



HAL
open science

Oralité, littératie et production des inégalités scolaires

Marceline Laparra, Claire Margolinas

► **To cite this version:**

Marceline Laparra, Claire Margolinas. Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le Français Aujourd'hui*, 2012, L'attention aux différences, 177, pp.55-64. hal-00779668

HAL Id: hal-00779668

<https://hal.science/hal-00779668v1>

Submitted on 26 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177(L'attention aux différences), 55-64

Oralité, littératie et production des inégalités scolaires

Marceline Laparra (CREM, EA 3476, Université de Lorraine) et Claire Margolinas (ACTé, EA 4281, Université Blaise-Pascal, Clermont-Université)

Langage et échec scolaire

L'école obligatoire française voit une part très importante des élèves issus de milieux populaires ne pas tirer bénéfice des enseignements qui leur sont dispensés, malgré tous les efforts qui ont été déployés pour qu'il en aille autrement (création des ZEP, modifications successives des programmes, procédures d'évaluation nationales et locales, création de nombreux dispositifs d'aide individualisée, incitation aux projets innovants...). Il y a un large consensus, aussi bien du côté de l'institution que des acteurs de l'école, pour penser que cet échec aurait une source langagière. La réussite dans les apprentissages serait déterminée très fortement par la capacité à « parler » plus ou moins bien le français (Bentolila, 2008).

Tous les rapports commandés par le ministère de l'Éducation Nationale durant ces cinquante dernières années, convergent et confirment qu'il existe bien entre les élèves de très grandes différences dans leurs compétences linguistiques et langagières et que ces différences vont croissant tout au long de la scolarité (Boissinot, 1999). Certains élèves utilisent un lexique restreint, et ne produisent que des énoncés courts, peu complexes syntaxiquement et des discours mal organisés du point de vue de la cohérence. Ils ont plus de difficultés que d'autres à s'affranchir de l'immédiété, ce qui les rend moins efficaces dans le langage dit « d'évocation » (Direction des écoles, 1992), et quand on attend d'eux une attitude réflexive à l'égard du langage. Ils sont de ce fait en difficulté dès que les apprentissages – notamment ceux du code et de la langue écrite – exigent une analyse formelle de la langue.

Les travaux des sociologues (Bernstein (1975, 2007) ; Labov (1978, 1993) ; Bourdieu (1980) ; Bourdieu & Passeron (1971)) qui décrivent tous comment les différentes classes sociales n'usent pas du langage de la même manière apportent une explication sociologique à un tel constat : l'école, en privilégiant les situations où les élèves doivent mettre en jeu des usages de la langue auxquels certains d'entre eux ne sont pas habitués dans leur cadre familial, tend à reproduire en son sein les inégalités langagières externes et est impuissante à les résorber

Pour répondre aux objectifs démocratiques qui lui sont assignés par la société, l'école n'aurait alors pas d'autres ressources que de penser le problème en termes de « compensation », de « remédiation », de « différenciation », de « besoins particuliers ».

Notre travail de recherche nous conduit à défendre un point de vue assez radicalement différent. Si le lien entre difficultés scolaires et compétences linguistiques socialement déterminées n'est sans doute pas discutable (Bautier, 2006), il semble qu'il se pose dans des termes particuliers dans les premiers apprentissages, à l'école maternelle et au début de l'école élémentaire, ce que nous allons développer maintenant.

Langage et activités scolaires en maternelle

L'étude d'un corpus d'une cinquantaine de vidéos réalisées dans une classe de GS et dans une classe de CP où n'étaient scolarisés que des élèves de milieu populaire nous a conduites à formuler certaines hypothèses dont nous avons cherché à éprouver la validité en croisant nos analyses avec celles effectuées sur d'autres corpus par des membres du réseau RESEIDA¹ (Rochex & Crinon, 2011).

Nous pouvons tout d'abord affirmer que lorsque les élèves sont en difficulté pour réussir dans les situations dans lesquelles ils sont placés, ce n'est pratiquement jamais parce qu'ils seraient incapables de comprendre ou de produire un énoncé, ce qui n'est pas étonnant si on se rappelle ce que l'école demande en termes de travail cognitif aux élèves de cet âge : ils doivent construire des collections (d'objets, de syllabes, de mots...),

¹ Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages, fondé par Jean-Yves Rochex et Elisabeth Bautier.

Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177(L'attention aux différences), 55-64

reconnaître et sélectionner ce qui est semblable et ce qui est différent. Ils doivent trouver un élément dans une collection, disposer les éléments d'une collection dans un ordre donné, la compléter, reproduire à l'identique un modèle, etc. Toutes les verbalisations qu'impliquent ces activités sont à la portée de tous. L'usage de la langue de communication quotidienne les a tous dotés des connaissances nécessaires. Tous, à cinq ans, maîtrisent le présent, l'imparfait et le futur proche, la phrase négative et les tours du type : « c'est pareil, c'est pas pareil, c'est le même, c'est pas le même, c'est tous des..., ils sont tous..., il y a en un qui..., il y en a plusieurs qui... », etc. Les usages qu'ils ont de la langue entre pairs et dans leur famille leur permettent alors de mettre en mots le travail cognitif qui leur est demandé, ce qui ne sera ultérieurement plus le cas.

Pourtant, dès la maternelle, certains élèves réussissent moins bien que d'autres, alors même qu'ils ne manifestent pas de « besoins particuliers » au plan langagier pour réussir dans les activités scolaires. C'est pour résoudre cet apparent paradoxe que nous avons besoin de nous appuyer sur des distinctions entre les connaissances relevant des univers de l'oralité et celles de la littératie, distinctions qui nous permettent d'éclairer ce que nous révèle l'étude de notre corpus.

Oralité et littératie Vs oral et écrit

Nous disons qu'il y a oralité quand un groupe humain – ici le groupe classe – pratique des échanges, verbaux ou non, sur et à l'aide d'objets du monde, en mettant en jeu les ressources corporelles dont il dispose, de manière fortement routinisée (Laparra & Margolinas, 2010).

Nous disons qu'il y a littératie quand un groupe humain se meut et agit dans un espace qui organise les corps et les objets du monde selon les ressources fournies par l'écrit et qu'il pratique un usage raisonné (et organisé de ces ressources (Goody, 1977; Delaborde, 2009 ; Privat, 2010).

Les modes d'organisation de l'oralité et de la littératie font partie des différences entre ces deux univers : dans celui de l'oralité, l'organisation est très souvent liée aux objets du monde et aux configurations dans lesquels ces objets sont présents (quand tel objet apparaît dans telle circonstance alors on agit de cette manière-là) ; dans celui de la littératie, l'organisation tend à être celle d'un espace régi par les lignes horizontales et verticales et leur sens de parcours, organisation qui est utilisée dans de très nombreuses situations (pour classer des objets, pour se retrouver dans un espace, etc.).

À l'école, comme dans le reste de la société, l'oralité et la littératie n'appartiennent pas à deux univers distincts. Elles s'interpénètrent l'une l'autre constamment, et cela d'autant que les élèves sont plus jeunes. D'un point de vue méthodologique, s'intéresser aux situations effectives dans lesquelles les individus pensent et agissent nous conduit à considérer que la simple présence de l'écrit ou de l'oral ne permet pas de déterminer la nature (oralité ou littératie) de la pratique du groupe humain observé. En effet, nous avons montré ailleurs (Margolinas & Laparra 2010, 2011) qu'il pouvait y avoir de l'oralité dans l'univers de la littératie et de la littératie dans l'univers de l'oralité.

Des situations qui convoquent à la fois les univers de l'oralité et de la littératie

Les enseignants pensent les situations d'apprentissage, quand il s'agit d'objectifs linguistiques, en opposant l'oral à l'écrit. Cette opposition apparemment simple leur interdit de voir que les élèves agissent eux dans les univers de l'oralité et de la littératie dans toutes les situations qu'ils investissent, que celles-ci soit à prédominance orale ou écrite.

Le monde de la littératie est le plus souvent réduit en GS et au CP à l'apprentissage du code alphabétique et à celui de la littérature de jeunesse (Bautier, 2009), les deux apprentissages étant souvent articulés l'un à l'autre (Taueron, 2002). On oublie généralement que l'environnement dans lequel évoluent les élèves à l'école et en dehors d'elle est organisé à la fois à l'aide des ressources de l'oralité et de celles de l'écrit au sens anthropologique (Goody, 1979, 1994; Olson, 1998, 2006) et que la matérialité des objets de l'écrit entraîne souvent de jeunes élèves peu conscients de ses spécificités à les traiter comme les autres objets du monde (Joigneaux, 2009).

