

CONSTANZE WETH

Bilinguisme et bilittéracie

Résumé

Ce chapitre introduit le terme littéracie et postule que l'enseignement scolaire a tendance à négliger les pratiques bilittéraciques qui ne sont pas structurées comme la littéracie monolingue exigée à l'école. Pour avancer cette argumentation, nous présentons d'abord le concept socioculturel des pratiques littéraciques¹ (*literacy practices*)² et le concept de la littéracie fonctionnelle (*functional literacy*). Les pratiques bilittéraciques chez deux groupes de locuteurs servent ensuite d'exemple pour illustrer l'hétérogénéité des pratiques bilittéraciques en France. Elles sont analysées à l'aide de deux modèles, évoquant les registres de langues (Maas, 2008) et le continuum des bilittéracités (Hornberger, 1989 ; 2003). Force est de constater que la bilittéracie n'implique non seulement l'utilisation de plusieurs langues et systèmes d'écriture, mais aussi des différentes conceptions de l'écrit, ainsi que des pratiques variées de lecture et d'écriture. A la fin du chapitre, nous citons des pistes de recherche actuelles qui permettent d'intégrer le répertoire bi-/plurilingue et bilittéracie dans de nouvelles approches pédagogiques.

1 Introduction

La bilittéracie est un concept qui implique bilinguisme et littéracie. Dans l'exemple d'un enfant bilingue ayant des difficultés de lecture et d'écriture, celles-ci peuvent être perçues et construites comme des difficultés de langue ou comme des difficultés de lecture et d'écriture (Alderson, 1984). Avec l'accroissement du taux de l'immigration et du plurilinguisme dans les écoles, les facteurs intervenants dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue, linguistiques, sociaux, culturels et littéraciques, se sont complexifiés (Gogolin, 1994 ; García et Li Wei, 2014). Etant donné que l'école moderne a été conçue

¹ La forme « littératie » est également répandue en français.

² *Literacy* est un terme très répandu dans les écrits anglais et de nombreux attributs différents peuvent être assimilés à ce terme. Dans cette contribution, nous proposons les traductions françaises et ajoutons à chaque fois le terme anglais entre parenthèse.

dans un contexte national et monolingue, elle doit intégrer, de nos jours, des enfants bi- ou plurilingues grandissant dans des contextes (socio-)linguistiques divers et avec de différents systèmes d'écriture et pratiques bi- (ou pluri-)littéraciques. Impossible de saisir cette réalité complexe uniquement avec des théories et méthodes traditionnelles de l'apprentissage/l'enseignement de lecture et d'écriture. Le terme littéracie (*literacy*) a été introduit pour étudier l'usage de l'écrit au sens large, intégrant les aspects de production et réception de textes, les aspects cognitifs de lecture et d'écriture sans négliger les dimensions sociales de l'interaction (Dagenais, 2012). Il s'est amplifié grâce aux Nouvelles études de la littéracie (*New Literacy Studies, NLS*) (Street, 1995 ; 2003). Les chercheurs associés à ce courant cherchent à décrire et à analyser la diversité des pratiques littéraciques (*literacy practices*) à partir d'une perspective locale mettant en valeur l'interprétation individuelle des participants. Au lieu d'analyser les structures linguistiques des langues impliquées, les NLS sont ancrées dans l'anthropologie et s'intéressent aux dimensions sociales des littéracies. L'étude de Heath (1983), considérée comme pionnière dans le domaine de la littéracie, a été menée sur dix ans pour documenter les pratiques littéraciques (orales, écrites et visuelles) dans trois communautés aux États-Unis, différentes sur le plan socioculturel mais voisines sur le plan géographique. Son étude a montré à quel point les activités scolaires se limitaient à une façon de lire et d'écrire qui ne reflétait pas la variété des pratiques de lecture et d'écriture de la majorité des enfants. L'analyse de la diversité des pratiques littéraciques a donc pu identifier quelles pratiques étaient valorisées dans des contextes particuliers tandis que d'autres étaient marginalisées. La manifestation des littéracies multiples (*multiliteracies*) des NLS et du *New London Group* ainsi que leurs valorisations dans l'institution scolaire a engendré une recherche sur les vastes répertoires des littéracies au-delà de l'écrit, désignés en particulier par le terme multimodalité (*multimodality*) (Kress, 2000) et littéracies plurilingues (*multilingual literacies*) (Martin-Jones et Jones, 2000).

Défini dans le contexte socioculturel et mettant en faveur toute la pluralité des pratiques littéraciques, le terme de littéracies (au pluriel) a mobilisé sur un plan à la fois scientifique et institutionnel les définitions et discussions sur les pratiques de l'écrit scolaire et extra-scolaire. Le terme littéracie (au singulier) se retrouve dans un autre discours (Verhoeven, 1994). Il s'agit d'une littéracie « fonctionnelle » qui le définit tout d'abord d'un point de vue économique et technologique. Littéracie se réfère ici aux compétences jugées importantes pour l'intégration d'un individu dans la société de l'information (*knowledge-based society*) ainsi que pour le développement des sociétés mêmes. Ce courant de recherche repose sur les études nationales et internationales pour mesurer les niveaux de littéracie des individus. Les études les plus importantes sont menées sous la responsabilité de l'UNESCO et/ou de l'OCDE.

