# Explorer le rapport à l'écrit en français langue seconde par une approche diachronique et contextualisante : le cas d'élèves locuteurs de langues africaines de tradition orale

Justine Delebarre

▶ **To cite this version:**

Justine Delebarre. Explorer le rapport à l'écrit en français langue seconde par une approche diachronique et contextualisante : le cas d'élèves locuteurs de langues africaines de tradition orale. Linguistique. Université Paul Valéry Montpellier 3, 2022. Français. NNT : . tel-03478498

**HAL Id: tel-03478498**
**https://hal.science/tel-03478498**

Submitted on 7 Sep 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.

# Thèse

# Pour obtenir le grade de

# Docteur

Délivrée par **l'Université Paul Valéry, Montpellier 3**

Préparée au sein de l'école doctorale **ED 58**

Et de l'unité de recherche **LHUMAIN**

Spécialité : **Sciences du langage (section 07)**

Présentée par **Justine DELEBARRE**

**Explorer le rapport à l'écrit en français langue seconde par une approche diachronique et contextualisante : le cas d'élèves locuteurs de langues africaines de tradition orale**

Soutenue le 22 juin 2022 devant le jury composé de

| | |
|---|---|
| **Mme AUGER Nathalie**, PU<br>UPV Montpellier 3 | Présidente du jury |
| **Mme BULLOCK Cécile**, Professeure agrégée<br>Simon Fraser University, Burnaby | Rapporteure |
| **M. CHISS Jean-Louis**, Professeur émérite<br>Université Sorbonne Nouvelle | Examinateur |
| **Mme FLEURET Carole**, PU<br>Université d'Ottawa | Codirectrice de thèse |
| **M. FORLOT Gilles**, PU<br>Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO) | Rapporteur |
| **M. SAUVAGE Jérémi**, MCF HDR<br>UPV - Montpellier 3 | Directeur de thèse |

# RÉSUMÉ

Le présent travail propose d'explorer le rapport à l'écrit de lycéens plurilingues dont les répertoires langagiers présentent des langues et cultures africaines de tradition orale, en adoptant une approche diachronique et contextualisante.

D'un point de vue théorique, cette recherche prend appui sur les travaux issus de la didactique du français (Français Langue Maternelle et Français Langue Seconde) et du champ des littéracies d'une part, mais elle emprunte également des notions à la sociologie et à l'anthropologie sociale. La vision de l'écriture comme processus découle quant à elle de l'apport en didactique, de la génétique textuelle.

L'objectif de ce travail est double : d'une part, il s'agit d'explorer le rapport à l'écrit d'apprenants dont les répertoires langagiers sont hétérogènes afin d'en comprendre les spécificités et d'envisager la façon dont la didactique pourrait recourir à cette notion, pour soutenir les apprentissages en français langue seconde. D'autre part, il s'agit d'appréhender la construction et l'évolution du rapport à l'écrit d'un point de vue plus théorique. Pour cela, une approche diachronique et contextualisante a été choisie. Il s'agit d'appréhender les mécanismes de construction de la notion, les éléments qui peuvent exercer une influence sur ce processus de construction et d'évolution.

Ainsi, dans le cadre de cette recherche qualitative, vingt-deux entretiens semi-directifs ont été menés et dix-sept versions de productions écrites réalisées en contexte scolaire par dix des interviewés, ont été collectées puis analysées. Nombre des participants sont des mineurs non accompagnés et ont été peu et/ou irrégulièrement scolarisés.

Les résultats découlant de l'exploration du rapport à l'écrit ont permis de formuler des recommandations didactiques. Aussi, l'exploration des environnements de socialisation a mis en lumière des liens entre ces environnements d'une part, et les processus de construction et d'évolution du rapport à l'écrit d'autre part. Enfin, cette approche diachronique et contextualisante a permis d'émettre des hypothèses et une proposition de schématisation concernant la notion de rapport à l'écrit.

## Mots-clefs

Didactique du Français Langue Seconde, littéracie, rapport à l'écrit, répertoires langagiers plurilingues, langues et cultures africaines de tradition orale, socialisation à l'écrit.

# ABSTRACT

The present work proposes to explore the relationship to writing of plurilingual high school students whose language repertoires present African languages and cultures of oral tradition, by adopting a diachronic and contextualizing approach.

From a theoretical point of view, this research is based on work from the didactics of French (French as a mother tongue and French as a second language) and the field of literacies on the one hand, but it also borrows notions from sociology and social anthropology. The vision of writing as a process comes from the contribution of textual genetics in didactics.

The objective of this work is twofold: on the one hand, it is to explore the relationship to writing of learners with heterogeneous language repertoires in order to understand their specificities and to consider how didactics could use this notion to support learning in French as a second language. On the other hand, it is a question of apprehending the construction and the evolution of the relationship to writing from a more theoretical point of view. For this purpose, a diachronic and contextualizing approach has been chosen. It is a question of apprehending the mechanisms of construction of the notion, the elements which can exert an influence on this process of construction and evolution.

Thus, within the framework of this qualitative research, twenty-two semi-directive interviews were conducted, and seventeen versions of written productions produced in a school context by ten of the interviewees were collected and then analyzed. Many of the participants are Unaccompanied Minors and have had little and/or irregular schooling.

The results of the exploration of the relationship to writing allowed for the formulation of didactic recommendations. Also, the exploration of the socialization environments brought to light the links between these environments on the one hand, and the processes of construction and evolution of the relationship to writing on the other hand. Finally, this diachronic and contextualizing approach has made it possible to put forward hypotheses and a proposed schematization concerning the notion of a relationship to writing.

## Keywords

French teaching as second language, literacy, relationship to writing, plurilingual language repertoires, African languages and cultures oral tradition, socialization in writing.

# *REMERCIEMENTS*

Quelle aventure ! La thèse est bien plus qu'un diplôme, c'est une expérience de vie, une aventure humaine. Elle met à l'épreuve notre être et particulièrement notre confiance en nous, notre persévérance et notre détermination. Elle nous encourage à repousser nos limites et elle peut parfois sembler sans fin, mais heureusement, nous ne sommes pas seuls sur cette route.

Pour ma part, je souhaite premièrement adresser mes remerciements à mes encadrants : à mon directeur de thèse Jérémi Sauvage pour ses conseils, son soutien et sa capacité à limiter mon stress, à ma co-directrice de thèse Carole Fleuret qui malgré la distance, a su me faire bénéficier de ses précieux conseils et de ses remarques pertinentes. Merci à tous les deux de votre suivi, votre patience et vos relectures d'écrits « en construction ». Merci aussi pour vos encouragements, ils ont été précieux !

Je remercie Nathalie Auger, Jean-Louis Chiss, Gilles Forlot et Cécile Bullock d'avoir accepté de faire partie de ce jury. Je suis bien consciente que la longueur de ma thèse est supérieure à ce qui est communément observé. J'espère donc qu'à défaut d'être courte, elle sera pertinente.

J'adresse également mes remerciements à l'inspection académique et au responsable de l'établissement, qui m'ont fait confiance et qui m'ont permis de mener à bien cette étude.

Bien sûr, je remercie chaleureusement l'ensemble des interviewés et leurs familles d'avoir accepté de participer à cette étude, de m'avoir accordé un peu de leur temps et surtout, de m'avoir fait confiance. Je remercie également mes collègues enseignants qui m'ont proposé leur soutien. Je vous en suis profondément reconnaissante.

Aussi, je tiens à exprimer ma reconnaissance à…

… Sébastien : merci infiniment pour cette belle collaboration, ton précieux soutien et tes ondes positives.

… M. Alex Alber, l'un des concepteurs de Sonal, logiciel avec lequel j'ai travaillé. Je le remercie de son aide précieuse et de sa réactivité lorsque j'ai fait face à des complications d'ordre technique.

Merci à …

… Laurine Dalle, pour son aide et ses conseils.

… Fabrice Hoff pour ses ondes positives, son soutien et sa bienveillance.

… Stéphanie Mailles-Viard Metz pour son soutien dans des moments-clefs et délicats.

… Domitille Caillat qui a fait le maximum pour m'alléger et qui par sa motivation, son

investissement et ses qualités humaines m'a beaucoup inspirée. Encore merci pour cette belle collaboration et tes précieux conseils !

… Mickaël, éducateur spécialisé auprès de jeunes mineurs non accompagnés : merci pour ton travail et ton investissement auprès des jeunes. Nous avons besoin de personnes comme toi. Merci pour cette période de collaboration, ton soutien et ton intérêt envers mon travail.

… Tatiana Aleksandrova et Catherine Muller pour leur compréhension, leur confiance et leur bienveillance durant cette dernière année de thèse. Grâce à vous, je suis parvenue à terminer ce travail dans de bonnes conditions, sans perdre de vue mes objectifs professionnels.

… à chaque personne, que je ne peux malheureusement pas citer ici, qui m'a apporté son soutien, ou qui le temps d'un café, d'un thé, d'une pause, d'un échange, qui peut-être même sans le savoir, m'a inspirée, m'a encouragée à poursuivre et achever ce travail.

Et bien sûr, je remercie du fond du cœur ...

… mon entourage familial qui a toujours cru en moi, qui n'a jamais douté de mes ambitions et de mes choix. Sans vous, je n'en serais probablement pas là aujourd'hui !

… mon compagnon pour son soutien inconditionnel.

… ma meilleure amie, éternellement.

… l'ensemble des élèves du dispositif au sein duquel je suis intervenue durant quatre années consécutives et qui, de diverses façons, ont contribué à ma réflexion, à la réalisation de ce projet. Vous m'avez inspirée mais surtout, vous avez été d'une richesse inestimable d'un point de vue humain. Une leçon d'humilité, de volonté, de persévérance, d'humanité, et la liste est longue. Je m'estime chanceuse d'avoir eu la possibilité de vous accompagner durant une courte période et je vous en serai toujours reconnaissante. Je vous remercie et vous souhaite le meilleur.

… mes collègues en thèse avec qui j'ai partagé des moments uniques durant cette période, aux côtés desquels j'ai appris beaucoup, qu'il s'agisse d'organiser des événements scientifiques, ou bien simplement d'une conversation informelle. Tous ces moments ont été et restent précieux.

… l'ensemble de mes amis, collègues, mon entourage proche et moins proche qui d'une façon ou d'une autre, ont contribué à ma réflexion, au maintien de ma motivation, à mon bien-être tout simplement (et durant une thèse, ce n'est pas toujours une mission aisée !). Merci de leur compréhension, leur soutien, leur curiosité car, de l'extérieur, il semblerait que la thèse soit un objet non ou mal identifié.

Je transmets aussi ma reconnaissance à mon fournisseur de thé qui sans le savoir, a été et demeure précieux... Mes étudiants et mon entourage le savent bien !

