

Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques

Marielle Rispaill

Résumé

Dans ce texte, l'auteure retrace l'histoire de la notion de "littéracie", à partir de ses origines anglo-saxonnes jusqu'à son intégration et sa traduction problématiques en Europe. Elle en montre en outre les ouvertures et les prolongements possibles, entre autre pour contester les frontières des mondes de l'écrit et de l'oral, et plaide pour une prise en compte des ressources plurilingues des élèves en bousculant les visions monolingues du champ littéracique.

Mots-clés

savoirs littéraciques, ressources plurilingues, oral et littéracie

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteure

Marielle Rispaill

Professeure des Universités en didactique des langues et des cultures à l'UJM de St Etienne, France

rispaill.marielle@wanadoo.fr

Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques

Marielle Rispaïl

L'irruption récente du mot «littéracie» et de ses dérivés (adjectif «littéracique», verbe «littéracier», etc.) – tout autant que la résistance sociale à l'adopter et l'employer de façon courante -, voire de ses variantes et traductions (littératie, literacy, etc.), nous pousse à nous interroger sur ce qu'il apporte à nos réflexions, dans les domaines de la pédagogie, de la didactique, des Sciences de l'Education et des Sciences sociales en général. Nous partirons, pour vous entraîner dans cette pérégrination notionnelle, d'un colloque organisé à Grenoble en 2003, qui avait pour but de questionner le lien entre cette notion émergente et l'école; nous en arriverons, en fin de parcours, à examiner des faits sociaux qui invitent d'ores et déjà, dans le domaine de l'éducation, à envisager les extensions, ou même des configurations différentes, du champ de la littéracie. En cours de route, nous rencontrerons le couple écrit / oral, les notions de plurilinguisme et de répertoire plurilingue, les pratiques sociales induites par le développement de la communication *on line*.

On entend fréquemment, dans les journées d'études et stages de formation continue, dire que la littéracie serait «l'inverse de l'illettrisme», une façon de renverser le miroir que la recherche sociale tend aux pratiques langagières et à leurs usagers. Ce serait donc une manière de désigner la possession (et non pas son absence que signifie le *in-* de illettrisme) de ce qui, dans le langage, nous sert à nous intégrer dans la société où nous vivons. Cette première définition prend la racine «*lettr-*» (*littera* en latin) de l'illettrisme sous sa forme principalement écrite, ce qui revient à parler des capacités de certains usagers, en réception et production du code écrit, en d'autres termes, en lecture et en écriture. Dans sa première acception, la littéracie englobe donc tous les besoins que produit une société donnée, dans les domaines de la lecture et de l'écriture, et leur maîtrise: c'est ainsi qu'on peut parler de «besoins littéraciques» ou de «compétences littéraciques».

Cette première approche entraîne deux déductions:

- la première est que la littéracie n'est pas un concept théorique en soi, mais une notion contextualisée, dont les contenus dépendent étroitement du contexte social dans lequel il est utilisé: en effet, nos besoins littéraciques varieront si on est jeune ou moins jeune, citadin ou rural, européen ou asiatique, suivant le métier que l'on exerce ou que l'on vise, etc.
- la deuxième est que cette notion évolue en fonction de l'évolution de la société elle-même, ou du contexte social particulier dans lequel on l'examine: ainsi, mes parents, professeurs à la retraite, n'avaient pas besoin des mêmes savoirs et savoir-faire langagiers qu'un jeune professeur actuel, soumis au développement des media, à de nouvelles modalités de lire et d'écrire, pour eux et leurs élèves.

S'ensuivent une relativité des contenus littéraciques, toujours à définir dans leur lien avec une situation et des objectifs précis, et donc une nécessaire prudence dans leur maniement ou tentative de transfert: ce n'est pas parce que je pense avoir bien identifié la connaissance littéracique de tel ou tel groupe social (une classe par exemple) que cela me permet pour autant de prétendre que je connais, de ce point de vue, la classe voisine. Mais, si elle demande le sens des nuances et complique donc plutôt la tâche de l'éducateur ou de l'enseignant, la littéracie lui offre aussi un point de vue généreux et dynamique sur l'humain: car il ne s'agit plus de voir les groupes sociaux dans lesquels nous intervenons (élèves, stagiaires, adultes en cours du soir, étrangers nouvellement arrivés, «formés» de tout acabit) comme constitués de «manques», de «blancs», de «vides» à remplir ou combler coûte que coûte, mais comme des acteurs déjà intégrés dans une société et donc déjà porteurs de savoirs et de compétences. D'un point de vue littéracique, l'ignorance n'existe pas; existe plutôt un processus infini vers une adaptation toujours plus pointue et efficace à une situation donnée, elle-même en évolution constante. Par exemple, le déroulement d'une carrière dans une entreprise, que ce soit à un même poste, ou à travers plusieurs postes hiérarchiquement de plus en plus exigeants, va demander à un employé, ou un responsable, de savoir maîtriser et exécuter des tâches va-

riées, nouvelles, à détecter et décrire. On n'est jamais ainsi définitivement «compétent en littéracie»; c'est un chemin sur lequel nous sommes tous en marche.