Les recherches sur la littéracie sont ancrées dans des discours bien particuliers. Bien que les travaux des NLS constituent la référence dominante

sur l'écrit dans le domaine anglo-saxon depuis les années 1990 (Fraenkel et Mbodj, 2010), la perspective allemande est plus centrée sur la littéracie fonctionnelle et l'intégration des élèves dans la société (Gogolin et Neumann, 2009). En France, aucun des deux concepts de littéracie ne semble avoir influencé les recherches sur l'écrit (Fraenkel et Mbodj, 2010, Marquilló Larruy, 2012). Ainsi, il n'est ainsi pas toujours facile d'aborder ces théories en français parce que les termes et concepts de littéracie(s) et multimodalité ne correspondent pas aux sens évoqués dans les travaux anglophones et germanophones.

Notre contribution donne par la suite deux petits aperçus de la diversité des formes bilittéraciques en France, dans le contexte des objectifs familiaux et scolaires. L'étude porte sur deux groupes de familles plurilingues très différents, l'un occitanophone et l'autre arabophone et venant du Maroc. A part les différences apparentes, deux points communs peuvent être trouvés entre les groupes. D'une part, les parents issus des deux groupes cherchent des moyens pour que leurs enfants réussissent dans le système français. D'autre part, ils s'engagent pour préserver à la fois l'esprit de leurs langues et cultures de famille. Grâce à ces deux exemples, nous souhaitons montrer l'impact de la symétrie ou dissymétrie des langues et littéracies pratiquées en famille sur la littéracie scolaire, lié au langage académique. Partant de ces études de cas, nous présenterons ensuite deux pistes théoriques conçues pour analyser le répertoire bilingue et bilittéraciques dans différents contextes sociaux. Tout d'abord, nous verrons que l'approche de Maas (2008) établit une corrélation entre les aspects sociaux d'interactions et les exigences communicatives par rapport à leurs degrés de formalité. Ensuite, nous appliquerons le modèle de bilittéracie de Hornberger (1989 ; 2003), Hornberger et Skilton-Sylvester (2003). Ce dernier montre que parmi la grande diversité de littéracies qui sont réparties sur tous les degrés de formalité, seule une littéracie bien définie est valorisée par les institutions scolaires et liée au « capital culturel » (Bourdieu, 1979).

2 Bilittéracies et littéracie scolaire :

deux exemples de communautés bilingues et bilittéraciques en France

Les exemples présentés ici sont issus d'une étude ethnographique qui a été menée de janvier à juillet 2003 dans deux communautés, l'une occitane, l'autre marocaine, dans une ville du Sud de la France (Weth, 2008). Cette étude a comme but de contraster les pratiques littéraciques de deux groupes plurilingues, l'une dite autochtone, l'autre dite allochtone, en famille et à l'école. Un intérêt particulier est accordé au contexte littéracique dans lequel grandissent les enfants de ces groupes hétérogènes et nous avons suivi pendant six mois les enfants de deux classes CE2 : douze enfants occitanophones scolarisés dans l'école occitane « Calandreta » locale et dix enfants arabophones suivant les cours dans l'école du quartier d'un faubourg. Grâce aux méthodes de

l'observation participante, l'étude rassemble des pratiques de lecture et de l'écriture dans une famille occitane et une famille marocaine. Les observations participantes ont aussi été effectuées dans les deux classes et écoles des enfants. L'étude est complétée par des entretiens ethnographiques (conversations informelles, interviews semi-structurés) sur les écrits sur place et les pratiques de lecture et d'écriture avec les parents et les enseignants des enfants.

Pour les deux groupes, le français est la langue qui sert de communication dans un large éventail de registres. Il ne faut cependant pas oublier que l'occitan et l'arabe sont également liés à des pratiques de l'écrit, à des textes et des attentes par rapport à l'écriture et la lecture. Ainsi, ces langues sont ainsi également liées au processus d'acquisition de l'écrit des enfants.

Les pratiques littéraciques données représentent des exemples et n'expriment nullement ni la totalité des littéracies familiales, ni les pratiques des familles occitanes ou marocaines en général. Elles prouvent, cependant, que les pratiques littéraciques en plusieurs langues peuvent être extrêmement homogènes ou hétérogènes. Elles démontrent aussi que les pratiques littéraciques répondent différemment aux attentes du langage scolaire.

2.1 La bilittéracie occitan – français : un exemple de littéracies conforme aux attentes scolaires

Tout comme les autres langues minorisées, l'occitan, de nos jours, n'a pas le statut de langue officielle en France (Lieutard, 2012 ; Martel, 2013 ; Weth, 2014). A l'heure où les langues dites régionales ne sont quasiment plus transmises en famille et que les locuteurs natifs occitans, bretons et autres sont devenus rares, l'enseignement de ces langues a été légalisé et s'est répandu dans quelques écoles publiques et privées. Les parents rencontrés pendant notre étude sont des parents d'enfants scolarisés en « Calandreta », une de 55 écoles bilingue associative dont la première a ouvert ses portes en 1978. L'occitan y est langue d'enseignement dès la petite section de maternelle.³ Les parents inclus dans notre étude ont tous grandi dans le Sud de la France, ont une bonne maîtrise du français dans une large gamme de registres de langue et sont titulaires d'un diplôme professionnel ou universitaire. Ils connaissent le système éducatif français et le choix de la Calandreta pour leurs enfants repose sur un choix de conscience. Ils ont ainsi opté pour une pédagogie alternative et pour une éducation bilingue. Une grande partie de ces parents comprend l'occitan mais ne détient pas les compétences pour le transmettre. De manière générale, ils parlent presque exclusivement français entre eux et avec leurs enfants. Il y a 40 ans, la situation sociolinguistique se présentait différemment. La génération précédente parlait encore l'occitan en famille et entre amis mais avait recours au

³ Aujourd'hui, l'on compte 55 écoles et deux collèges dans lesquelles l'occitan est la langue d'enseignement. Ce chiffre n'inclut pas les écoles publiques avec les programmes à parité horaire ou l'occitan est langue régionale.

français pour l'éducation des enfants. Dans le dernier tiers du siècle dernier, les parents cherchaient à protéger leurs enfants de la stigmatisation du « patois » pour leur permettre une meilleure ascension sociale. Au début du XXI^{ème} siècle, les parents choisissant la Calandreta pour leurs enfants se consacrent au maintien et à la promotion de la langue occitane. Avec la scolarisation de leurs enfants, certains commencent à apprendre l'occitan ou à réactiver la mémoire linguistique de leur petite enfance. L'occitan n'a en effet plus rien d'une stigmatisation sociale mais représente pour eux un atout supplémentaire pour leur répertoire linguistique (cf. Wüest et Kristol, 1993 ; Alén Garabato, 2009).

