

Christine Barré-De Miniac  
Université Joseph Fourier Grenoble1/IUFM de Grenoble  
Université Stendhal Grenoble3/Lidilem



La postface est un genre peu établi. Seul point fixe : elle se trouve placée en aval du texte principal, et tient de cette place son appellation. Ceci est la seule contrainte imposée au postfacier qui dispose par ailleurs d'une large liberté quant à la nature de son propos. Le postfacier que je suis se propose donc d'utiliser cette liberté pour revenir sur le titre de l'appel à contribution de ce numéro spécial de Synergies : La littéracie en milieu plurilingue. On remarquera que les deux membres de ce titre sont au singulier. Ce sont ces deux singuliers que je me propose d'interroger et de commenter.

En recherche, on le sait, les avancées sont le produit des avancées précédentes. Ce que symbolise, me semble-t-il, la postface : elle vient après la présentation des acquis pour ouvrir la voie aux suivants. Elle est donc ouverture autant que fermeture. Et l'un des atouts de ce numéro est de fournir matière à l'interrogation de ces singuliers.

### Contexte plurilingue

Dans ce numéro tous les articles portent sur les usages ou l'enseignement du français dans des contextes caractérisés par la présence de plusieurs langues. Ainsi, et de manière implicite au fil des articles, l'expression contexte plurilingue désigne simplement la coexistence de plusieurs langues :

- soit de manière officielle dans un pays, comme dans le cas du Luxembourg, état trilingue (article de J. Reisdorfer), ou encore celui du Val d'Aoste (article de I. Puozzo Capron) ;
- soit au cours de la vie d'un individu et en relation avec une situation d'exil, comme le décrit S. Audo Gianotti, avec un retour sur la biographie linguistique de l'écrivaine hongroise Agota Kristof ;
- soit encore au sein d'un établissement scolaire fréquenté par des natifs et des résidents étrangers, comme le montre V. Miguel-Assisu à propos de l'exemple du lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba ;
- soit enfin, lorsque la langue de scolarisation diffère de la langue vernaculaire utilisée en famille ou entre pairs. Ce dernier cas est celui de l'Algérie.
- sans parler de cas plus complexes encore, comme ceux de Patagonie ou du Burkina (dans l'article de D. Legros et al.).

Ainsi que l'ont clairement explicité S. Plane et M. Rispaïl (2006), une didactique du français, pour être efficace, doit prendre en compte le contexte local, y compris, et je rajouterais volontiers, surtout, le contexte sociolinguistique. Poursuivant leur propos, elles ajoutent que de ce point de vue, les situations gagnent à être précisées. Elles distinguent alors quatre types de situations : celles où le français est en situation de défense militante ; celles où l'organisation politique ou l'histoire font que plusieurs langues sont parlées sur le même territoire ; celles où le français est en position de domination ; celles enfin, « marquées par des rapports culturels et politiques complexes, entre des pays qui ont entretenu des rapports ambivalents » (p. 5).

Ces distinctions sont des aides pour penser les situations. Notons qu'elles ne sont pas exclusives les unes des autres. Ainsi, si l'Algérie, est, selon S. Plane et M. Rispaïl le prototype de la quatrième situation, celle où la situation linguistique est aussi une situation historique et complexe, elle est également un pays où plusieurs langues sont parlées sur un même territoire, certes dans des lieux et par des individus aux statuts et histoires différentes. Elle est aussi un lieu où le français est objet de représentations sociales de type valorisation parce que son usage est lié à des positions sociales valorisées, comme le montre l'article d'A. Djaroun sur les attentes des étudiants inscrits en licence de français en Algérie : l'apprentissage du français est considéré par ces étudiants comme un gage d'ouverture et de réussite sociale. Si le Grand-duché de Luxembourg peut, à première vue, constituer un exemple de co-existence *pacifique* de trois langues, l'analyse de la nouvelle politique linguistique éducative proposée par J. Reisdorfer montre que la prise en charge didactique de cette situation n'est pas de tout repos pour les responsables du système éducatif, parce que la prise en compte de la réalité sociolinguistique nécessite une connaissance précise des usages langagiers des locuteurs aux différents niveaux de la scolarité.