Ce qui précède contribue à abolir en partie la frontière entre apprenants et enseignants (puisque nous sommes TOUS en marche), mais aussi parce que l'interaction entre ces deux catégories d'acteurs, présentes souvent comme étanches, participe à la dynamique de la littéracie. C'est ainsi que, lorsque je donne, à l'étranger, des exemples des pratiques écrites des jeunes en France, je cite souvent des «textos» donnés par mes élèves français eux-mêmes, que je garde sur mon téléphone portable, que j'ai appris moi-même à déchiffrer et dont la confrontation me permet de tenter des définitions de cette nouvelle façon de communiquer pour en faire un objet d'enseignement. Littéraciquement parlant, on apprend tous les uns des autres et le champ apparaît comme un construit social, où le clivage entre théorie et pratique perd sa raison d'être. Si on se place dans le cadre scolaire, le point de vue littéracique pourrait renouveler notre vision de l'élève et de ses capacités, voire nos objectifs d'enseignement.

Avant d'aller plus loin, nous allons toutefois examiner les variantes orthographiques du mot: recouvrent-elles des différences radicales de contenu? ou sont-elles compatibles, dans une variation formelle qui n'empêcherait pas une vision commune?

1 – Variations et cohérence: un nécessaire retour en arrière

1.1. Historiquement, le terme *littéracie* se trouve être la traduction ou l'adaptation du terme anglo-saxon *literacy*, ou *litteracy*, dont les deux orthographes induisent, on s'en doute, des acceptions différentes: *literacy* s'opposant à *orality* et *litteracy* renvoyant, de façon dérivationnelle, à *litterature*, littérature. Si deux ou trois formes «littératie» (proche de littérature) et «littéracie», voire «litéracie»¹, co-existent en français, c'est peut-être qu'on a du mal à trancher entre divers usages de l'écrit, ou, comme Jaffré en fait l'hypothèse, que la «sempiternelle phobie des Français² pour les néologismes» est renforcée, «circonstance aggravante», par l'origine anglo-saxonne de celui-ci. Quoi qu'il en soit, c'est la version «littéracie» que nous avons décidé d'adopter dans ce texte, gardant le redoublement du -t- pour conserver une cohérence étymologique et le suffixe -cie pour faire explicitement le lien avec sa forme anglaise. Admettons surtout que les variantes graphiques ne changent pas grand-chose au projet de ce texte.

Couramment utilisé dans les années 90 aux Etats-Unis et au Canada, le mot fait son apparition, à la fois dans la presse et chez les chercheurs d'Europe, entre 1994 et 2000. On notera avec Jaffré une certaine diffusion internationale dans les instances européennes, avec la première grande enquête (1996) sur l'alphabétisation des adultes, dont un des titres est «Littératie, économie et société»: ce titre a le mérite de faire sortir la préoccupation du lire/écrire du cadre scolaire pour l'intégrer dans une plus vaste perspective socio-économique. Mais l'usage du mot reste confidentiel. Dans l'ouvrage de Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl (2004), l'introduction souligne:

Le terme *littéracie* est actuellement utilisé par une minorité de chercheurs français. Et, d'une certaine façon, cet ouvrage constitue aussi un plaidoyer pour son introduction franche dans le champ de la recherche française (p. 7).

Si tant est qu'on remplace la dernière expression par «recherche francophone», qu'en est-il en 2011, sept ans après? Il semble que l'emploi de «littéracie» soit toujours aussi sporadique. Le mot apparaît de temps en temps, dans les comptes-rendus de recherches variées, mais il ne semble pas avoir réussi à se constituer en champ de recherches identifié, encore moins avoir intégré le vocabulaire spécialisé des «gens du métier». Sans doute, sa malléabilité, présentée comme définitoire dans notre introduction, est-elle une des raisons de cet insuccès. Elle n'a pourtant pas gêné sa diffusion Outre-Manche, où son utilisation est actuellement régulière et reconnue. Une fois de plus, on note que des concepts ou notions ne sont pas valables ou efficaces en soi, mais uniquement en fonction du contexte et de l'histoire qui ont présidé à leur naissance.

1.2. De l'ouvrage de 2004 susdit, on peut tirer deux informations importantes. D'une part, on y confirme, sous une autre forme, ce que nous précisons plus haut:

¹ Cf. JP. Jaffré, «La litéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept », in Barré de Miniac et al., p. 23.

² Cf. JP. Jaffré, «La litéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept», in Barré de Miniac et al., p. 23.

Le terme *littéracie* veut désigner le versant positif de ce que *l'illettrisme* désigne en négatif: le premier serait l'apprentissage de l'écrit au lieu du «désapprentissage» que nomme, désigne, voire stigmatise, le terme d'*illettrisme* (p. 8).

D'autre part, la citation ci-dessus va dans le sens, historiquement situé, d'une définition basée sur l'écriture et l'écrit, dont nous trouvons un écho dans la première phrase de l'introduction:

Comprendre la complexité des pratiques d'écrit dans leur diversité et leurs interrelations (...), mieux fonder les démarches de transmission des compétences et des usages de l'écrit (p. 7).

Le champ reste large cependant car il s'agit d'en envisager la «complexité», la «diversité», par une connaissance idéale mais jamais réalisée des

«différents usages, privés et sociaux, quotidiens et exceptionnels, intellectuels et artistiques de l'écrit».