Les documents écrits que nous avons recueillis et les pratiques littéraciques observées témoignent une grande homogénéité par rapport à la forme et à la fonction de l'écrit en occitan et en français aussi bien qu'en famille et à l'école. Dès la petite enfance, les familles introduisent les enfants au monde de l'écrit, leurs récitent des histoires, les poussent à manipuler des lettres, à jouer avec les mots et à se servir d'un dictionnaire. Les enfants sont en outre invités à écrire de petits textes, par exemple des cartes de vacances, d'anniversaire et de Noël. Toutes ces activités sont réalisées en français, en occitan ou dans les deux langues. Les activités entre un enfant élevé par ses parents en français et son grand-père illustrent bien comment les activités en français et en occitan se réfèrent les unes aux autres : dès le plus jeune âge de sa petite-fille, le grand-père écrit des histoires qui expriment par des mots ce que la petite-fille a dessiné. Il lui lit ces histoires d'abord en occitan et les lui traduit par la suite en français. A partir de la scolarisation à la Calandreta, il invite l'enfant à commenter ses dessins elle-même dans l'une ou l'autre langue (Weth, 2008, 177). Cet enchaînement de communication et son développement nous ont été rapportés par le grand-père et la petite fille, devenue adulte. Tous les deux ont misé sur l'alternance de l'occitan et du français qui a fait perdurer et développer ces histoires. Dans les deux langues, le jeu entre le grand-père et la petite-fille, cultive une pratique littéracique et un registre de langue qui prépare l'enfant aux attentes communicatives scolaires.

2.2 La bilittéracie arabe – français :

un exemple de littéracies non-conforme aux attentes scolaires

Quant à la population issue du Maghreb en France, les statistiques montrent que le niveau d'étude est, en général, faible (Mehlem, 2007). Tandis que les deuxièmes et troisièmes générations ont des parcours et trajectoires éducatifs très diversifiés, le taux de personnes sans diplôme du second cycle secondaire est toujours deux fois plus élevé parmi les enfants d'immigrés issus du Maroc ou de Tunisie (20 %) que parmi les enfants qui ne sont pas issus de l'immigration (Brinbaum, Moguérou et Primon, 2012, 43).

Les dix enfants étudiés par Weth (2008) sont des enfants d'immigrés issus du Maroc, qui ont grandi avec l'arabe marocain et le français en France. Leurs

parents ont grandi dans une situation plurilingue au Maroc caractérisée par la coexistence de l'arabe, du berbère et du français, qui se présente différemment dans les centres urbains et à la campagne (Wagner, 1998). Tandis que l'arabe marocain, l'arabe standard et le français sont fréquemment utilisés dans les villes par une population souvent éduquée, l'arabe marocain et le berbère sont prédominants à la campagne où le français est rarement pratiqué. Quant à l'usage de l'écrit, la langue la plus répandue est l'arabe standard. Dans les métropoles, le français écrit est également très répandu. Savoir lire et écrire dans ces langues est primordial pour être intégré et reconnu socialement au Maroc. Au-delà de la société moderne marocaine, la notion de savoir lire et écrire peut cependant être différente dans les campagnes traditionnelles. Wagner (1998, 175) écrit qu'un homme peut être qualifié de « lettré » s'il a mémorisé le Coran, sait le réciter et éventuellement écrire des versets coraniques, même s'il ne comprend pas tout à fait le sens de ce qu'il a lu et écrit.⁴ Cette mise en valeur de la mémorisation de l'écrit implique l'idée qu'un enfant apprenant à mémoriser le Coran sera un bon lecteur (Wagner, 1998). Après l'immigration de la communauté marocaine, le contexte sociolinguistique complexe du Maroc se reproduit en France et cela d'autant plus dans les groupes sociaux issus des régions rurales et traditionnelles du Maroc. Les parents participés dans notre étude font partie de ce groupe. La plupart parmi eux a été scolarisé seulement pendant quelques années et ceci dans une école coranique. Hommes et femmes sont des travailleurs saisonniers agricoles et toutes les familles habitent dans le même quartier, réputé de lieu sensible, respectivement zone urbaine de priorités (ZUP). Les enfants fréquentent l'école du quartier, classée en zone d'éducation prioritaire (ZEP). Tout comme l'institution scolaire en général, la politique de l'école du quartier en matière linguistique se caractérise par l'utilisation exclusive du français en langage académique (voir aussi Hélot, 2008 ; de Ruiter, 2008). Les pratiques multilingues et littéraciques des enfants ne sont donc pas intégrées dans le contexte scolaire. D'ailleurs, les enseignants ignoraient souvent les pratiques littéraciques familiales des enfants. Dans les interviews, ils mentionnaient avant tout les difficultés liées à l'intégration des enfants dans le système scolaire français (Weth, 2008).