Ce n'était certes pas le propos de ce numéro de faire l'inventaire des situations de plurilinguisme ni de les décrire. Il s'agissait de resserrer la focale autour de la littéracie, c'est-à-dire des usages de l'écrit, versant lecture et écriture, dans ces différentes situations. Se proposer cet objectif, c'est postuler que ces contextes, au-delà de leur diversité et de leur complexité, ont un point commun : celui de marquer les pratiques de littéracie, usages sociaux et pratiques d'enseignement. Rien n'interdit d'ailleurs de pousser l'audace jusqu'à penser que ce regard sur les pratiques de littéracie dans des contextes si divers, mais tous marqués par la présence de plusieurs langues, pourrait bien, en retour, contribuer à caractériser et à comprendre ces contextes sociolinguistiques. Autrement dit, ne nous cantonnons pas à des paradigmes déterministes qui verraient dans ces contextes des facteurs déterminants les pratiques. Nous sommes plutôt dans des systèmes d'interactions : les pratiques de l'écrit et celles d'enseignement de l'écrit sont des éléments de ces contextes sociolinguistiques qui les déterminent en partie, mais qu'elles contribuent aussi à déterminer. Certes, on peut comprendre l'impatience des pédagogues dont I. Puozzo Capron se fait d'une certaine façon l'interprète en appelant de ses vœux une didactique qui optimiserait les effets du plurilinguisme : « Où se trouve donc cet espace intermédiaire où l'être bilingue pourrait s'épanouir ? N'y a-t-il pas une frontière qui permette l'expression de cette identité plurielle

tout en favorisant le processus d'apprentissage de la langue ? ». Si nous sommes nombreux en tant que citoyens à aspirer à cet objectif, en tant que didacticiens et chercheurs c'est à la description, l'analyse et la compréhension de ces contextes plurilingues et sociolinguistiques complexes, ainsi que des pratiques de littéracie dans ces contextes, que nous devons nous atteler. De là viendront des pistes didactiques à expérimenter et à tester pour tendre vers cet objectif.

## La littéracie

Ce terme est également pris au singulier et son acception considérée comme allant de soi. La littéracie est envisagée sous des angles différents et à des niveaux différents. Mais c'est toujours de littéracie au singulier qu'il est question.

Ainsi, l'un des débats théoriques reste sous-entendu. Ce débat, c'est celui lancé par B. Street (1995) avec la notion de « littéracies sociales ». Cette notion réfère à une définition de la littéracie comme une pratique sociale, et à la pluralité des littéracies à laquelle conduit nécessairement cette définition. Dire que la littéracie est une pratique sociale est à la fois banal et profond, dit-il. C'est en effet banal au sens où il est évident que la littéracie est toujours pratiquée dans des contextes sociaux. Y compris à l'école. Même si on accuse celle-ci de mettre en place des situations artificielles, les pratiques scolaires sont des pratiques sociales ayant leur logique en tant que telles. L'article de J. Reisdorfer sur la politique linguistique au Luxembourg, ou celui de A. Nuhu sur l'adaptation des écritures et de la lecture au pays Haoussa, le montrent bien. Mais si la littéracie est une pratique sociale, alors elle varie selon les contextes, et n'est pas tout à fait la même dans les différents contextes. D'où le concept de littéracies multiples, qui varient dans le temps et dans l'espace, et qui sont insérées dans des pratiques culturelles spécifiques. Faut-il alors considérer que chaque population (ou sous-population) ou chaque culture (ou sous-culture) est caractérisée par une littéracie, ou une forme de littéracie, ou encore par un type de rapport à la littéracie ? Non répondent des auteurs comme D.A. Wagner (in Wagner et al, 1999) : la pluralité n'est pas entre les littéracies, mais elle est une caractéristique propre à toutes les formes de littéracies. Ce débat est un débat non clos. S'il n'est pas explicitement posé dans ce numéro, considérons néanmoins que la réunion de descriptions de pratiques et d'expérimentations d'enseignement dans des contextes sociolinguistiques différents et des contextes d'usages différents (avec notamment l'usage des TICE) constituent un premier pas vers le repérage de caractéristiques spécifiques des pratiques de littéracie, en relation avec des contextes sociaux. On ne peut que souhaiter la poursuite et la multiplication de ces types de travaux de recherche.