On voit que l'ambition des recherches et actions menées au nom de la littéracie, dans une optique souvent d'intervention sociale engagée, dépasse largement le cadre de l'école, même si elles ont toujours pour but d'«ajuster nos pratiques d'enseignement aux évolutions des pratiques sociales» (p. 8). A ce titre, on pourrait dire que les recherches en littéracie relèvent autant de la didactique ou des sciences de l'éducation (dans leur versant d'enseignement) que de la sociolinguistique (dans leur versant descriptif, qui étudie les pratiques sociales, sous leur angle linguistique). En tout cas, l'articulation de ces deux domaines pourrait nous amener à repenser nos modèles de l'écrit et leur transmission, entre autre scolaire. On pourrait ainsi travailler à repérer des «moments» ou des «lieux» de littéracie, les acteurs engagés dans ces espaces/temps, et faire le tri de leurs constantes et variations, ainsi que de leurs contenus, en particulier à visée professionnelle.

1.3. On ne peut clore ce début à visée contextuelle sans tenter un dernier élargissement du terme. En effet, étudier la littéracie d'un groupe social, d'une époque donnée ou d'un projet de classe (par exemple, comme nous l'avons vécu dans une recherche-action, il y a une quinzaine d'années, pour «organiser un voyage de classe dans une île bretonne») ne peut se limiter à lister des pratiques de lecture et d'écriture pertinentes avec les paramètres contextuels proposés. Il s'agit aussi d'y engager des acteurs, des scribes/lecteurs, avec leurs acquis, leur vision de leurs acquis, leurs motivations et leurs objectifs, donc d'en envisager la dimension humaine et psycho-cognitive. En d'autres termes, une étude des représentations et des discours des intéressés (y compris des discours institutionnels, le cas échéant) s'avère en littéracie d'une importance primordiale.

Pour prendre un exemple français récent, l'instauration du DILF, examen qui sanctionne les compétences minimales requises en français pour qu'un adulte étranger puisse rester sur le sol français, crée, dans les classes qui préparent à ce DILF³, une dynamique et une valorisation des usages du français lu et écrit, que ce type de public n'aurait sans doute pas partagées avant cette mesure discriminatoire. A l'opposé, vouloir apprendre une langue (le français ou une autre) pour savoir écrire dans cette langue une lettre d'amour à la personne de son cœur, va créer chez l'apprenant une curiosité impatiente, des besoins lexicaux et discursifs ciblés, une envie de lire certains textes et pas d'autres, dictés par sa représentation de son propre texte à produire. Dans un domaine plus connu, on sait l'importance que l'auto-évaluation de nos propres capacités à nous améliorer, par exemple en orthographe, peut jouer sur cette amélioration elle-même. Nous rejoignons donc Christine Barré de Miniac, lorsqu'elle écrit, à propos des pratiques de littéracie:

Les représentations sont en effet le moyen privilégié pour penser les rapports entre le cognitif, le symbolique et le social » (Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl, 2004, p. 13).

2 – Littéracie et oral: renversons les frontières

Si l'origine étymologique de la littéracie, autant que les premières définitions des chercheurs, insiste sur la maîtrise de l'écrit sous ses diverses facettes sociales, cette restriction langagière ne tient guère, face à quelques évidences cognitives et didactiques que nous voudrions rappeler à présent.

³ La plupart du temps d'origine associative ou préfectorale.

En effet, de nombreuses études sur le versant négatif de la littéracie, l'illettrisme, tombent d'accord sur le fait que la privation de littéracie, ou une faible autonomie littéracique, va souvent de pair avec un rapport problématique à la parole, soit dans son développement, soit sur le plan social. On a ainsi découvert, en faisant la biographie scolaire ou langagière de faibles lecteurs/scripteurs adultes que ceux-ci étaient des élèves peu ou non parleurs, dans leurs jeunes années. La pratique de l'oral pourrait alors, dans un premier temps, servir de repère pour évaluer ou prévoir des capacités littéraciques présentes ou des besoins littéraciques à développer.

De plus, on envisage difficilement des compétences en lire/écrire qui ne prendraient pas appui sur les compétences d'un «déjà là» à l'oral – les enseignant-e-s de maternelle ou de langue précoce en ont fait l'expérience depuis longtemps, même si cette expérience n'a pas été toujours formalisée ou modélisée. Appuyons-nous sur un merveilleux petit livre, paru récemment, dédié à Laurence Lentin: *Elle / il apprend à parler ... Comment l'aider?* (Bosseau & Canut, 2010), et destiné aux parents de jeunes enfants et à leur entourage. Dès l'introduction, un encart attire l'œil, il a pour titre: «Première étape de la lecture: apprendre à parler». Nous ne résistons pas au plaisir de vous le citer *in extenso*, même si nous ne souscrivons pas aux jugements sous-jacents et dépassés qui stigmatisent un oral soi-disant "pauvre":

De nombreux travaux de recherches confirment que les enfants qui ont un langage oral «pauvre» (organisation de phrases limitée, vocabulaire restreint, manque de cohérence dans le discours, ...) ont beaucoup de difficultés à entrer dans le langage écrit. A l'inverse, les enfants qui ont des pratiques langagières diversifiées entrent plus facilement dans l'apprentissage de l'écrit (p. 5).

