



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 18 – juillet 2011

*Les pérégrinations d'un gentilhomme
linguiste. Hommage à Claude Caitucoli.*

Numéro dirigé par Fabienne Leconte

SOMMAIRE

Fabienne Leconte : *Présentation.*

Papa-Alioun Ndao : *Politiques linguistiques et gestion de la diversité linguistique au Sénégal : aspects sociolinguistiques.*

Abou Bakry Kébé : *Contacts de langues et médias : le discours journalistique en wolof à l'épreuve du parler ordinaire sénégalais.*

Moussa Daff : *Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas du partenariat didactique français/wolof au Sénégal.*

Birahim Thioune : *Didactique du conte et du récit imaginé à l'école primaire : propositions de démarches pour un projet expressif, dans des classes de langue au Sénégal.*

Fallou Mbow : *Paratexte et visée de l'énonciation romanesque en littérature africaine.*

Mamadou Lamine Sanogo : *Pour une prise en compte des langues minoritaires dans les politiques linguistiques. Le cas de l'Union africaine.*

Véronique Miguel Addisu : *Lecture altéro-réflexive d'une recherche doctorale impliquée : notes ethno-sociolinguistiques.*

Sophie Babault : *Peter Pan, la Petite Merveille et l'Andrian'School : la dénomination des établissements scolaires comme indicateur sociolinguistique en contexte plurilingue.*

Foued Laroussi : *Le plurilinguisme en milieu scolaire à Mayotte.*

Régine Delamotte-Legrand : *Répertoires langagiers des enfants et langues de l'école à Mayotte comme ailleurs.*

Fabienne Leconte : *Conflits de légitimité autour du passage à l'écriture de langues minorées.*

Danièle Moore et Margaret MacDonald : *The name can only travel three times. Nomination des nouveaux nés et dynamiques identitaires plurielles. Qu'en disent vingt jeunes mères stó.lō de Colombie-Britannique ? Ou de quelques récits de la transformation.*

Clara Mortamet : *Adhérents, dissidents, objecteurs et militants, la diversité des positionnements face à la norme.*

Robert Nicolai : *Comment Dieu créa le Monde et quel Monde Il créa ou la re-élaboration d'une mythologie à propos de l'origine des langues... à l'ombre du politiquement correct.*

Didier de Robillard : *Vers des processus qualitatifs d'évaluation de la recherche ? Perspectives sociolinguistiques à travers l'évaluation à fins éditoriales.*

Compte-rendu

Jeanne Gonac'h : *Robert Nicolai, 2011, La construction du sémiotique – Sur les dynamiques langagières et l'activisme des acteurs de la communication, Paris, L'Harmattan, 162 pages, ISBN : 978-2-296-54383-6.*

REPERTOIRES LANGAGIERS DES ENFANTS ET LANGUES DE L'ECOLE A MAYOTTE COMME AILLEURS

Régine Delamotte-Legrand

Université de Rouen, EA 4305 LiDiFra

Dans cette contribution, sachant combien les questions de l'hétérogénéité des élèves, de leur scolarisation en lien avec leur répertoire langagier ont intéressé Claude Caitucoli (2003), je propose quelques réflexions à la croisée de travaux sur l'éducation plurilingue et sur la didactique d'abord dite « du français langue maternelle » puis « du français » tout court parce que, du fait de l'évolution du public scolaire, ces problématiques traitées indépendamment ont été amenées à se rejoindre. Et puis, étant conduite à réfléchir avec mes collègues à la scolarisation des enfants mahorais, ces croisements se sont imposés.

Claude Caitucoli a été le premier d'entre nous à se rendre sur l'île de Mayotte. La réalité a bien évolué depuis cette première prise de contact. Notre présence scientifique, organisée durant ces dernières années par Foued Laroussi, a pris une importance majeure dans les travaux de notre laboratoire. L'île constitue un lieu d'observation particulièrement riche du fait du nombre de langues qui s'y côtoient : les langues locales – le kibushi et le shimaoré principalement – dans les usages quotidiens, la langue arabe par le biais d'écoles coraniques, le français qui joue de plus en plus un rôle capital dans l'administration, à l'école, du point de vue culturel et dans l'ouverture économique. C'est dans une perspective sociolinguistique et sociodidactique que nous envisageons d'étudier ce plurilinguisme. Le projet vise une fois encore à favoriser une articulation entre des questionnements sociolinguistiques et questionnements didactiques.

