moved by a sense of order)
And rotten with perfection (1966: 16)

The first line from his poem, *Man is/the symbol-using (symbol-making, symbol-misusing) animal* offers some insight into literacy, particularly the link between symbol use and our construction of identity (and these symbols can be oral, written, gestural, etc). It is now a commonplace in academic conversations to acknowledge the symbolicity of our realities, but it can be like looking “over the edge of things into an ultimate abyss” (Burke 1966: 5) to understand to what extent our sense of ourselves in this world *really* comes back to our symbols.

Nowhere has the connection between symbol use and identity (the lived consequences of literacy) been as poignantly articulated as it is in *New York Times* editor Eva Hoffman's autobiography, *Lost in Translation*, the story of Hoffman's emigration from Cracow to Vancouver at the age of fourteen. Without access to comfortable symbols and the intuitive connections with the world they bring, she faces a crisis of identity, a dispossession of language that cuts her off from spontaneity, from the luxury of unselfconscious connection with the world that many of us breathing in the familiar take for granted.

The worst losses come at night. As I lie down in a strange bed in a strange house... I wait for that spontaneous flow of inner language which used to be my nighttime talk with myself, my way of informing the ego where the id has been. Nothing comes... In English, words have not penetrated to those layers of my psyche from which a private conversation could proceed. This interval before sleep used to be the time when my mind became both receptive and alert, when images and words rose up to consciousness, reiterating what had happened during the day... spinning out the thread of my personal story.
 Now... the thread has been snapped (1989: 50).

Literacy offers security, well-being and dignity — it allows for a particular kind of consciousness and a running commentary with ourselves. It's perhaps this desire for security that makes us work so

hard to keep things placed, to keep things safe and contained in comforting categories — even if this means a contained definition of literacy itself.

Cameron Reid and Rachel Nash, in their closely-considered study, “Microliteracy and the Discourse of Canadian Multiculturalism,” question this urge for placement and containment in understandings of literacy and offer an alternative to conventional definitions that centre on “fixed codes and stable skill sets.” Bringing the tools of discourse analysis to their study, they consider how literacy centres on one’s *position* relative to texts, to one’s “patterned and sustained orientations to multicultural discourse.” (Here, one can sense the tradition of Bourdieu 1991; Foucault 1969; Halliday 1978 and others.) They argue that there is no one single multicultural literacy in Canada, but rather a host of different orientations relative to multicultural texts, a variety of what Reid and Nash term “microliteracies.” Looking at the change in multicultural language over the past three decades, the authors examine the historical evolution of what they call “multicultural literacy,” Canadians’ changing orientations and understandings of multiculturalism relative to multicultural discourse. Like Hoffman’s necessary “flow of inner language” in the passage above, important artefacts like the Canadian Multiculturalism Act become part of one’s habituated (in this case, national) consciousness — and in Canada these discourses have becoming increasingly widespread, as Reid and Nash point out.

Particularly striking is their commentary on the growing conservatism and reductiveness of current multicultural discourse (which is a departure from the more radical language of the 1970s and 1980s). They conclude that the instantiation of multiculturalism in texts like the Act — and in texts in the media, in schools, and, as they point out, “on bathroom walls” — has fostered apathy and reduced critical sensitivity towards the ideology of multiculturalism, generally. While many Canadians will not sit down and actually read the Act itself, such discourses nonetheless come out of and reproduce the way nations story themselves generally (and story difference within it) — and such attitudes, prompted by circulating texts, affect subsequent legislation and public policy.

Vivian Labrie’s article, while not directly about literacy, nonetheless turns around the edges of this subject in an original way, talking about mental images and the patterns of various folk tales, which find their

way into written expression and into ordinary life. In her exploration of how the outside world and the mental world connect, one can see how Burke's idea of human beings as symbol makers — and our shared identification with symbols — relates to Labrie's conceptualization of how we understand our world through the themes in our tales. In her study of "Le fil d'or," Labrie reflects on how a tale has circulated and has become meaningful in listeners' lives. She asks how a mental image can bring meaning to life and realizes that there is a topological component in the meaning of tales: here, stories of "crossings and miseries." In another example, she elaborates upon an image — that of ascending and descending escalators symbolizing wealth and poverty — that appeared in a public discussion on poverty. A powerful image that stimulated the social imagination, this symbol, as Labrie illustrates, had considerable impact: it was first used in a declaration to the National Assembly of Québec, then used by the vice-president of this Assembly, and then engaged participants at a UNESCO congress.

She writes that images create a referential imagery space that become a "common place," a shared way of looking that leads to modeling problems and to thinking in terms of these models. Once again, we see the etymological link between literacy and *letter* being complicated as the sharing of an image seems more powerful here than words. These tales, Labrie tells us, can find an application in life, as the paper makes intriguing parallels between tales and the "mapping of reality," a connection between the stories and concepts that can be useful in understanding and acting in the real world.

While Labrie explores the idea of "mental images," Amanda Goldrick-Jones looks at actual symbols and images adopted by Canadian feminist and profeminist activists to commemorate the shooting deaths of fourteen young women at the University of Montréal's École Polytechnique. In literacy studies, social semioticians like Gunther Kress and Theo Van Leeuwen (1996) have explored this mode of communication, the visual, one, they claim, long subservient to language. In response to this perceived knowledge deficit in our multimodal world, they have formulated a grammar for "reading images." Rhetoricians like Sonja Foss (1996) have studied how images cluster in a document, studying patterns in text and how these realize meanings. Goldrick-Jones uses a similar visual rhetoric approach in which she studies visual clusters and/or themes, "charting their occurrences within particular contexts, and noting their interrelationships with associated or even

opposing themes... [to] gain insights into a rhetor's motives." She reflects on the white ribbon campaign — the choice of Toronto profeminist men to oppose violence against women — as well as YWCA Canada's rose-and-lace choice, women activists' purple ribbons and buttons, and The Body Shop Canada's broken daisy. In her nuanced discussion of a fascinating topic, Goldrick-Jones notes tensions surrounding men's participation in a feminist forum (with their white ribbon campaign), and observes how the images created by women and circulated by women are so crucial because they allow women "to govern the discourse about the violence committed against them." This paper engages with key concerns in literacy studies, concerns about who gets listened to and who gets to articulate their own experience (in short, questions of power). These are central to literacy studies and give some indication of the stakes involved in making symbols and having them recognized. Hence, the next section.