Et les auteurs de citer en note les ouvrages de Laurence Lentin et les revues professionnelles s'appuyant sur ses travaux: «D'ABORD, SAVOIR PARLER, pour ensuite apprendre à lire et écrire» (revue de l'AsFoRel, 44-45, 2000). Il découle de tout cela que la littéracie, dans ses retombées d'enseignement, peut avoir besoin de passer par le développement d'activités et de pratiques orales durables, avant d'aborder et d'instaurer les modalités écrites d'une langue: la didactique des langues étrangères a adopté depuis longtemps ce chemin, avec ses méthodes dites communicatives.

Mais on peut dépasser, bien sûr, ce presque traditionnel «passage» de l'oral à l'écrit, en essayant de décrire, et de penser pour l'exploiter didactiquement au mieux, «l'influence des pratiques de littéracie sur l'oral», comme le préconisent les auteurs de l'ouvrage déjà cité (Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl, 2004, p. 12). C'est ce que fait Sonia Gerolimich dans son travail en contexte italoophone, où elle étudie «l'impact de la littératie sur l'oral»⁴. Même si sa recherche fait figure d'exception dans l'ouvrage de 2004, elle ouvre une voie intéressante de réflexion et de travail dans la classe.

Pour nous, il est intéressant, voire indispensable, d'inclure l'oral dans le développement littéracique, sous peine de couper les pratiques scolaires des pratiques sociales où les deux domaines interfèrent sans arrêt. Inscrivons-nous par exemple dans l'optique de Hervé Adami (2009) lorsqu'il décrit les besoins littéraciques d'adultes étrangers, travaillant dans des pays francophones, dans un cadre professionnel précis. Des ouvriers sur un chantier du bâtiment, démontre-t-il, ont un besoin urgent et précis de lectures (pour des panneaux de danger, des interdictions, des balisages spatiaux, des indications de matériel, etc.) qui rendent possible ou impossible leur embauche et garantissent ou pas leur sécurité, après cette embauche. Mais ces lectures doivent être doublées, dans le même temps, de la compréhension des messages oraux correspondants: «attention!», «par ici!», «la pause repas est à 13h», etc. On imagine alors combien les acquis oraux vont peser sur les acquisitions écrites, et vice-versa, les unes ne se développant pas sans les autres, dans une spirale cognitive ascendante et incessante.

Les perspectives entrevues montrent combien il serait artificiel, et sans doute socialement contreproductif, de limiter la littéracie aux apprentissages de l'écrit (lecture et écriture), alors que l'interaction entre les usages écrits et les usages oraux créent une dynamique cognitive qui ne peut que renforcer et accélérer l'autonomie langagière de l'apprenant, qui pourra alors choisir sa modalité communicationnelle: écrire ou parler, écouter ou lire, prendre des notes à partir d'un discours ou d'une lecture, etc., ou en superposer plusieurs. Ainsi, dans le projet «Partir en classe de mer» évoqué plus haut⁵, les enfants ont vite découvert

⁴ Cf. Gerolimich S., «L'impact de la littératie sur l'oral. Subordination et lexicalisation chez des italophones de 9/10 ans», in Barré de Miniac et al., pp. 71-86.

⁵ Précisons qu'il s'agissait d'enfants de fin de primaire, souvent issus de familles non francophones.

l'efficacité du double mode de communication, ou plutôt du mode «doublé»: c'est quand ils ont écrit à la Mairie ou un autre financeur possible de leur voyage, et qu'ils ont ensuite rencontré en entretien ce même destinataire, qu'ils ont reçu les réponses les plus positives; c'est quand ils ont demandé des informations financières à des compagnies d'autocar, d'abord par écrit, ensuite par téléphone, qu'ils ont été le mieux renseignés, etc.

La dialectique écrit/oral, tant cognitive et didactique que sociale, semble donc nous imposer de ne pas séparer les modes écrits et oraux du langage, et d'inclure donc le travail des interactions verbales dans la perspective littéracique. Peut-on en effet considérer une culture de l'écrit (cf. Goody, ou dans un autre domaine Lahire) indépendamment de la culture de l'oral? S'il s'agit des pratiques des usagers et de leur inscription dans les rapports sociaux, on pourrait même dire que le langage est une seule et même entité, qui se manifeste sous des formes diverses et fluides, dont la maîtrise est démontrée par le passage constant de l'une à l'autre. Les pratiques de la communication par internet, l'écriture des sms, les jeux phonétiques de la fonction poétique, à l'œuvre sur les affiches et les publicités de nos écrits urbains comme dans les créations de nos humoristes ou dans le domaine de la chanson, sont là pour nous montrer, si besoin était, combien sont fragiles les soi-disant frontières entre l'oral et l'écrit. Citons, pour faire diversion dans ce si (trop?) sérieux exposé, une inscription sur les murs, généreusement distribuée à Paris par une artiste peintre qui signe «Miss Tic» (allusion à mystique, miss Tique?), et qu'on peut lire à haute voix /tetoua/ mais orthographiée: «t'es toi», clin d'œil évident à «tais-toi»; ou sa phrase qui accompagne des dessins de femmes au pochoir: «je suis la voyelle de voyou». Alors, écrit ou oral, dans cette littéracie langagière créative?