# Sommaire

Introduction ..... 1
PARTIE 1 : CONTEXTE ET CADRE THÉORIQUE ..... 4
CHAPITRE 1 : CONTEXTE ..... 5
1. Les élèves nouvellement accueillis en France ..... 5
2. Les dispositifs d'accueil mis en place ..... 17
CHAPITRE 2 : ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE. LES ENJEUX DU DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRACIE ..... 29
1. Le domaine de la didactique du Français Langue Seconde ..... 30
2. Apprendre une langue seconde ..... 41
3. Ce qu'implique la littéracie : aspects cognitifs et langagiers ..... 62
4. Les environnements de première socialisation et le développement de la littéracie ..... 73
5. L'environnement scolaire socialisant ..... 88
CHAPITRE 3 : LA NOTION DE RAPPORT À L'ÉCRIT EN DIDACTIQUE ..... 105
1. Didactique de l'écrit en Français Langue Seconde : deux cadres théoriques ..... 105
2. La notion de rapport à l'écrit : définition et travaux fondateurs ..... 126
3. Le rapport à l'écrit : les apports d'autres travaux ..... 142
4. Quid de la construction et de l'évolution du rapport à l'écrit ? Dynamique interne et relations externes ? ..... 149
PARTIE 2 : ÉPISTÉMOLOGIE, MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS ..... 163
CHAPITRE 4 : ASPECTS ÉPISTÉMOLOGIQUES ..... 165
1. La connaissance scientifique et la notion de *concept* ..... 165
2. Méthodes de recherche : empirico-inductive ou hypothético-déductive. Dépasser cette dichotomie ? ..... 173
3. Aspects éthiques et subjectivité du chercheur ..... 181
4. Les données : nature, statut et *rapport à* ..... 187
CHAPITRE 5 : MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE, DE PRODUCTION ET D'ANALYSE DES DONNÉES ..... 207
1. Contexte de recherche ..... 207
2. Phase exploratoire avant la mise en place du protocole ..... 219
3. Méthodologie de collecte et de production des données. ..... 231
4. Méthodologie de traitement et d'analyse des données collectées et produites. ..... 241
CHAPITRE 6 : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ..... 257
1. Données biographiques ..... 258
2. Les répertoires langagiers ..... 259
3. Les environnements familiaux passés et actuels ..... 265
4. Le rapport à l'école ..... 289
5. Le rapport à l'écrit ..... 343
6. Des pistes de réflexions à partir de l'analyse des productions écrites en trois jets ..... 439
7. Processus de construction et d'évolution du rapport à l'écrit : l'influence des éléments contextuels ..... 476
BILAN ET PERSPECTIVES ..... 493

BIBLIOGRAPHIE ..... 505
Table des matières ..... 521
Index des auteurs ..... 527
Index des notions ..... 531

# Liste des tableaux

Tableau 1 : Modalités d'accueil des enfants allophones en France au fil du temps. ..... 18
Tableau 2 : Évolution sociopolitique du domaine du Français Langue Seconde en France au fil du temps. ..... 33
Tableau 3 : Évolution des appellations du domaine du Français Langue Seconde en France en fonction des avancées de la recherche. ..... 34
Tableau 4 : Répartition des questions formulées dans le cadre de l'étude Scriptura (Chartrand et Blaser, 2008, p. 115) ..... 223
Tableau 5 : Deuxième niveau d'analyse dans le cadre de l'étude Scriptura (Chartrand et Blaser, 2008) ..... 224
Tableau 6 : Grille de thématiques sur Sonal ..... 249
Tableau 7 : Années de naissance des interviewés ..... 258
Tableau 8 : Les langues mentionnées par les interviewés ..... 260
Tableau 9 : Environnements familiaux des participants et motifs de départs ..... 267
Tableau 10 : Proportions chiffrées de ratures dans les productions écrites analysées ..... 443
Tableau 11 : Analyse des productions écrites avec Medite. Tableau chiffré pour analyse contrastive ..... 453
Tableau 12 : Analyse des productions écrites avec Medite. Tableau chiffré pour analyse contrastive des versions 1 et 2. ..... 454
Tableau 13 : Analyse des productions écrites avec Medite. Tableau chiffré pour analyse individuelle ..... 459

# Liste des figures

Figure 1 : Nombre de mineurs non accompagnés entre 2016 et 2019 (ministère de la Justice, 2020)....7
Figure 2 : Âges de mineurs non accompagnés en 2018 et 2019 (ministère de la Justice, 2020) ....7
Figure 3 : Nombre de mineurs non accompagnés répartis par tranches d'âges entre 2016 et 2019 (ministère de la Justice, 2020)....7
Figure 4 : Principaux pays d'origine des mineurs non accompagnés ayant intégré un dispositif de prise en charge en 2019 (ministère de la Justice, 2020)....9
Figure 5 : Nombre d'individus reconnus comme mineurs non accompagnés par région et nationalité en 2019 (ministère de la Justice, 2020) ....10
Figure 6 : Nombre de mineurs non accompagnés confiés par nationalité et par département en 2019 (ministère de la Justice, 2020)....11
Figure 7 : Modélisation spatiale des contextes liés au français comme langue seconde par Cuq (1991) ....32
Figure 8 : Continuum didactique proposé par Verdelhan-Bourgade (2002b, p. 25) ....38
Figure 9 : Triangle de la communication proposé par Goody (1978, p. 144) ....66
Figure 10 : Représentation schématique du processus d'écriture d'après Hayes et Flower (1980, p. 11).....110
Figure 11 : Représentation schématique du processus d'écriture d'après Hayes et Flower (1980, p.11) adapté en français par Garcia-Debanc et Fayol (2002a, p. 40) .... 111
Figure 12 : Exemple d'écritures à programme sous forme de schéma proposé par Lumbroso (2010, p. 179). ....123
Figure 13 : Résultats d'étude menée par Barré-De Miniac à propos des conceptions de l'écriture (Barré-De Miniac, 2002, p. 37)....137
Figure 14 : Illustration théorique de la notion de rapport à l'écrit (RÉ) par Maynard (2015, p. 77). ....147
Figure 15 : La métaphore de la bouteille à mouches (Wittgenstein et Watzlawich reprise par Pires, 2020b)....187
Figure 16 : Progression du nombre d'élèves allophones nouvellement arrivés en fonction de leur âge entre 2014 et 2019. ....208
Figure 17 : Types de prises en charge des élèves allophones nouvellement arrivés en collège et lycée dans l'Académie, en 2018-2019 ....209
Figure 18 : Capture d'écran depuis Sonal des tags créés....251
Figure 19 : Extrait de la version 1 d'Abdel ....444
Figure 20 : Extrait de la version 1 d'Icham ....445
Figure 21 : Extrait de la version 1 de Lassana ....445
Figure 22 : Extrait de la version 2 d'Hamar ....446
Figure 23 : Extrait de la version 2 d'Abdel ....446
Figure 24 : Extrait de la version 2 de Mamadi....446
Figure 25 : Extrait de la version 3 de Hugo ....446
Figure 26 : Extrait de la version 1 d'Icham ....447
Figure 27 : Extrait de la version 2 d'Icham ....447
Figure 28 : Extrait de la version 1 de Lassana ....448
Figure 29 : Extrait de la version 2 de Lassana ....448
Figure 30 : Extrait de la version 1 d'Icham ....449
Figure 31 : Extrait de la version 1 d'Icham ....449
Figure 32 : Extrait de la version 2 d'Icham ....449
Figure 33 : Extrait de la version 1 de Hugo ....450

Figure 34 : Extrait de la version 2 de Lassana. ..... 450
Figure 35 : Extrait de la version 2 d'Icham ..... 450
Figure 36 : Extrait de la version 1 de Jonathan ..... 451
Figure 37 : Extrait de la version 2 d'André ..... 451
Figure 38 : Rapport d'analyse Medite de la version 1 à la version 2 de Mamadi (figure 1/2) ... 456
Figure 39 : Rapport d'analyse Medite de la version 1 à la version 2 de Mamadi (figure 2/2) ... 457
Figure 40 : Analyse Medite des versions 1 et 2 de Jonathan ..... 461
Figure 41 : Résultat de l'analyse Medite des versions 1 et 2 de Lassana ..... 462
Figure 42 : Analyse Medite Icham (figure 1/2) ..... 464
Figure 43 : Analyse Medite Icham (figure 2/2) ..... 465
Figure 44 : Analyse Medite Lassana [V1-V2] ..... 465
Figure 45 : Analyse Medite Hamar [V2-V3] ..... 466
Figure 46 : Analyse Medite Tahieb [V2-V3] (figure 1/2) ..... 467
Figure 47 : Analyse Medite Tahieb [V2-V3] (figure 2/2) ..... 468
Figure 48 : À propos de l'analyse avec Medite : insertion et suppression ? ..... 474
Figure 49 : À propos de l'analyse avec Medite : pourquoi ne pas identifier une suppression ? . 474
Figure 50 : À propos de l'analyse avec Medite : le cas du déplacement d'un article défini questionné. ..... 475
Figure 51 : À propos de l'analyse avec Medite : pourquoi ne pas identifier un remplacement ? 475
Figure 52 : Schéma du rapport à l'écrit et de son analyse : dynamique interne et nature des éléments. ..... 500
Figure 53 : Schéma du rapport à l'écrit et de son analyse : niveau dimensionnel. ..... 501
Figure 54 : Schéma du rapport à l'écrit et de ses interactions extérieures : le rapport à l'école en question. ..... 502

# Introduction

En France, le nombre d'élèves nouvellement arrivés est en évolution constante. Ces chiffres comprennent les élèves allophones et francophones, mais aussi les mineurs non accompagnés (désormais MNA). Il suffit de consulter les rapports officiels à ce sujet (Doineau et Godefroy, 2017 ; rapports officiels des CASNAV[1]). Certaines régions du Sud de la France sont particulièrement concernées et c'est le cas de l'Occitanie, où l'étude a été menée.

Parmi ces élèves, une part très importante arrive du continent africain, et c'est particulièrement le cas des MNA. Les répertoires langagiers de ces élèves présentent des langues et cultures pratiquées exclusivement à l'oral comme l'arabe marocain, le bambara, le peul, le malinké par exemple. Aussi, parmi ces élèves, et c'est particulièrement le cas des MNA, nombreux sont ceux qui ont été peu et/ou irrégulièrement scolarisés. Ces éléments donnent lieu à des besoins spécifiques en lien avec le domaine de la didactique du Français Langue Seconde (FLS).

Ce contexte et ce type de public me sont particulièrement familiers puisque durant quatre années scolaires consécutives, j'ai occupé un poste d'enseignante de FLS au sein d'un dispositif d'accueil d'un lycée professionnel de la région Occitanie. J'ai donc été personnellement confrontée aux besoins spécifiques de ces élèves et aux problématiques concrètes qui se posent (et s'imposent !) d'un point de vue didactique. Cette expérience professionnelle mais également humaine, a largement contribué à l'orientation de mes actuels travaux et intérêts de recherche et à l'élaboration de ma problématique de thèse. En effet, en France, la scolarisation obligatoire et gratuite pour toutes et tous, mais aussi l'omniprésence de l'écrit dans toutes nos démarches, nous laissent souvent oublier que bien des compétences ne sont en réalité ni innées, ni neutres culturellement. Ces élèves qui ont grandi et évolué dans des environnements privilégiant – parfois exclusivement – le canal oral de communication, font face à de réels défis, qui pourraient parfois se transformer en de réels obstacles à l'apprentissage et à l'inclusion.

Mon expérience de praticienne, m'a permis de mener à bien des observations, d'engager des échanges avec ces élèves mais aussi avec l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'établissement et les éducateurs. Ma réflexion, mes questionnements et ma problématique se sont alors construits au fil du temps et ont été accompagnés, orientés et stimulés par la lecture d'écrits scientifiques. En classe, j'ai rapidement constaté la complexité de la situation d'apprentissage dans laquelle se

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

situaient ces élèves, pour la plupart MNA. Aux traumatismes liés à la migration, s'ajoutaient des questions et problématiques relatives aux parcours scolaires, aux cultures éducatives, aux formes de socialisation associées aux langues des répertoires langagiers de ces élèves. Force était de constater que l'enseignement/apprentissage du français comme langue seconde et en français comme langue seconde questionnait le rapport à l'écrit de ces élèves, et la place de leurs langues premières.