Cette articulation n'est pas simple à réaliser, les problèmes de la gestion de la pluralité langagière (variétés de langue et langues différentes) ne se posant pas de la même manière dans les deux cas étant donné que les enjeux (et leurs temporalités) sont différents. Cette articulation-confrontation constitue l'objectif que se donne la sociodidactique, héritière aujourd'hui à la fois de la sociolinguistique scolaire, de la sociolinguistique du plurilinguisme et de la didactique des langues. Elle invite à prendre en compte, dans toute son étendue et ses diverses modalités d'usage, le répertoire langagier global des apprenants. Spécialisée dans les problèmes du développement langagier des enfants en lien avec la construction d'une personne sociale (Delamotte, François et Porcher, 1997) ; Delamotte, 2009), ce sont les questions d'enseignement/apprentissage qui m'intéressent prioritairement, donc les relations entre une « sociolinguistique du développement langagier » et une « sociodidactique de l'appropriation des savoirs ». Dans le cas présent, il s'agit de savoir de quel bilinguisme on parle au sein de l'institution scolaire et ce qui est visé dans les apprentissages. Autrement dit, il s'agit de ne pas évacuer les problèmes qui surgissent de l'inévitable tension entre, d'une

part, une attention aux langues et au plurilinguisme en tant que tel et, d'autre part, les particularités langagières de la construction des savoirs scolaires. S'il est relativement simple de montrer les qualités d'un enseignement bilingue pour l'appropriation des langues, il est plus complexe de le prouver pour l'appropriation des savoirs disciplinaires (disciplines non linguistiques). Ce qui engage les concepteurs (acteurs divers dont les chercheurs) à se prononcer sur les langues considérées, sur leurs besoins d'aménagement, en particulier, leur(s) écriture(s) pour celles qui n'en ont pas.

Nous avons pu le constater sur place à maintes reprises : les acteurs du système éducatif mahorais s'accordent pour déplorer un important taux d'échec scolaire des élèves et pour mettre cet échec essentiellement sur le compte des difficultés d'apprentissage et de maîtrise du français, langue d'enseignement, dans un contexte de plurilinguisme qui, lui, révèle une grande diversité des langues familiales des enfants autres que le français. Une telle situation, au-delà de la spécificité sociolinguistique de l'île, se rencontre dans de nombreux autres contextes. La question de recherche, transversale à ces divers contextes, est celle de la connaissance des pratiques langagières ordinaires, quotidiennes de ces jeunes enfants au moment de leur entrée à l'école, sachant que la grande majorité d'entre eux apprend à parler et découvre les usages du langage à la maison à travers les emplois d'une autre langue que le français. Cet objet de recherche est très proche de celui de Paule Fioux sur l'île de la Réunion (2001). Le double problème à Mayotte est que, d'une part, d'un village à l'autre, et malgré la petitesse de l'île, les enfants ne pratiquent pas exactement les mêmes langues et que, d'autre part, les usages langagiers évoluent localement à grande vitesse, particulièrement ceux des enfants dont la caractéristique fondamentale (proprement enfantine) est la constante et rapide évolution. Or, il est demandé au sociolinguiste-didacticien de tenir compte des données du contexte pour déterminer les conditions de son intervention, mais encore faut-il qu'elles soient recueillies, décrites, analysées, expliquées. Il s'agirait théoriquement de pouvoir disposer, en amont de l'intervention, d'un état des lieux sociolinguistique de l'île (niveau macro), de données sur les pratiques de la population scolarisée, étant donné la diversification selon les générations (niveau méso), sans compter des situations plus spécifiques, par exemple celles des couples mixtes (niveau micro). Mais les nécessités du terrain peuvent-elles attendre (combien de temps ?) que tous les diagnostics et toutes les prévisions soient réalisés pour entreprendre une action ?

Il est certes important qu'une sociolinguistique éclaire les circonstances pour qu'une didactique propose des modalités. Cependant, des options didactiques, nées (inventées) dans des conditions autres, souvent approchantes et tout au moins aussi complexes, pré-existent au contexte spécifique demandeur de changements au sein de l'institution scolaire. Elles peuvent donc être tentées, avec les adaptations identifiables, mises à l'épreuve du terrain et s'en trouver modifiées ou rejetées (Coste, 2005). Ainsi, les demandes institutionnelles peuvent concerner au même moment des recherches et des interventions ou même anticiper les interventions sur les recherches. C'est ce qui se passe à Mayotte où une expertise sociolinguistique (quantitative) nous a été demandée en même temps qu'une recherche-action (qualitative) au niveau de quatre écoles maternelles, en vue d'introduire les langues des enfants en classe à côté du français. Ce cas de figure s'est présenté et se présente fréquemment de par le monde¹.