"Goaded by the Spirit of Hierarchy": Literacy and Power

Burke, in his definition, surmises that human beings are *goaded by the spirit of hierarchy (or moved by a sense of order)*. He points to the inherent nature of human beings to organize life, through symbols, into divisions of up and down, of higher and lower, of centre and margin; human beings are driven to order life according to particular hierarchies, hierarchies that are moralizing and often guilt-provoking. Our social structures involve divisions with some positions (and by extension some accents, locations, and consumer choices) carrying more social capital or valuation than others. And, of course, when one speaks of hierarchies, one engages with issues of power, domination, authority, pain, and structures of right and wrong, of correctness and error, with appropriate and inappropriate ways of doing things. Literacy scholars (like Lemke, 1995) recognize the role that language — and symbols, generally — play in shaping reality and how one might encourage students to read the world carefully for its often invisible assumptions and structures of domination.

Catherine Taylor, in her piece "Critical Literacy and the Un/Doing of Academic Discourse," explores both this intimate connection between the word and the world and the ways in which symbols often replicate social hierarchies by serving dominant members of society. She draws upon the work of Brazilian educator Paulo Freire (who developed the term *critical literacy* and founded this school of thought)

and the work of Michel Foucault (especially his insights concerning knowledge and power) to discuss the means by which educators can encourage students to become critically literate, “to learn to decode the political nature of language: exposing how injustice and vested interest are legitimized in it, how it teaches marginalized people to feel inferior and helpless.” Critical literacy, with its questioning of the selections made (or not made) in texts, is driven by the belief that literate practices — really looking *at* the word and not through it — can bring about social change and empowerment for non-mainstream students, can, in effect, transform social orders and complicate existing hierarchies.

In the summer of 2001, Taylor had an opportunity to take a critical literacy approach in her academic writing classroom when she participated in an access program for non-mainstream students in the core area of Winnipeg. What Taylor beautifully demonstrates, with her examples of course readings and assignments and the responses of one student, is that a position of marginalization allows for astute insights into those places where “textual omissions, elisions, and de-emphases had the effects of silencing marginalized groups and shifting much-needed attention away from their concerns to get on with the business of glorifying those already dominant in society.” Allowing students to research and to write about topics that had meaning for them constituted a means of drawing upon the already-developing competences they had in critical literacy. Taylor expresses in this article her admiration for and fascination with the ways in which her students, in their final papers, were able to appropriate the conventions of academic writing to write of “projects of intense personal concern.”

Power is undoubtedly a central concern in Colleen Skidmore’s work, too, as she studies two photographs of an aboriginal family — a mother, father and daughter — taken by a German immigrant in the summer of 1914 on the bank of the North Saskatchewan River in Edmonton. The meeting of gazes between photographer and photographed is noteworthy, given the existing context surrounding land politics between Cree and European groups, generally. While reading Skidmore’s richly textured historical context for the autochromes (5x7 inch glass plates), I was struck by the devastating consequences and outright injustices that came out of the differing literacy systems brought to land “negotiations” between Cree and Crown negotiators. This fissure between literacies gives new meaning to the phrase “lost in translation”:

the Cree *lost* their lands because of the slippage in translation. Elder Michael Finday of Witchekean Lake First Nation (quoted in Skidmore's paper) reveals that

there was no person to monitor the activities of the people who were translating. Changes were made. Some things that were not said or even mentioned were imposed upon our people in the English version of the Treaty (IWGIA 1997: 73).

Not only does a reader of Skidmore's article get a sense of the power dynamics associated with literacy systems, but she also (as in Goldrick-Jones' paper) gets a reading of an image — a demonstration of multimodal literacy. Skidmore reads the autochromes (the postures, averted gazes, the aesthetic pictorial qualities, etc.) for what they say about both the photographed and the photographer. "The images," Skidmore writes, "are found to present the story Euro-colonialist culture was telling about itself, a story in which both Aboriginals and immigrants were integral."

"Separated from his natural condition by instruments of his own making": Literacy as Empowering Tool

Not only is literacy a site of struggle and contestation, but it is also a tool, "an instrument of [our] own making," for getting life done. In keeping with this stance regarding literacy, Rachel Bélisle, in her article, "Éducation non formelle et contribution à l'alphabétisme," discusses the importance of literacy as "equipment for living" (to insert another Burke-ism) as she reflects on the descriptive results obtained from her ethnographic research into Québec community employment services, mainly in youth employment. She examines the contribution of *non-formal* education to the literacy of young people who have limited academic training in reading and writing. Drawing from the results of the *International Inquiry on Adults' Literacy*, Bélisle points out that the activities of reading and writing in ordinary life are essential to literacy, but that many of these young people have negative attitudes towards writing. The participants in her study became more engaged with writing, however, the more it related to the verbal because verbal exchange allowed them to interact with the experiences and work of others. These young adults also read aloud a fair bit, as this practice, similarly, brought about closer relationships amongst the participants. Like the students in Catherine Taylor's class, these youth felt more confident about the writing assignments the closer the writing related to their own life

experiences. They felt confident, too, about writing assignments that related to realistic tasks and specific situations, but Bélisle found that the young people felt less at home with abstract writing. (Such observations bring to mind Ong's 1982 work on abstraction and orality.) Bélisle concludes that community projects — non-scholarly writing — can allow these young people to speak and also to reconsider writing which they associated before with their own school failure. However, these young people are not really encouraged to explore the uses of writing outside “school” and its social link in the community *milieux*.

Seana Kozar, like other scholars working before her (for example Labrie 1987), recognizes the role folklorists have to play in promoting literacy education. Folklorists consider how traditional expressions connect with and influence understandings of contemporary life and non-formal education (a knowledge demonstrated, for instance, by Labrie and Bélisle in this issue). In her article, “Folklore and Literacy: A View from Nova Scotia,” Kozar points to the enabling role of literacy, a view that accords with Burke's understanding of human beings as instrument-makers (and language as a species of tool). Of course, literacy is more than this, as Kozar astutely recognizes, but she points, quite rightly, to the empowering — in fact, necessary — quality of literacy: “in an economy that privileges the (electronic) word, [literacy] becomes a basic component of survival.”

Kozar's ethnographic work, which came out of a pilot program sponsored by a “Valuing Literacy in Canada” SSHRC grant, involved a team of women “reading” — not images or words — but *place*, in this case, the Shand House museum, former residence of the prosperous Shand family of Windsor, Nova Scotia. I found Kozar's engagement with the notion of “place” to be particularly interesting. Kozar argues that place was central to understanding literacy in this study: the interactants, four women, responded to the physical setting of their learning (the museum), but also engaged with literacy from a certain *social* location (involving class and gender and what people view as being significant to know about). In fact, they took pleasure in “possessing” this space every Friday morning.

These women, who may not have always felt empowered in their everyday lives, engaged with the various artefacts of the museum — whether it be gingerbread architecture, or the history of cycling (a pastime of one of the former residents), or Victorian Christmas — in

subversive ways. They engaged with “the traditionally male world of power tools and carpentry,” the historically “male domain” of cycling, and Victorian women’s resistance. Through their engagement with history, collaboratively and conversationally, the women found “commonplaces” with the past and a means of articulating their interests in the present. I was particularly taken with one of Kozar’s insights, as she speculates that one woman’s interest in the excesses of a Victorian Christmas may have signalled her desire to “possess,” through understanding and research, what she did not have in reality. And literacy, thus considered, can be seen as healing — not only a source of pain or alienation.