Je suis alors parvenue à la formulation de la problématique suivante : qu'en est-il du rapport à l'écrit en Français Langue Seconde pour les élèves dont les répertoires langagiers présentent des langues et cultures africaines pratiquées exclusivement à l'oral ?

Cette problématique a donné lieu à trois questions principales de recherche, lesquelles donnent lieu de façon respective, à des questions secondaires.

1. Quid du rapport à l'écrit de lycéens plurilingues récemment arrivés en France ?
   a) Quel est le rapport à l'écrit de ces élèves ?
   b) Peut-on mettre en évidence un lien entre le rapport à l'écrit de ces élèves et leurs répertoires langagiers, notamment lorsqu'ils comportent des langues et cultures africaines de tradition orale ?
   c) Si oui, comment ces langues et cultures influencent-elles le rapport à l'écrit ?
   d) Peut-on mettre en évidence des éléments éclairants quant à la construction et l'évolution du rapport à l'écrit ?
2. Peut-on observer une corrélation entre le rapport à l'écrit et le rapport à l'école ?
   a) Si oui, à quels niveaux ?
   b) Qu'en est-il des liens entre le rapport à l'écrit et le rapport à l'école ?
3. Qu'en est-il de la notion de rapport à l'écrit en contexte de français langue seconde d'un point de vue théorique ?
   a) Quels sont les éléments constitutifs de la notion ?
   b) Quels éléments sont à prendre en compte lors de l'analyse du rapport à l'écrit en contexte de français langue seconde ?
   c) Qu'en est-il de la dynamique interne de la notion de rapport à l'écrit, des relations entre ses éléments constitutifs ?
   d) Peut-on émettre une proposition de schématisation de la notion ?

La littérature scientifique et mon expérience de praticienne m'ont permis de formuler plusieurs hypothèses. La première est que les langues et cultures de tradition orale donnent lieu à des formes de socialisation (habitus culturels) spécifiques, lesquelles influencent la construction et l'évolution du rapport à l'écrit. La seconde envisage le fait qu'à partir d'éléments relatifs à la socialisation primaire (environnement familial) et à la socialisation secondaire (contexte scolaire), il est possible d'appréhender la construction et l'évolution du rapport à l'écrit de l'élève. Pour les enseignants, cela signifierait pouvoir prédire certaines caractéristiques du rapport à l'écrit des élèves à partir d'éléments contextuels liés aux formes de socialisation.

Ces questions de recherche et ces hypothèses révèlent en partie les deux principaux objectifs de cette recherche. Outre le fait de questionner la notion de rapport à l'écrit en contexte de langue seconde et d'en montrer l'importance, il s'agit pour cette étude de mettre en évidence l'importance d'explorer les processus de construction et d'évolution du rapport à l'écrit. Il s'agit selon moi d'une étape essentielle pour ensuite être en mesure de formuler des pistes didactiques et de concevoir des outils fonctionnels à destination des praticiens. Un autre objectif de cette étude consiste en l'élaboration d'un schéma représentant la notion de rapport à l'écrit. Celui-ci pourrait ensuite être réutilisée dans de futurs projets de recherche voire en contexte scolaire.

D'un point de vue didactique, et de façon plus concrète, cette étude vise le soutien de l'enseignement/apprentissage en français langue seconde tout en valorisant l'ensemble des répertoires langagiers des élèves. La notion de rapport à l'écrit peut constituer un réel tremplin d'apprentissage : en appréhendant plus en détails l'organisation interne du rapport à l'écrit, sa construction et son évolution, on pourrait mieux accompagner l'apprenant en classe de FLS.

Pour apporter des éléments de réponse et de réflexion à ces questions et hypothèses de recherche, je propose de structurer mon propos en deux grandes parties, chacune divisée en trois chapitres. La première partie, exposera le contexte et le cadre théorique de l'étude. Le domaine du Français Langue seconde, les questionnements et concepts relatifs à l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde seront abordés, tout comme les notions convoquées par l'étude tel que la socialisation, l'habitus culturel et bien sûr le rapport à l'écrit.

Une seconde partie, divisée également en trois chapitres, mettra en évidence le cadre philosophique et épistémologique dans lequel se situe cette étude, avant de présenter les aspects méthodologiques liés à la collecte, la production et l'analyse des données du corpus. Enfin, le chapitre 6 mettra en évidence les résultats tout en les interprétant.

# PARTIE 1 : CONTEXTE ET CADRE THÉORIQUE

# CHAPITRE 1 : CONTEXTE

Ce premier chapitre a pour objectif d'exposer le contexte général puis plus spécifique dans lequel ce travail de recherche a été mené : quels sont les profils d'élèves concernés (âge, profils linguistiques et culturels, statuts) et combien sont-ils ? Puis, qu'en est-il des dispositifs d'accueil mis en place ?

## 1. Les élèves nouvellement accueillis en France

Cette première partie met en évidence le nombre d'élèves nouvellement accueillis en France puis leur répartition par région d'une part. D'autre part, elle exposera les profils de ces élèves : statuts, nationalités, âges, répertoires linguistiques et spécificités relatives aux parcours migratoires pour certains d'entre eux.

### 1.1. Chiffres, statuts et âges à échelle nationale

Chaque année, la France accueille de nouveaux élèves allophones et francophones, en provenance de l'étranger, au sein de ses établissements scolaires. De fait, l'obligation d'accueil dans les établissements scolaires s'applique aux enfants nouvellement arrivés en France comme aux autres. Elle relève du droit commun et de l'obligation scolaire (Brun, 2020, p. 4).

En 2018-2019, pour mille élèves des premier et second degrés, 6,9 étaient allophones (Brun, 2020, p. 4). Au cours de cette même année, 67 909 jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde ont été scolarisés en école élémentaire, en collège ou en lycée. C'est 3559 de plus qu'en 2017-2018, soit +5,5%. Depuis l'année 2016-2017, on a observé une augmentation de ce chiffre de près de 12 % (Brun, p. 4). À ces chiffres, il convient d'ajouter les 2 035 jeunes pris en charge par les missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) et les 2 587 jeunes en attente d'une affectation » (Brun, p. 4). Par ailleurs, bien qu'encore peu étudié en dehors du domaine juridique (comme le rappellent Frechon et Marquet, 2018), les statistiques mettent en évidence l'intérêt d'étudier le cas des mineurs non accompagnés, statut particulier fortement représenté dans le corpus de cette étude.

Un point concernant la définition de « Mineur Non Accompagné », autrefois « Mineur Isolé Étranger ». En effet, depuis 2016, dans un souci d'harmonisation européenne et à la demande du ministère de la Justice, le terme *Mineur Non Accompagné* est à privilégier. Il désigne « 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). Le jeune concerné reste de

nationalité étrangère, mais l'expression pointe avant tout sa minorité et le fait qu'il est sans famille. Ainsi, sans référent parental ou légal en France, le jeune migrant relève de la catégorie de *l'enfance en danger* selon l'article 375 du Code Civil. Dorénavant, il s'intègre à la logique de la protection de l'enfance. À ce titre, les services départementaux de l'Aide sociale à l'enfance sont tenus d'assurer sa prise en charge (Étiemble et Zanna, 2013, p. 3) et il ne peut pas faire l'objet d'une mesure d'éloignement. Malgré cela, on constate encore bien des appellations différentes dans les articles, sites internet et même les textes officiels, comme l'illustre le décret n°2019-57 du 30 janvier 2019 dans lequel on évoque plutôt « des personnes se déclarant mineures et privées temporairement ou définitivement de la protection de leur famille ». L'article de Frechon et Marquet (2018, p. 30) apporte également des précisions à ce sujet. Dans ce travail, je choisis le terme *MNA*.

À échelle mondiale, il faut savoir que la moitié des 9,2 millions de personnes déplacées et de réfugiés dans le monde sont des mineurs, estime le Haut conseil aux réfugiés, et 50,000 de ces mineurs se trouvent en Europe. Certains enfants ont perdu leur famille dans des guerres, des conflits politiques, ethniques ou religieux ou certains sont déjà des enfants des rues depuis des années et ne sont donc plus en contact régulier avec leur éventuelle famille. D'autres encore ont fui la misère sur leur propre initiative ou à la demande de proches. L'adolescent est alors mandaté par les proches (plus ou moins nombreux, avec des sommes investies plus ou moins importantes) pour subvenir aux besoins de la famille restée au pays (Lemaire, 2013).

En effet, et comme l'illustre la figure n°1 ci-dessous, en 2019, 16 760 personnes ont été déclarées MNA[2]. En 2018, le chiffre s'élevait à 17 022, supérieur à celui de 2017 égal à 14 908 personnes, lui-même nettement plus élevé que celui de 2016 correspondant à 8 054 jeunes (ministère de la Justice, 2020, p. 46). On enregistrait en effet une augmentation de 85% en 2017 et de 14% en 2018. Notons également que la progression a été mesurée à 34% entre 2015 et 2016 et à 215% entre 2013 et 2016, soit en trois ans seulement (Frechon et Marquet, 2018, p. 31-32). L'année 2019 laisse apparaître une légère baisse.

2 Il convient toutefois de prendre ces chiffres avec précaution puisqu'actuellement, aucun outil statistique ne permet de déterminer avec précision le nombre total de MNA présents en France. En effet, ils ne sont pas tous identifiés. Ceux qui ne sont pas repérés ne bénéficient pas d'une protection, du suivi et des droits qui découlent de la prise en charge, et ils ne sont donc pas comptabilisés dans les chiffres officiels.

**Figure 1 : Nombre de mineurs non accompagnés entre 2016 et 2019 (ministère de la Justice, 2020)**

Concernant les âges des MNA, on observe que la période 2016-2019 laisse apparaître une majorité de jeunes âgés de 15 ou 16 ans environ (figures n°2 et 3).