Alors que la liste fait partie des objets typiquement littératiens, dresser une liste n'est pas une activité exclusivement langagière. L'analyse de l'élaboration de la liste des élèves présents en classe un jour donné en

Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177(L'attention aux différences), 55-64

fournit un exemple particulièrement éclairant. Chaque élève prend l'habitude dès son entrée en classe, de déposer l'étiquette de son nom sur un tableau en dessous des étiquettes déjà placées par les élèves arrivés avant lui, avant d'aller s'asseoir à sa place. L'ordre des étiquettes reproduit alors l'ordre d'arrivée des élèves. L'étiquette atteste pour l'élève de sa présence exactement de la même manière que pourrait le faire son bonnet accroché au porte-manteau. Elle est pour lui un objet du monde matériel à l'instar de son bonnet, elle n'a aucune raison d'appartenir au monde du langage (Laparra & Margolinas, à paraître). De même, la file verticale des étiquettes n'acquière pas une fonction de liste de par sa simple disposition. Pour qu'il s'agisse effectivement d'une liste, il faudrait que la disposition verticale des étiquettes soit utile, par exemple pour faire l'appel. Le corps est alors engagé dans cette activité : doigt pointé vers l'étiquette, qui descend vers l'étiquette immédiatement en dessous dès la réponse de l'élève présent. L'ensemble de ces gestes convoque des connaissances incorporées dans l'univers de l'oralité. Mais l'usage de la liste nécessite aussi des connaissances de la littératie, comme l'organisation particulières des objets : colonne ou ligne, alors même qu'il peut s'agir d'objets du monde et non pas de traces écrites (étiquettes représentant des photos des enfants, etc.), organisation qui, bien que ne relevant nullement de l'écrit linguistique, fait partie de la littératie.

C'est dans la dialectique entre les univers de l'oralité et de la littératie que peut ainsi se construire la connaissance finale visée : celle de la liste écrite. En s'appuyant uniquement sur la dualité oral – écrit, les enseignants construisent des situations pour que les élèves se familiarisent avec certaines fonctions de l'écrit (mémorielle, bureaucratique, communicative...), ils croient alors que la nature écrite des objets convoqués (étiquettes sur lesquelles sont écrits les prénoms, par exemple) suffit à construire ou convoquer des connaissances littératiennes : il en résulte un malentendu car leurs élèves n'y mettent en jeu que des connaissances de l'oralité. Les objets pensés comme des objets de l'écrit par les premiers sont pour les seconds des objets du monde matériel.

Des situations différentes à l'insu des maîtres

L'étude de notre corpus nous permet d'affirmer que les élèves se comportent initialement de manière identiques quand ils sont placés dans les mêmes situations. Pourtant, une différenciation décisive en termes d'échec scolaire se produit entre eux : les uns finiront pas donner un statut langagier à ces objets assez rapidement au cours de la GS ou du CP alors que d'autres n'y arrivent que beaucoup plus tard, voire pour un petit nombre pas du tout. À l'insu des maîtres, les élèves, selon les capacités socio-culturelles que l'enseignant leur suppose étant données leurs origines sociales, ne sont pas placés dans les mêmes situations et ce, dès l'école maternelle (Laparra & Margolinas, 2011; Margolinas & Laparra, 2011).

