



HAL
open science

Adopter une approche diachronique et contextualisante pour explorer le rapport à l'écrit : l'intérêt d'une prise en compte des répertoires langagiers et des environnements de socialisation.

Justine Delebarre

► To cite this version:

Justine Delebarre. Adopter une approche diachronique et contextualisante pour explorer le rapport à l'écrit : l'intérêt d'une prise en compte des répertoires langagiers et des environnements de socialisation.. Akofena - Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication, , 2022. hal-03551355

HAL Id: hal-03551355

<https://hal.science/hal-03551355>

Submitted on 1 Feb 2022

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.

ADOPTER UNE APPROCHE DIACHRONIQUE ET CONTEXTUALISANTE POUR EXPLORER LE RAPPORT A L'ÉCRIT : L'INTÉRÊT D'UNE PRISE EN COMPTE DES RÉPERTOIRES LANGAGIERS ET DES ENVIRONNEMENTS DE SOCIALISATION

Justine DELEBARRE

Université Paul Valéry Montpellier 3, France

justine.delebarre@univ-montp3.fr

Résumé : Les résultats de l'étude sur laquelle prend appui cet article mettent en évidence l'importance d'adopter une approche diachronique et contextualisante lorsqu'on explore le rapport à l'écrit de lycéens plurilingues. Les répertoires langagiers sont associés à des habitus culturels, donnant lieu à des formes de socialisation singulières. Ainsi, il convient également de prendre en compte les environnements de socialisation que sont les environnements familiaux et scolaires car ils participent à la construction et l'évolution du rapport à l'écrit de l'apprenant. Ce rapport à l'écrit demeure singulier, complexe et en constante évolution. Outre la mise en évidence de tendances, voire de profils, l'intérêt pour la didactique et donc de la présente étude, semble donc être d'appréhender la dynamique interne de la notion de rapport à l'écrit, afin de pouvoir soutenir les apprentissages en Français Langue Seconde tout en valorisant les répertoires langagiers des apprenants.

Mots-clés : Didactique du Français Langue Seconde (FLS) ; Rapport à l'écrit ; Socialisation ; Habitus culturels ; Langues africaines de tradition orale

A DIACHRONIC AND CONTEXTUALIZING APPROACH TO EXPLORE THE RELATIONSHIP TO WRITING : THE VALUE OF TAKING INTO ACCOUNT LANGUAGES REPERTOIRES AND SOCIALIZATION ENVIRONMENTS

Abstract: The results of the study on which this article is based, are highlighting the importance of adopting a diachronic and contextualizing approach when exploring the relationship with writing of multilingual high school students. Language repertoires are associated with cultural habits, creating unique forms of socialization. Thus, socialization environments such as family and school should also be taken into account because they have a role in the construction and development of the learner's relationship with writing. This relationship with writing remains unique, complex and is constantly evolving. In addition to highlighting trends, or even profiles, the aim of didactics seems to be to apprehend the internal dynamics of the relationship with writing, in order to be able to support learning.

Keywords : Teaching of french as second language ; Relationship to writing ; Socialization ; cultural habitus ; African languages of oral tradition.

Introduction

En France, le nombre d'élèves nouvellement arrivés est en constante évolution. Ces chiffres concernent les élèves allophones et francophones, mais aussi les mineurs non accompagnés (MNA)¹ (Doineau et Godefroy, 2017 ; rapports officiels des CASNAV)². Les chiffres relatifs aux MNA sont particulièrement éloquentes (17.022 MNA en 2018 contre 8054 en 2016). En 2019, les pays d'origine les plus représentés se situent sur le continent africain : la Guinée (24,7%), le Mali (23,3%) et la Côte d'Ivoire (13,2%) arrivent largement en tête devant les autres pays concernés (tous à environ 3-4%). Ces jeunes MNA très majoritairement âgés de 15 à 17 ans, et sont donc en âge d'être scolarisés en lycée, même si souvent, ils ont été peu et/ou irrégulièrement scolarisés (Brun, 2020 ; Baltazard, 2014). Certaines régions du Sud de la France sont particulièrement concernées par ce phénomène, et c'est le cas de l'Occitanie, où l'étude a été menée. Les répertoires langagiers des MNA arrivant essentiellement d'Afrique de l'Ouest, où les pays sont profondément multilingues, sont donc pluriels et comportent des langues et cultures de tradition orale et/ou pratiquées exclusivement à l'oral : le bambara, la malinké, le dioula, le peul, le sousou et diverses variétés d'arabe en sont quelques exemples. Le français est, à des degrés divers, une langue seconde pour nombre d'entre eux.