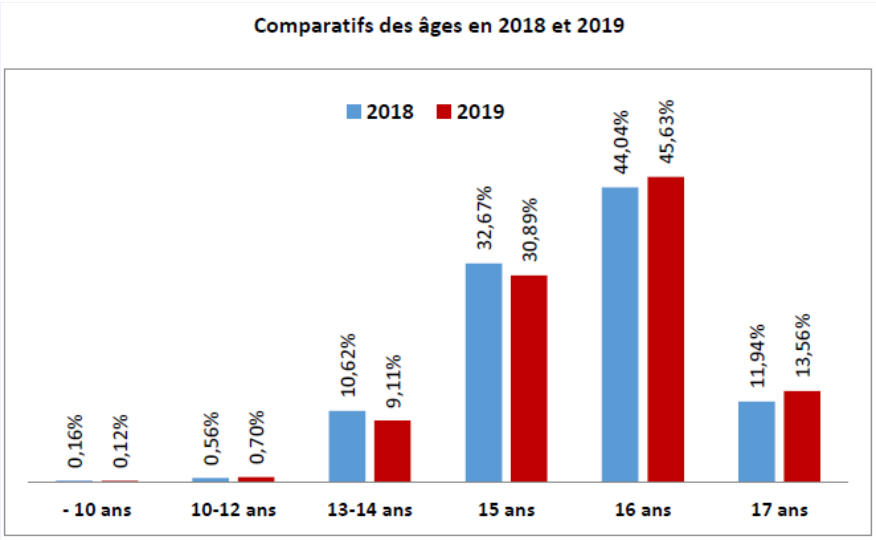



**Figure 2 : Âges de mineurs non accompagnés en 2018 et 2019 (ministère de la Justice, 2020)**

| Age | 2019 | % 2019 | 2018 | % 2018 | 2017 | % 2017 | 2016 | % 2016 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| - 10 ans | 20 | 0,12% | 28 | 0,16 % | 46 | 0,31 % | 21 | 0,26 % |
| 10 – 12 ans | 117 | 0,70% | 95 | 0,56 % | 113 | 0,76 % | 129 | 1,60 % |
| 13 – 14 ans | 1 526 | 9,11% | 1 808 | 10,62 % | 1 669 | 11,20 % | 1 105 | 13,72 % |
| 15 ans | 5 178 | 30,89% | 5 561 | 32,67 % | 4 171 | 27,98 % | 2 074 | 25,75 % |
| 16 ans | 7 647 | 45,63% | 7 495 | 44,04 % | 6 662 | 44,69 % | 3 575 | 44,39 % |
| 17 ans | 2 272 | 13,56% | 2 035 | 11,94 % | 2 247 | 15,07 % | 1 150 | 14,28 % |
| Total | 16 760 | 100,00% | 17 022 | 100.00 % | 14 908 | 100.00 % | 8 054 | 100.0 % |

**Figure 3 : Nombre de mineurs non accompagnés répartis par tranches d'âges entre 2016 et 2019 (ministère de la Justice, 2020)**

Or, ces jeunes MNA doivent également être scolarisés, puisqu'au regard de l'article 375 du Code

civil, ces jeunes sans parents ni responsable légal sont comme des enfants en danger et doivent être pris en charge par l'État *via* ses services sociaux, même s'ils sont entrés clandestinement en France, sans passeport ou titre de séjour valable[3].

Par ailleurs, il convient de préciser que les élèves nouvellement accueillis en France ne sont pas les seuls concernés par ce travail : en effet, nous savons aujourd'hui que nombre d'élèves de nationalité française ont également le français comme langue seconde et langue de scolarisation.

## 1.2. Profils linguistiques et scolaires à échelle nationale

Les profils scolaires et linguistiques sont très divers. Certains n'ont jamais été scolarisés (d'où les classes « Non Scolarisés Antérieurement », NSA), d'autres ont été scolarisés en français mais pas toujours suffisamment et/ou régulièrement (dans les pays d'Afrique francophone notamment) et d'autres encore ont été scolarisés régulièrement ou non dans d'autres langues que le français.

Quant à la langue de scolarisation, parmi les élèves allophones, 80% ont été scolarisés dans leur langue maternelle, 65% ne parlent qu'une seule langue en dehors du français et 28% parlent deux langues (Brun, 2020, p. 6). J'en viens aux répertoires langagiers de ces élèves et il est intéressant de mettre en évidence qu'il n'est pas rare que ces élèves soient déjà plurilingues. À ce propos, les statistiques montrent également que le nombre de langues parlées augmente avec l'âge. Par conséquent, 42 % des lycéens parlent deux langues ou plus, en plus du français, contre 36% des collégiens et 28% des élèves des écoles élémentaires (Brun, 2020, p. 6).

Quant aux MNA, je n'ai accédé à aucune donnée officielle à ce sujet, mais les pays d'origine permettent de mettre en évidence le plurilinguisme de ces élèves. De fait, la majorité des MNA proviennent du continent africain et particulièrement des pays francophones d'Afrique de l'Ouest ou du Nord où les nombres de langues rendent le bi-plurilinguisme courant (Frechon et Marquet, 2018, p. 31).

Le graphique ci-dessous montre qu'en 2019, les pays les plus représentés par les MNA se situent sur le continent africain : la Guinée (24,67%), le Mali (23,29%) et la Côte d'Ivoire (13,16%) arrivent largement en tête, avec toutefois une diminution de 10 % par rapport à 2018 de la représentation des jeunes de ces pays d'Afrique de l'Ouest. Ces trois pays représentaient 61 % du flux de mineurs orientés par les services assurant leur prise en charge en 2017, 67 % en 2018 et de

3 Davantage d'informations sont disponibles en ligne. En effet, depuis le 30 mai 2013, la Mission Mineurs Non Accompagnés (MMNA) présente mensuellement des chiffres sur le nombre de MIE confiés par décision judiciaire à l'Aide Sociale à l'enfance. De même, l'association InfoMIE mutualise les informations sur ce sujet. Elle est devenue centre de ressources pour les professionnels du domaine.

nouveau 61 % en 2019 (ministère de la Justice, 2020, p. 51). En ce qui concerne les MNA en provenance du Maghreb (où le français peut occuper une place très variable aux côtés d'autres langues), ils représentaient en 2019 10,6 % du total des jeunes reconnus MNA en France (soit 1 771 jeunes). Ce chiffre était en légère baisse par rapport à 2018, où ils constituaient 9,5 % des jeunes reconnus MNA (soit 1 617 jeunes) (ministère de la Justice, 2020, p. 51).

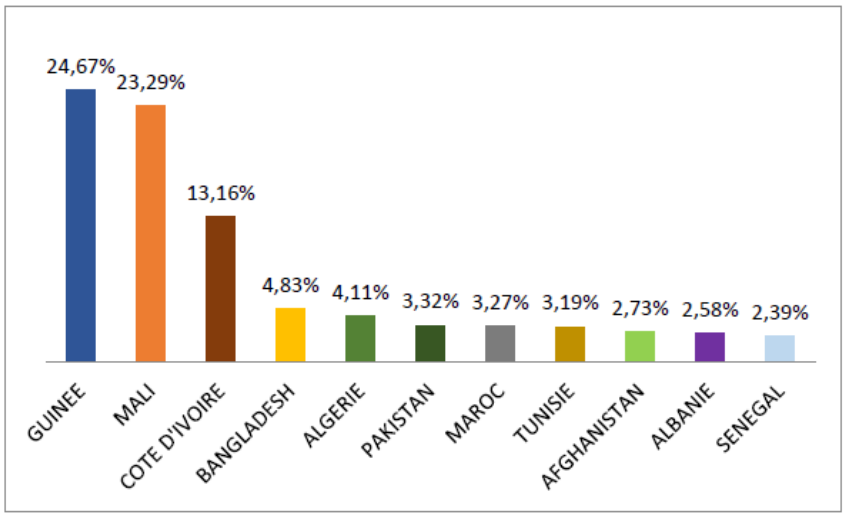



**Figure 4 : Principaux pays d'origine des mineurs non accompagnés ayant intégré un dispositif de prise en charge en 2019 (ministère de la Justice, 2020)**

Au vu de ces données, le plurilinguisme est sans nul doute la norme, pour ces élèves en provenance de pays où les environnements sont multilingues (environ 20 langues en Guinée, 13 langues nationales au Mali et plus de 110 langues en Côte d'Ivoire). Je tiens également à attirer l'attention du lecteur sur un élément : l'écrasante majorité de ces langues sont pratiquées exclusivement à l'oral.

Après avoir abordé la situation à échelle nationale, la partie suivante propose d'exposer la répartition des MNA parmi les régions et quelques éléments relatifs à ce profil.

## 1.3. Nationalités et répartition des mineurs non accompagnés à échelle régionale

Les deux cartes ci-dessous mettent en évidence deux éléments. D'une part, on retrouve l'omniprésence des trois pays africains évoqués plus haut à savoir la Guinée, le Mali et la Côte d'Ivoire. Les chiffres sont nettement supérieurs aux autres. D'autre part, on remarque également que certaines régions reçoivent bien plus de MNA que d'autres et que l'Occitanie se situe parmi les trois régions qui en accueillent le plus, aux côtés donc de l'Île-de-France et la région Auvergne-Rhône-Alpes. En effet, l'Occitanie a évalué entre 1477 et 5495 MNA en 2019 et on remarque que

parmi les départements de cette région, l'Hérault (département où a lieu cette étude) se situe parmi les départements les plus concernés avec 295 MNA confiés en 2019, juste après le département de la Haute-Garonne qui en a reçu 355 et le Gard qui le suit avec 174 MNA confiés.

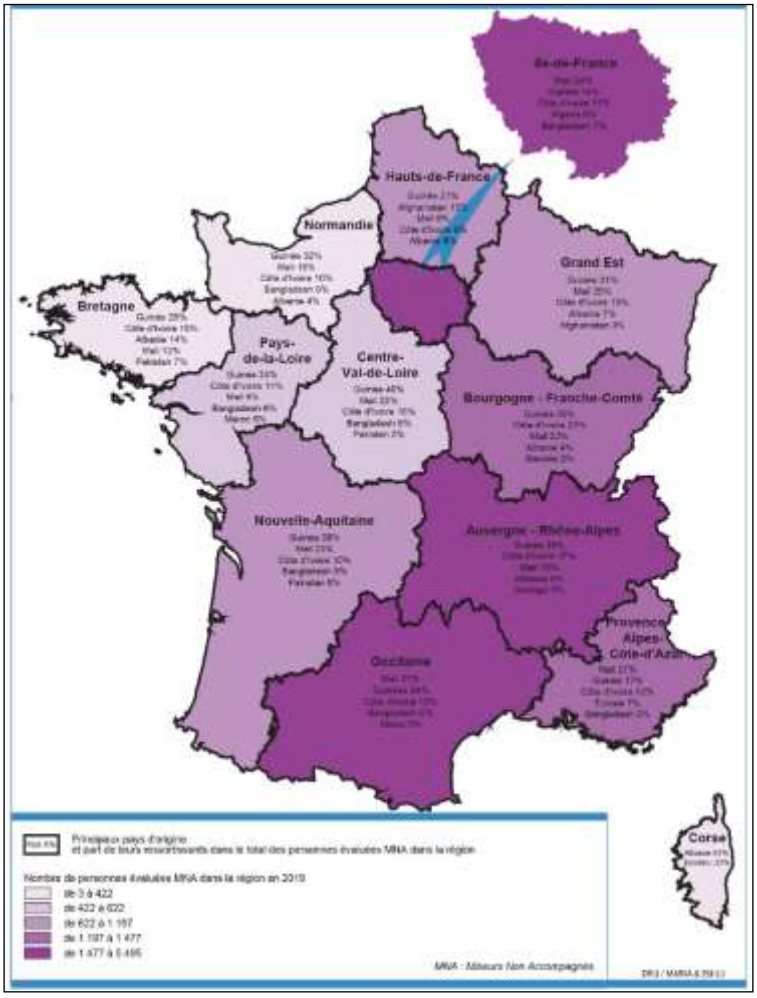



**Figure 5 : Nombre d'individus reconnus comme mineurs non accompagnés par région et nationalité en 2019 (ministère de la Justice, 2020)**