Un court exemple peut illustrer notre propos : deux élèves de C.P. assis l'un à côté de l'autre ont exactement la même tâche à effectuer : ils doivent retrouver dans leur répertoire² lexical individuel le mot *escargot* pour le reproduire sur une feuille. Tous deux tournent à plusieurs reprises au hasard les pages du répertoire, manifestant leur désarroi. Le maître vient à leur secours : avec l'un, sans aucun verbalisation, il parcourt avec le doigt de haut en bas la colonne formée par les lettres de l'alphabet à la droite du répertoire, s'arrête sur la lettre E et ouvre le répertoire à la bonne page en maintenant ostensiblement le doigt sur le E, initiant ainsi l'élève à l'organisation d'un répertoire. Avec l'autre, il se contente d'ouvrir le répertoire à la bonne page, sans lui montrer comment il a procédé pour la trouver. On pourrait y voir un effort pour tenir compte des difficultés des élèves, mais en l'occurrence les deux élèves manifestent les mêmes connaissances du code alphabétique et ont les mêmes difficultés, pourtant, l'un bénéficie d'un travail sur l'énumération alphabétique et l'autre non. Nous pensons que si le maître procède ainsi, c'est que deux phénomènes se cumulent. D'une part, le maître est influencé, par ses représentations des capacités des élèves, qui peuvent être clivées socialement, même si les enseignants, dans leur immense majorité, sont au courant des phénomènes comme « l'effet Pygmalion » et cherchent à ne pas y succomber. D'autre part, le maître ne reconnaît pas comme un savoir ce que nous appelons ici, faute d'un lexique plus adéquat, « l'énumération alphabétique », il n'a donc pas conscience de l'enseigner à l'un et non à l'autre puisqu'il ne croit pas faire là quelque chose d'important. Ainsi, c'est la transparence de certains objets de savoir (Margolinas et Laparra, 2011 ; Delaborde, 2006), qui empêche le professeur de comprendre la nature différenciée des situations ainsi installées.

² Nous parlons ici de l'objet « répertoire » tel qu'il est vendu dans le commerce.

Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177(L'attention aux différences), 55-64

Transparence de certains savoirs littératiens

Or l'analyse de notre corpus montre que des élèves réputés en grande difficulté sont capables de mettre en œuvre des connaissances littératiennes: ils organisent en ligne des objets pour mieux les compter, ils utilisent la structure des lignes et/ou des colonnes pour mieux distinguer les caractéristiques d'objets à classer, etc. Ces connaissances, parce qu'elles ne relèvent pas de l'écrit ni même de la langue, ne sont pas considérées par les professeurs comme relevant de l'univers de la littératie : ces savoirs littératiens sont comme « transparents » pour la plupart des professeurs.

En effet, nos sociétés régulent un très grand nombre d'activités à l'aide des ressources de la littératie « non linguistiques » et en diffusent les usages dans tous les milieux. Les différents étages du frigo ou des armoires ainsi que l'organisation gauche / droite sur de telles étagères en sont des exemples, les pratiques impliquant le tri de nombreux objets (Margolinas, René de Cotret, & Giroux, 2006) en sont un autre. Certaines familles, réputées faiblement littératiées, font ainsi vivre à leurs enfants des situations qui leur permettent d'accéder à une organisation efficace s'appuyant sur la « raison graphique » (Goody, 1979). De ce fait, certains élèves réussissent mieux que d'autres dans les très nombreuses situations qui impliquent des tâches de tri, d'appariement et de classement. Ces enfants sont alors considérés à l'école comme des sujets psychologiquement « bien organisés », comme s'il s'agissait d'une sorte de propriété intrinsèque de ces élèves (qui ferait défaut aux autres « mal organisés ») alors qu'ils mettent en œuvre des connaissances qu'ils ont acquises en dehors de l'école et qu'il serait possible d'enseigner à ceux qui n'ont pas eu l'occasion de se les approprier (Margolinas & De Redon, 2008).

Ce sont souvent les mêmes élèves qui, en raison d'un supposé déficit socio culturel, ne sont pas aidés à utiliser les connaissances littératiennes qu'ils ont déjà et à en acquérir de nouvelles. Ils sont cantonnés dans les tâches dont on espère qu'ils peuvent les réussir : sans relâche ils comptent des objets, ils isolent un intrus, ils reproduisent des modèles et manipulent des étiquettes. Ils agissent ainsi sur des objets qui, parce qu'ils comportent de l'écrit, sont pour le maître des objets de la littératie. Or les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves dans ces situations ne relèvent pas de la construction de la relation phono graphique mais de l'organisation nécessaire pour réussir : disposer les étiquettes en colonne pour les voir toutes en même temps et les traiter de façon systématique, par exemple. Quand ils commencent à progresser dans cette organisation en suivant des logiques littératiennes (parcours en ligne et en colonne, notamment), les maîtres ne peuvent reconnaître cette évolution comme un progrès, puisque pour eux ces connaissances n'ont pas de statut. Les connaissances littératiennes en cours d'apprentissage ne sont donc ni valorisées, ni mémorisées, ni stabilisées. Dans une situation analogue, les élèves rencontreront les mêmes difficultés, ce qui renforcera pour le maître l'idée que ces élèves présentent un déficit particulier, qui ne peut être qu'un déficit langagier, perturbant notamment la construction des relations phonographiques, ce qui installera durablement un malentendu sur les remèdes à apporter.