D'une part, ces langues et cultures sont associées à des formes de socialisation, des habitus culturels (Bourdieu, 1972), lesquels sont parfois liés à des pratiques discursives familiales moins liées à la culture de l'écrit. Les études de Fleuret (2012 ; 2014) auprès de populations créolophones en sont des exemples éloquentes. D'autre part, « l'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines » (Vincent et al., 1994, p.191), à tel point qu'aujourd'hui, l'écrit conditionne la réussite scolaire. Sur ce sujet, les travaux en sociologie ont montré que les formes de socialisation familiales ne sont pas sans lien avec la réussite scolaire (Lahire, 2012 ; Millet et Thin, 2005) : « les pratiques sociales de certains groupes ne sont pas forcément imprégnées de la culture de l'écrit telle qu'elle est attendue dans l'enceinte scolaire » (Fleuret, 2012, p.17). Ces formes de socialisation concernent la littéracie familiale mais également l'ordre moral et matériel. La sociologie a aussi montré les liens entretenus entre les rythmes familiaux et le développement langagier et de la littéracie précisément (Millet et Thin, 2005). Les travaux de Goody (1978) en anthropologie et de Lahire (2012) ne font que confirmer le lien existant entre ces structures temporelles et l'usage de l'écrit. Ces travaux évoquent un rapport plus calculateur, que Lahire appelle « scriptural-scolaire ». Il est basé sur l'objectivation et un rapport distancié au langage et au monde, découlant de la généralisation de formes sociales scripturales (Vincent et al., 1994).

Compte-tenu de ces éléments, la notion de rapport à l'écrit, qui suppose de s'intéresser aux relations complexes que les scripteurs entretiennent avec l'écrit, semble particulièrement pertinente pour la didactique de l'écrit en Français Langue Seconde. Elle l'est d'autant plus lorsque l'on prend en considération les résultats d'une enquête montrant que les enseignants et les élèves ont tendance à davantage se focaliser sur la question de la « maîtrise de la langue » et de la « correction langagière » (Colin, 2014 cité dans Lafont-Terranova et Niwese, 2016, p.4). Cela révèle une certaine négligence de la notion de rapport à l'écrit et de son influence sur la construction des

¹ L'on définit les MNA comme « des personnes âgées de moins de 18 ans, de nationalité étrangère, et qui se trouvent sur le territoire français sans adulte responsable » (Doineau et Godefroy, 2017).

² « Centre Académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) »

savoirs et de la compétence scripturale. Pourtant, explorer le rapport à l'écrit des élèves pourrait permettre à la didactique de mieux comprendre comment soutenir les apprentissages de ces élèves, tout en valorisant leurs répertoires langagiers.

1. Problématique et aspects méthodologiques

Deux propositions majeures de modélisation de la notion ont été émises en France et au Canada (Barré-De Miniac, 2002, 2000 ; Chartrand et Blaser, 2008 ; Chartrand et Prince, 2009), mais celles-ci nécessitent d'être adaptées au contexte et au cadre théorique exposés ci-dessus. De fait, ces travaux ne permettent pas de prendre en compte l'hétérogénéité des répertoires langagiers et des formes de socialisation des apprenants (familiales et scolaires). Cela nous amène à formuler la problématique suivante : comment peut-on explorer le rapport à l'écrit tout en prenant en compte les spécificités d'un tel contexte et d'un tel public ?

Il s'agit ici de montrer l'intérêt pour la didactique du Français Langue Seconde de prendre en compte certains éléments que nous qualifions de « contextuels » lors de l'exploration du rapport à l'écrit. Ces éléments contextuels sont les répertoires langagiers, et les environnements de socialisation que sont les environnements familiaux et scolaires. Ainsi, dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous avons proposé d'explorer le rapport à l'écrit en adoptant une approche diachronique et contextualisante, en appui donc sur le contexte exposé et le cadre théorique défini. Nous avons procédé à deux méthodes de collecte et de production de données.

D'une part, nous avons mené des entretiens semi-directifs individuels auprès de 22 lycéens allophones et francophones, scolarisés depuis moins de deux ans dans un lycée professionnel du Sud de la France (seuls deux étaient nés en France et y avaient toujours vécu). Nombre d'entre eux sont arrivés en France seuls et sont Mineurs Non Accompagnés (n=15), quand d'autres vivent en famille (n=5).