Which brings me to the end of this issue’s conversation. High stakes, staking claims, making mistakes, taking pictures — these are the various “takes” on literacy in this issue. I invite you to take pleasure from what these essays — a trip through Canadian literacies, historical and current — have to offer.

References

- Apple, Michael. 1995. *Education and Power*. New York: Routledge.
- Barthes, Roland. 1977. "Rhetoric of the Image." In *Image, Music, Text*. New York, Hill and Wang: 32-52.
- Bartholomae, David. 1986. "Inventing the University." *Journal of Basic Writing* 5: 4-23.
- Bazerman, Charles. 1994. *Constructing Experience*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Bizzell, Patricia. 1992. *Academic Discourse and Critical Consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Burke, Kenneth. 1966. "Definition of Man." In *Language As Symbolic Action: Essays on Life, Literature, and Method*. Berkeley, University of California Press: 3-24.
- Cameron, Deborah. 1995. *Verbal Hygiene*. New York: Routledge.
- Englund, Mary. 2002. "An Indian Remembers." In Janet Giltrow ed., *Academic Reading: reading and writing in the disciplines*. Peterborough (ON), Broadview: 497-509.
- Fairclough, Norman. 1989. *Language and Power*. New York: Longman.
- Foucault, Michel. 1969. *The Archeology of Knowledge*. New York: Random House.
- Gee, James Paul. 1996. *Social Linguistics and Literacies*. 2nd ed. London: Taylor & Francis.
- Graff, Harvey J. 1987. *The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- . 1979. *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth-Century City*. New York: Academic Press.
- Halliday, Michael. 1978. *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- and Jim Martin. 1993. *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: Falmer.
- Hoffman, Eva. 1989. *Lost in Translation: A Life in a New Language*. New York: Penguin.
- Janes, Percy. 1976. *House of Hate*. Toronto: McClelland and Stewart.
- Kaestle, Carl F., Helen Damon-Moore, Lawrence C. Stedman, Katherine Tinsley and William V. Troller. 1991. *Literacy in the United States: Readers and Reading since 1880*. New Haven (CT): Yale University Press.

- Kress, Gunther, and Theo van Leeuwen. 1992. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- Labrie, Vivian. 1987. *Alphabétise-e-s! Quatre essais sur le savoir-lire*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lemke, Jay L. 1995. *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor & Francis.
- McLuhan, Marshall. 1964. *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: Signet.
- Ong, Walter J. 1982. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. New York: Methuen.
- Pratt, Mary Louise. 1991. "Arts of the Contact Zone." *Profession* 91: 33-40.
- Schieffelin, Bambi and Perry Gilmore. 2000. *Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Westport (CT): Ablex.
- Shor, Ira. 1999. "What Is Critical Literacy?" In Ira Shor and Caroline Pari eds., *Critical Literacy in Action: Writing Words, Changing Worlds*. Portsmouth (NH), Boynton/Cook: 1-30.
- . 1992. *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Taylor, Todd and Irene Ward. 1998. *Literacy Theory in the Age of the Internet*. New York: Columbia University Press.
- Tuman, Myron. 1992. *Word Perfect: Literacy in the Computer Age*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

GROSSES MISES, MÉPRISES, MAINMISES

Regard sur la littératie¹

Tracy Whalen

University of Winnipeg

En théorie, la littératie est un concept élastique. Dans la réalité aussi, elle est comme un élastique : un outil pour garder les choses en ordre et à leur place — mais qui peut aussi « claquer » et revenir en arrière en laissant des marques si on n'a pas la bonne « prise ». Telle qu'on la définit de manière conventionnelle, la littératie renvoie aux compétences en lecture et en écriture et implique une forme de familiarité avec des manières de faire et de penser. Plus encore, elle fait référence à la manière dont les lecteurs s'orientent en fonction des messages qui les environnent. En tant qu'universitaire spécialisée dans le domaine de la rhétorique et qui examine de près les propriétés de persuasion du langage, j'ai passé beaucoup de temps à observer comment les textes quotidiens font appel à certaines formes d'alphabétisme et exigent certaines formes de réponses. Et je suis toujours en compagnie interdisciplinaire. Objet d'un immense intérêt académique, les discussions sur l'alphabétisme ont émergé de plusieurs disciplines, telles que les sciences naturelles (Halliday et Martin 1993), les sciences humaines (Schieffelin et Gilmore 2000 ; Bourdieu 1991), les sciences de l'éducation (Apple 1995 ; Fairclough 1989 ; Lemke 1995 ; Shor 1992, 1999), la rhétorique et la création littéraire (Bazerman 1994 ; Bartholomae 1986 ; Bizzell 1992), les études en communication (McLuhan 1964 ; Ong 1982), ainsi que les filières de langues et littérature, définies au sens large (Gee 1996 ; Graff 1979, 1987 ; Kaestle *et al.* 1991).

1. Le terme anglais usuel « literacy » est très englobant et recouvre une gamme de concepts étendue ; il n'a pas d'équivalent en français. C'est la raison pour laquelle nous employons dans cette version française différents vocables : alphabétisation, alphabétisme, ou bien le néologisme spécialisé « littératie », en fonction des différentes notions afférentes (n.d.T.).

Quelles que soient leurs dénominations, les spécialistes de l'alphabétisme questionnent la vie sociale et l'évaluation de la connaissance — ainsi que la définition même de la littératie. Ils ont repoussé la signification de l'alphabétisme au-delà de la simple acquisition ou maîtrise de facultés particulières, et la considèrent à présent comme un phénomène contextuel et incertain. Ceux qui travaillent en ce domaine (Graff en particulier) ont remis en question le postulat selon lequel l'alphabétisme serait constitutif du progrès social et qu'il serait forcément en corrélation avec un monde plus démocratique et plus stable. Nombre d'entre eux ont examiné le rôle de l'éducation formelle dans la reproduction des structures du pouvoir et du savoir dominant. Dans la lignée de ce regard critique, plusieurs (comme Pratt 1992) étudient les littératies critiques, ou nouvelles formes d'alphabétisme, qui émergent des espaces de lutte et d'oppression. Ceux qui ont été contraints de se conformer à un système de signes dominant ont produit des aperçus percutants sur la connexion existante entre l'alphabétisme et l'identité dans les espaces de confusion et de subordination (Englund 2002 ; Hoffman 1989). Des auteurs comme Deborah Cameron (qui se penche sur le phénomène social de « l'hygiène verbale ») s'interrogent également sur la lamentation traditionnelle qui consiste à croire en un déclin de l'alphabétisme et à le redouter, dans la conviction que nous irons tous en enfer « dans un panié »... Et, tandis que l'on rattachait toujours la littératie à sa racine étymologique, la *lettre*, les analystes de textes se sont mis à s'interroger sur son allégeance à l'écrit, et à théoriser l'alphabétisme sous l'angle d'autres modes de communication, autrefois négligés, comme l'oral (Ong 1982), le visuel (Barthes 1977 ; Kress et van Leeuwen 1996) et le technologique (Taylor et Ward 1998 ; Tuman 1992).