Luci Nussbaum (2008) résume bien cette démarche dans le titre d'un article : « Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche », soulignant un incontournable va et vient. D'autant plus que les questions qui se posent sont connues. La mobilisation de plusieurs langues au sein d'un système éducatif exige de faire des choix à plusieurs niveaux : combien de langues ? Quelles variétés ? Selon quels

¹ Voir sur cette question l'excellente contribution de Castellotti., Coste, Simon (2003).

statuts ? Quelles modalités orales et écrites ? Traitées selon quelles méthodes ? Utilisées pour quelles disciplines ? Et pour quelle population scolaire ? Et quelle place pour la langue française ? Les tentatives de répondre à ces questions dépendent bien évidemment des divers contextes sociopolitiques, mais aussi de différents enjeux didactiques. Sans compter que ne peut être négligé le poids de contingences locales, notamment pratiques : niveau de formation des personnels, qualité des moyens matériels. L'idée de proposer un modèle d'emblée efficace semble totalement irréaliste. Celle de le construire progressivement à partir d'expérimentations de terrain, explorant ce qui se fait déjà ailleurs et essayant des solutions inédites, a plus de chance de donner les résultats espérés. D'où l'intérêt des pratiques de recherche-action.

Concernant la question du français, on peut mentionner dans de nombreuses situations de par le monde son statut particulier, garant d'une ouverture vers la communication large mais aussi de la préservation des identités locales. Face à l'anglais, le français est bien placé dans divers lieux (à Mayotte tout particulièrement) pour s'engager à la fois dans la défense de son rayonnement (culturel, économique, scientifique, symbolique) et dans la promotion de la diversité linguistique, culturelle, identitaire locale. Dans les régions ou pays concernés par le français comme langue officielle, l'enseignement bi/plurilingue apparaît comme un facteur de réussite scolaire en général et comme moyen de développer des compétences communicatives dans l'autre (les autres) langue(s) puisqu'il se réalise sur un terrain de proximité. Mais les relations entre les langues en présence ne sont jamais simples. C'est ce que souligne Claude Caitucoli s'agissant du Burkina-Faso (1988 : 166) :

Le lecteur aura sans doute remarqué que, dans cette polémique concernant le choix du médium d'enseignement dans un pays africain multilingue, personne n'a remis en cause le choix du français, qui n'est pourtant la langue première d'aucun enfant ni d'aucun enseignant. C'est que la supériorité du français comme instrument de promotion sociale est un fait acquis. En revanche, la guerre des variétés fait rage chez les locuteurs instruits, chaque groupe défendant son capital symbolique, forcément lié au français, tout en recherchant une identité ethnique et/ou nationale et/ou africaine rendue problématique par cette intrusion d'une langue exogène.

Rappelons maintenant quelques éléments fondamentaux concernant l'école française qui ont leur importance dans le débat. Dans la société française, comme dans bien d'autres, réussite scolaire et réussite sociale sont pensées comme étroitement reliées. Les valeurs et comportements collectifs acquis dans le cadre scolaire sont en effet considérés comme les modèles de ce que la société attend des individus dans le fonctionnement social en général. Cependant, ce lien entre devenir social et appropriation des normes scolaires ne revêt pas la même importance selon ce que transmet à ses enfants le milieu familial en termes de capitaux sociaux, culturels, économiques. Il reste que l'appropriation de la langue nationale se révèle à la fois moyen d'acculturation, certains diront aujourd'hui *d'empowerment*², de socialisation, d'insertion sociale et d'éducation citoyenne. On sait que l'école s'attribue un rôle majeur dans ces domaines : savoir-être social et savoir-être scolaire se trouvent ainsi étroitement mêlés et en lien direct avec les apprentissages langagiers. De plus, on sait combien l'exercice du langage est au cœur des apprentissages. Le développement cognitif de tout individu se réalise à travers les échanges langagiers, qu'il s'agisse d'usages oraux ou écrits, ce qui confère à la (aux) langue(e) d'enseignement une responsabilité centrale dans l'appropriation des savoirs. La contrepartie de ce constat est que, dans certains contextes, l'accès à un enseignement réellement bi/plurilingue se trouve réservé à une population en réussite scolaire (Gajo, 2009). Que l'enseignement bilingue, dans bien des cas, soit proposé essentiellement à une population

² Pour employer un terme (une notion ?) qui semble faire son chemin, voir Auger (2008).

scolaire choisie contribue à entretenir l'idée selon laquelle le bi/plurilinguisme n'est pas pour tous les élèves, car il exigerait des capacités intellectuelles de niveau supérieur.