D'autre part, à l'aide du logiciel MEDITE³, nous avons procédé à l'analyse de productions écrites dites « en trois jets »⁴ réalisées en contexte scolaire par six des interviewés du corpus. Pour procéder à la collecte, la production puis l'analyse de données, nous nous sommes inspirée des travaux français et canadiens portant sur le rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2008, 2002 ; Chartrand et Blaser, 2008) tout en adoptant une approche diachronique et contextualisante. Ainsi, lors de l'exploration du rapport à l'écrit, nous avons exploré la complexité des répertoires langagiers des interviewés, les formes de socialisation au sein des environnements familiaux, et les environnements scolaires passés et actuels. Nous avons qualifié ces éléments de « contextuels » : ils ne sont pas constitutifs du rapport à l'écrit mais y sont étroitement liés. En ce qui concerne les éléments constitutifs du rapport à l'écrit, nous avons emprunté la notion de rapport à l'écrit des travaux canadiens (et non pas de rapport à l'écriture, comme dans les travaux de Barré-De Miniac), en conservant l'idée selon laquelle les pratiques font partie intégrante de la notion (Chartrand et Blaser, 2008). En revanche, nous avons emprunté en les enrichissant, les dimensions constitutives et interreliées proposées par Barré-De Miniac (2000 ; 2002 ; 2008) que sont les opinions et attitudes, l'investissement, les conceptions et les modes de verbalisation.

³Le logiciel MEDITE est accessible à l'adresse suivante : <http://obvil.sorbonne-universite.site/developpements/medite>. Plus d'informations également dans Ganascia et Fenoglio (s.d.). Nous précisons qu'un protocole similaire a été mis en place par Lafont-Terranova et Niwese (2016).

⁴Il s'agit d'une épreuve officielle réalisée en contexte scolaire. Trois versions successives d'une production écrite sont produites, à la suite de séances de réécriture.

2. Discussion

L'objectif de cette partie est de démontrer l'intérêt d'adopter une approche diachronique et contextualisante telle que la nôtre lors de l'exploration du rapport à l'écrit en Français langue seconde (Delebarre, 2022). La présentation de nos résultats sera articulée en trois parties : la première mettra en évidence l'importance d'explorer les répertoires langagiers et de tenir compte de leur complexité. Les deux parties suivantes quant à elles mettront en lumière l'intérêt d'explorer les environnements de socialisation que sont les environnements familiaux et scolaires. Tous deux sont associés à des formes de socialisation, des habitus culturels, non sans lien avec la construction et l'évolution du rapport à l'écrit chez l'apprenant.

2.1. Les répertoires langagiers

2.1.1 *Le plurilinguisme est la norme, et les langues africaines sont omniprésentes*

Les entretiens ont mis en évidence une importante hétérogénéité des profils des interviewés, mais un point commun s'impose : le plurilinguisme. De fait, la quasi-totalité des interviewés sont bilingues ou plurilingues (n=21 sur 22) : 16 langues⁵ ont été déclarées comme pratiquées à des degrés divers. Parmi elles, les langues africaines de tradition orale et/ou pratiquées exclusivement à l'oral sont largement représentées : parmi les 22 interviewés, 19 en mentionnent au moins une, et pour 16 d'entre eux, il s'agit de leur langue de première socialisation. En prenant en compte ces répertoires langagiers lors de l'exploration du rapport à l'écrit, les entretiens menés ont permis de mettre en évidence que contrairement à certains lieux communs, ces langues ne restent pas en marge des pratiques scripturales des élèves (y compris les langues africaines pratiquées à l'oral). Qu'ils soient allophones ou francophones, ces élèves affirment qu'à l'écrit, ils recourent à d'autres langues que le français, selon le type de pratique, les objectifs et le contexte. Icham associe le français exclusivement au domaine scolaire alors qu'il recourt à l'arabe pour ses écrits personnels. Chaïra quant à elle explique alterner entre l'arabe et le français pour ses pratiques personnelles, selon les contenus de ses écrits, et sa capacité à exprimer certains sentiments dans l'une ou l'autre langue. Quant aux langues africaines plus généralement pratiquées à l'oral, voire de tradition orale, nous avons retrouvé l'emploi de l'arabe marocain à l'écrit lors de communications téléphoniques, et sur les réseaux sociaux, en recourant souvent à l'alphabet latin tout en intégrant des chiffres pour reproduire les sons propres à la langue (Chaïra). D'autres langues comme le berbère (Merad et Icham), le malinké (Izan), le bambara (Youssef), le peul (Abdel recourt à l'alphabet arabe pour transcrire) et le soussou (Adamo). Bien que scolarisés en arabe auparavant, et sans parvenir à l'expliquer lors des entretiens menés, Icham et Chaïra, déclarent recourir à l'alphabet latin lors de ces pratiques scripturales. Peut-être est-ce dû à la présence du français (et donc de l'alphabet latin) au Maroc, leur pays d'origine ? Une étude complémentaire à ce sujet pourrait être menée. Pour certains interviewés, ces emplois semblent plutôt inconscients et en lien avec des habitudes : ils surviennent lors de communications entre amis, avec des membres de leur famille. Pour d'autres, il s'agit de pratiques de lecture-écriture conscientes et volontaires : Izan explique combien il est heureux de pouvoir écrire *dans sa langue* (malinké) depuis qu'il a appris à lire et écrire en français, et Youssef recourt au bambara lors de ses pratiques personnelles de lecture-écriture. Il dit écouter des chansons dont les textes sont en bambara, et recopier certains sous-