Se maintenant dans cet environnement interdisciplinaire de la littératie, ce numéro thématique d'*Ethnologies* rassemble des articles d'auteurs travaillant dans les domaines de l'ethnologie, de l'éducation, de l'art et du design, de l'analyse rhétorique et discursive, ainsi que des études féministes. Ils examinent de près des textes législatifs tels que la Loi sur le multiculturalisme canadien, montrant en quoi les formes de littératie sont multiples et dépendent de l'orientation de chacun sur les textes quotidiens — ce ne sont pas des choses que l'on « obtient » ou « auxquelles on arrive » (Reid et Nash). L'un des articles (Labrie) décrit la manière dont les images mentales — les manières de lire le monde — nous aident à conférer un sens aux choses dans nos vies quotidiennes.

D'autres explorent l'aptitude à « lire » des images matérielles, concrètes — les autochromes d'une famille autochtone du début du XX^e siècle (Skidmore) ou les pâquerettes sur les tee-shirts de Body Shop (Goldrick-Jones). Une auteure (Taylor) illustre comment, dans un cours universitaire de rédaction, la situation marginale d'une étudiante conférait à celle-ci un mode de compréhension critique particulièrement sophistiqué. Dans une étude ethnographique, une auteure (Bélisle) réfléchit à l'expérience personnelle qu'a constitué pour elle le fait de motiver de jeunes adultes à l'écriture dans un environnement non-académique, tandis qu'une autre (Kozar) lance le sujet du genre et la manière dont, en interagissant dans un espace muséal, quatre femmes qui suivaient un programme d'alphabétisation se déroulant dans un musée ont pu pénétrer dans de nouveaux espaces de connaissance.

Ces essais invitent à une véritable fête. Mais quels que soient leur sujet ou leur origine disciplinaire, ils en reviennent tous à un thème similaire — la littératie en tant qu'activité spécifiquement *humaine*. Et c'est ce sur quoi je vais me pencher ici.

La littératie en tant qu'activité humaine

Quand je pense à l'alphabétisme et à l'humanité, je me souviens d'un passage en particulier du roman de Percy Janes, *House of Hate* [La maison de la haine]. Dans cette histoire située à Terre-Neuve, implacable (et parfois étrangement drôle), nous rencontrons le patriarche Saul Stone, dont la famille passe l'essentiel de son temps à se maintenir à l'extérieur de la périphérie de la conscience de Saul (ou hors de la portée de son bras depuis le fauteuil de la cuisine), faute de quoi il les bat de manière insensée ou bien les tue, par degrés, de la seule force brutale de sa parole. Le passage ci-dessous m'est toujours resté, en grande partie parce qu'il indique la faille qui surgit comme un séisme dans le pouvoir de Saul sur son jeune fils, émouvant, intellectuellement précoce (et pour cette raison souvent ridiculisé et incompris), JuJu — le narrateur du livre. À la fin de sa deuxième année, JuJu revient à la maison après l'école et, avec une certaine conscience empirique de sa valeur en tant que personne, tend fièrement son bulletin à son père pour qu'il le signe :

Il ne fit que bailler d'un air indifférent en direction de ma feuille et, avec un étrange sourire mi-timide mi-coupable, me dit : « T'as bien travaillé, hein ? »

« Oui, j'ai bien travaillé. Excellent. Regarde ! »

« Mont' à ta mère ».

Dans l'espoir d'obtenir une plus grande réaction de sa part, je poussai mon crayon dans sa main, lui disant que le maître avait dit qu'il devait signer mon bulletin sur la ligne du bas. À nouveau il se rencogna maladroitement en arrière et indiqua d'un mouvement du menton que je devrais le porter à Maman pour qu'elle s'en occupe. Je le regardai pendant un long moment, embarrassé et blessé, pendant qu'au même instant un doute pointait dans mon esprit. Il me sembla possible, d'après la manière incompréhensible dont il avait regardé mon bulletin et la mollesse malhabile de sa prise sur le crayon, que Papa lui-même pourrait bien ne pas savoir lire ni écrire du tout ! Lorsque, plus tard, ce soupçon se confirma, il me fallut beaucoup de temps et une bonne dose de méditation pour m'habituer à l'idée que, dans un domaine au moins, j'avais du pouvoir sur *lui*, une aptitude et un moyen d'agir dans le monde dans lesquels non seulement mon père ne me surpassait pas, mais dans lesquels il n'avait aucune part.

Ce fut comme si tout l'univers en mouvement avait changé de vitesse... Peu après cette révélation de son ignorance, Crawfie et moi avons commencé, comme les autres, à appeler Papa « le Vieux » (140-141)².

Il n'est pas anodin que, dans une discussion sur l'alphabétisme, le nom de famille de Saul soit Stone [pierre] — dans le jeu de mains d'enfants, la pierre « bat » les ciseaux, mais le papier (signifiant ultime du texte et porteur de la lettre) « bat » la pierre. Ce jeu, au bout du compte, établit une hiérarchie (qui vient en premier) et l'on pourrait bien dire la même chose de l'alphabétisme³.

Jeu de mots à part, il me semble que ce passage procure un bon point de départ pour comprendre la littératie, les manières critiques et incorporées dont dispose chacun pour comprendre et évaluer le monde *des symboles avec des symboles*. Tout d'abord, la littératie met les corps

2. Notre traduction du texte original cité p. 7.

3. Après avoir lu le rapprochement que j'avais fait entre Saul Stone et l'alphabétisme, Pauline Greenhill m'a parlé d'un autre livre évoquant à la fois des pierres et l'alphabétisme. Dans le roman à suspense de Ruth Rendell, *A Judgement in Stone* (!), une gouvernante, Eunice Parchman, est arrêtée pour le meurtre des membres de la famille Cloverdale qu'elle a tués parce qu'ils avaient découvert « qu'elle ne savait ni lire ni écrire ». Il doit y avoir un lien sous-jacent ici, entre les pierres et l'illettrisme.