Pendant notre étude, nous avons pu observer maintes pratiques impliquant l'écrit au sein des familles (Weth, 2008). Un exemple est la lecture d'une lettre administrative adressée à la famille. Nous avons pu participer à des réunions de femmes d'une même famille où, dans la salle de séjour, une fille aînée était en train de lire une lettre expédiée d'une institution française, soit l'école. Elle lit à haute voix et en français le ou les premier(s) passage(s) de la lettre. Puis, elle s'interrompt ou est interrompue par une autre femme présente. A partir de ce moment, la lecture de la fille, en position de « guide lettré », est intégrée dans

⁴ « [...] a man may be considered to be 'literate' if he has memorized and can recite the Quran and can possibly write down Quranic verses, even though he may not actually comprehend the sense of what he has read and written » (Wagner, 1998 : 175).

une vive communication de questionnement, reformulations, commentaires et interprétations en français et en arabe-marocain. La lecture du texte est donc incorporée dans un cadre social collectif dans lequel les compétences et tâches sont réparties entre les différents individus. Il ne s'agit pas ici d'un développement langagier continu et ininterrompu de chacun(e). On pourrait dire que la position de la « guide lettrée » ne favorise pas le développement des compétences de chaque membre de la communauté. Tandis que cet aspect n'est pas important pour la lecture en famille, il s'oppose en effet au concept de littéracie propagé par l'école où le fait de savoir lire et écrire est considéré comme une compétence et une ressource individuelle.

Dans l'environnement du quartier dans lequel nous avons mené notre recherche en France, les textes religieux sont les seuls textes écrits en arabe. Au Maroc, les pratiques littéraciques en arabe sont très différenciées et intégrées dans tous les domaines sociaux. Or, dans le contexte migratoire français, la littéracie en arabe se restreint au domaine religieux. Pour les parents, ces écrits ont une valeur en soi et sont étroitement liés à la foi, conformément aux pratiques du Maroc rural traditionnel. Ils n'estiment donc pas très important de saisir le contenu exact d'un texte ou d'en tirer une nouvelle information. Au contraire il importe de se rappeler des pratiques ritualisées, des situations vécues ou des personnes chères, à l'aide des écrits. La mémorisation et la récitation ainsi que la calligraphie sont hautement valorisées dans ce contexte. Il est à noter que malgré des conceptions de l'écrit pas toujours conformes à celles de l'école, les familles s'intéressent beaucoup à l'éducation scolaire française de leurs enfants. De plus, les parents cherchent à maintenir leurs traditions linguistiques et envoient leurs enfants dans le cours d'arabe offert à l'école deux fois par semaine. Intégré dans le programme ELCO (*Enseignement des Langues et Cultures d'Origine*), le cours se déroule sous la responsabilité de l'ambassade marocaine et n'est pas lié à l'éducation religieuse. Il a pour but d'initier les enfants issus du Maroc à l'arabe standard, de préserver l'héritage linguistique et culturel des enfants d'immigrés ainsi que de promouvoir et valoriser l'arabe dans le contexte d'immigration (Obdeijn et de Ruiter, 1998; Petek, 2004 ; García-Sánchez, 2010). Tous les enfants de notre étude suivent depuis deux ans le cours d'arabe langue et culture d'origine à l'école. Or, le cours d'arabe ne semble pas permettre aux enfants de développer une certaine maîtrise de la variété standard si ce n'est la mémorisation de quelques mots et expressions ainsi que de quelques caractères arabes.

Les pratiques littéraciques des familles présentent de grandes différences conceptuelles par rapport à la littéracie scolaire. Puisque les parents grandis du Maroc ne connaissent pas le langage académique ni en français ni en arabe, leurs attentes à l'égard des pratiques et compétences littéraciques des enfants ne répondent pas ou que partiellement aux pratiques littéraciques enseignées en milieu scolaire français. Si les enseignants ignorent ce contexte, les enfants risquent ainsi de se situer en marge du système éducatif français.

3 Le concept de bilittéracie et les registres de langue

Les observations et interviews de l'étude Weth (2008) ont témoigné une grande variété de littéracies écrite, orale et visuelle dans la communauté occitane et marocaine. Les différentes littéracies exploitent souvent des ressources aussi bien auditives que visibles pouvant donc être caractérisées comme pratiques multimodales (*multimodal practices*). Or, les deux groupes se différencient largement par leurs pratiques littéraciques. Cela s'explique par des disparités sur un plan socio-économique et sociolinguistique. Beaucoup de pratiques littéraciques des familles occitanes sont conformes au langage académique. Cela est d'ailleurs valable pour les deux langues utilisées, le français et l'occitan. Les pratiques littéraciques des familles marocaines sont plus contrastées par rapport aux langues, française et arabe, ainsi qu'à leurs références littéraciques. Les littéracies des familles marocaines sont d'autant plus complexes qu'elles sont ancrées non seulement dans les pratiques littéraciques du pays d'origine, mais encore dans les conditions sociales du pays d'accueil, la France.