⁵ Les langues déclarées sont l'arabe marocain « darija », l'espagnol, l'italien, le berbère, le français, le peul, le bambara, le soninké, le soussou, le maoka, le dioula, le mossi, la malinké, l'albanais, l'anglais et le malgache.

titres. Ces pratiques ne concernent pas l'ensemble des interviewés de cette étude, mais elle avance un premier argument en faveur d'une prise en compte des répertoires langagiers lors de l'exploration du rapport à l'écrit. Une telle approche permettrait de valoriser l'ensemble des langues et cultures des apprenants et en faire un véritable tremplin d'apprentissage.

2.1.2 Enjeux culturels et identitaires associés aux répertoires langagiers

Cette étude a également montré que l'arrivée en France et l'apprentissage *du* et *en* français peuvent bousculer la dynamique interne des répertoires langagiers des apprenants voire éveiller des inquiétudes liées à des aspects culturels et identitaires. Lors des entretiens, les interviewés vivant en famille expliquent très clairement comment leur arrivée en France a modifié les pratiques langagières familiales : Nizarah explique qu'en famille on parle désormais espagnol, arabe et français. Idem pour Merad qui mentionne le berbère, l'arabe, l'italien, et le français, et Chaïra explique quant à elle, que désormais, seul le français est utilisé quotidiennement. Hugo met en évidence la même tendance, et affirme qu'en famille, il recourt bien plus au français qu'au malgache depuis son arrivée en France. Pour certaines familles, il s'agit d'un choix volontaire (volonté d'accompagner l'enfant dans ce nouvel environnement), quand pour d'autres, tout semble plus inconscient. Cette évolution peut donner lieu à une sensation de bousculement, des inquiétudes chez l'adolescent. Merad se montre inquiet : il souhaite progresser en français mais cet apprentissage semble incompatible avec le maintien de l'italien, sa langue d'entrée dans l'écrit et de scolarisation avant son arrivée en France. Nous retrouvons cette inquiétude dans le discours d'Abdel, qui explique avoir choisi volontairement de privilégier l'étude du français au détriment de la langue arabe, qu'il affectionne particulièrement. À ses yeux, ce choix est inévitable, et cohérent avec ses projets et son environnement de vie. Pourtant, il n'en est pas moins douloureux, et Abdel nous confie tenter de maintenir son niveau en arabe en autonomie.

De son côté, Ayoub s'interroge également et fait part d'un sentiment d'incompréhension voire d'injustice : il peine à comprendre comment le français a pu lui être imposé dans son pays d'origine, comme langue enseignée et d'enseignement, alors même que son avenir en France est incertain. Il mentionne le passé colonial de la France vis-à-vis de la Guinée. Même si façon plus pacifique, Izan a également mentionné le passé colonial français vis-à-vis de la Guinée. Christophe va même jusqu'à affirmer que la Cameroun, « c'est toujours la France ! ». Ces éléments rappellent l'importance de considérer les aspects culturels et identitaires des langues, mais également les contextes socio-historiques et le rapport à la langue et au pays d'accueil des élèves nouvellement arrivés. Toutefois, précisons que ces discours et attitudes sont loin d'être des signes de fermeture vis-à-vis du français et de la France : il s'agit davantage d'indices d'investissement, de volonté, accompagnés d'inquiétudes et de questionnements. De ce point de vue, la didactique semble avoir un rôle à jouer : ces phénomènes ne peuvent être ignorés car ils ne sont pas sans lien avec les apprentissages. L'apprenant doit être accompagné.