Face à ces enseignements réservés à une élite sociale et/ou intellectuelle, une grande part des enseignants, ayant pour langue d'enseignement le français, se trouve confrontée à un taux d'échec scolaire très important (en France et hors de France) d'élèves qui n'ont pas le français comme langue d'origine mais qui sont scolarisés dans cette langue. C'est historiquement le cas des pays qui ont connu la colonisation, de pays comme le Liban ou Haïti, des DOM-TOM, etc. Cela est aussi le cas en France métropolitaine pour des enfants issus de l'immigration. Les problèmes d'écart culturels et linguistiques et la non-reconnaissance des répertoires réels des enfants n'étant pas étrangers à leurs difficultés scolaires. Les études portant sur les pratiques du français des enfants de travailleurs immigrés tendent à montrer soit un retard linguistique général par rapport aux natifs, soit des difficultés dans les seules activités écrites. Ces résultats ne tiennent pas compte du fait qu'on ne donne pas à ces enfants la chance de développer pleinement leur bilinguisme à l'oral et, encore moins, à l'écrit. Nous allons dans le sens de Lüdi et Py (2003 : 186), pour qui « les bilingues sont en mesure d'accomplir des tâches cognitivement exigeantes et décontextualisées, à l'oral et à l'écrit, dans leurs deux langues. Se pose par conséquent le problème de la compétence à lire et à écrire dans les deux langues ». C'est sur cette acquisition de la bilittéracie (Akinci, 2006) que porte une des recherches de notre équipe FUSAF (« francophonie, usages et apprentissage du français »). Dans cette recherche³, nous soulignons que l'école se doit d'être attentive aux diverses pratiques des enfants qui sont ses élèves : a) dans d'autres langues que le français, b) dans les usages plurilingues lorsque l'ensemble de leur répertoire est engagé, c) dans la spécificité de leur maniement du français, potentiellement différent de celui des natifs (Delamotte, 2008), d) dans leur appropriation de la langue scolaire. Il faut de plus rappeler et prendre en compte le caractère « intrinsèquement déséquilibré » de ces compétences (Moore, 2006) selon les situations d'emploi et créditer ce caractère d'une légitimité, y compris en milieu scolaire.

La question de la place accordée dans l'institution scolaire aux langues (ou variétés d'une langue) connues des enfants a fait l'objet de très nombreux travaux en didactique depuis un quart de siècle. Quels enseignements peut-on tirer des travaux en didactique du français qui avaient pour objet la variation des usages du français (et non le plurilinguisme) mais dont la démarche générale est semblable à celles des travaux sur le contact des langues et la scolarisation ? La notion de plurilectalisme, utilisée par Claude Caitucoli (*op. cit.*, 2003), permet de rapprocher ces situations, traitées scientifiquement séparément, mais qui ont tout à partager. Une synthèse des travaux serait impossible à faire, mais on peut dire qu'au stade actuel de la réflexion, les recherches en didactique du français se sont, surtout dans la dernière décennie⁴, fortement orientées vers une approche socioculturelle de l'enseignement/apprentissage. Ceci, bien évidemment, en raison de l'évolution actuelle des sociétés (plurielles, hétérogènes, en devenir), mais aussi grâce à une meilleure prise en compte de la nature complexe de leurs objets de recherche et d'intervention qui ont le souci d'associer langue, culture, identité. La notion de socioculturel y est majoritairement fondée sur une approche anthropologique contribuant à relativiser voire à déconstruire les normes et pratiques légitimées. La vision de ce qui est socioculturel renvoie à un ensemble très riche d'éléments contextuels en relation avec les différents espaces sociaux et humains dans lesquels toute personne évolue. Cet ensemble peut être pris de deux manières : comme une variable parmi d'autres (la variable socioculturelle dans les interactions verbales, par exemple) ou comme la donnée globale de tout processus de socialisation. Ces deux points de

³ Akinci M. A., Delamotte R., ANR franco-allemand MULTILIT (2009-2012), universités de Rouen, de Lyon 2, de Berlin et de Potsdam (Allemagne)

⁴ Voir le Xème colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF), Villeneuve d'Ascq, septembre 2007, *Didactique du français : le socioculturel en question*.

vue sont plus complémentaires que contradictoires et plus ou moins opératoires selon les situations envisagées.