en jeu. La littératie, en ce sens, se rapproche beaucoup de la notion d'*habitus* d'Aristote, idée développée par le sociologue français Pierre Bourdieu (1991), les dispositions durablement inculquées que nous développons au cours de nos vies, qui signalent notre aisance et nos aptitudes dans le monde. Saul n'a pas de prise inculquée et aisée sur le crayon, ce sont jusqu'à ses mains qui sont insensibles au jeu de l'écriture. La littératie est fonction de l'ordre social et de la hiérarchie (prenez au hasard n'importe quel théoricien de l'alphabétisme, vous trouverez cette préoccupation). Saul reconnaît son manque à l'intérieur de cette économie de l'apprentissage formel et, à l'intérieur de cet ordre social, ressent de la culpabilité et de la timidité vis-à-vis de ce que son fils représente. JuJu ressent lui aussi un changement dans son propre pouvoir, quand le tyran de la maisonnée se reconfigure sous ses yeux. En clair, l'alphabétisme implique l'identité et la perception de la valeur de soi et de l'autre — l'illettrisme de Saul, signe de capital symbolique réduit, incite les garçons à rompre quelque peu leur lien familial avec lui, l'appelant « le Vieux » (ce qui est aussi un coup porté à l'âge et à la masculinité) au lieu de « Papa ».

« L'animal utilisateur de symboles » : littératie et identité

Cet instant entre Saul Stone et son fils montre la littératie, ainsi que je l'ai suggéré, comme l'essence même d'une activité humaine. Toujours intéressé à l'humanité, Kenneth Burke — rhétoricien, poète, commentateur social et autodidacte — offre quelques points de départ (compris comme des généralités et, de son propre aveu, forcément incomplets) dans son poème « Definition of Man » [Définition de l'Homme] (plus tard, « Definition of Human Being » [Définition de l'Être humain]). Ce poème, de l'aveu général, pourrait bien ne pas être aussi lyrique que d'autres, mais j'ai pensé qu'il pouvait être utile pour donner sens aux choses, en dépit peut-être d'un certain manque d'euphonie de la part de Burke ici.

L'Homme est
 L'animal utilisateur (créateur, gaspilleur) de symboles
 Inventeur du négatif (à qui le négatif fait la morale)
 Séparé de sa condition naturelle par les instruments de son invention
 Aiguillonné par l'esprit de hiérarchie (ou mû par le sens de l'ordre)
 Et pourri de perfection (1966: 16)⁴.

4. Notre traduction du poème cité p. 9

La première ligne de ce poème, « L'Homme est l'animal utilisateur (créateur, gaspilleur) de symboles », nous permet d'entrevoir l'un des aspects de la littératie, à savoir le lien existant entre l'usage de symboles et notre construction identitaire (et ces symboles peuvent être oraux, écrits, gestuels, etc.). C'est aujourd'hui un lieu commun dans les discussions universitaires que de reconnaître l'aspect symbolique de nos réalités, mais cela peut être aussi comme « regarder au fond du gouffre ultime par-delà les choses » (Burke 1966 : 5) pour comprendre dans quelle mesure la signification que nous avons de nous-mêmes dans ce monde se retrouve réellement dans nos symboles.

La connexion entre l'usage des symboles et l'identité (les conséquences vécues de la littératie) n'a nulle part été articulée de manière aussi poignante que dans l'autobiographie d'Eva Hoffman, rédactrice au *New York Times*, dans son ouvrage *Lost in Translation* [Perdu dans la traduction⁵], l'histoire de l'émigration d'Hoffman de Cracovie à Vancouver à l'âge de quatorze ans. Ayant perdu l'accès aux symboles confortables et aux connexions intuitives qu'ils permettent avec le monde, elle affronte une crise d'identité, une dépossession du langage qui la coupe de la spontanéité, de la richesse de la connexion inconsciente avec le monde que beaucoup d'entre nous, qui respirons dans des choses familières, tenons pour acquis.

Le pire sentiment de perte survient la nuit. Quand je suis allongée dans un lit étranger dans une maison étrangère... J'attends ce flux spontané de langage intime qui était ma conversation nocturne avec moi-même, ma manière de dire à mon *ego* où était allé le *ça*. Rien ne vient... En anglais, les mots n'ont pas pénétré jusqu'à ces niveaux de ma psyché d'où une conversation privée pourrait émerger. Ce laps de temps avant le sommeil était le moment où mon esprit devenait à la fois alerte et réceptif, où les images et les mots s'élevaient jusqu'à la conscience, reformulant ce qui était arrivé durant le jour... dévidant le fil de mon histoire personnelle.

À présent... le fil était rompu (1989 : 50)⁶.

La littératie donne la sécurité, le bien-être et la dignité — elle permet une forme particulière de conscience et un perpétuel commentaire de nous-mêmes. C'est peut-être ce désir de sécurité qui nous fait travailler

5. Perdu dans la traduction aussi le double sens du mot « translation » qui en français perd sa connotation de déplacement, dans l'espace autant que dans le langage (n. d. T.).

6. Notre traduction de la citation de la p. 9.

si fort pour garder les choses en place, pour les garder en sécurité et contenues dans des catégories rassurantes — même si cela signifie une définition restreinte de la littératie elle-même.

Cameron Reid et Rachel Nash, dans leur étude détaillée, « *Micro-literacy and the Discourse of Canadian Multiculturalism* », interrogent ce besoin d'ordonnement et de confinement dans la manière d'envisager la littératie et offrent une alternative aux définitions conventionnelles qui se centrent sur « des codes fixés et des ensembles stables d'aptitudes ». Usant, aux fins de leur étude, des outils de l'analyse du discours, ils considèrent la manière dont la littératie se positionne en fonction de la situation de chacun relativement aux textes, sur les « orientations nourries et prédéfinies envers le discours multiculturel ». (On peut percevoir ici la filiation avec Bourdieu 1991 ; Foucault 1969 ; Halliday 1978 ; et d'autres.) Ils soutiennent qu'il n'existe pas de forme unique de littératie multiculturelle au Canada, mais plutôt un accueil de différentes orientations relativement aux textes multiculturels, variété que Reid et Nash dénomment « microlittératies ». En observant le changement survenu dans le langage du multiculturalisme au cours des trois dernières décennies, les auteurs examinent l'évolution historique de ce qu'ils appellent la « littératie multiculturelle », les orientations et compréhensions changeantes qu'ont les Canadiens du multiculturalisme en fonction du discours multiculturel. À l'instar du nécessaire « flux de langage intime » d'Hoffman dans le passage ci-dessus, d'importants artefacts comme la Loi sur le multiculturalisme canadien sont devenus parties intégrantes de la conscience coutumière (et dans ce cas nationale) de chacun — et au Canada ces discours se sont de plus en plus répandus, comme le font remarquer Reid et Nash.