3. Les environnements familiaux ou de première socialisation

L'environnement familial constitue le premier environnement de socialisation de l'enfant (Bourdieu, 1972). Tout comme les répertoires langagiers abordés précédemment, les environnements de première socialisation sont très hétérogènes, complexes et singuliers, en plus d'être en constante évolution. Ainsi, à la façon du

sociologue Lahire (2012), nous avons tenté de reconstruire des réseaux d'interdépendance au sein desquels les interviewés ont grandi et évolué, en ne considérant non pas les liens familiaux, mais plutôt la présence répétée et prolongée d'adultes que nous appellerons les *référents*.

3.1 Des environnements familiaux en constante évolution

Le cadre théorique a montré le lien existant entre les structures temporelles familiales, la littéracie familiale, et le rapport à l'écrit, au langage et au monde. Or, les entretiens menés ont montré la profonde instabilité de nombreux environnements familiaux des interviewés. Les divorces, conflits, décès, un changement radical de situation économique, des conditions financières limitées et/ou incertaines sont monnaie courante et ils constituent une des causes principales de départ lorsque l'interviewé est MNA en France (15 des interviewés sont MNA). À la suite d'un conflit et/ou d'un décès, plusieurs interviewés rapportent qu'ils ont été placés chez un oncle, une tante, ou qu'ils ont été contraints de cohabiter difficilement avec une belle-mère, voire qu'ils ont été livrés à eux-mêmes avant d'être soutenus à des degrés divers par une « grand-mère de quartier » par exemple. Ces éléments modifient et fragilisent la structure de l'environnement familial dans lequel l'interviewé évolue. Ils peuvent constituer de réelles ruptures voire des traumatismes, affecter la construction et l'évolution du rapport à l'écrit, et compromettre la réussite scolaire de l'enfant. Cette instabilité est effectivement en inadéquation avec la construction d'un rapport positif à l'écrit et à l'école.

[Hamidou] « Oooo... parce que... chez nous Madame, par exemple si... tes parents sont pauvres, ... pour étudier, c'est trop compliqué, pour nous. Parce que des fois même y'a... y'a pas... à la maison y'a pas de quoi à manger. Des fois eh... on était obligé, on était obligé de quitter à l'école après et d'aller... chercher... petit peu de l'argent pour manger. C'est pour cela que c'était compliqué, c'est pour cela que je n'ai... je n'aime pas l'étude. »

3.2 Des *habitus culturels*, des formes de socialisation à prendre en compte

Les environnements familiaux sont associés à des formes de socialisation, des *habitus culturels* (Bourdieu, 1972), non sans lien avec la littéracie familiale (au sens de Fleuret, 2012) et le développement langagier des enfants. Ainsi, en explorant ces éléments, notre étude a permis d'identifier plusieurs profils familiaux. Premièrement, 1) dans deux cas, *aucun matériel écrit* n'est présent au foyer et *aucune pratique* n'est rapportée (Hamar, Izan). Ensuite, 2) pour certains, l'écrit concerne exclusivement le *domaine religieux* (présence du Coran, et parfois de livres d'enseignement religieux ; Massoud, Adamo). 3) L'écrit est associé au *domaine scolaire* (Mamadi, Merad, Ayoub et Christophe). Seuls des manuels scolaires, achetés par les familles à la demande de l'institution, ou prêtés par l'institution sont présents au sein du foyer. 4) *Les livres appartiennent aux adultes* : dans ce cas, l'on remarque la présence de livres au sein du foyer familial, mais ils appartiennent aux adultes (André, Jonathan). André explique ne jamais avoir constaté l'utilisation de ces livres par l'adulte qui les possède, alors que Jonathan fait part des habitudes de lecture de sa mère. Dans les deux cas, aucune pratique ne semble partagée entre les adultes et les enfants. Et enfin, 5) deux interviewés ont fait part de *moments partagés d'éveil à l'écrit* non liés au domaine scolaire : Jamal explique qu'un soir, en l'absence de ses parents, il a lu à ses frères, un livre que ses parents lui lisaient lorsqu'il était enfant. Amara quant à lui évoque les moments partagés avec ses oncles à observer des imagiers et à associer des images à