D'ailleurs, et pour conclure sur cet élargissement du sens de «littéracie», pour nous indispensable à sa crédibilité et sa longévité, les auteurs du *Dictionnaire du FLE / FLS* édité en 2003, comptent, dans leur définition de «littératie» (dont ils signalent l'orthographe plurielle), au nombre des chantiers ouverts par cette notion celui de «repenser sur d'autres bases les dichotomies culture de l'écrit / culture de l'oral» (p. 158). Les ouvertures qui suivent – à partir des développements sociaux du domaine informatique d'un côté, des pratiques plurilingues de l'autre – seront évoquées de façon plus brève que la précédente, d'abord pour ne pas lasser nos patients lecteurs, ensuite et plus sérieusement parce qu'elles ne se présentent encore que sous forme d'esquisses stimulantes à approfondir pour leur auteure elle-même.

3 – Littéracie et TIC: retour vers des pratiques écrites revisitées

On a déjà dû aborder, dans les pages qui précèdent, l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans nos pratiques sociales de communication. On sait que, loin d'aller dans le sens d'une communication contemporaine «tout oral», comme le craignaient, il y a quelques années, les oiseaux de mauvais augure, ces TIC ont au contraire donné un coup de fouet aux pratiques de l'écrit, en les vulgarisant et en les diversifiant. Quand mon fils m'écrit sur son portable: «tkk j vé bien c bon pr dmin» ("t'inquiète (pas) je vais bien, c'est bon pour demain"), ou «pour 2min» ("pour demain"), fait-il autre chose que mettre en œuvre une littéracie adaptée et efficace?

On peut se demander dans quelle mesure ces outils de travail et de communication qui sont en train de changer la face du monde, sans lesquels aucune révolution ne peut plus rester cantonnée dans les frontières que voudraient lui assigner certains dirigeants, ne vont pas reconfigurer la littéracie, avant même son installation stable sur notre vieux continent. Et les heures que passent sur Facebook, Skype ou Wikipedia la plupart de nos jeunes et moins jeunes apprenants, peuvent nous faire douter de l'actualité de notre bataille pour allier enseignement traditionnel et besoins sociaux à travers les langues. Les TIC n'ont-elles pas déjà définitivement changé la donne? Et n'avons-nous pas déjà un train de retard? L'outil informatique a, entre autres caractéristiques, celle de mêler dans un même support apports sonores et visuels: on peut écouter un homme politique ou un chanteur, dans le même temps qu'on peut lire ses textes ou échanger nos opinions à son propos, avec d'autres internautes inconnus d'un autre continent. Une amie italienne, qui connaît mon amour pour la chanson, comme objet social et linguistique, vient ainsi de m'envoyer un document sur la chanson en arabes dialectaux, et elle ajoute: "télécharge l'article ci-joint et les chansons qui l'accompagnent", sachant que cet acte de "téléchargement" regroupe, sous un même vocable, des informations que je vais pouvoir lire et écouter.

Les TIC changent les modalités des apprentissages, certes! Elles nous jettent dans un bain langagier holistique où toutes les modalités de communication sont à prendre à bras le corps en même temps. Mais peut-

être ne nous éloignent-elles pas pour autant de nos avancées premières, à savoir que nous sommes en perpétuelle démarche vers l'autre, à travers des pratiques sociales et langagières diversifiées. L'espace immense qu'elles nous ouvrent, tout en actualisant des potentialités de l'écrit et de l'oral en interaction, renforce alors la notion de «partage social» sous-jacente à celle de littéracie. Et si elles mettent une réalité en danger, c'est sans doute davantage celle de l'école traditionnelle que celle des apprentissages en eux-mêmes. Il nous semble que leur intrusion dans la transmission et surtout les usages langagiers quotidiens vont dans le sens des ouvertures littéraciques proposées ci-dessus en entrée. Leur impact est à examiner, autant pour les modalités que pour les contenus de transmission langagière.

Tentons de pousser une dernière porte, dans la partie qui suit.

4 – Littéracie et plurilinguisme: le monde s'élargit, la littéracie aussi

4.1. Une littéracie plurilingue: Peut-on encore, à notre époque, parler d'apprentissages linguistiques en ayant un modèle monolingue en tête? Expliquons-nous. Peut-on encore isoler le travail d'une langue, qu'il s'agisse d'initiation ou de perfectionnement, ou de n'importe quelle étape de ce continuum, des langues qui l'entourent dans la vie quotidienne du ou des locuteurs apprenants? On sait, comme l'écrit Daniel Coste sur lequel nous nous appuyons en grande partie dans cette réflexion, que l'époque est au «multilinguisme sociétal et au plurilinguisme individuel» (2010)⁶ - et mieux encore, que leur reconnaissance fait partie du politiquement correct. Dans la conférence référencée en bibliographie, il rappelle que les passages d'une langue à l'autre ont été le quotidien linguistique, au cours des siècles passés, de tous les voyageurs, pèlerins, commerçants, soldats, artistes, marins, diplomates, écrivains, en Europe et hors d'Europe. En témoignent les dictionnaires de traduction à deux, trois, quatre voire huit colonnes, pour aider, depuis le XVI^e siècle, celui qui passait les frontières à passer aussi à travers les langues, et à se faire comprendre. Ces «transversalités et circulations interlinguistiques» (p. 56) concernaient d'ailleurs autant des langues «d'état» que des «dialectes», si ceux-ci s'avéraient utiles à la communication visée, et nécessaires au projet de vie du voyageur. Si le mot «littéracie» avait existé à l'époque, on peut se dire qu'il se serait agi d'une littéracie interlinguistique ou translinguistique. Ce n'est que beaucoup plus tard, lors de la formation des Etats-Nations, que le plurilinguisme est apparu à certains comme un risque, ou même un danger, qui, de politique, a été présenté comme cognitif: il aurait été dangereux pour ses apprentissages linguistiques d'exposer un enfant à plusieurs langues. Il serait dommage que, dans nos réflexions sur la littéracie, nous reproduisions les représentations d'un modèle monolingue dont on a démontré depuis longtemps combien elles étaient erronées.