L'analyse des pratiques littéraciques dans les deux groupes linguistiques peut être structurée à l'aide du terme de registre (Maas, 2008). Chaque énoncé est, à l'oral et à l'écrit, exprimé dans un domaine social qui exige une pratique langagière plus ou moins formelle. Maas (2008) définit trois degrés de formalité et associe les relations sociales des interlocuteurs avec la nécessité ou non d'élaborer un énoncé. Premièrement, le registre familial de la langue se caractérise par un rapport habituel entre les personnes communicantes. Au stade de cette situation de communication, la relation entre les interlocuteurs a déjà été établie avant leur entrée en communication. Les actes de langage renforcent leurs relations et renvoient souvent à des expériences que les interlocuteurs ont vécues ensemble. Une structure grammaticale de base des énoncés est souvent suffisante et appropriée dans ce contexte. Le registre familial connaît la plus grande variété linguistique : dans une communauté monolingue elle s'exprime entre autre par la variété dialectale ; dans une communauté plurilingue elle s'exprime par des alternances codiques comme le « code-switching » (Muysken, 1995) et le « translanguaging » (García, 2009). Dans les registres familiaux et informels, la variation linguistique est de ce fait toujours présente. Deuxièmement, le registre informel est situé dans une situation sociale publique, par exemple au marché ou sur un forum d'internet. Une personne adresse ici la parole à une personne inconnue. Pour entrer en contact avec celle-ci, la forme de langue exige un certain degré d'élaboration pouvant même être très élevé. Puisque tous les énoncés dans ces domaines sont exprimés dans un environnement social défini et que tous les interlocuteurs en connaissent le

contexte, un degré maximum d'élaboration n'est donc pas exigé. Troisièmement, le registre formel est conçu pour s'adresser à un public au-delà d'un contexte social concret. Il ne s'agit pas ici d'entrer en contact avec un individu mais avec un public au-delà d'une situation de communication réelle, par exemple lors d'une démarche administrative ou dans le cadre de la rédaction d'une dissertation. S'exprimer dans un domaine largement décontextualisé exige un cadre grammatical rigide et des éléments de discours standardisés. Il est ainsi demandé au locuteur d'élaborer au maximum la structure linguistique de sa communication afin qu'elle soit intelligible au-delà des connaissances partagées. Souvent, ces textes connaissent plusieurs versions d'ébauche avant d'aboutir au texte final. Le registre formel d'une langue cible, appelé le langage académique est lié aux exigences de l'école et au « monde de l'écrit » traditionnel. Il peut d'ailleurs avoir sa place dans des contextes extra-scolaires, par exemple en famille, lorsque des histoires sont lues aux enfants (Heath, 1982). Le plurilinguisme est rare dans les domaines sociaux qui exigent le registre formel. La diversité des langues ainsi que l'usage des langues vernaculaires y sont souvent perçus comme maladroits et déficients par rapport aux normes de la langue standard écrite, cette dernière étant conçue comme à priori monolingue.

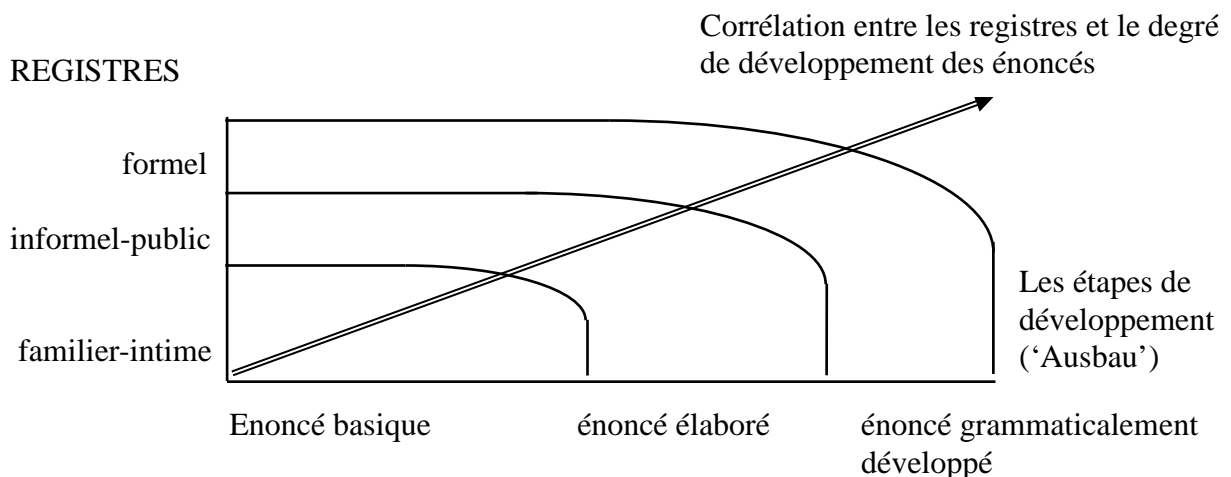


Schéma 1 : La corrélation entre les registres de langue (familier-intime, informel-public, formel) et leur développement grammatical (basal, élaboré, développé vers le 'monde de l'écrit'), cf. Maas (2008, 46)

Le schéma (1) de Maas (2008, 46) montre la corrélation entre le degré de formalité exigé dans un contexte social et la nécessité de s'exprimer d'une manière plus élaborée mais surtout grammaticalement plus complexe dans le registre formel. L'analyse de notre exemple occitan, les histoires racontées entre grand-père et petite fille, représente parfaitement ce développement langagier exigé par les institutions scolaires. La relation habituelle des deux actants permet d'abord une compréhension mutuelle allant au-delà de la nécessité d'une communication verbale élaborée. Les histoires rédigées et racontées par le

grand-père au sujet des dessins de la fille renforcent d'abord leur relation et créent, par le biais de la répétition, des expériences que les interlocuteurs acquièrent ensemble. En outre, ces histoires intègrent un langage élaboré et renvoient ainsi, dès le départ, au registre formel, académique. L'ancrage des histoires dans le registre familial permet ainsi de développer le répertoire linguistique de la fille qui commence à son tour à raconter des histoires et à les rédiger finalement à l'écrit. Pour ce qui est des pratiques littéraciques familiales marocaines, nous nous appuyons sur l'exemple centré sur un texte français administratif dont le contenu et la forme langagière sont a priori décontextualisés. La lecture de la lettre se réalise en communauté. Elle est guidée par une fille aînée scolarisée en France qui intègre le texte dans un cadre social collectif et assume ainsi la tâche de lier le registre formel et informel. Quant aux littéracités en arabe témoignées dans les familles, elles sont étroitement liées à la foi et à l'imaginaire du pays d'origine des parents. Les textes coraniques sont hautement valorisés malgré la méconnaissance de l'arabe écrit pour la plupart de nos interlocuteurs. Dans le schéma de Maas (2008), il s'agissait en effet d'une variété extrêmement formelle d'une valeur en soi qui ne demande pas d'être liée à une compétence linguistique développée.