des lettres et des mots en français. Nous précisons qu'en réalité, 5 interviewés (Ayoub, Nizarah, Mamadi, Adamo, Jamal) ont mentionné des pratiques littéraciques partagées. Toutefois, pour 3 d'entre eux, elles sont en lien avec le domaine scolaire. Enfin, (5) autres éléments ne sont mentionnés que par un des interviewés dans notre corpus : la communication familiale (envoi de cartes postales et de lettres occasionnellement, Jamal), pratiques organisationnelles (utilisation de l'agenda par le père d'Abdel), devoirs professionnels et pratiques numériques (père d'Hugo).

3.3 Accompagnement scolaire au sein de ces environnements

Notre étude a permis de mettre en évidence (7) types d'accompagnement scolaire au sein des environnements familiaux⁶. 1) Dans le premier cas, les pratiques littéraciques s'apparentent aux formats proposés en contexte scolaire, et sont imposées par un des référents en vue de soutenir les apprentissages scolaires (n=2), ensuite 2) un accompagnement à domicile est confié à une personne extérieure rémunérée, pour réaliser les devoirs scolaires (n=1), 3) un suivi à la demande proposé par l'un des référents a été mentionné (n=2), 4) un accompagnement ludique sous forme d'éveil (n=1) est proposé. Dans d'autres cas, 5) un accompagnement plus distant et abstrait, se concrétisant différemment (allant de conseils et recommandations à de véritables pressions) est rapporté (n=7). Nous remarquons que dans ces cas, les référents semblent fournir des conseils très généraux comme « va à l'école », « lis », « fais tes devoirs », « il faut étudier ». Ces recommandations sont parfois justifiées, mais l'on remarque qu'elles restent éloignées des enjeux et objectifs scolaires concrets auxquels est confronté l'enfant. En fin de compte, l'enfant semble rester seul face à ce qui est attendu dans l'enceinte scolaire⁷. Ensuite, 6) certains interviewés rapportent une absence de suivi en raison d'autres priorités familiales (besoins physiologiques, aide dans les travaux quotidiens) ou car les référents n'ont pas été scolarisés et sont donc en incapacité de venir en aide à l'enfant (n=3). Face à cette solitude, 7) certains interviewés ont développé des stratégies d'entraide avec les jeunes de leur âge (frères et sœurs, cousins, voisins, camarades...). En recroisant ces éléments aux catégories socio-professionnelles et aux niveaux scolaires, ainsi qu'aux répertoires langagiers (et les habitus culturels) des référents, nous remarquons premièrement que les pratiques littéraciques partagées avec les référents semblent être toujours à l'initiative d'adultes scolarisés (sauf dans le cas de Mamadi). Nous pourrions même ajouter que moins les référents ont été scolarisés, et plus les interviewés semblent seuls face aux enjeux scolaires (même si ce n'est pas une règle absolue comme le montre le cas de Mamadi). Au terme de cette analyse, il nous semble essentiel d'explorer davantage les effets produits par ces types d'accompagnement sur les interviewés et sur leur rapport à l'écrit. Car comme l'ont également montré nos analyses, même dans les cas où un accompagnement plus fréquent et régulier est proposé, il peut ne pas être bénéfique pour le rapport à l'écrit et être au contraire source de stress (Nizar).

4. Les environnements de socialisation secondaire ou les parcours scolaires

Le second environnement de socialisation de l'enfant est l'environnement scolaire (Bourdieu, 1972).

⁶ Nous précisons que pour les interviewés aujourd'hui MNA, nous faisons référence à leur environnement de première socialisation dans leur pays de naissance. Seul un d'entre eux a évoqué la famille d'accueil dans laquelle il vit actuellement.

⁷ Notre article (Delebarre, 2022) met en évidence qu'il ne s'agit pas d'un désengagement de la part des familles et confirme donc les études menées par Lahire (2012) sur le sujet.