C'est pourquoi, lorsque l'on tente d'explorer les significations que recouvre la notion de socioculturel en didactique, on ne peut que constater la grande diversité des pistes possibles d'investigation et d'action. Les significations qu'on lui accorde varient selon les questionnements convoqués, qu'il s'agisse de faire le lien entre le monde scolaire et le monde hors de l'école ou de traiter de la culture scolaire en tant que telle, variable selon les pays dont sont originaires les enfants. Un retour en arrière nous montre que la référence à la dimension socioculturelle des apprentissages a une déjà longue histoire dans les discours sur l'école en France. Dès les années soixante, l'échec scolaire cesse d'être envisagé comme un fait relevant uniquement de l'histoire individuelle, autrement dit des capacités et des dons de chacun. La publication d'un ouvrage comme les *Héritiers* (Bourdieu et Passeron, 1964), a aidé à faire admettre que le devenir scolaire des élèves est aussi déterminé par des raisons sociales. A savoir que pour beaucoup d'enfants, même les mieux disposés aux apprentissages, la distance entre la culture de leur milieu d'origine, celle de leur école d'origine, et celle de l'école française peut compromettre leur réussite scolaire. Il s'agit donc de repenser les enseignements, tant dans les contenus que dans les méthodes. L'enseignement du français se trouve particulièrement concerné par cette nécessité de changement puisque la plus ou moins bonne appropriation des usages scolaires de la langue constitue l'une des principales causes d'inégalité à l'école.

Mais, malgré les réformes curriculaires qui ont tenu compte de ces nouveaux positionnements et qui ont, depuis les années soixante-dix, modifié les contenus et les méthodes, les écarts scolaires entre les élèves demeurent, accentués par l'arrivée de nouveaux publics porteurs d'autres langues et de cultures d'apprentissage différentes. Ils ne semblent donc pas pouvoir être réglés par les seules avancées didactiques. L'extériorisation des problèmes présente des risques : on ne peut continuer à faire porter aux seuls facteurs externes (ce qui s'est construit en dehors de l'école) les difficultés des élèves. De son côté, l'abandon d'une exigence élevée de culture et de savoirs (en abaissant le niveau) est la pire des réponses. Explorées dans le cadre de l'hypothèse relationnelle (Bauthier, Guigoux, 2004), ce sont les pratiques enseignantes en tant que telles qui sont remises en question. On constate, en effet, l'importance de l'implicite dans l'intervention pédagogique et son rôle dans l'inégalité d'accès des élèves au savoir. Ces inégalités face au savoir dispensé renvoient à ce que Bernstein (1975) appelait « la pédagogie invisible », c'est-à-dire la confrontation entre les dispositions sociolangagières et sociocognitives des élèves, leurs habitudes culturelles, et l'opacité (le non-dit) des méthodes et exigences scolaires. Un aspect est au centre de cette problématisation : le caractère second des tâches proposées, appelé « processus de secondarisation » (Bauthier, Guigoux, *op. cit.*) en tant que transposition du réel au sein de la classe, impliquant un changement de signification à donner aux événements (manipulations comme mises en mots) en situation scolaire. Cette secondarisation met certains enfants en marge de la compréhension des objectifs institutionnels. Qualifiée de « pédagogie de l'attente » Chauveau, Rogovas-Chauveau (1995), elle mise sur une connaissance implicite des règles du jeu scolaire et privilégie sans l'explicitier des formes de travail culturellement marquées (par exemple, individualisées, faisant peu appel à des élaborations collectives) comme des formes langagières spécifiques (par exemple les questions rhétoriques). C'est la méconnaissance par les pratiques enseignantes de ces difficultés de construction symbolique des situations d'apprentissage par les élèves les plus éloignés de la culture scolaire considérée qui est en partie responsable d'une pérennisation de l'échec de certains enfants. La culture scolaire est donc une culture particulière qui a ses fondements et sa raison d'être, comme toute culture, mais qui demande à être mieux montrée, sous peine d'être ressentie (à tort ou à raison) comme incompatible avec d'autres types de culture (non scolaires ou scolaires). Une