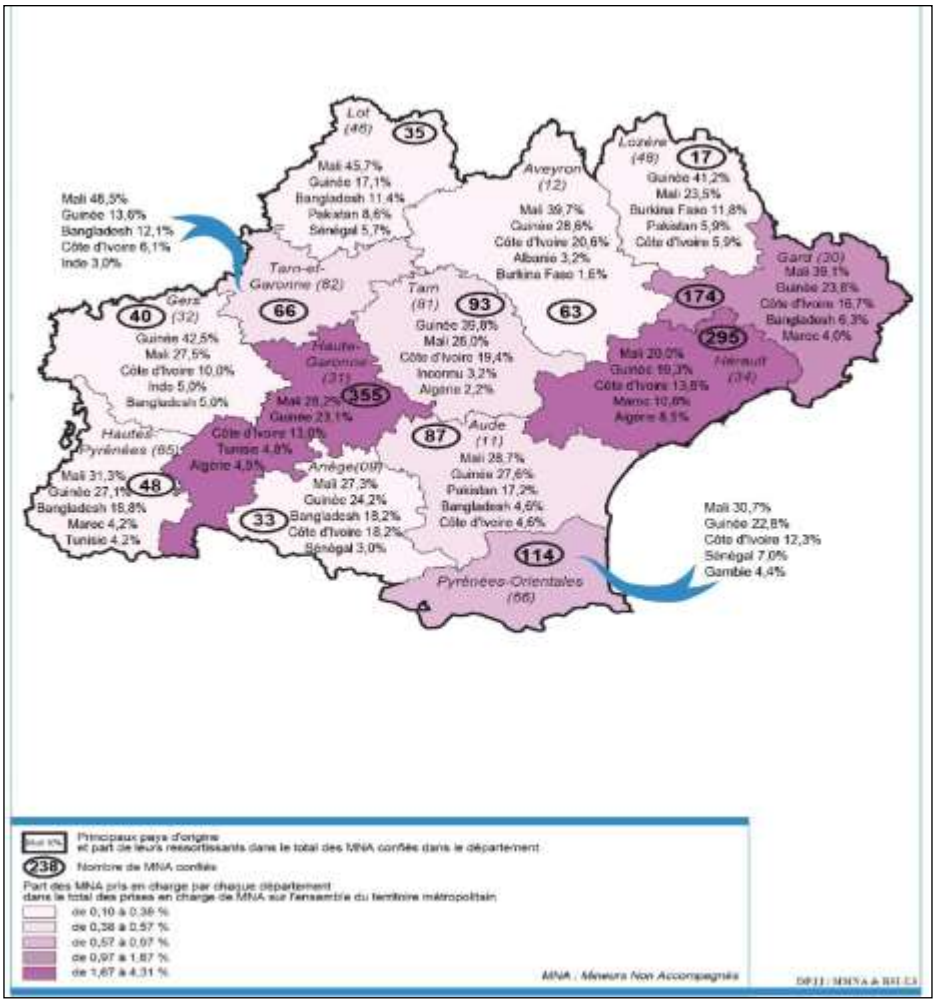



**Figure 6 : Nombre de mineurs non accompagnés confiés par nationalité et par département en 2019 (ministère de la Justice, 2020)**

Enfin, avant de clôturer cette partie, quelques précisions concernant les profils des MNA sont à apporter.

## 1.4. Spécificités relatives aux mineurs non accompagnés en France

La littérature scientifique et mon expérience mettent en évidence un rapport « ambivalent » avec l'école et les apprentissages pour les MNA (Lemaire, 2013). Or, on ne peut nier les expériences de migration (que les MNA eux-mêmes appellent *aventure*) et les potentiels traumatismes qui en découlent.

### 1.4.1. Les parcours migratoires sources de traumatismes : quelles sont les causes et motivations de ces départs ?

Les mineurs non accompagnés que j'évoquais précédemment ont voyagé seuls et sont ainsi séparés de leurs familles. D'un point de vue humain, psychologique, affectif, l'expérience de *l'aventure* comme l'appellent souvent les MNA accueillis en France, n'est pas sans conséquences.

Ce sujet ne semble pas concerner directement ce travail et, pourtant, des lectures mais également ma propre expérience auprès de ce public, m'ont convaincue de la nécessité de prendre en compte ces éléments dans une étude à visée didactique. Au vu de la présente thématique de travail, l'objectif n'est pas d'entrer dans des analyses psychologiques et je ne pourrai établir de lien certain, mais la question du lien entre ces parcours de migration (ruptures temporelles, affectives, culturelles, et traumatismes vécus durant le voyage) et les apprentissages en FLS (*via* le rapport à l'école, le rapport à l'écrit) mérite d'être posée. Pour apporter quelques éléments de réponse et de réflexion, je me baserai donc sur mon expérience en tant qu'enseignante auprès de ce public et sur la littérature scientifique.

D'une part, en classe, ces élèves se montrent fortement investis mais se plaignent régulièrement de maux de tête intenses et peinent à se concentrer. Ils expliquent cela par leurs préoccupations, leur situation administrative (cf. chapitre 6). Beaucoup d'entre eux, ont été régulièrement vus (des enseignants et moi-même), se maintenant la tête entre les mains, coudes sur la table, face à l'activité à réaliser mais dans l'incapacité de se mettre au travail. La posture physique est révélatrice de l'intensité psychologique que peuvent connaître ces élèves. Nombreux sont ceux qui consultent les psychologues des établissements. Les études menées vont également dans ce sens : des récits de MNA ont été collectés par Bonnet et Delanoë lors de consultations relevant du domaine de la psychiatrie transculturelle (Bonnet et Delanoë, 2019). Ces séances font suite à une recommandation de psychologues des foyers au sein desquels ces jeunes sont placés. Les motifs de consultation sont sans équivoque : attitude de repli, affects dépressifs, agressivité, somatisation, consommation d'alcool ou de drogues faisant songer souvent à un trouble de stress post-traumatique (Gaultier, 2017). Ces aspects psychosociaux ne peuvent pas être abordés ici car nous nous éloignerions de la problématique centrale de cette étude, mais ils sont à ne pas négliger. C'est la raison pour laquelle je tenais à attirer l'attention du lecteur, même si que trop brièvement, sur ces éléments. Dans cette partie, nous nous concentrerons plutôt sur les causes des départs de ces jeunes. Pourquoi prennent-ils autant de risques ? Qu'ont-ils vécu durant leur voyage ?

Dans sa thèse, Duvivier (2012) fait ressortir des contextes d'instabilité économique et politique, un climat général d'insécurité mais également des ambitions d'ascension sociale, le désir de faire des études, de travailler en Europe. L'auteure évoque également une volonté d'échapper à une situation sociale et économique que ces jeunes estiment bloquée, dans un pays qui ne leur offre que peu de perspectives d'avenir. La chercheuse montre que dans les récits de jeunes MNA originaires d'Afrique subsaharienne, ces deux raisons apparaissent. Ces situations mettent souvent

en exergue des inégalités, de la corruption, de l'indifférence de la part des élites et plus généralement, un manque de perspectives offertes par le pays qui empêche le jeune de se projeter.

Faute de moyens et de percevoir le sens de l'école dans un tel contexte, la majorité de ces jeunes ont été contraints d'arrêter leurs études et sont partis à la recherche d'autres lieux, d'autres perspectives qui pour certains incluent la reprise d'études par la suite. Cette situation découlant de leur déscolarisation, les poussait quotidiennement à développer des « pratiques d'ajustement » pour appréhender la réalité de la rue (Duvivier, 2012, p. 156).

À cette situation de précarité et ne laissant que peu d'espoir de réussite sociale et professionnelle dans l'avenir, s'ajoute le mythe d'une Europe faite de richesses et d'abondances (Jovelin, 2007), les représentations idéalisées de l'ailleurs, nourries des récits de ceux déjà partis qui renforcent ces représentations et cet espoir de réussite (et qui d'ailleurs ne font part que du positif bien souvent). L'ouvrage *Le ventre de l'Atlantique* de Fatou Diome aborde également cette réalité (Diome, 2005), tout comme celui de Cabrel et Longueville (2020) intitulé *Boza*. En tant qu'enseignante auprès de MNA durant plusieurs années, j'ai moi-même constaté ces représentations dans des productions écrites et orales, ou durant de simples échanges : nombreux ont été les jeunes qui, lorsqu'ils évoquaient leurs représentations de l'Europe avant leur arrivée, évoquaient une Europe de facilité où on donne à toutes et tous des logements, des véhicules, où la pauvreté avait été totalement éradiquée et où il était simple de travailler et d'atteindre le bonheur.

Toutefois, malgré ces représentations, précisons que le départ ne se décide pas du jour au lendemain. Duvivier (2012) parle de *préparation à la mobilité*, à travers l'éducation et les attentes familiales qui transparaissent très fortement dans la construction du projet migratoire. Les motifs de départ sont divers mais contrairement aux idées reçues, il ne s'agit pas toujours d'un manque de moyens de subsistance. Pour nombre de jeunes interviewés par Duvivier, l'enfance ne semble pas être associée à des situations d'extrême pauvreté mais laisse apparaître une profonde insécurité et une instabilité familiale, sociale et politique. Des évènements marquants (sociaux, familiaux, politiques) sont souvent mentionnés et ont peu à peu poussé ces jeunes à envisager différemment leur avenir (Duvivier, 2012). Ces éléments constituent bien souvent des éléments déclencheurs du départ de ces mineurs vers l'Europe (Duvivier, p. 185).

En somme, l'ensemble des éléments évoqués ci-dessus concernant les causes de départ des MNA, les situations dans leurs pays d'origine et leurs environnements familiaux nous forcent à admettre la complexité qui se cache derrière le statut de MNA. En dépit de cela, une typologie de jeunes candidats au départ a été proposée en 2002 par la sociologue Étiemble (Étiemble, 2002 ;

Duvivier, 2012 ; Bonnet et Delanoë, 2019) :

- *Les exilés :* ils fuient leur pays en raison de la guerre, des persécutions ethniques ou religieuses ;
- *Les mandatés :* ils ont été incités et aidés à partir par leurs parents ou des proches afin d'échapper à la misère. Certains ont pour mission de travailler et envoyer de l'argent au pays, d'autres de reprendre ou poursuivre leurs études, avoir un métier. Le *mandat* constitue dans ce cas la réussite sociale et économique ;
- *Les exploités :* ces mineurs sont enrôlés dans des réseaux de trafiquants de différentes formes (prostitution, délinquance, travail clandestin, mendicité, domesticité...), parfois avec l'accord des parents ;
- *Les errants :* ces jeunes vivaient déjà dans l'errance avant leur départ, depuis parfois des mois, voire des années. Ils vivaient de la mendicité, de petits emplois, de délinquance et parfois de la prostitution. Etiemble souligne toutefois que généralement, les mineurs arrivant en Europe n'étaient pas des *enfants de la rue* qui vivaient complètement à la rue depuis leur petite enfance. Ceux-ci ne s'expatrient que rarement. Il s'agit plutôt de jeunes qui étaient dans la rue et qui en raison du manque de ressources des parents, trainaient, s'ennuyaient ;
- *Les fugueurs :* les difficultés avec leurs familles ou les institutions (orphelinat) les ont poussés à quitter soudainement leur environnement de vie et cette fuite les mène jusqu'aux frontières de leur pays d'origine et au-delà. Parfois ils ont été victimes de maltraitances.

Il est souvent complexe de délimiter ces profils, les frontières qui les délimitent sont souvent poreuses, flous. Ils rappellent toutefois la diversité des situations, des profils sous l'étiquette *MNA*. Malgré cela, cette typologie s'est rapidement montrée opératoire pour les professionnels en charge de cette population et elle a été complétée en 2013 par l'auteure, avec l'ajout de deux profils (Étiemble et Zanna, 2013 ; Bonnet et Delanoë, 2019).

- *L'aspirant :* en recherche d'émancipation et de meilleures conditions de vie ;
- *Le rejoignant :* confié par la famille à un proche ou souhaitant rejoindre un parent.