Hornberger (1989 ; 2003) a proposé un modèle d'analyse pour mieux cerner la large gamme de pratiques de communication littéracique en deux ou plusieurs langues, soit à l'écrit ou soit reliée à l'écrit. Le modèle met en relief l'importance du contexte et contenu d'un texte ainsi que la réalisation à l'écrit ou à l'oral et identifie douze continuums. Parmi ces continuums figurent « oral – écrit », « monolingue – bilingue » et « langue première – langue seconde ». Tandis que ces termes sont souvent conçus comme dichotomiques, Hornberger (2003) démontre que tous ces continuums sont élaborés comme des dimensions inter-reliées formant ainsi une unité complexe. Un aspect dans son modèle exprime l'idée du pouvoir, représenté dans le schéma 2 : S'il existe, à l'évidence, de multiples pratiques bilitéraciques, seulement l'une des deux extrémités des continuums est cependant liée au pouvoir social, « capital culturel » (Bourdieu, 1979). Il s'agit ici de l'extrémité qui concerne les textes écrits, monolingues, décontextualisés et standardisés (Hornberger et Skilton-Sylvester, 2003, 38).

Reprenons nos exemples bilittéraciques franco-occitan et franco-arabe pour les intégrer dans le modèle de Hornberger et Skilton-Sylvester (2003). Les histoires en occitan et en français, élaborées entre grand-père et petite-fille sont ancrées dans la grande proximité familiale des participants. Leur pratique littéracique collective se situe d'abord dans un contexte micro, oral, bilingue et contextualisé. Or, elle intègre dès le départ le médium graphique, un contenu décontextualisé, un langage élaboré et la séparation des langues utilisées. Les pratiques littéraciques collectives dans les familles marocaines sont également enracinées dans le cadre familial. Les acteurs transposent oralement les informations écrites d'une lettre formelle expédiée d'un employé administratif

inconnu. Force est de constater que ces informations d'abord décontextualisées se contextualisent dans des variétés moins formelles. La transposition du médium écrit à l'oral et du registre langagier formel à l'informel se réalise à travers l'interprétation collective et par le truchement d'une personne compétente dans la langue et littéracie cible.

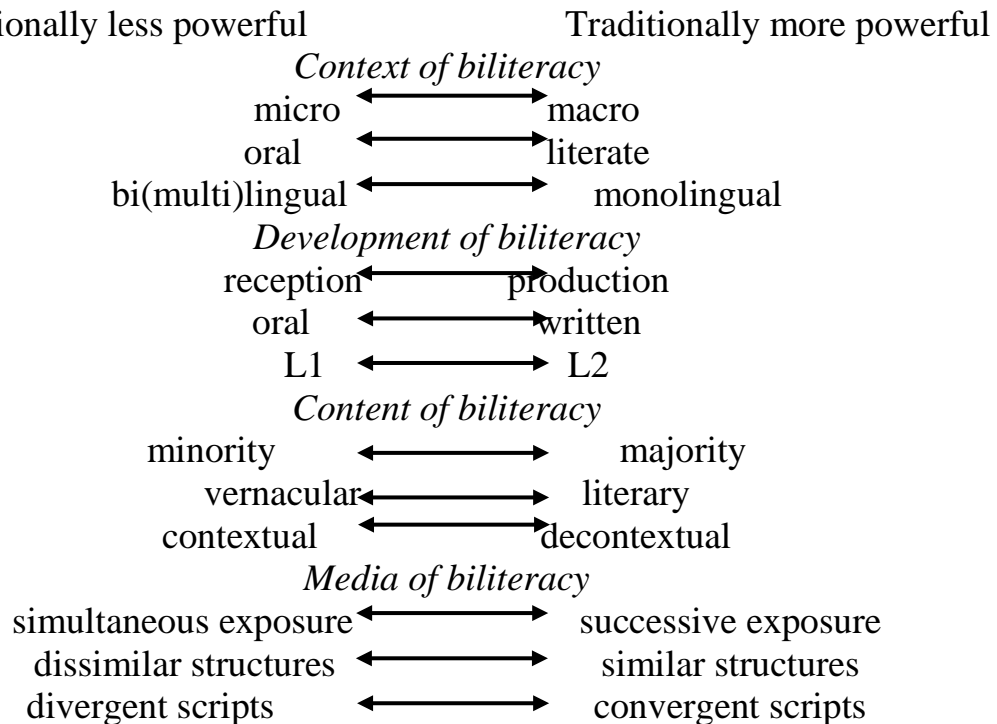


Schéma 2 : Les relations de pouvoir dans le modèle des continuums bilittéraciques (Hornberger et Skilton-Sylvester, 2003, 39)

La juxtaposition occitane et marocaine des deux pratiques littéraciques collectives démontre que toutes les deux sont établies dans le cadre familial. Or, la portée du pouvoir social est très inégalement répartie. Tandis que la pratique de raconter des histoires interactives développe l'extrémité du continuum qui est valorisée et requise à l'école, la lecture collective centrée autour d'une personne lettrée n'y est pas reconnue. En effet, celle-ci ne mise pas sur le développement des compétences littéraciques individuelles du langage académique.