transformation des rapports entre l'école et son environnement semble à construire, à condition bien évidemment de préserver la qualité des savoirs dispensés et des savoirs acquis. On voit bien que l'objectif de l'institution est de transformer les pratiques spontanées des élèves, de les faire passer, dans les situations d'enseignement, d'un registre identitaire à un registre épistémique. Mais il s'agit d'y parvenir sans dévaloriser l'expérience vécue des enfants, en préservant toute leur richesse culturelle et linguistique.

Quant à la question linguistique, elle aussi a une longue histoire qui intéresse les débats actuels. La centration institutionnelle sur la maîtrise linguistique comme élément différenciateur des élèves et comme lieu de réussite ou d'échec scolaires apparaît dès la fin du 19^{ème} siècle avec l'école unique. Le français n'est déjà pas, à cette époque, en France, la langue maternelle de tous les enfants entrant à l'école primaire. Il s'impose donc dans la scolarisation au détriment des langues maternelles des petits élèves. Ainsi, la dimension sociale de l'éducation langagière comme problème auquel se heurte l'école émerge avec l'ouverture de l'instruction à tous les enfants. Elle pose, dans un premier temps, la question de l'accès de tous à la langue nationale, ainsi qu'à la langue scolaire. Depuis 1833 et la loi Guizot qui préconise une seule école et un même enseignement pour tous, apprendre la langue nationale demeure une priorité de l'école française, à laquelle s'ajoute la nécessité d'une acculturation à la langue scolaire qui en est une variété. Il y a donc fort longtemps que se posent deux questions. D'abord, celle de savoir que faire de la (les) langue(s) maternelle(s) des enfants, principalement de milieu populaire, différente(s) du français, ou de ceux dont les usages du français sont loin de correspondre au modèle académique. Ensuite, celle de la responsabilité de l'école dans l'appropriation d'une langue scolaire pour les enfants dont les pratiques sociales, familiales sont éloignées des pratiques scolaires de la langue. Ces questions anciennes restent d'une totale actualité Denis et Kahn (2003), le cas de Mayotte ne faisant que les interroger de manière singulière.

Cette question de maîtrise de la langue remet en discussion celle de l'appropriation de l'oral et de l'écrit, la séparation ou non de ces deux ordres, et convoque quelques représentations dominantes. Par exemple, l'idée de la nécessité de bien maîtriser l'oral avant d'apprendre l'écrit qui est très ancienne : à la fin du XIX^{ème} siècle, Irénée Carré, inspecteur général du primaire, déclarait que « l'enfant ne saura bien écrire que s'il a d'abord appris à bien parler » (Chervel, 2006). Autrement dit, l'origine essentielle des difficultés scolaires de beaucoup d'élèves pourrait résider dans un maniement insuffisant de la langue orale. Cette insuffisance ne permettrait pas l'apprentissage de la langue écrite, elle-même nécessaire à l'appropriation des savoirs enseignés. Une autre représentation des usages de l'oral et de l'écrit a marqué l'imaginaire linguistique : le couple usage oral / usage écrit de la langue renvoyant au couple usage spontané / usage réflexif de la langue. Cette vision dichotomique et hiérarchisée a conduit à opposer une culture orale et une culture écrite, la première relevant plus de la famille, la seconde plus de l'institution. C'est pour y répondre que l'une des tâches prioritaires de l'école maternelle a été (et reste) celle d'assurer à tous les enfants une bonne maîtrise de l'oral. Il est clair qu'un oral bien maîtrisé est souhaitable, pour les usages oraux en tant que tels et pour un accès à l'écrit plus serein aussi. Encore faudrait-il savoir ce qu'est un oral qui a pour but de donner accès à l'écrit. Pour ceux qui prônent ce passage obligé, ce n'est certainement pas la pratique quotidienne des enfants qui pourtant communiquent dans leur environnement le plus souvent sans problème et avec talent. Il s'agit bien plutôt d'une variété d'oral, plus formel, marqué par la culture de l'écrit et très éloigné de l'expérience des échanges oraux ordinaires des jeunes enfants. Si l'accès au lire-écrire est un enjeu fondamental de la scolarisation, cela doit-il obligatoirement se faire par un sas intermédiaire qui serait un oral formalisé éloigné des pratiques enfantines ? Ne peut-on pas plutôt envisager un enrichissement de ces pratiques par des nouveaux apports qui laissent toute leur place à celles acquises hors de l'école ? Une position autre consiste à penser que c'est par les