Dévalorisation des connaissances de l'oralité

L'école se donne pour but de montrer aux élèves que l'on dispose à l'écrit de ressources pour réfléchir sur le monde que l'on n'a pas à l'oral. En particulier, au plan mémoriel, mais également pour des fonctions communicatives et d'enregistrement bureaucratique. Par contre, l'opposition entre l'oral et l'écrit qui est alors réduite à son seul aspect lexical et morphosyntaxique ne permet pas à l'école de s'attacher à construire certaines pratiques à l'oral avant de le faire à l'écrit (comme produire oralement des suites verbales avant de dresser des listes écrites), ce qui lui permettrait de comparer efficacement ce que l'on peut faire avec les listes selon qu'on est à l'oral ou à l'écrit. Elle ne travaille pratiquement toujours que sur l'écrit, avec lui ou à partir de lui.

Le travail effectué en GS sur les jours de la semaine en fournit un exemple : collectivement ou individuellement, à l'aide d'étiquettes fixes ou mobiles, les élèves doivent fréquemment en reconstituer la liste. Ils finissent à peu près tous par y arriver, non sans peine. Mais dans les activités que nous avons observées, et cela dans des classes très différentes, le maître n'a que très rarement assis ces activités sur la mémorisation systématique de la liste orale. On ne leur a pas davantage appris oralement à retrouver qu'*hier* on était *lundi* si *aujourd'hui* on est *mardi*. Interrogés individuellement de bons élèves ne fournissent pas toujours la réponse juste. De ce fait, les étiquettes des jours de la semaine sont manipulées dans une logique de puzzle, parfois renforcée par des couleurs différentes suivant les jours, ce qui fait que les élèves savent que l'étiquette grise (lundi) doit être « ici » et l'étiquette blanche (dimanche) « là », sans que les jours de la semaine soient

Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177(L'attention aux différences), 55-64

constituées en liste. En effet, si la liste orale n'est pas mémorisée, la liste écrite n'a pas de référent langagier et ne peut se constituer autrement que par l'occupation de places.

Non seulement les élèves ne voient pas leurs capacités mémorielles orales renforcées, mais il arrive même qu'on leur apprenne à s'en défier. Lors d'une séance où doivent être recensés les résultats d'un vote effectué dans la classe (Laparra & Margolinas, 2010) le maître veut démontrer aux élèves la nécessité de consigner ces résultats dans un tableau écrit. Les élèves ne comprennent pas pourquoi la restitution à l'oral des résultats qu'ils ont parfaitement mémorisés (ceci s'expliquant par le fait que les nombres en questions sont petits et peu nombreux) pourrait ne pas suffire. La dévalorisation des connaissances de l'oralité conduit le professeur à faire douter les élèves de leur capacité mémorielle en « piégeant » les élèves les plus faibles.

Par ailleurs, au cours de cette situation le maître affirme qu'il ne veut pas que l'on recompte les bulletins à chaque fois. Les élèves, produisent alors une organisation en ligne des bulletins : tous les bulletins bleus puis tous les bulletins jaunes, etc. Cette organisation répond à l'injonction du professeur puisque l'on voit directement le nombre de bulletin (reconnaissance visuelle des nombres inférieurs à six). Le maître n'est pas satisfait car il ne conçoit comme réponse acceptable que le recourt à l'écrit. Il continue donc à demander avec insistance « comment faire pour se souvenir du résultat du vote ? ». Les élèves proposent alors d'écrire (le nombre) sur un bulletin de chaque couleur. La transparence des connaissances littératiennes non linguistique empêche alors le professeur de reconnaître que les élèves commencent à produire une organisation des bulletins de vote qui pourrait préfigurer une organisation en tableau, il impose alors de remplir un tableau dont les élèves ne comprennent pas la pertinence ni la relation avec ce qu'ils ont fait avant. De ce fait, les élèves ont investi deux situations tout à fait séparées : dans l'une ils ont dénombré oralement des bulletins de vote, dans l'autre ils ont écrit des chiffres dans un tableau, ce qui ne leur permet pas de prendre conscience des connaissances en jeu dans les deux univers.