Leur commentaire est particulièrement frappant en ce qui concerne le conservatisme grandissant et la réduction du discours multiculturel actuel (ce qui constitue une distanciation d'avec le langage plus radical des années 1970 et 1980). Ils en concluent que le fait d'imposer instamment le multiculturalisme dans des textes comme cette Loi — ainsi que dans des textes médiatiques, scolaires et, comme ils le signalent, « jusque sur les murs des toilettes » — a nourri l'apathie et réduit la sensibilité critique envers l'idéologie du multiculturalisme en général. Bien que la plupart des Canadiens ne prennent pas le temps de réellement lire le texte de loi lui-même, de tels discours n'en sont pas moins émergents et reproduisent la manière dont les nations se racontent en général (et racontent la différence en leur sein) ; et de telles attitudes,

validées par les textes en circulation, affectent la législation et la politique publique subséquentes.

Bien qu'il ne concerne pas directement la littérature, l'article de Vivian Labrie tourne néanmoins autour des marges de ce sujet de manière originale, en parlant d'images mentales et de schémas de différents contes populaires qui se frayent un chemin dans l'expression écrite et dans la vie quotidienne. Dans son exploration de la manière dont le monde extérieur et le monde mental entrent en connexion, on peut saisir en quoi l'idée des humains créateurs de symboles de Burke — et notre commune identification aux symboles — se relie à la conceptualisation que fait Labrie de la manière dont nous comprenons notre monde à travers les thèmes de nos contes. Dans son étude du « Fil d'or », Labrie réfléchit à la manière dont un conte a circulé et est devenu signifiant dans la vie de ceux qui l'avaient écouté. Elle interroge la manière dont une image mentale peut apporter du sens à la vie et réalise qu'il se trouve une composante topologique dans la signification des contes : ici, des histoires « de traverses et de misères ». Dans un autre exemple, elle approfondit une image — celle d'escaliers roulants montant et descendant qui symbolisent la richesse et la pauvreté — image qui avait surgi d'une discussion publique sur la pauvreté. Image puissante qui a stimulé l'imagination sociale, ce symbole, comme l'illustre Labrie, a eu un impact considérable : il a d'abord été utilisé dans une déclaration à l'Assemblée nationale de Québec, puis utilisé par le vice-président de cette même Assemblée, puis a agi sur la concertation des participants à un congrès de l'UNESCO.

Elle écrit que les images créent un espace d'imagerie référentiel qui devient un « lieu commun », une manière de voir partagée qui mène à la modélisation des problèmes et à penser dans les termes de cette modélisation. Une fois de plus, nous voyons le lien étymologique entre la littérature et la lettre se compliquer du fait que le partage d'une image apparaît plus puissant que les mots. Ces contes, nous dit Labrie, peuvent s'appliquer à la vie, son article établissant d'intrigants parallèles entre les contes et la « cartographie de la réalité », une connexion entre les histoires et les concepts qui peuvent être utiles à la compréhension et à l'*agir* dans le monde réel.

Tandis que Labrie explore l'idée des « images mentales », Amanda Goldrick-Jones examine les images et symboles concrets adoptés par les activistes féministes et proféministes canadien(ne)s pour commémorer les quatorze jeunes femmes tuées lors de la fusillade de

l'École Polytechnique à l'Université de Montréal. Dans les études sur la littératie, des sémioticiens du social tels que Gunther Kress et Theo Van Leeuwen (1996) ont exploré ce mode de communication, le visuel, mode qui fut longtemps, disent-ils, subordonné au langage. En réponse à ce qu'ils perçoivent comme un déficit de connaissance dans notre monde aux multiples modes de communication, ils ont rédigé une grammaire pour « lire les images ». Des analystes du discours comme Sonja Foss (1996) ont étudié la manière dont les images s'amalgament à un document, étudiant leur disposition dans le texte et la manière dont, par là, elles produisent du sens. Goldrick-Jones utilise une approche similaire du discours visuel dans lequel elle étudie les rapprochements visuels et/ou les thèmes, « cartographiant leurs rencontres à l'intérieur de contextes particuliers et relevant leurs relations avec des thèmes associés, voire opposés... [afin d'] obtenir des éclaircissements sur les motifs discursifs ». Elle se penche sur la campagne du ruban blanc — choix des hommes proféministes de Toronto pour s'opposer à la violence faite aux femmes — autant que sur le choix de la rose sur fond de dentelle du YWCA du Canada, celui des rubans et badges mauves des femmes activistes ainsi que celui de la pâquerette effeuillée du Body Shop du Canada. Dans son analyse nuancée d'un sujet fascinant, Goldrick-Jones relève les tensions qui environnent une participation masculine à un forum féministe (avec leur campagne du ruban blanc) et observe en quoi les images créées par les femmes et mises en circulation par les femmes sont cruciales, car elles permettent aux femmes « de gouverner le discours portant sur la violence qui leur est faite ». Cet article plonge dans des préoccupations clés des études sur l'alphabétisme, la préoccupation de savoir qui est écouté et qui doit articuler sa propre expérience (en bref, des questions de pouvoir). Celles-ci sont au centre des études sur la littératie et nous donnent une idée des enjeux de la fabrication des symboles et de leur reconnaissance. De là, la question suivante.

« Aiguillonné par l'esprit de hiérarchie » : littératie et pouvoir

Burke, dans sa définition, émet l'idée que les êtres humains sont *aiguillonnés par l'esprit de hiérarchie (ou mus par le sens de l'ordre)*. Il signale ce qui est inhérent à la nature humaine, organiser la vie, au moyen de symboles, en divisions de haut et bas, plus haut et plus bas, centre et marge ; les êtres humains sont poussés à ordonner la vie en fonction de hiérarchies particulières, des hiérarchies moralisantes et souvent

culpabilisantes. Nos structures sociales impliquent des divisions en certaines positions (et par extension en certains accents, lieux et choix de consommation) porteuses de davantage de capital social ou de valeur que d'autres. Et, bien sûr, si l'on parle de hiérarchie, on s'engage dans les sujets du pouvoir, de la domination, du poids de l'autorité et des structures du bien et du mal, d'exactitude et d'erreur, ou bien des manières appropriées ou inappropriées de faire les choses. Certains spécialistes de l'alphabétisme (tels que Lemke 1995) reconnaissent le rôle que tient le langage — et les symboles en général — dans la formulation de la réalité et postulent que l'on doit encourager les étudiants à lire le monde attentivement pour percevoir ses présupposés et ses structures de domination souvent invisibles.