4.1 Des parcours scolaires en pointillés et des aspects affectifs

L'analyse a montré que souvent, les parcours scolaires sont à l'image des environnements familiaux en termes de stabilité. Parmi les interviewés, beaucoup ont été peu et/ou irrégulièrement scolarisés (n=14 sur 22), et un interviewé n'a jamais été scolarisé avant son arrivée en France. Tous parmi eux sont aujourd'hui MNA en France. Ces parcours scolaires en pointillés ne sont pas sans lien avec le départ des interviewés vers l'Europe et leur rapport à l'écrit. Aussi, il est à noter que les types d'enseignement varient, et la place accordée aux langues premières des élèves aussi. Certains interviewés ont rapporté des pratiques pédagogiques interdisant et sanctionnant l'emploi des langues premières dans l'enceinte scolaire. Ce type d'enseignement laisse ces langues en marge de l'environnement scolaire, et bien souvent pour ces élèves, du monde de l'écrit plus globalement. De fait, l'école est souvent le seul environnement où ils sont au contact de l'écrit. Cela n'est pas sans lien avec le développement langagier de l'enfant⁸ et la construction et l'évolution de son rapport à l'écrit. Toutefois, les interviewés scolarisés en continue ne sont pas épargnés et rapportent également des épisodes traumatiques ayant eu lieu durant leurs parcours scolaires. Lors de son arrivée, Chaïra dit avoir subi du harcèlement scolaire, voire du racisme. Jonathan quant à lui explique avoir enchaîné les échecs et adopte désormais une posture fataliste vis-à-vis de l'école, tout en la rejetant (rejet des devoirs scolaires notamment). Pour certains interviewés, indépendamment du temps et du type de scolarisation, l'expérience scolaire a été particulièrement éprouvante car très éloignée des préoccupations quotidiennes de leur environnement familial. L'on retrouve ici la notion de décalage entre les deux environnements de socialisation qui peut freiner les apprentissages et compromettre la réussite scolaire de l'élève.

4.2 Le rapport à l'école à questionner plus largement ?

Au vu de ces quelques éléments, et d'autres mis en évidence dans le cadre de notre étude, il nous semblerait pertinent de questionner l'intérêt d'explorer simultanément le rapport à l'écrit et le rapport à l'école. En effet, les parcours scolaires, mais aussi les environnements de première socialisation, donnent lieu à un rapport à l'école propre à chaque individu non sans lien avec le rapport à l'écrit puisque comme nous l'avons vu, l'école et l'écrit sont inextricablement liés et pour certains interviewés, l'écrit est exclusivement associé à l'environnement scolaire. Ne pourrions-nous pas identifier certains liens entre les deux notions ? En nous inspirant des travaux de Espinosa (2003), nous avons pu relever une certaine corrélation entre le rapport à l'écrit et le rapport à l'école. D'une part, si l'école et les écrits scolaires ne font pas sens pour les interviewés, dans leurs projets de vie, il sera difficile de les voir investis dans des pratiques littéraciques, particulièrement lorsque l'écrit est exclusivement associé à l'environnement scolaire. Dans ce cas, il est effectivement courant de constater que les pratiques personnelles de lecture-écriture sont faiblement investies voire absentes (André, Hugo, Jonathan, Hamidou, Adamo). Pour certains, ces pratiques doivent poursuivre un but utile, tout comme l'école à leurs yeux (obtenir un diplôme par exemple), car elles ne sont pas une source de plaisir. Dans le cas de Chaïra et Lassana, l'on relève que le rapport à l'écrit et le rapport à l'école sont sources d'anxiété, d'inquiétude voire de culpabilité. L'on y voit donc une certaine corrélation. Dans le cas de Chaïra, les pratiques personnelles permettraient en revanche de compenser ce

⁸ Nous faisons référence ici au double transfert de compétences entre la langue première et la langue seconde de l'élève. Voir les travaux de Cummins (1984) à ce sujet.

sentiment. De la même façon, Jonathan rapporte une succession d'expériences littéraciques malheureuses en contexte scolaire. Aujourd'hui, il laisse apparaître un profond rejet de l'écrit et de l'environnement scolaire.