Il se produit ainsi plusieurs phénomènes qui sont interdépendants : une dévalorisation des connaissances de l'oralité ; la non-reconnaissance d'un continuum entre les univers de l'oralité et de la littératie ; la transparence de certaines connaissances littératiennes non linguistiques. Ainsi les connaissances de l'oralité, très peu différenciatrices, ne peuvent servir d'appui pour construire les connaissances de la littératie, puisque le maître pense que celles-ci ne peuvent s'acquérir que dans une rupture oral – écrit. L'analyse de notre corpus confirme que de tels phénomènes se produisent dans beaucoup d'activités, toujours au détriment des mêmes élèves. Se creuse alors avec leurs camarades des différences qui vont jouer de manière décisive dans tous les apprentissages.

Pistes de travail

Les élèves qui sont déjà en échec en GS n'ont donc pas de « besoins particuliers » au plan linguistique et langagier. Il est bien sûr indispensable de faire évoluer progressivement leurs compétences lexicales, syntaxiques et discursives, comme on le fait pour leurs camarades, mais les compétences qui sont les leurs à l'entrée en GS sont suffisantes pour qu'ils tirent profit de l'enseignement qui leur est dispensé. Si tel n'est pas le cas, c'est parce qu'ils sont placés dans des situations mettant en jeu des connaissances extrêmement diverses et instables qui ne peuvent être l'objet d'aucun travail organisé.

L'institution, si elle veut mettre fin à cet échec précoce, doit déterminer quels sont les savoirs de l'oralité et de la littératie qui doivent faire l'objet d'un apprentissage. Ceux-ci doivent être peu nombreux, modestes et clairement identifiés et les maîtres doivent être formés à les enseigner, ce qui n'est à l'heure actuelle aucunement le cas (Laparra, 2008; Laparra & Margolinas, 2008).

Mais si ces apprentissages sont modestes, au regard des objectifs affichés par l'école (familiariser les enfants avec les grandes fonctions de l'écrit), ils ne sont pas pour autant simples à construire : ils ne se réduisent pas à la reconnaissance de lignes et de colonnes. Revenons sur une compétence qui aurait du être à l'œuvre dans plusieurs des exemples que nous avons choisis d'analyser : celle de produire une liste ordonnée de mots ou de travailler sur elle (liste des élèves présents, liste des jours de la semaine, répertoire lexical). Elle ne peut être mise en œuvre que si on agit sur certaines connaissances : l'élève doit apprendre à différencier les listes non organisées de celles qui le sont. Il doit comprendre que dans certains cas l'ordre dans lequel on range les objets est indifférent et que dans l'autre il ne l'est pas. Il doit apprendre que quand il procède au rangement d'objets déplaçables il y a des procédures efficaces pour le faire, il doit apprendre comment on opère une partition dans une collection. Ces connaissances nous apparaissent comme essentielles dans le continuum entre les connaissances de l'oralité et les connaissances de la littératie.

Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177(L'attention aux différences), 55-64

Quand il passe au traitement de la collection des jours de la semaine, il doit savoir selon quel critère il les range (la suite conventionnelle de ces jours, qu'il doit connaître oralement), il doit apprendre que le premier jour de la semaine à placer est arbitrairement *lundi*, il doit retrouver *lundi* dans le stock puis renouveler l'opération jusqu'à épuisement du stock (le plus souvent l'école ne procède pas ainsi, la reconstitution de la liste des jours de la semaine s'effectue suivant le modèle du puzzle à l'aide d'une liste modèle (Laparra & Margolinas, à paraître). L'élève doit ensuite apprendre que l'ordre utilisé pour la liste des jours de la semaine ne vaut que pour elle et que cet ordre est obligatoire, qu'il n'en va pas de même pour la liste des nom des élèves, ceux-ci pouvant être rangés de plusieurs manières (selon l'ordre d'arrivée dans la classe, en opérant des partitions comme garçon et filles, par ordre alphabétique, etc.), ce n'est seulement alors qu'il pourra apprendre qu'il existe une procédure qui vaut pour toutes les listes de mots, celle qui consiste à les ranger en prenant en compte la lettre initiale du mot, et commence alors un très long apprentissage de l'ordre alphabétique, devant s'étendre jusqu'à la fin du cycle 2 et passant par la mémorisation orale de la suite des lettres. On voit au travers de l'exemple de la liste ordonnée la complexité de ces apprentissages que nous venons pourtant de qualifier de modestes, ils ne sont en outre pas strictement disciplinaires, certains relèvent des mathématiques (procédure d'énumération, voir Briand 1999), d'autres du français.