Ces deux profils supplémentaires mettent en évidence un enfant « acteur d'un projet migratoire individuel ou familial » d'une part, mais aussi « une forme d'*agency* du jeune mineur » (Bonnet et Delanoë, 2019). En effet, il est acteur : il est « missionné » par sa famille, puis demandeur d'une

protection institutionnelle une fois arrivé en Europe.

De leur côté, Bonnet et Delanoë (2019) mettent en garde contre une analyse trompeuse des motifs de départ. Pour eux, le motif principalement évoqué dans un rapport du Sénat de 2017 (Doineau et Godefroy, 2017), requiert une analyse plus fine, de la réalité et des situations sous-jacentes à ces départs. Les auteurs préconisent une approche anthropologique et mettent en évidence des « dysfonctionnements familiaux », des situations complexes où certains enfants apparaissent à cheval sur plusieurs des sept types distingués par Etiemble (Bonnet et Delanoë). Le travail de Duvivier, et bien que datant de 2012, mettait d'ores et déjà ces éléments en évidence, concernant les dynamiques complexes des environnements familiaux. En ce qui me concerne, j'ai pris connaissance de récits évoquant des environnements familiaux déchirés, éclatés par la guerre, la pauvreté, les divorces, les décès voire les conflits religieux. Dans ces conditions, aucun « cadre social intégrateur » ne permettait à ces jeunes d'envisager de rester au pays (Duvivier, p. 185). À ce sujet, l'article de Bonnet et Delanoë met en évidence des « ruptures biographiques » se traduisant par :

> « des situations de grave crise familiale comme l'assassinat d'un père, la spoliation d'un héritage par un oncle après le décès du père, de violentes accusations de sorcellerie au sein de la famille, ou le départ d'une mère du foyer conjugal » (Bonnet et Delanoë, p. 104)

Ces mêmes auteurs mettent en exergue une *désaffiliation* en tant qu'effet de processus, en référence au concept de Castel (1995 ; Bonnet et Delanoë, 2019). L'exclusion ne semble pas être observée.

Après avoir évoqué quelques éléments plus spécifiques inhérents aux profils des MNA, je souhaite apporter quelques précisions concernant les MNA en provenance du continent africain. Les chiffres précédemment exposés en montrent effectivement l'importance.

### 1.4.2. Quid des mineurs non accompagnés africains spécifiquement ?

Dans le cadre de ce travail, on s'intéressera particulièrement aux jeunes provenant du continent africain. De fait, les chiffres précédemment exposés le justifient et sont en lien avec le corpus de données collectées pour cette étude.

Les résultats de l'étude de Duvivier (2012) montrent que les MNA africains ont largement fait part de leurs difficultés à trouver leur place dans la société où la précarité socio-économique et la corruption sont omniprésentes, le taux de chômage chez les jeunes élevé et les conditions de vie de la population difficiles. L'auteure emploie des mots comme « violence », « incertitude » et

« désillusion » (Duvivier, p. 152). Dans son livre biographique, Ulrich Cabrel, jeune MNA camerounais arrivé en France, explique cela et montre qu'il ne voit aucun autre choix que le départ :

> « Pour ne pas me tromper, je balaye une dernière fois toutes mes options : je ne serai jamais propriétaire. Je ne suis pas un héritier. Je n'irai plus au lycée. Je n'aurai pas le bac. Je n'obtiendrai jamais un vrai métier. Je ne veux pas être un *quartiezard* qui zone. Je n'ai pas envie de devenir le *donman* qui agresse. Je ne veux pas ramasser les poubelles des Chinois pour que dalle. Je ne me ferai pas exploiter comme mon père. Je veux une maison, une femme qui m'aime, des enfants en bonne santé qui fréquentent l'école, et le prix Nobel de mathématiques. Oui, partir est la meilleure option. Toi qui me parlais de choix, tu en vois un autre ? » (Cabrel et Longueville, 2020, p. 55)

Toutefois, il convient de ne pas analyser ces départs comme un acte de désespoir mais plutôt comme une « forme de résistance » (Duvivier, p. 191). Le jeune qui prend la route est reconnu pour son courage par le groupe social et familial resté au pays. Aussi, les jeunes et souvent leurs familles voire entourages comme le voisinage, se cotisent et investissent. En revanche, tous les jeunes ne peuvent pas prétendre au départ : des ressources et des repères sont nécessaires pour entreprendre ce type de projet. Le capital scolaire semble être relativement important par exemple (*ibid*.).

En ce qui me concerne, les lectures (littérature, littérature scientifique) et ma propre expérience au contact de MNA provenant du continent africain, ont plutôt montré des niveaux scolaires assez faibles, atteignant au maximum la fin de l'école élémentaire. Le collège et le lycée nécessitant des investissements financiers importants pour les familles, nombreux sont les jeunes qui ont dû mettre un terme à leur scolarité et le plus souvent à contre cœur. D'un point de vue financier, il s'agit le plus souvent de familles vivant dans une grande précarité et qui ont investi l'ensemble de leurs économies dans le projet européen des jeunes.

> « Mon père sonde ma détermination dans mon regard et comprend que je suis sérieux. [...] Il me donne 1000 francs. Tout ce qu'il a. Je le remercie, c'est l'intention qui compte » (Cabrel et Longueville, 2020, p. 56).

> « Comme toujours, ma grande sœur Banie se sacrifie pour moi. Elle sait que je veux partir et comprend que je n'ai pas d'autre option. Elle me donne toutes ses économies, une somme considérable : 100 000 francs[4] » (Cabrel et Longueville, p. 57).

4 150 euros.

Comme dit précédemment, les membres du premier cercle familial ne sont que rarement les seuls à participer. Il s'agit d'un cercle plus large atteignant parfois même le voisinage. L'ouvrage précité fait part d'un jeune pour lequel quinze familles se sont cotisées au sein d'un même village (Cabrel et Longueville).

Cette première partie a permis de mettre en évidence quelques éléments concernant les profils des élèves nouvellement accueillis en France, dont les MNA. La partie suivante a pour objectif d'aborder la réponse apportée face à l'arrivée massive et croissante de ces jeunes.

# 2. Les dispositifs d'accueil mis en place

Dans le contexte présenté ci-dessus, quelle est la réponse apportée par l'État français ? Quel positionnement adopte-t-il et comment celui-ci a évolué au fil du temps ? Comment est organisé l'accueil de ces publics au sein de la société et au sein du système scolaire français ?

## 2.1. Contexte socio-historique

Avant d'aborder la situation actuelle, il convient de rappeler brièvement le contexte socio-historique dans lequel se situe cette étude. Un tableau synthétique permettant de visualiser pour chaque période historique, les publics concernés, les besoins soulevés ainsi que la réponse apportée figure plus bas (tableau n°1).

L'objectif est de mettre en évidence l'apparition et l'évolution croissante des besoins et modalités d'accueil en France. On notera également l'évolution des appellations utilisées : durant les années 1960, on parlait d'enfants de migrants (Cuq, 2018) puis à partir de 1986, on employait davantage « Enfants Nouvellement Arrivés en France » (ENAF) avant d'observer durant les années 1990, l'emploi de l'appellation « élèves primo-arrivants ». Depuis 2012, on évoque largement les « Élèves Allophones Nouvellement Arrivés » (EANA). Parmi ces élèves, on compte aussi les « Non Scolarisés Antérieurement » (NSA). L'insistance porte davantage sur les répertoires langagiers ou la scolarité antérieure.

**Tableau 1 : Modalités d'accueil des enfants allophones en France au fil du temps.**

| Période | Publics concernés et contexte | Réponse apportée |
|---|---|---|
| **Dès la fin de la première Guerre Mondiale** | Ressortissants polonais et italiens accueillis pour compenser les pertes humaines de la guerre et répondre aux besoins importants de main d'œuvre.<br>Appellation courante : *enfants étrangers* (Cuq, 2018). | Cours de polonais pour les enfants des mineurs, dispensés par des moniteurs polonais mais uniquement pour les enfants inscrits dans un établissement privé.<br>Il ne s'agit pas d'une volonté de la France mais de résultats obtenus à l'issue de longues négociations menées à l'initiative de la Pologne. Idem pour l'Italie mais de façon moins officielle. Aucune intervention spécifique n'est prévue par la France. Application du principe d'indifférenciation républicaine (dès 1882). |
| **Après la seconde Guerre Mondiale** | Arrivée massive d'un nouveau type d'immigration, de moins en moins européenne, en provenance des colonies, notamment d'Algérie. Enfants non scolarisés antérieurement.<br>Besoin de main d'œuvre, contexte colonial puis de décolonisation. | Début des questionnements de la part de l'État français.<br>Première initiative de la Commission d'Aide aux Nord-Africains à Paris (CANAM). Mise en place de cours de rattrapage. |
| **1966** | Appellation *enfants de migrants,* davantage employée. | L'État français a chargé le Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français (CREDIF, 1956-1996) de la mise en place d'une pédagogie appropriée. Ouverture de *classes d'initiation* par le Ministère à titre expérimental. |
| **13 janvier 1970** | | Première circulaire officielle publiée par l'Éducation Nationale, destinée aux enfants de migrants (circulaire n°IX 70-37 : « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers », CLIN). À destination de publics non francophones dans les premiers et seconds degrés. |
| **1973** | | Création du Centre Migrants, centre de documentation pour la formation des travailleurs migrants et de leurs familles. Aujourd'hui, il s'agit du centre de ressources Ville-École-Intégration (VEI). Le CREDIF est chargé de la formation de formateurs. |

| | | |
|---|---|---|
| | | Volonté de proposer un enseignement spécifique aux élèves issus de familles de ressortissants étrangers. Questionnements quant aux langues premières. Mise en place des ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine). Conventions bilatérales entre la France et les différents pays « fournisseurs de main-d'œuvre immigrée » (Vigner, 2009, p. 17). Enseignants recrutés et rémunérés par les autorités des pays concernés. Orientation pédagogique vers le FLE. Indifférenciation du FLE et du FLS. Évolution de ces dispositifs : initialement un dispositif d'intégration destiné à des élèves migrants, ils sont passés à celui d'enseignement de langue vivante dans le cadre de la politique européenne de développement de l'enseignement des langues et du plurilinguisme[5] (Bertucci, 2010). Le principe qui fonde les ELCO est toujours d'actualité puisque l'on peut lire sur les sites officiels que « la maîtrise de la langue maternelle est un préalable nécessaire à la réussite d'une langue seconde »[6]. L'épanouissement personnel des jeunes issus d'autres cultures et la valorisation des langues à l'école sont donc affichés comme les principaux objectifs de ces enseignements. Concernent principalement le premier degré et dépendent des capacités des établissements, de la demande des familles, des places disponibles. Conséquences : marginalisation de certaines langues. Exemple : absence totale de langue africaines de tradition orale pourtant omniprésentes dans de nombreux établissements français. |
| **1975** | | Création des Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants des Migrants (CEFISEM). Dans le même esprit que les CLIN, les Classes d'Accueil (CLA) sont également créées dans le second degré. |
| **25 avril 2002** | Les documents officiels emploient les termes *Élèves Nouvellement Arrivés en France* ou ENAF. Cette | Rappel du droit à la scolarisation pour tous sans condition de présentation d'un titre de séjour. Encouragement à scolariser les mineurs de 16 à 18 ans. Pour les plus de 16 ans, les CLA sont présentes dans les structures telles que la |

[5] Aujourd'hui, neuf pays sont concernés : Algérie, Croatie, Espagne, Italie, Maroc, Portugal, Serbie, Tunisie et Turquie.
6 Disponible à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html.

| | | |
|---|---|---|
| | appellation remplace celle de *enfants de migrants* en vigueur depuis le début des années 1970. | Mission Générale d'Insertion de l'Éducation Nationale (MGIEN) et les Cycles d'Insertion Préprofessionnels spécialisés en Français Langue Étrangère et en Alphabétisation (CIPPAFLE-ALPHA).<br>Les CEFISEM sont renommés et deviennent les Centres d'Accueil et de Scolarisation pour les Élèves Nouvellement arrivés et du Voyage. Ils sont en charge des évaluations des élèves. Proposition d'orientation. L'objectif est de pouvoir introduire les élèves concernés dans des classes ordinaires le plus rapidement possible. |
| **2 octobre 2012** | Élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) | Circulaire n°2012-141 qui abroge la circulaire du 25 avril 2002.<br>Définit l'organisation de la scolarité des EANA :<br>- Réaffirme le droit à la scolarisation pour toutes et tous<br>- Présente les finalités de l'enseignement (suivre dès que possible un cursus ordinaire, adoption d'une dénomination commune à toutes les structures d'accueil « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » (UPE2A)<br>- Détermine les modalités d'accueil des EANA (objectifs d'apprentissage, écart d'âge de maximum deux ans, implication de l'ensemble de l'équipe pédagogique notamment) |
| **2013** | | Apparition officielle du projet d'inclusion et non plus d'intégration dans les textes publiés par le Conseil de l'Europe (cf. loi d'orientation de 2013). |

Diverses propositions d'accueil et de prises en charge ont été évoquées brièvement dans ce tableau (tableau 1). La partie suivante propose d'exposer la situation actuelle.