4 Bilinguisme et bilittéracies: des pistes de recherche

Les deux exemples de pratiques bilingues et littéraciques présentés ont démontré que la bilittéracie n'implique pas seulement l'utilisation de plusieurs langues et systèmes d'écriture pour communiquer. En revanche, elle comprend aussi la présence de différentes conceptions de l'écrit ainsi que des pratiques variées de lecture et d'écriture. A l'école, cette diversité de langues et de littéracies reste généralement invisible. La Calandreta, école occitane bilingue, semble sortir de ce schéma en proposant un développement langagier dans deux langues. Toutes

les pratiques littéraciques scolaires identifiées dans Weth (2008) ciblent pourtant le langage académique et correspondent aux pratiques littéraciques des parents. En fin de compte, ni la Calandreta, ni l'école du quartier des enfants marocains prennent conscience de la large variété des littéracités présentes en dehors des écoles et de la répartition inégale par rapport à leurs valorisations dans le contexte scolaire. Malgré les réflexions sur les langues et littéracités dans l'enseignement depuis le début de ce millénaire, l'enseignement reste donc toujours ancré dans des idéologies fortement monolingues et ignore de ce fait les multiples pratiques et compétences linguistiques et littéraciques d'un grand nombre d'élèves plurilingues (Hélot, 2008). Nous avons présenté justement cet écart qui peut exister entre les pratiques littéraciques familiales et scolaires sous l'aspect du degré de formalité des registres (Maas, 2008) et du pouvoir dans le modèle des bilittéracités (Hornberger, 1989 ; 2003 ; Hornberger et Skilton-Sylvester, 2003).

Les recherches sur les littéracités en contexte d'enseignement et d'apprentissage ciblent les ressources d'élèves plurilingues et plurilittéraciques en fonction de leurs besoins individuels et sociaux (García 2009 ; Cenoz et Gorter, 2011 ; Canagarajah, 2011). La communauté scientifique cherche à prendre en compte ces ressources dans de nouvelles approches pédagogiques. Dorénavant, les différentes langues ne sont plus conceptualisées en tant que systèmes séparés et isolés. Par conséquent, la forme écrite n'est plus obligatoirement considérée comme la représentation idéale. Par contre, il s'agit avant tout de développer les aptitudes langagières des élèves et d'intégrer les ressources plurilingues et bilittéraciques dans l'apprentissage du langage académique. Pour réaliser cette vision, il est indispensable que les exigences du langage scolaire ne sont plus perçues comme évidentes et sous-entendues mais sont analysées et exposées (Schleppegrell, 2004). Ces analyses mettent d'abord en relief le développement langagier des élèves qui grandissent avec des pratiques littéraciques non valorisées à l'école. Ils sont en fait confrontés au langage académique seulement à partir de leur entrée dans le parcours scolaire. L'intégration active de tout son répertoire linguistique et littéracique permettrait donc à l'apprenant de faire des liens entre les expériences acquises en famille et les apprentissages développés à l'école. La mise en relief d'un répertoire de langue et de littéracie flexible peut servir de fondement à une réflexion métalinguistique et à un développement de compétences communicatives. Pendant ces dernières années, ces conceptions ont notamment été développées par exemple dans des approches basées sur le concept d'étayage (*scaffolding*) (Gibbons, 2002) ou celui d'« intercompréhension » entre deux ou plusieurs variétés et langues (Santos Alves et Mendes, 2006; Barbeiro, 2009; Escudé et Janin, 2010). Ces approches pédagogiques servent finalement à mettre l'accent sur les formes linguistiques des différentes langues et registres. Finalement, elles permettent de développer une sensibilité linguistique pour la structure syntagmatique et les formes appropriées utilisées dans des contextes variés.

Bibliographie

- ALDERSON Charles. « Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem ? », dans Charles ALDERSON et Arthur Hugh Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language*, New York, Longman, 1984, p. 1–27.
- ALEN GARABATO Carmen, *Langues minoritaires en quête de dignité. Le galicien en Espagne et l'occitan en France*, Paris, l'Harmattan, 2009.
- BARBEIRO Luís Filipe, « Intercomprehension in primary school: discovering languages and constructing knowledge », *Language and Intercultural Communication*, 9(4), 2009, 217–229.
- BOURDIEU Pierre, « Les trois étapes du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 1979, 3–6.
- BRINBAUM Yaël, MOGUEROU Laure et PRIMON Jean-Luc, « Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire », INSEE (Ed.), *Immigrés et descendants d'immigrés en France*, Paris, INSEE, 2012, 43–59.
- CANAGARAJAH Suresh, « Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging », *The Modern Language Journal*, 95(3), 2011, 401–417.
- CENOZ Jasone et GORTER Durk, « A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction », *The Modern Language Journal*, 95(3), 2011, 339–343.
- DAGENAIS Diane, « Littératies multimodales et perspectives critiques », *Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 2012, 15–46.
- ESCODÉ Pierre et JANIN Pierre (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, Clé International, 2010.
- FRAENKEL Béatrice et MBODJ Aïssatou, « Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles », *Langage et Société*, 133(3), 2010, 7–24.
- GARCÍA Ofelia, « Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century », dans Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson et Tove Skutnabb-Kangas (eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*, New Delhi, Orient Blackswan, 2009, 128–145.
- GARCÍA Ofelia et Li Wei, *Translanguaging – Language, Bilingualism and Education*, New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- GARCÍA-SÁNCHEZ Immaculada M., *The politics of Arabic language education: Moroccan immigrant children's language socialization into ethnic and religious identities. Linguistics and Education*, 21(3), 2010, 171–196.
- GIBBONS Pauline, *Scaffolding Language – Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, Portsmouth, Heinemann, 2002.
- GOGOLIN Ingrid, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster, Waxmann, 1994.