La familiarisation préconisée par l'institution avec certains usages de l'écrit s'effectue sans aucune analyse des connaissances de l'oralité et de la littératie que ces usages impliquent et dans l'ignorance de ce que sont les pratiques effectives des familles de milieu populaire en la matière. Elle doit être remplacée par la construction d'un nombre limité de savoirs oraux et littératiens. Parler de besoins particuliers à propos de certains élèves risque d'exonérer l'école de sa responsabilité dans l'échec et de rejeter celle-ci sur les élèves et leurs familles.

Références

- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées *Recherche et Formation*, 51, 105-118.
- Bautier, E. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littératiés du langage *Pratiques*, 143/144, 11-26.
- Bentolila, A. (2008). *Le Verbe contre la barbarie : Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*. Paris: Odile Jacob.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Editions de minuit.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval: Les Presses de l'Université de Laval.
- Boissinot, A. (1999). *La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée*: Ministère de l'éducation nationale.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *La reproduction*. Paris: Editions de minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Editions de minuit.
- Briand, J. (1999). Contribution à la réorganisation des savoirs prénumériques et numériques. Étude et réalisation d'une situation d'enseignement de l'énumération dans le domaine prénumérique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(1), 41-76.
- Delaborde, M. (2006). Le rapport à l'écrit d'élèves en Grande Section de maternelle : ce que nous révèle la réalisation d'un abécédaire. *Pratiques*, 131-132, 1-19. http://www.pratiques-cresef.com/p131_de2.pdf
- Delaborde, M. (2009). *Formes et sens de l'univers graphique en maternelle*. Metz : Publications de l'Université Paul Verlaine.
- Direction_des_écoles (1992). *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris: Hachette - C.N.D.P.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique* (J. Bazin & A. Bensa, Trad.). Paris: Les éditions de minuit.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: PUF.

- Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177(L'attention aux différences), 55-64
- Joigneaux, C. (2009). *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire.*, Université de Paris VIII, Paris.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire* (Vol. 2). Paris: Editions de minuit.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques*, 137-138, 117-134.
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2008). Les premiers apprentissages de l'écrit : doxa et malentendus des écrits authentiques. Actes du colloque *Les didactiques et leur rapport à l'enseignement et à la formation*, Bordeaux.
<http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/lapa.pdf>
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques*, 145-146, 141-160. http://www.pratiques-cresef.com/p145_la1.pdf
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2011). Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In J. Crinon & J.-Y. Rochex (Eds.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 111-130). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Laparra, M., & Margolinas, C. (à paraître). Etudes de difficultés scolaires dans les premiers apprentissages In E. Auriac-Slusarczyk (Ed.), *La dimension langagière dans les apprentissages. Méthodes et perspectives*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Margolinas, C., René de Cotret, S., & Giroux, J. (2006). Transformation de situations sociales et leurs conséquences sur certaines connaissances en jeu en contexte scolaire. In R. Malet (Ed.), *L'école, lieu de tensions et de médiations : Quels effets sur les pratiques scolaires ? Actes du colloque international de l'AFEC* (pp. 60-66). Lille.
- Margolinas, C., & Laparra, M. (2010). Analyse de situations et production des inégalités scolaires. In F. Leutenegger, M. Schubauer-Leoni, F. Ligozat, N. Lambiel, A. Forget, F. Audigier, A. Fluckiger, R. Rickenmann & T. Thévenaz-Christen (Eds.), *Où va la didactique comparée? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. Genève: Université de Genève FPSE-SSED & ARCD. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00429565/fr/>
- Margolinas, C., & Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In J. Crinon & J.-Y. Rochex (Eds.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 19-32). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris: Retz.
- Olson, D. R. (2006). Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody. *Pratiques*(131-132).
- Privat, J.-M. (2010). Un bain de littératie. *ethnographiques.org*, 20(septembre 2010 [en ligne]). <http://www.ethnographiques.org/2010/Privat>
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (Eds.). (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Tauveron, C. (Ed.). (2002). *Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris: Hatier.