pratiques de l'écrit que se construit l'accès au registre épistémique nécessaire à l'appropriation des savoirs et que la transformation de l'oral n'en est pas la condition préalable (Daunay, Delcambre, Reuter, 2008), même si une meilleure maîtrise du répertoire oral des enfants est toujours un atout, ne serait-ce que pour participer aux interactions à l'école (prendre la parole).

Aujourd'hui, les travaux autour de la notion de littéracie⁵, même si la notion reste encore à délimiter (Fraenkel, Mbodj, 2010), ont le mérite de neutraliser les oppositions oral/écrit pour engager l'ensemble des activités lectorales et scripturales des personnes à l'intérieur d'un contexte socioculturel d'où les diverses formes d'oralité ne sont pas exclues. Cette approche permet de mieux comprendre les enjeux d'appropriation des savoirs dans des contextes de plus en plus fréquents de contacts de langues et de cultures. Elle revêt, en particulier, un intérêt majeur pour les groupes linguistiques à tradition orale en neutralisant la fâcheuse dichotomie entre lettrés et illettrés. Dans le cas mahorais, par exemple, si les langues que les enfants acquièrent en milieu familial sont largement orales, l'écrit en français est présent dans leur environnement visuel quotidien et l'écrit en arabe apparaît très tôt à l'école coranique. Il faut aussi souligner l'énorme poids des médias, audio et vidéo, et la présence du numérique : internet bien sûr, mais aussi les diverses formes d'écriture électronique hautement plurisémiotique (écritures, symboles, images, etc.). L'étude des rapports à une culture de l'écrit que ces enfants construisent à partir de l'ensemble du répertoire langagier à leur disposition est certainement un élément important à prendre en compte dans leur scolarisation. Les rapports au monde littéracié dépassent ainsi et pour beaucoup d'individus et de groupes le simple rapport à une écriture, ou à la présence de textes écrits dans une langue donnée. La question de la construction des savoirs se trouve éclairée d'une manière nouvelle et invite à aller chercher les connaissances réelles des apprenants pour en faire des atouts d'apprentissage. Cette problématique est particulièrement travaillée au sein de l'équipe Fusaf (francophonie, usages et apprentissages du français) du laboratoire Lidifra (Penloup, 2007) ; Delamotte, Penloup, 2010).

Ces quelques éléments de réflexion montrent une petite part de la continuité des questionnements et de l'évolution des positionnements. L'introduction des diverses langues et cultures des enfants dans l'institution scolaire est un projet (un défi) passionnant pour l'école. C'est déjà une réalité, bien que les formes en soient diverses, pour une partie importante de la population scolarisée. Mais c'est sur l'enfant que j'aimerais revenir pour terminer mon propos. Il y a des lieux communs dans les débats sur l'école qu'il est toujours utile de redire, car, entre les principes et leur mise en œuvre, le chemin est souvent long. La première idée est que c'est l'élève qui apprend et nul ne pourra le faire à sa place. La deuxième idée est que l'élève apprend à partir de ses questionnements propres, encore faut-il chercher à les connaître. La troisième idée est que tout enfant peut apprendre, c'est-à-dire qu'il peut devenir un élève. La dernière idée est que, pour cela, l'enfant est à construire en sujet apprenant (Delamotte, Penloup, 2011), autrement dit capable d'adhérer au projet scolaire. Et cet objectif n'est possible à atteindre que si l'élève ne vit pas sa trajectoire scolaire comme un reniement de ce qu'il est comme enfant.

Bibliographie

AKINCI M-A, 2006, « Du bilinguisme à la bilittéracie : comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français », *Langage et société*, 116, "Le scandale du bilinguisme", Paris, MSH.

⁵ Je garde le « c » bien que l'appropriation au domaine francophone invite à utiliser un « t », pour garder la possibilité de parler de pratiques littéraciées, littéraciées.