Catherine Taylor, dans son article « Critical Literacy and the Un/Doing of Academic Discourse », explore à la fois cette connexion intime entre le mot et le monde et les voies par lesquelles les symboles, souvent, reproduisent les hiérarchies sociales en servant les membres dominants de la société. Elle se base sur le travail du pédagogue brésilien Paolo Freire (qui a développé le terme *littératie critique* et a fondé sa propre école de pensée) et sur le travail de Michel Foucault (particulièrement ses points de vue sur le pouvoir et la connaissance) pour discuter des moyens par lesquels les pédagogues peuvent encourager les étudiants à s'alphabétiser de manière critique, « à apprendre à décoder la nature politique du langage : à montrer en quoi l'injustice et les intérêts particuliers s'y trouvent légitimés, comment il enseigne aux gens marginalisés à se sentir inférieurs et démunis ». La littératie critique, en questionnant les sélections faites (ou pas faites) dans les textes, est menée par la croyance que les pratiques alphabétisées — regarder réellement le mot et non à travers lui — peuvent entraîner un changement social et une autonomisation des étudiants n'appartenant pas à la culture dominante, qu'elles peuvent, effectivement, transformer l'ordre social et compliquer les hiérarchies existantes.

Durant l'été 2001, Taylor avait eu l'opportunité de procéder à une approche de la littératie critique dans son cours universitaire d'écriture, en enseignant dans un cours de mise à niveau pour des étudiants n'appartenant pas à la culture dominante, dans le centre de Winnipeg. Ce que démontre Taylor de belle manière, avec ses exemples de lectures et d'examens pour le cours et les réponses d'une étudiante, est qu'une position marginalisée permet des aperçus perspicaces sur ces endroits des textes où « les omissions, les élisions et les euphémismes ont pour

effet de réduire au silence les groupes marginalisés et de détourner l'attention dont leurs propres préoccupations auraient bien besoin vers la grande affaire de glorifier ceux qui sont déjà dominants dans la société ». Permettre aux étudiants de faire des recherches et d'écrire sur des sujets qui avaient un sens pour eux a constitué le moyen de poursuivre le développement de leurs compétences déjà acquises en littérature critique. Dans cet article, Taylor exprime son admiration pour ses étudiants et sa fascination pour les voies par lesquelles, dans leurs derniers examens, ils ont pu s'approprier les conventions de l'écriture académique pour rédiger des travaux « d'intense préoccupation personnelle ».

Le pouvoir est également, sans nul doute, une préoccupation centrale du travail de Colleen Skidmore lorsqu'elle étudie deux photographies d'une famille autochtone — la mère, le père et la fille — prises par un immigrant allemand durant l'été 1914 sur la rive de la rivière Saskatchewan nord, à Edmonton. La rencontre des regards entre photographe et photographiés vaut la peine d'être signalée, étant donné le contexte environnant la politique territoriale entre les Cris et les groupes européens en général. En lisant la riche et dense mise en contexte historique qu'établit Skidmore autour des autochromes (plaques de verre de 5x7 pouces), j'ai été frappée par les conséquences dévastatrices et les injustices criantes issues des systèmes de littérature divergents appliqués aux négociations territoriales entre les Cris et les représentants de la Couronne. Cette faille entre les littératies confère un nouveau sens à la phrase « perdu dans la traduction » : les Cris ont *perdu* leurs terres à cause du glissement qui s'est produit dans la traduction. Michael Finday, aîné de la Première nation du Lac Witchehan (cité dans l'article de Skidmore) révèle que

il n'y avait aucune personne pour encadrer les activités des gens qui traduisaient. Des changements ont été faits. Des choses qui n'avaient jamais été dites ou même mentionnées ont été imposées à notre peuple dans la version anglaise du Traité (IWGIA 1997 : 73)⁷.

Non seulement le lecteur de l'article de Skidmore ressent-il les dynamiques de pouvoir associées aux systèmes de littérature, mais il lui est aussi donné (comme dans l'article de Goldrick-Jones) de lire une image — démonstration des multiples modes de la littérature. Skidmore lit les autochromes (les postures, les regards détournés, les qualités

7. Notre traduction de la citation de la page 14.

picturales et esthétiques, etc.) pour ce qu'ils disent à la fois des photographiés et du photographe. « Les images », écrit Skidmore, « se trouvent présenter l'histoire que la culture euro-colonialiste racontait sur elle-même, une histoire dans laquelle les Autochtones autant que les immigrants étaient parties intégrantes ».

« Séparé de sa condition naturelle par les instruments de son invention » : l'alphabétisme comme outil d'autonomisation

La littératie n'est pas seulement un lieu de lutte et de contestation, elle est aussi un outil, « un instrument de notre propre fabrication » pour se réaliser dans la vie. En adoptant ce point de vue en ce qui concerne l'alphabétisme, Rachel Bélisle, dans son article, « Éducation non-formelle et contribution à l'alphabétisme », discute de l'importance de la littératie en tant « qu'équipement de vie » (pour employer un autre « burkisme ») en présentant une analyse descriptive des résultats obtenus au cours de sa recherche ethnographique dans les services d'emploi communautaires de Québec, principalement en emploi des jeunes. Elle examine la contribution de l'éducation *non-formelle* à l'alphabétisme de jeunes adultes ne disposant que d'une formation scolaire limitée en lecture et en écriture. En interprétant les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, Bélisle fait remarquer que les activités de lecture et d'écriture de la vie courante sont essentiels à la littératie, mais que beaucoup de ces jeunes adultes ont des attitudes négatives envers l'écriture. Cependant, les participants à son étude se sont davantage impliqués dans l'écriture plus celle-ci se reliait à l'oralité, puisque l'échange oral leur permettait d'entrer en interaction avec les expériences et le travail des autres. Ces jeunes adultes lisaient aussi pas mal à voix haute, puisque, de même, cette pratique permettait des relations plus étroites entre les participants. Comme pour les étudiants de la classe de Catherine Taylor, plus les examens écrits portaient sur leur propre expérience de vie, plus ces jeunes se sentaient sûrs d'eux lors de ces examens. Ils se sentaient également plus sûrs d'eux lorsqu'ils rédigeaient des épreuves écrites portant sur des tâches concrètes et des situations spécifiques, mais Bélisle les a trouvés moins à l'aise avec l'écriture abstraite. (De telles observations amènent à l'esprit les travaux de 1982 d'Ong sur l'abstraction et l'oralité.) Bélisle conclut que les projets communautaires — l'écriture non-académique — peuvent permettre à ces jeunes de s'exprimer ainsi que de reconsidérer l'écriture, qu'ils associaient auparavant à leur propre

échec scolaire. Cependant, ces jeunes ne sont pas réellement incités à explorer les usages de l'écriture à l'extérieur de « l'école » et de son lien social avec les milieux communautaires.