Conclusion

L'étude sur laquelle prend appui cet article a permis de montrer l'intérêt d'adopter une approche diachronique et contextualisante lors de l'exploration du rapport à l'écrit. D'une part, elle a permis de mettre en évidence que parmi les lycéens allophones et francophones interrogés, le plurilinguisme est bel et bien la norme, et que les langues africaines plus couramment pratiquées à l'oral (voire exclusivement pour la majorité d'entre elles) ne restent pas en marge des pratiques littéraciques rapportées. Aussi, ces répertoires langagiers plurilingues ne sont pas sans liens avec des enjeux culturels et identitaires, lesquels peuvent stimuler ou au contraire freiner les apprentissages. Le contexte socio-historique, particulièrement lorsqu'il implique un passé colonial, est également apparu. Ces aspects ne peuvent être niés en didactique des langues. D'autre part, les environnements familiaux constituent l'élément central de la première socialisation des enfants. De par leur structure et leur situation (affective, économique, sociale...) plus ou moins stables et pérennes, mais aussi les habitus culturels associés aux langues et cultures en usage, ils influent sur la construction et l'évolution du rapport à l'écrit, au langage et au monde des enfants (voir aussi Delebarre, 2022). Enfin, les environnements scolaires (passés et actuels) sont également des éléments influençant le rapport à l'écrit. La place des langues premières en contexte scolaire, des épisodes traumatiques, ou encore des expériences scolaires plus ou moins heureuses participent à la construction et l'évolution d'un rapport à l'école et d'un rapport à l'écrit, l'écrit et l'école étant inextricablement liés, nous l'avons vu (Vincent et al., 1994). En somme, l'exploration du rapport à l'écrit fait appel nous semble-t-il à une approche diachronique et contextualisante. Les analyses montrent que les répertoires langagiers, et les deux environnements de socialisation sont étroitement liés à la construction et l'évolution du rapport à l'écrit des apprenants, voire également de leur rapport à l'école. Des études complémentaires seront à mener à ce sujet. Afin d'illustrer et préciser notre positionnement, nous avons émis une proposition de schématisation de la notion de rapport à l'écrit (dans le cadre de notre thèse de doctorat). Celle-ci propose de schématiser la dynamique interne du rapport à l'écrit mais également les liens entretenus entre les diverses dimensions de la notion et les éléments que nous avons qualifiés de *contextuels*. Cela fera également l'objet d'un autre article très prochainement.

Références bibliographiques

- Baltazard, S. (2014). Du quadruple défi d'enseigner la lecture à des adolescents-allophones-analphabètes-en situation de grande précarité. *CANOPÉ Educ-revues*, 74.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : Une notion à valeur euristique. In *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (Presses universitaires de Namur Cedocéf, Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français, p. 11-23).
- Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29-40.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture [Texte imprimé] : Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bourdieu, P. (1972). Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de *Trois études d'ethnologie kabyle*. Librairie Droz.

- Brun, L. (2020). *67 909 élèves allophones nouvellement arrivés en 2018-2019 : Neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique* (Note d'information 20.39; p. 4). Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses universitaires de Namur Cedocéf, Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français.
- Chartrand, G., & Prince, M. (2009). *La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois*. 2, 317-344.
- Delebarre, J. (2022, à paraître). Explorer le rapport à l'écrit de lycéens plurilingues dont les répertoires langagiers présentent des langues et cultures africaines de tradition orale. Adopter une approche contextualisante et diachronique. *Synergie Italie, Gerflint*, 18.
- Doineau, E., & Godefroy, J.-P. (2017). *Rapport d'information fait au nom de la commission des affaires sociales sur la prise en charge sociale des mineurs non accompagnés* (N° 598; Session ordinaire de 2016-2017, p. 116). Sénat.
- Fleuret, C. (2012). La littératie familiale, Exploration des pratiques discursives chez des familles haïtiennes. In *Le rapport à l'écrit, Habitus culturel et diversité, Sous la direction de Carole Fleuret et Isabelle Montésinos-Gelet* (Presses de l'Université du Québec, p. 15-34).
- Fleuret, C. (2014). Exploration de la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde. *Diversité urbaine*, 14(2), 13.
- Ganascia, J.-G., & Fenoglio, I. (s. d.). *EDITE MEDITE : un logiciel de comparaison de versions*. Consulté 1 septembre 2020.
- Goody, J., Bazin, J., & Bensa, A. (1978). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Éditions de Minuit.
- Espinosa, G. (2003). Chapitre IV. Le rapport à l'école, en tant que « disposition scolaire » de l'élève. *Education et formation / Recherches scientifiques*, 65-99.
- Lafont-Terranova, J., & Niwese, M. (2016). Le rapport à l'écriture au coeur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 10-32.
- Lahire, B. (2012). *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité*. 54, 153-162.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (Presses Universitaires de Lyon, p. 11-48).