## 2.2. Aujourd'hui : répartition chiffrée des élèves allophones dans les établissements et la notion d'inclusion

Qu'en est-il de la situation actuelle ? Comment se déroule l'accueil des élèves allophones dans les établissements français ? Qu'en est-il des MNA évoqués précédemment ?

Après avoir passé les tests d'évaluation de leur niveau scolaire dans leur langue de scolarisation antérieure, les élèves allophones, enfants et adolescents, sont répartis dans les divers établissements scolaires en fonction de leur âge mais également de leur niveau scolaire. Précisons que parmi les élèves allophones, près de 8 élèves sur 10 étaient déjà scolarisés dans leurs pays d'origine (Brun, 2020, p. 6), ce qui va influer sur leur scolarisation à leur arrivée en France.

En 2018-2019, 30 854 élèves allophones nouvellement arrivés ont été inscrits dans des écoles élémentaires, 28 700 dans des collèges et 8 355 dans des lycées (Brun, 2020). Ces chiffres ont également progressé de façon importante depuis l'année 2016-2017 puisqu'on observe une augmentation de 30% dans les formations de lycées, de 17% dans celles de collèges et de 3,9% pour l'élémentaire. Parmi les élèves allophones scolarisés en lycée :

- 54% sont inscrits dans une formation professionnelle du second degré, majoritairement en première année de CAP ou en seconde professionnelle (contre 29 % pour l'ensemble des lycéens)
- 15 % des lycéens allophones sont scolarisés dans une classe spécifique pour allophones sans module de rattachement à un niveau scolaire (Brun, 2020).

La très large majorité des élèves allophones nouvellement arrivés a pu bénéficier d'un soutien linguistique au fur et à mesure de leur arrivée, tout en étant inscrits dans un cursus ordinaire. L'objectif étant qu'ils s'insèrent progressivement et le plus rapidement possible dans une classe sans soutien linguistique. Toutefois, il convient aussi de rappeler que les délais d'attente peuvent varier en fonction des profils et des régions de France : après leur test de positionnement, 13% des collégiens et 22% des lycéens allophones ont dû attendre plus de trois mois avant de pouvoir intégrer le système scolaire (Brun, 2020). Les jeunes allophones accueillis en Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire ont les délais de prise en charge les plus longs (Brun) : seuls 31% d'entre eux sont pris en charge deux semaines après leur test de positionnement et 25% d'entre eux demeuraient sans solution trois mois après ces tests en 2018-2019 (*ibid*.). En 2018-2019, ces chiffres ne semblaient pas

s'intégrer à une courbe descendante, indiquant une diminution du temps d'attente. En effet, durant les trois années précédant ces études, le nombre d'élèves qui attendaient plus de trois mois avant d'être scolarisés dans un dispositif était passé de 10%, à 11% puis à 13% pour le collège et de 17%, à 20% puis à 22% pour le lycée (*ibid*.).

Ainsi, la scolarisation de ces jeunes représente un réel challenge pour les institutions. Lors de leur inscription, ces jeunes requièrent un suivi spécifique, portant notamment sur les aspects linguistiques et méthodologiques, au moins le temps qu'il puissent, à terme, intégrer un cursus ordinaire à temps plein.

Aujourd'hui, l'inclusion demeure un réel défi pour l'institution scolaire. L'objectif de l'école inclusive est omniprésent. Toutefois, en pratique, on observe encore de nombreuses confusions quant aux profils des élèves : tantôt assimilés à des élèves à besoins particuliers, tantôt dirigés vers des orthophonistes, les élèves (allophones et francophones) nouvellement accueillis dans les établissements français font encore face à un certain nombre de difficultés.

En ce qui concerne les dispositifs mis en place, divers types existent, en fonction du niveau de scolarisation, du type de profil des élèves concernés mais également des moyens des établissements. L'objectif commun reste celui d'accompagner au plus vite et au mieux l'élève vers un cycle ordinaire. Les travaux de Goï à propos de l'École et de la notion d'altérité sont particulièrement éclairants (Goï, 2018a ; 2018b) : ils rappellent que vivre avec l'altérité ne va pas de soi et qu'une réelle tension entre l'institution scolaire et l'altérité demeure. Les séminaires FLS proposés par l'Académie de Montpellier mettent également en évidence les enjeux relatifs à la notion d'inclusion en pratique (Académie de Montpellier, 2019). Il est malheureusement difficile d'exposer ici plus en détails la notion d'inclusion et les enjeux qui y sont attachés. Ainsi, la partie suivante propose d'évoquer plus spécifiquement la situation des MNA lors de leur arrivée.

## 2.3. Le cas spécifique des mineurs non accompagnés

J’ai évoqué les élèves allophones de façon générale. Or, comme l'ont montré les données exposées précédemment, mais également le corpus de cette étude, le cas des MNA est à considérer spécifiquement. Ainsi, les parties suivantes mettent en évidence la complexité inhérente à l'accueil et l'inclusion de ces élèves.

### 2.3.1. La France et les mineurs non accompagnés : mise en évidence d'un rapport ambivalent

Lors de leur arrivée sur le territoire français, étant mineurs et sans parents ni responsables légaux sur le territoire, les MNA (encore parfois appelés *Mineurs Isolés Étrangers*, MIE) sont pris en charge par les services sociaux de l'État et indépendamment de leur situation administrative (avec ou sans passeport, ou titre de séjour valable)[7]. Les services de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) accueillent en effet ces jeunes au même titre que les enfants et adolescents français qui bénéficient d'une mesure d'assistance éducative (Lemaire, 2013). En théorie, conformément à leur statut et selon la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (ratifiée par la France en 1989), les MNA bénéficient également du droit relatif à l'accès scolaire. Plus concrètement, lors de leur arrivée, les MNA, comme tous les enfants primo-arrivants, passent des tests auprès des Centres d'Information et d'Orientation (CIO) ou des Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants (CASNAV) afin d'évaluer leur niveau de français et leur niveau scolaire en vue d'une orientation (Lemaire, 2013). Durant ce temps, un espace de dialogue avec les jeunes doit être ouvert car initialement, la scolarisation ne fait que rarement partie de leurs projets, l'objectif premier étant avant tout de travailler afin d'envoyer des fonds à la famille restée au pays.

En pratique, force est de constater que malgré l'encadrement juridique assuré par la France, la réalité du terrain demeure plus complexe que celle annoncée et promise dans les textes officiels[8]. D'une part, même si les orientations varient en fonction de l'âge, du niveau scolaire et des compétences en langue française de ces jeunes, mon expérience et la thèse de Duvivier (2012) montrent que les filières techniques courtes semblent être privilégiées : troisième préprofessionnelle ou d'insertion, Certificat d'Aptitude Professionnel en sont deux exemples. Certains mineurs intègrent également des sections d'enseignement professionnel adapté (SEGPA). Lemaire (2013) va également dans ce sens et écrit que peu de ces jeunes migrants ont un niveau suffisant pour accéder aux classes ordinaires des filières générales ou professionnelles proposées par les collèges et lycées. Il n'est pas rare en effet que certains MNA n'aient que peu voire jamais été scolarisés dans leur pays d'origine. Les études de Schiff (2004 ; 2020) vont également dans ce sens et montrent que les jeunes primo-migrants sont davantage orientés vers des filières peu valorisées dans notre société et souvent dans

7 Article 375 du Code Civil relatif aux enfants « en danger ».
8 La circulaire du 31 mai 2013 relative aux modalités de prise en charge des MNA est accessible à l'adresse suivante : http://www.gisti.org/spip.php?article787

des établissements situés en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) ou faisant partie de Réseaux d'Education Prioritaires (REP) et ils sortent rapidement du système scolaire. En 2014, les institutions officielles ont également mis en évidence ce fait dans un rapport et rappelé que les MNA doivent avoir accès également « aux cursus de formation de droit commun et non simplement à une éducation au rabais » (ministère de l'Intérieur, Réseau Européen des Migrations (REM) et Commission européenne, 2014, p. 27).

Certes, l'âge et le niveau scolaire interviennent dans ces orientations, mais force est de constater que des paramètres plus administratifs et juridiques, relatifs au statut contraignant imposé par l'État français, influencent également le parcours des MNA. Premièrement, la protection de l'État cesse dès que les MNA entrent dans leur dix-huitième année. Les MNA sont donc tenus d'obtenir un titre de séjour pour rester en France. Une prolongation provisoire (pouvant aller jusqu'à leurs 21 ans) peut être mise en place dans le cadre d'un contrat jeune majeur et ce en raison des délais d'obtention des papiers, mais elle n'est pas automatique. Ces contrats permettent de poursuivre l'accompagnement des jeunes le temps que leur situation administrative soit régularisée. (Duvivier, 2012). Or, cette régularisation administrative est conditionnée par l'apprentissage de la langue française et l'intégration scolaire « réussie » (Lemaire, 2013). De fait, l'obtention d'un contrat jeune majeur par exemple est souvent conditionnée par « la capacité du jeune adulte à défendre un projet socioprofessionnel dans lequel il est engagé » (Lemaire, p. 32). En d'autres termes, il s'agit pour le jeune de parvenir à convaincre l'ASE « de son désir d'intégration linguistique, scolaire et socioprofessionnelle » (*ibid*, p. 32). S'il n'y parvient pas, il court le risque de se retrouver brutalement dépourvu de l'hébergement, de l'accompagnement et de l'aide financière dont il bénéficiait jusqu'alors.

Or, il s'agit d'un réel défi puisque les mineurs étrangers isolés arrivent en moyenne à l'âge de 16 ans, ne disposent que de peu de temps pour faire leurs preuves, en sachant qu'ils ont souvent un faible niveau scolaire et qu'ils ne sont pas toujours accueillis dans les structures scolaires adaptées (Lemaire, 2013).