Si nous évoquons, dans notre introduction, les acquis linguistiques et communicationnels de tout apprenant, en tant qu'il véhicule une part de la société qui l'a engendré et formé, il faut admettre que ces acquis peuvent exister dans une autre langue que la langue que nous enseignons. On peut avoir appris à lire, à construire un récit, à aligner des arguments, à faire rire un auditoire, dans une langue 1: on n'est donc pas totalement «débutant» dans une langue 2 visée, et il s'agira moins de découvrir de nouveaux contenus ou objets linguistiques, que d'éclairer et de baliser des passages d'une langue à l'autre. Ce qui est vrai pour deux langues l'est évidemment pour trois ou quatre, ou plus.

Un pas de plus peut être franchi dans notre réflexion si nous décidons que, non seulement ce plurilinguisme est une ressource et une valeur, mais qu'il peut être une visée car il correspond à une véritable demande sociale. Nos objets d'enseignement changent alors totalement de nature, et la littéracie sociale visée va être faite de passages, de transferts, de médiations, d'adaptation, de circulation entre les langues et non d'installation dans l'une d'elles. Cette circulation touche autant les domaines de l'écrit que de l'oral et sollicite des capacités et activités diverses et à inventer sans doute.

4.2. C'est dans ce sens que vont les travaux du Conseil de l'Europe qui, après avoir capitalisé dans une trentaine de langues (d'état ou non) des «niveaux-seuils» dans les années 60, permettant de passer au mieux de l'une à l'autre, à partir de recherches sur la «fréquence» dans leur forme parlée, se sont focalisées, de-

⁶ Cf. Coste D., «Multilinguisme, politiques linguistiques et passages entre les langues », in Suso Lopez J., Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe, Aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques, 3 regards (W. Frijhoff, D. Coste, P. Swiggers) en parallèle, EUG, Granada, 2010, pp. 48-78. Ce texte est la transcription d'une conférence donnée à Grenade, dans un colloque où nous avons nous-même communiqué, avec notre collègue Stéphanie Clerc, de l'Université d'Aix en Provence.

puis bientôt 15 ans, sur la définition d'objectifs nouveaux, avec la reconnaissance des «compétences plurilingues», du «répertoire plurilingue» des élèves qui met au même niveau des langues apprises à l'école et les langues de leur entourage quotidien direct, et tous les outils didactiques qui en découlent: portefeuille, passeport plurilingue, guide de politique linguistique éducative, etc. C'est parce qu'on vise à présent des «profils plurilingues» que les procédés littéraciques se voient redéfinis. Les usages observés et transformés en besoins vont passer à travers plusieurs langues, et les apprentissages seront dynamiques entre ces langues. On voit les conséquences, surtout en termes d'évaluation, que risque de générer cette nouvelle optique, puisque les normes linguistiques sont reléguées à l'arrière, au profit d'une didactique du «bricolage linguistique», du «système D» en langues. Savoir s'adapter à la demande sociale demandera alors des qualités de souplesse et d'adaptation linguistiques, plus que des performances linguistiques dans telle ou telle langue prise isolément⁷.

Dans un pays plurilingue et ouvert à une immigration importante comme la Suisse, cette littéracie peut revêtir des formes nouvelles, dont les modalités scolaires sont à définir, les voies «textuellement tracées» prenant pour modèle les «voies naturelles» du terrain social, décrites par Pierre Swegggers dans sa conférence du colloque de Grenade évoqué précédemment. En effet, le contact des langues, leur influence les unes sur les autres, l'étude de leurs ressemblances ou différences, les occasions de jouer avec elles, vont devenir de nouvelles voies de travail et de rencontres littéraciques, comme ils le sont déjà dans nombre de produits sociaux et de situations sociales.

Car c'est bien une éthique de la rencontre opposée à la confrontation que vise cette nouvelle direction dans la littéracie. On y postule par exemple que ce développement interlinguistique peut former, comme le dit explicitement le CECR, le citoyen de demain dans un projet collectif supposant une représentation plurielle et plurilingue des identités langagières en construction. C'est un monde qu'on construit par la littéracie, autant que cette dernière est construite par le monde environnant, dans une dialectique sans fin et qu'on peut imaginer féconde pour l'avenir. Nos propos initiaux sur la non étanchéité entre usages écrits et usages oraux prennent, dans cette optique, une valeur singulière. Il s'agirait moins, dans le futur, de savoir parler, lire ou écrire dans telle ou telle langue, que de savoir communiquer, par la parole ou la médiation écrite, avec un maximum d'interlocuteurs, en utilisant toutes les ressources langagières, linguistiques, verbales - et non verbales! - à notre disposition. Inventivité, intuition, mélange des langues et des codes, sens de l'écoute et de l'autre, attention à sa demande et ses attentes, vont devenir de nouveaux pôles de compétences, qui mettront à l'honneur les activités de réception au moins autant que de production.