Seana Kozar, comme d'autres universitaires avant elle (par exemple Labrie 1987), reconnaît le rôle que peuvent jouer les ethnologues dans la promotion de l'alphabétisme. Les ethnologues considèrent la manière dont les expressions traditionnelles sont connectées à la compréhension de la vie quotidienne et de l'éducation non-formelle et la manière dont elles influencent celles-ci (une connexion démontrée, par exemple, par Labrie et Bélisle dans ce numéro). Dans son article, « Folklore and Literacy: A View from Nova Scotia », Kozar signale le rôle d'habilitation que joue l'alphabétisme, vision qui s'accorde à la compréhension qu'a Burke des êtres humains en tant que créateurs d'instruments (et du langage en tant que variété d'outil). Bien sûr, l'alphabétisme est plus que cela, reconnaît finement Kozar, mais elle signale, très justement, la qualité d'autonomisation — en fait, la qualité nécessaire — de l'alphabétisme : « dans une économie qui privilégie le mot (électronique), [l'alphabétisme] devient une composante essentielle de la survie ».

La travail ethnographique de Kozar, issu d'un projet pilote financé par une bourse du CRSHC pour valoriser l'alphabétisme au Canada, engageait une équipe de femmes à « lire » — non des images ou des mots — mais un *lieu*, dans ce cas, le musée de la maison Shand, résidence d'autrefois de la riche famille Shand de Windsor, Nouvelle-Écosse. J'ai trouvé particulièrement intéressant l'engagement de Kozar dans la notion de « lieu ». Kozar argumente le fait que le lieu était central à la compréhension de la littératie dans cette étude : les participantes, quatre femmes, réagissaient à la localisation physique de leur apprentissage (le musée), mais s'engageaient aussi dans l'alphabétisme à partir d'un certain emplacement *social* (qui faisait intervenir les notions de classe, de genre et de ce que les gens considéraient comme intéressant et utile de savoir). En fait, elles ont pris plaisir à « posséder » cet espace tous les vendredis matins.

Ces femmes, qui pouvaient ne pas s'être senties toujours très fortes dans leur vie de tous les jours, se sont liées aux différents artefacts du musée — qu'il s'agisse de l'architecture « rococo » de l'époque victorienne, de l'histoire du cyclisme (passe-temps de l'un des habitants d'autrefois), ou des Noël victoriens — sur des modes subversifs. Elles

sont volontiers entrées dans « le monde de pouvoir traditionnellement masculin des outils et de la menuiserie », dans le domaine historiquement « masculin » du cyclisme et dans les formes de résistance des femmes de l'époque victorienne. À travers leur engagement dans l'histoire, sur le ton de la conversation et sur le mode de la collaboration, ces femmes ont trouvé des « lieux communs » avec le passé et des moyens d'articuler leurs intérêts dans le présent. J'ai été saisie par l'un des aperçus de Kozar en particulier, lorsqu'elle émet l'hypothèse que l'intérêt de l'une des femmes pour les excès des noëls victoriens pourrait indiquer son désir de « possession », par le biais de la compréhension et de la recherche, de ce qu'elle ne pouvait pas posséder en réalité. Et la littératie, ainsi considérée, peut-être vue comme une guérison — non plus seulement une source de douleur et d'aliénation.

Ce qui m'amène à la fin de cette conversation. Grosses mises, mainmises, méprises, prises de vue — ce sont les prises variées sur la littératie dans ce numéro. Je vous invite à prendre plaisir à ce que ces articles ont à offrir — un voyage à travers les littératies canadiennes, passées et présentes.

Références

- Apple, Michael, 1995, *Education and Power*. New York, Routledge.
- Barthes, Roland, 1977, « Rhetoric of the Image ». Dans *Image, Music, Text*. New York, Hill and Wang : 32-52.
- Bartholomae, David, 1986, « Inventing the University ». *Journal of Basic Writing* 5 : 4-23.
- Bazerman, Charles, 1994, *Constructing Experience*. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Bizzell, Patricia, 1992, *Academic Discourse and Critical Consciousness*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press.
- Bourdieu, Pierre, 1991, *Language and Symbolic Power*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Burke, Kenneth, 1966, « Definition of Man ». Dans *Language As Symbolic Action: Essays on Life, Literature, and Method*. Berkeley, University of California Press : 3-24.
- Cameron, Deborah, 1995, *Verbal Hygiene*. New York, Routledge.
- Englund, Mary, 2002, « An Indian Remembers ». Dans Janet Giltrow (dir.), *Academic Reading : reading and writing in the disciplines*. Peterborough (ON), Broadview : 497-509.
- Fairclough, Norman, 1989, *Language and Power*. New York, Longman.
- Foucault, Michel, 1969, *The Archeology of Knowledge*. New York, Random House.
- Gee, James Paul, 1996, *Social Linguistics and Literacies*. London, Taylor & Francis.
- Graff, Harvey J., 1987, *The Legacies of Literacy : Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. Bloomington (IN), Indiana University Press.
- , 1979, *The Literacy Myth : Literacy and Social Structure in the Nineteenth-Century City*. New York, Academic Press.
- Halliday, Michael, 1978, *Language as Social Semiotic*. London, Edward Arnold.
- and Jim Martin, 1993, *Writing Science : Literacy and Discursive Power*. London, Falmer.
- Hoffman, Eva, 1989, *Lost in Translation : A Life in a New Language*. New York, Penguin.
- Janes, Percy, 1976, *House of Hate*. Toronto, McClelland and Stewart.
- Kaestle, Carl F., Helen Damon-Moore, Lawrence C. Stedman, Katherine Tinsley et William V. Trollinger, 1991, *Literacy in the United States : Readers and Reading since 1880*. New Haven (CT), Yale University Press.

- Kress, Gunther, et Theo van Leeuwen, 1992, *Reading Images : The Grammar of Visual Design*. New York, Routledge.
- Labrie, Vivian, 1987, *Alphabétise-e-s! Quatre essais sur le savoir-lire*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lemke, Jay L., 1995, *Textual Politics : Discourse and Social Dynamics*. London, Taylor & Francis.
- McLuhan, Marshall, 1964, *Understanding Media : The Extensions of Man*. New York, Signet.
- Ong, Walter J., 1982, *Orality and Literacy : The Technologizing of the Word*. New York, Methuen.
- Pratt, Mary Louise, 1991, « Arts of the Contact Zone ». *Profession 91* : 33-40. Schieffelin, Bambi et Perry Gilmore, 2000, *Acquisition of Literacy : Ethnographic Perspectives*. Westport (CT), Ablex.
- Shor, Ira, 1999, « What Is Critical Literacy ? » Dans Ira Shor et Caroline Pari (dir.), *Critical Literacy in Action : Writing Words, Changing Worlds*. Portsmouth (NH), Boynton/Cook : 1-30.
- , 1992, *Empowering Education : Critical Teaching for Social Change*. Chicago, University of Chicago Press.
- Taylor, Todd et Irene Ward, 1998, *Literacy Theory in the Age of the Internet*. New York, Columbia University Press.
- Tuman, Myron, 1992, *Word Perfect : Literacy in the Computer Age*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.