- GOGOLIN Ingrid et NEUMANN Ursula (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- HEATH Shirley Brice, « What no bedtime story means: Narrative skills », *Language in Society*, 11, 1982, 49–76.
- HEATH Shirley Brice, *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- HÉLOT Christine, « Bilingual Education in France: School Policies versus Home Practices », dans Christine HÉLOT et Anne-Marie de Mejía (Eds.), *Forging Multilingual Spaces. Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*, Bristol, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters, 2008, 203–227.
- HORNBERGER Nancy H., « Continua of biliteracy », *Review of Educational Research*, 59(3), 1989, 271–296.
- HORNBERGER Nancy H., « Continua of Biliteracy », dans Nancy H. HORNBERGER (Ed.), *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*, Clevedon, Multilingual Matters, 2003, 3–34.
- HORNBERGER Nancy H. et SKILTON-SYLVESTER Ellen (2003). « Revisiting the Continua of Biliteracy : International and Critical Perspectives », dans Nancy H. HORNBERGER (Ed.), *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*, Clevedon, Multilingual Matters, 2003, 35–67.
- KRESS Gunther, « Multimodality: Challenges to Thinking About Language », *TESOL Quarterly*, 34(2), 2000, 337–340.
- LIEUTARD Hervé, *L'occitan, une langue, une histoire, une littérature. Projet multimedia*, 2012, <http://uoh.fr/front/notice?id=d208a861-f186-4056-91b7-0f32dd3dfca5> (consulté le 11 may 2014).
- MAAS Utz, *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: die schriftkulturelle Dimension*, Göttingen, VR Unipress, 2008.
- MARQUILLO LARRUY Martine, « Littératie et multimodalité ici et là-bas... en réponse à Diane Dagenais », *Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 2012, 47–84.
- MARTEL Philippe, « L'occitan », dans Georg KREMnitz Georg (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2013, 511-532.
- MARTIN-JONES Marilyn et JONES Kathryn (Eds.), *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins 2000.
- MEHLEM Ulrich, « Maghrebiner in Frankreich seit der Dekolonisation in den 1950er und 1960er Jahren », dans Klaus BADE, Pieter EMMER, Leo LUCASSEN/ et Jochen OLTMER (Eds.), *Enzyklopädie Migration im modernen Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Paderborn, Schöningh, 2007, p. 772–781.

- MUYSKEN Peter, « Code-switching and grammatical theory », dans Lesley MILROY et Peter MUYSKEN (Eds.), *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, 177–198.
- OBDEIJN Herman et RUITER, Jan Jaap de (Eds.), *Le Maroc au cœur de l'Europe. L'Enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*, Tilburg, Tilburg University Press, 1998.
- PETEK Gaye, « Les Elco, entre reconnaissance et marginalisation », *Langues de France* 1252, 2004, 45-55.
- RUITER Jan Jaap de(2008). « La France et les Pays-Bas, deux pays plurilingues », dans Jan Jaap de RUITER (Ed.), *Langues et cultures en contact. Le cas des langues et cultures arabes et turques en France et en Pays-Bas*, Paris, l'Harmattan, 2008, p. 7–17.
- SANTOS ALVES Sónia et MENDES Luís, « Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe », *Language and Intercultural Communication*, 6 (3-4), 2006, 211–218.
- SCHLEPPEGRELL Mary, *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.
- STREET Brian V., *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*, London, Longman, 1995.
- STREET Brian V., « What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice », *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 2003, 77–91.
- VERHOEVEN Ludo, *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*, Amsterdam, John Benjamins, 1994.
- WAGNER Daniel A., « Putting Second Language First: Language and Literacy Learning in Morocco », dans Aydin DURGUNOĞLU et Ludo VERHOEVEN (Eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context. Cross-cultural perspectives*, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998, p. 169-183.
- WETH Constanze, *Mehrsprachige Schriftpraktiken in Frankreich. Eine ethnographische und linguistische Untersuchung zum Umgang mehrsprachiger Grundschüler mit Schrift*, Stuttgart, ibidem-Verlag, 2008.
- WETH Constanze, « Le provençal/l'occitan », dans André KLUMP, Johannes KRAMER et Aline WILLEMS (Eds.), *Manuel des langues romanes*, Berlin, De Gruyter, 2014, p. 491-509.
- WÜEST Jacob Th. et KRISTOL Andreas M. (Eds.), *Aqueras montanhas*, Tübingen, Basel, Francke Verlag, 1993.

Mots clés :

littéracie	58
pratiques littéraciques	27
littéracie fonctionnelle	2
littéracie collective	1
registre informel	2
registre familial	4
registre formel	7
langage académique	10
occitan	36
Calandreta	8
arabe-marocain	2
Maroc	32
rural	3
Urbain	3
Immigration	5
Lecture	17
Ecriture	14
Ressource	6
développement langagier	5
développement des compétences	3
élaboration	3
bilittéracie	13
multimodalité	
ELCO	4
ZEP	2
ZUP	2

Keine Abkürzungsliste

von mir zusammengestellt:

ELCO	<i>Enseignement des Langues et Cultures d'Origine</i>
ZEP	zone d'éducation prioritaire
ZUP	zone urbaine de priorités
NLS	New Literacy Studies
UNESCO	
ELCO	
OCDE	