Concernant les différentes facettes étudiées, il est question, selon les articles, de lecture ou d'écriture, mais aussi de maîtrise de la langue, ou encore d'orthographe. Ceci pour les approches spécifiques. Mais il est parfois implicitement considéré que l'apprentissage du français langue étrangère est un apprentissage de la littéracie. Un tel élargissement paraît préjudiciable à l'intérêt heuristique de la notion. J.P. Jaffré (2004) analyse un large spectre

de recherches s'affichant comme des recherches sur la littéracie. Il ressort de son analyse que la notion de littéracie peut être placée sur un continuum, dont les deux extrémités correspondent respectivement à une acception minimaliste et à une acception étendue. L'accord se fait sur un noyau dur qui regroupe les habiletés basiques de la lecture et de l'écriture, à savoir le décodage et l'encodage. Autour de cette base, se développent un ensemble de connaissances larges qui, selon ses termes, « sont censées répondre aux besoins des communautés à tradition écrite (p. 6). Il importe, poursuit-il, de considérer que la littéracie n'est pas un concept simple avec une signification unique. Rien d'étonnant, donc, que nous trouvions, dans ce numéro, une diversité d'approches et de compétences étudiées sous la bannière de la littéracie. Il reste que la littéracie concerne précisément l'usage de l'écrit, en réception (la lecture) comme en production (l'écriture). Ces usages mobilisent des compétences de base, qui sont d'ordre linguistique mais aussi graphique. Ces usages s'inscrivent dans des pratiques qui, selon les cas, sont à dominante technique, cognitive, sociale ou culturelle.

Il est intéressant de situer quelques unes des contributions de ce numéro à la lumière de ce retour sur une définition de la notion de littéracie. Tous ou presque tous les aspects de cette définition sont présents dans un ou plusieurs articles.

De manière dominante toutefois, ce sont les processus de lecture et d'écriture qui sont étudiés. Concernant la lecture, c'est le cas par exemple de l'article de D. Rehaili sur le questionnement interprétatif dans lequel l'analyse de la pratique est à dominante cognitive ; c'est également le cas de l'article de A. Ammouden sur l'usage de la chanson dans l'apprentissage où dominant, dans l'analyse, les variables culturelles. Concernant les processus d'écriture au sens de mise en texte, là aussi, les éclairages sont divers, et sont diverses aussi les dominantes étudiées. Ainsi, l'article de S. Audo Gianotti sur le vécu très particulier d'Agota Kristof s'intéresse au processus de mise en écriture dans un contexte marqué, socialement et culturellement, celui de l'exil. L'accent est mis sur les compétences linguistiques, et plus précisément les techniques discursives, dans l'étude proposée par V. Miguel-Assisu des récits produits par des jeunes élèves du lycée d'Addis-Abeba.

Un seul article, celui de S. Ameur-Amokrane, s'attache à l'un des aspects du « noyau dur », au sens de ce terme dans l'approche de J.P. Jaffré évoquée ci-dessus, à savoir l'orthographe, un aspect de la compétence graphique. Ces aspects graphiques mériteraient d'être largement explorés, la graphie et l'orthographe faisant partie, à part entière de la langue et de ses usages. De même mériteraient d'être largement développés les aspects phonétiques et phonologiques qui accompagnent les débuts de la lecture en milieu plurilingue qui, eux aussi, font partie à part entière de l'entrée dans les textes.

Il est intéressant de rappeler les liens systémiques qu'entretiennent ces aspects du « noyau dur » de la littéracie avec les pratiques de lecture et d'écriture. Certes, la recherche exige du chercheur qu'il cible précisément ses objets d'analyse, et qu'il choisisse des axes d'analyse. C'est à cette seule condition

qu'il peut emprunter des démarches rigoureuses. Et l'étude de la littéracie ou, pour ne pas clore le débat sur le singulier ou le pluriel de la notion, des pratiques de littéracie, n'échappe pas à ces exigences de la recherche. Mais il importe de garder à l'esprit l'existence de liens multiples entre les différentes compétences mobilisées, ainsi que de liens entre les différentes dimensions, cognitive, sociolinguistique et culturelle, qui marquent les pratiques de littéracie.

### Références bibliographiques

Plane, S. & Rispaïl, M. 2006. « La didactique du français et les contextes d'enseignement du français ». *La Lettre de l'AIRDF*, 38, 4-5.

Jaffré, J.P. 2004. « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept ». In : C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl, *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : l'Harmattan, coll. Espaces discursifs, pp. 21-41.

Street, B. 1995. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London : Longman.

Wagner, D.A., Venezky, R.L. & Street, B. (Eds.) .1999. *Literacy. An international handbook*. Colorado-Oxford : Westview Press.