- AUGER N., 2008, « Comparons nos langues : un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme », dans M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, M.T. Vasseur (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, PUR, pp. 185-199.
- BAUTHIER E., GUIGOUX R., 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, 148, pp. 89-100.
- BERNSTEIN B., 1975, *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., 1964, *Les Héritiers*, Paris, Editions de Minuit.
- CAITUCOLI C., 1998, « Pouvoir socio-symbolique et identité : quelle norme de référence pour le français au Burkina-Faso ? », dans R. Delamotte-Legrand, B. Gardin (coord.), *Covariations pour un sociolinguiste. Hommage à Jean-Baptiste Marcellesi*, Rouen, PUR, pp. 159-166.
- CAITUCOLI C. (dir), 2003, *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen, PUR, Collection Dyalang, n°335.
- CASTELLOTTI V., COSTE D., SIMON D-L., 2003, « Contacts de langues, politiques linguistiques et formes d'intervention », dans J. Billiez (dir.), *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, pp. 253-271.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E., 1995, *A l'école des banlieues*, Paris, ESF.
- CHERVEL A., 2006, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^{ème} au XX^{ème} siècle*, Paris, Retz.
- COSTE D., 2005, « Eléments pour une construction utopique nécessaire », dans L.F. Prudent, F. Tupin, S. Wharton (dirs.), *Du plurilinguisme à l'école*, Berne, Peter Lang, pp. 401-416.
- DAUNAY, B., DELCAMBRE I., REUTER Y., 2008, *Dimensions socioculturelles de l'enseignement du français à l'école primaire*, *Revue Repères*, 38, Lyon, INRP.
- DELAMOTTE R., 2008, « Comparer les usages du français écrit de jeunes bilingues et monolingues : une approche différentialiste », dans *Education e societa' plurilingue, Education et sociétés plurilingues*, Aoste, CMIEP, pp. 27-40.
- DELAMOTTE R., 2009, « Frontières symboliques et linguistiques – pratiques et représentations enfantines du contact des langues », dans Foued Laroussi (dir), *Langues, identités, insularité. Regards sur Mayotte*, Rouen, PURH, collection Dyalang, pp. 91-107.
- DELAMOTTE R., FRANÇOIS F. et PORCHER L., 1997, *Langage, éthique, éducation : perspectives croisées*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, vol. n° 231.
- DELAMOTTE R., PENLOUP M-C., 2010, « De quelques connaissances ignorées du langage enfantin », dans C. Gruaz (éd.), *Autour du mot : pratiques et compétences*, Limoges, Editions Lambert-Lucas, pp. 131-155.
- DELAMOTTE R., PENLOUP M-C., 2011, « De la dialectique enfant / élève dans les pratiques langagières », dans B. Donnay, C. Fluckiger (dirs.), *Recherches en Didactique, Les Cahiers Théodile* n°11, Lille, Septentrion, pp. 17-34.
- DENIS D., KAHN P. (dirs.), 2003, *L'école républicaine et la question des savoirs*, Paris, CNRS Editions.
- FIOUX P. (dir.), 2001, *Apprendre à communiquer en maternelle, film 1 : L'accueil, les premiers jours, film 2, Du geste à l'expression verbale, film 3 : De la parole à la langue*, CNDP Paris, collection « Ressources Formation Vidéo Multimédia ».
- FIOUX P., 2005, « Le développement du langage en deux langues », dans L.F. Prudent., F. Tupin, S. Wharton (éds.), *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang.

- FRAENKEL B., MBODJ A. (dirs.), 2010, *New Literacy Studies : un courant majeur sur l'écrit, Langage et société* n°133, Paris, Editions MSH.
- GAJO L., 2009, « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles », dans R. Delamotte (dir.), *Politiques linguistiques et enseignements bilingues francophones : entre langage et pouvoir*, Glottopol, n°13, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- LÜDI G. et PY B., 2003, *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.
- NUSSBAUM L., 2008, « Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche », dans M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, M.T. Vasseur (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, PUR, pp. 125-144.
- PENLOUP M-C. (dir), 2007, *Les connaissances ignorées : approches pluridisciplinaires de ce que savent les élèves*, Lyon, INRP.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoît Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : André Batiana, Jacqueline Billiez, Véronique Castellotti, Robert Chaudenson, Christine Deprez, Jean-Michel Eloy, François Gaudin, Caroline Juilliard, Philippe Lane, Gudrun Ledegen, Isabelle Légise, Marinette Matthey, Mwatha Ngalasso, Isabelle Pierozak, Marielle Rispail, Richard Sabria, Laurence Vignes.

Laboratoire LiDiFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425