4.3. Nous voudrions relater ici la recherche récente d'une de nos étudiantes dans sa thèse. Elle a suivi de façon longitudinale une vingtaine d'enfants de Bejaïa (Algérie), lors de leur entrée précoce dans le français⁸. Partie d'une analyse fine de leurs répertoires plurilingues (mêlant le kabyle ou d'autres variétés du berbère, l'arabe standard appris à l'école et l'arabe dialectal local, le français entendu et lu fréquemment dans l'environnement social de leur ville, d'autres langues familialement fréquentées éventuellement), elle montre en détail comment ces enfants mettent à profit leurs compétences pour développer des stratégies plurilingues et interlinguistiques, pour aborder autant l'écrit que l'oral en français. A 7 ans, ils se montrent ainsi capables d'entendre et comprendre une histoire simple en français et de la raconter en kabyle, de placer sous les dessins appropriés des étiquettes dans les trois langues arabe/kabyle/ français, de passer d'une langue à l'autre pour produire un texte long, écrit ou oral, et d'expliquer, dans un discours métalinguistique cohérent et trilingue, ce qu'ils viennent de faire et pourquoi. Elle qualifie ces compétences et activités de «plurilittéraciées», tout en n'oubliant pas qu'ils n'ont pu les déployer que dans des circonstances particulières de relation à l'adulte (un trilinguisme partagé par exemple).

Et n'est-ce pas encore de plurilittéracie que fait montre mon fils aîné quand il m'écrit sur son téléphone portable: «thanks a lot, va molto bene, bn kour allora, mwa j bwa une binche a ta santé, salute patchi com on di chez les corses, voy riguardare un filmo» (= "merci beaucoup, ça va très bien, bon cours alors, moi je vois une bière à ta santé, santé à tous comme on dit chez les corses, je vais regarder un film", message qui

⁷ Sur le thème de normes et variations que nous ne pouvons développer ici, on consultera par exemple le récent ouvrage de Louis-Jean Calvet, *Le français en Afrique*, où il démontre sa position brillamment résumée dans un récent entretien paru dans *Télérama*: le français d'Afrique est celui que les Africains en ont fait et en feront.

⁸ Cf. Amel Bellouche, *Plurilinguismes et français précoce en Algérie: le cas des élèves de Bgayet/ Béjaïa/ Bougie*, dir. Marielle Rispaïl, Grenoble 3, 2010.

mêle avec humour des caricatures de faux anglais, faux corse, faux italien, du français faussement phonétique, etc.)?

4.4. On entre peut-être dans une méta-littéracie englobante, dont les composantes à repérer et développer seront un des chantiers passionnants des temps à venir. Les mêmes raisonnements stimulants pourraient être tentés à partir du bilinguisme des Sourds⁹ qui interroge notre façon de voir la communication sociale et les contacts d'une communauté à une autre. Quelle littéracie pour des non ou mal entendants? quel rapport entre leur littéracie et celle des Entendants – si tant est qu'il faille les différencier? dans quelle relation d'un oral qu'ils peuvent appréhender sans le partager et d'une entrée dans un monde de l'écrit dont ils ne partagent pas les prémisses sonores? La demande sociale d'intégration existe bel et bien et elle est à prendre en compte. Un ouvrage, récent et courageux (Bellouche, 2010), relate une recherche-action en tout point littéracique et pose par exemple la question de savoir comment faire appréhender l'humour, ou la création poétique, en langue d'Entendants par des Sourds. On y découvre des aspects de l'oral et de l'écrit mêlés, de leur relation et transcription ou adaptation, qui obligent à penser cette relation en termes interlinguistiques, voire interlittéraciques. Nous reproduisons ci-dessous quelques lignes de la 4^e de couverture:

(Il s'agissait au début pour notre groupe) de déployer des questions de langue, que les enseignants allaient découvrir quotidiennement, dans les interactions en classe ou dans leurs évaluations des élèves. (...) Par cet ouvrage, les auteurs voudraient montrer à quel point il est instructif pour chacun de faire l'expérience de la rencontre entre cultures sourde et entendante.

C'est la réciprocité de l'enrichissement mutuel évoqué dans la dernière phrase qui nous interpelle particulièrement, d'un point de vue littéracique. Mais nous n'avons hélas pas le loisir de développer ici cet aspect de la littéracie. Nous espérons simplement avoir donné à d'autres l'envie de s'y attarder, dans de prochaines études. Car je partage peut-être une littéracie de façon plus étroite avec un Japonais qu'avec le Sourd qui habite sur mon palier ..., les questions sociales actuelles sur l'inclusion et l'exclusion peuvent s'enraciner dans ces débuts de réflexion.

Conclusion

Comment conclure ce trop rapide et à la fois foisonnant tour d'horizon? On y détecte que la littéracie y a été le prétexte pour développer une réflexion sur langue et société, sous l'angle de leur transmission et de leurs rencontres. Nous avons effectué ce parcours par élargissements progressifs de notre propos et par cercles concentriques. Au centre du cercle, nous avons voulu ne pas perdre de vue le couple langue / langage dans ses rapports à la communauté, couple mis en mouvement par des pratiques variées et toujours en évolution¹⁰. Nous avons tenté d'activer des questions, d'ouvrir des voies, plutôt que d'apporter des réponses ou des savoirs stables.

On aura remarqué les usages dérivationnels de «littéracie»: l'adjectif «littéracique», le verbe «littéracier» et même «plurilittéracier» sous sa forme de participe passé, ainsi que l'adverbe «littéraciquement». Ils ont été employés de façon militante, dans une volonté explicite de confronter les mots à nos intentions discursives (comme on essaye un costume ou un vêtement): conviennent-ils? quelle est leur épaisseur sémantique? à qui et comment font-ils sens? Seule la circulation de tels discours pourra nous répondre, dans les temps qui viennent.

En tout cas, on ne peut se tromper sur l'enjeu social fort porté par la littéracie: celui d'intégrer toujours le plus grand nombre dans le fleuve social, sans laisser personne immobile sur la rive, en offrant l'accès à des postures langagières plurielles et aux positions de pouvoirs partagés sur lesquels elles débouchent nécessairement.

⁹ Cette orthographe avec majuscule à l'initiale est revendiquée par nombre d'entre eux pour marquer leur appartenance à une communauté définie et identifiée.

¹⁰ A ce propos, on consultera avec profit au moins le sommaire du n° de *Lidil* référencé en bibliographie: on y traite de la littéracie dans les études universitaires, en milieu carcéral, dans les familles de migrants, au pays basque espagnol, etc., un numéro galvanisant.

Bibliographie utilisée:

- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris: Clé International.
- Barré de Miniac, Ch. (Coord.).(2003). *La littéracie: vers de nouvelles pistes de recherche didactique (LIDIL, n°27, juin 2003)*. Grenoble: PUG.
- Barré de Miniac Ch., Brissaud C. & Rispaïl M. (2004). *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Bellouche, A. (2010). *Plurilinguismes et français précoce en Algérie: le cas des élèves de Bgayet/ Béjaïa/ Bougie*. Thèse de doctorat soutenue en décembre 2010 à Grenoble 3, dir. Marielle Rispaïl.
- Bosseau, A. & Canut, E. (2010). *Elle / il apprend à parler ... Comment l'aider?*. Nancy: Ed. MSH Lorraine.
- Calvet, L. J. (2010). *Histoire du français en Afrique*. Paris: OIF éd
- Coste, D. (2010). Multilinguisme, politiques linguistiques et passages entre les langues. In J. Suso Lopez (Ed.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe, Aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques, 3 regards* (W. Frijhoff, D. Coste, P. Swiggers) en parallèle (pp. 48-78). Grenada : EUG.
- Gerolimich, S. (2004). L'impact de la littératie sur l'oral. Subordination et lexicalisation chez des italophones de 9/10 ans. In Ch. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl., *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 71-85). Paris: L'Harmattan.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire du français langue étrangère et langue seconde*. Paris: ASDIFLE éd.
- Meurant, L. & Zegers de Beyl, M. (2009). *Dans les coulisses d'un enseignement bilingue (langue des signes – français)*. Namur: PU de Namur.
- Suso Lopez, J. (2010). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe, Aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques, 3 regards* (W. Frijhoff, D. Coste, P. Swiggers) en parallèle. Granada: EUG.
- Swiggers, P. (2010). Les enjeux de l'enseignement des langues aux temps modernes: dimensions ludique, politique et idéologique de la didactique et de la didaxologie. In J. Suso Lopez, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe, Aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques, 3 regards* (W. Frijhoff, D. Coste, P. Swiggers) en parallèle, Granada : EUG.

Auteure

Formatrice d'enseignants (IUFM de Grenoble puis de Nice) et chercheuse en didactique des langues, Marielle Rispaïl est passée du FLM aux FLE / FLS, pour s'intéresser à présent à la didactique du plurilinguisme. Elle est actuellement Professeur des Universités en didactique des langues et des cultures à l'UJM de St Etienne (France).

Ses recherches se déploient, de façon empirique et qualitative, dans le domaine de la socio-didactique qui prend en compte la contextualisation, sociale et sociolinguistique, des situations d'enseignement / apprentissage pour restituer aux langues et aux pratiques langagières des élèves toute leur importance dans la classe et à l'école. Ce faisant, elle n'a jamais quitté des yeux l'étude des langues minorées (régionales, langues issues de l'immigration, pratiques minoritaires, etc.) et de leurs locuteurs /locutrices, qui servent de fil rouge à tous ses travaux et formations.

Literalität: Ein Begriff zwischen Didaktik und Soziolinguistik – soziale und wissenschaftliche Aspekte

Marielle Rispaïl

Abstract

Die Autorin verfolgt in ihrem Artikel die Geschichte des Begriffs «Literalität» von seinem angelsächsischen Ursprung bis hin zu seinem Einzug und seine nicht immer unproblematischen Übersetzung in die anderen europäischen Sprachen. Sie beschreibt mögliche Perspektiven und Erweiterungen und stellt unter anderem die Grenzen zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit zur Diskussion. Weiter plädiert sie für den Einbezug der mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden zur Erweiterung des einsprachigen Verständnisses von Literalität.

Schlüsselwörter

Literalität, literale Fähigkeiten, Mehrsprachigkeit, Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Cet article a été publié dans le numéro 1/2011 de forumlecture.ch