En dépit de cela, alors même que le droit au séjour est conditionné par l'accès à une formation, par l'intégration scolaire et socioprofessionnelle, certaines formations professionnelles ne sont pas accessibles aux MNA en raison de leur statut administratif. Le CFA (Centre de Formation d'Apprentis) en est un exemple : bien qu'étant une formation diplômante courte, en adéquation donc, avec la nécessité pour les mineurs isolés, de devenir

rapidement autonomes sur le plan financier, son accès nécessite une autorisation provisoire de travail (APT) délivrée par les Directions départementales du travail et de l'emploi (DDTE) (Lemaire, 2013). Sans cette autorisation, il sera impossible pour le mineur d'intégrer la formation, même s'il avait passé les tests d'admission et trouvé un employeur. De fait, une formation en alternance n'a rien à voir avec des stages, qui eux, ne nécessitent pas d'autorisation de ce type. Ces autorisations de travail sont généralement réservées aux mineurs ayant été pris en charge par l'ASE avant l'âge de 16 ans. Pour les autres, c'est du *cas par cas* (circulaires du 2 mai 2005 et du 5 octobre 2005 ; Lemaire, 2013). Cette autorisation n'est délivrée qu'aux jeunes étant en mesure d'attester de leur volonté d'intégration : « une volonté devant se traduire par la maîtrise du français, la cohérence du projet scolaire et socioprofessionnel et par un investissement certain dans la scolarité » (Lemaire, 2013, p. 31).

Par ailleurs, on relève un manque de classes adaptées pour les MNA n'ayant pas les prérequis nécessaires pour intégrer une classe ordinaire. Ainsi, on perçoit la mesure du paradoxe qui apparaît : d'une part, l'État exige que les MNA fassent preuve d'une volonté d'intégration via la scolarisation et l'apprentissage de la langue française, mais d'autre part, les moyens mis en œuvre ne permettent pas aux MNA de remplir ces conditions et ainsi d'assurer leur régularisation. Le problème est toujours d'actualité puisque malgré le renforcement significatif des capacités d'accueil, de nombreux départements alertaient encore le gouvernement en 2020, quant à l'insuffisance des moyens mis en place. L'absence de mise à l'abri de personnes se déclarant MNA et l'inexécution de décisions judiciaires ordonnant le placement du mineur à l'issue de la phase d'évaluation en sont deux exemples concrets (ministère de la Justice, 2020). Un extrait de l'article de Lemaire (2013, p. 33) aborde ce point clairement :

> « Or les mineurs isolés demeurent dans un entre-deux, entre pays d'accueil et pays d'origine. L'État leur demande de prouver leur intégration sans leur en donner tous les moyens et en brandissant toujours la menace d'un arrêté de reconduite à la frontière. Ces jeunes migrants, accueillis mineurs, tendent à être rejetés une fois devenus majeurs ».

Ainsi, on remarque à quel point la trajectoire de ces MNA est conditionnée par le cadre juridique de la société. L'obtention des papiers semble pouvoir justifier le fait de priver ces jeunes de leurs projets, de métiers dans lesquels ils pourraient s'épanouir et qui sans doute

rendraient plus probable leur intégration à long terme. Malgré ces compromis voire souvent, ces abandons de projets et de rêves, l'obtention des papiers n'est pas garantie. C'est donc sans surprise que l'on fait parfois face à des jeunes qui peinent à se projeter dans l'avenir, à se construire à long terme. Cette situation n'est pas sans lien avec les problématiques rencontrées en contexte scolaire et évoquées plus haut. La partie suivante propose d'évoquer les effets de cette situation sur les apprentissages et la construction du rapport à la langue et l'école françaises.

### 2.3.2. Effets de cette situation précaire sur les apprentissages

Durant cette période, les jeunes ignorent si une proposition d'orientation leur sera faite mais j'ajoute que même lorsqu'ils intègrent des établissements scolaires ou formations, l'incertitude administrative demeure : ils ignorent si à leur majorité, ils pourront rester sur le territoire français, s'ils seront régularisés. L'impact psychologique sur la vie de ces jeunes ne peut pas être nié : comment être motivé, enthousiaste pour intégrer une formation que l'on n'a pas choisie sans même savoir si les sacrifices et les efforts fournis permettront d'être régularisé à l'âge de la majorité ?!

Baltazard (2014) évoque les problèmes de précarité rencontrés par ces jeunes et questionne l'impact de cette situation sur les apprentissages. La didacticienne Éva Lemaire s'est également interrogée à ce sujet :« Comment, dans ce contexte, les mineurs isolés peuvent-ils apprendre sereinement et parvenir à relever le défi d'une intégration linguistique et scolaire rapide ? » (Lemaire, 2013, p. 34). De fait, dans un tel contexte, l'apprentissage du français et la réussite scolaire deviennent de véritables « symboles d'intégration » (Lemaire, p. 33) et sont inévitablement impactés par l'accueil ambivalent que réserve la France.

Premièrement, la littérature scientifique montre que « la motivation de ces jeunes envers l'apprentissage n'est pas seulement instrumentale, mais liée à l'obtention d'un titre de séjour » (Frechon et Marquet, 2018, p. 44 ; Lemaire, 2013). De fait, ces jeunes envisagent l'apprentissage comme un processus de formation et d'intégration dans lequel ils veulent se projeter (Lemaire, 2012).

Par ailleurs, le contexte exposé « concourt à ce que soit parfois occultée la dimension affective et identitaire des apprentissages » et cette situation peut donner lieu à un « climat de stress potentiellement défavorable aux apprentissages » (Lemaire, 2013, p. 33). De façon cohérente avec cette situation d'urgence, Lemaire a mis en évidence également un bilinguisme soustractif : la langue seconde est acquise au détriment du maintien des langues

d'origine avec une totale éviction des langues et cultures des apprenants. L'objectif premier et unique demeure la langue cible, que les élèves doivent rapidement s'approprier. Certains enseignants tentent de prendre en compte les répertoires langagiers des apprenants en mettant en place des activités ponctuelles mais l'attention reste focalisée sur la langue française. Or, dans le contexte que l'on a exposé plus haut :

> « […] l'éviction des langues maternelles ne peut qu'alimenter un certain « stress acculturatif », c'est-à-dire la crainte de perdre avec la rencontre de la culture d'accueil sa culture et son identité propres » (Lemaire, 2013, p. 33)

Ce stress acculturatif correspond en réalité à la crainte de perdre avec la rencontre de la culture d'accueil, sa culture et son identité propres. L'auteure précitée fait part de moments de violence à l'égard des jeunes migrants, dans le but qu'ils apprennent toujours davantage. Voici un exemple d'une interaction entre un enseignant de FLE et un élève : « Il faut parler français ! Mais oui ! On s'en fout de votre langue ! ». L'élève auquel s'adresse cet enseignant rétorqua d'un ton glacial : « Eh bien nous aussi, on s'en fout de votre langue ! » (p. 33). On constate l'attitude de rejet de l'élève face à l'enseignant.

Au vu de l'ensemble des éléments abordés concernant les MNA, on comprend que l'obtention d'un titre de séjour, la régularisation en somme, constitue un élément clef dans le parcours de ces jeunes car elle marque la fin de cette insécurité administrative qui pèse sur l'ensemble de leur vie au quotidien ainsi que sur leurs projets futurs. Pour Laacher et Brun (2000), parmi les effets de la régularisation, les aspects psychologiques sont au premier rang, quel que soit le profil de l'individu. Ils prennent deux formes : l'un lié au concept de liberté ou de stabilité et l'autre, met plutôt en exergue un « avant/après » et la fin de la « peur » durant cette période (Laacher et Brun, 2000 ; Duvivier, 2012, p. 283).

> « La régularisation est en effet une rupture dans la trajectoire institutionnelle du jeune en France et peut être considérée, au vu de leurs propos, comme le symbole d'une nouvelle existence » (Duvivier, p. 283)

L'ensemble de ces éléments montre à quel point le profil des élèves MNA est spécifique et qu'il ne peut être tenu à l'écart des situations d'apprentissage.

**Synthèse du chapitre**

Ce premier chapitre a permis d'exposer le contexte dans lequel se situe cette étude.

D'une part, il a mis en évidence des chiffres et certaines caractéristiques concernant les élèves nouvellement accueillis en France. Les profils de l'ensemble de ces élèves montrent que le continent africain est particulièrement représenté et que le plurilinguisme demeure courant. Nous avons vu que le cas des Mineurs non accompagnés ne peut être ignoré des SHS et particulièrement de la didactique. De fait, les parcours personnels (migratoires, familiaux) de ces jeunes ne semblent pas sans conséquences sur les apprentissages scolaires.

D'autre part, la réponse apportée par l'État français face à la demande croissante et massive d'accueil et de prise en charge de ces élèves a été abordée. Dans ce contexte, la notion d'inclusion et le rapport à l'altérité ne vont pas de soi et sont encore d'actualité (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021). Pour les MNA, un rapport ambivalent semble se créer avec l'environnement scolaire et les apprentissages en raison de la situation administrative de ces jeunes : entre une volonté de protection d'une part et la menace d'expulsion d'autre part. Les conséquences psychologiques et identitaires mais aussi scolaires ne peuvent être ignorées. La présente étude portant spécifiquement sur la notion de rapport à l'écrit, nous ne pouvons pas aborder l'ensemble des enjeux et défis relatifs aux aspects psychosociaux. En revanche, ceux-ci seraient à considérer et à explorer.

En somme, les éléments exposés dans ce chapitre montrent l'intérêt de porter son attention vers les publics mentionnées plus haut (d'autant que les MNA spécifiquement ont plutôt fait l'objet de travaux ancrés dans le domaine juridique). Les besoins sont massifs et croissants.

# CHAPITRE 2 : ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE. LES ENJEUX DU DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRACIE

Environ 7100 langues[9] existeraient dans le monde actuellement et seules 200 environ sont écrites. C'est sans compter qu'il est bien sûr plus difficile de dénombrer les langues pratiquées exclusivement à l'oral, qui se diversifient bien plus que les langues écrites et dont les « frontières » sont souvent floues et sources de désaccord (Summer Institute of Linguistics, 2005). Par conséquent, nombreux sont les individus dans le monde à pratiquer une voire plusieurs langues oralement et une voire plusieurs autres langues à l'écrit.

Ainsi, encore aujourd'hui, de nombreux Africains sont scolarisés dans une langue européenne et la plupart d'entre eux ne savent pas écrire leurs langues de première socialisation (Ilem Ukam, 2018). Précisons que dans la majorité des cas, cela peut s'expliquer par le fait que ces langues ne s'écrivent pas. À ce sujet, l'écrivain ivoirien Ahmadou Kourouma (1997) a fait part de son expérience personnelle et met bien en évidence les difficultés qu'il rencontre lors de ses activités d'écriture (aspects cognitivo-langagiers). Le français est pour lui « une langue disciplinée, policée par l'écriture, la logique » (Kourouma, p. 116) quand, à ses yeux, « (s)a langue maternelle, la langue dans laquelle (il) conçoi(t), n'a connu que la grande liberté de l'oralité » (Kourouma, p. 116).

Parallèlement, le niveau d'exigence en matière de littéracie ne cesse d'augmenter (et c'est sans parler de la littéracie numérique !). De fait, nous recourons de plus en plus systématiquement à l'écrit dans nos actes de la vie quotidienne et les situations littéraciques demeurent de plus en plus diversifiées et complexes (Boch, Frier et Rinck, 2021). La généralisation des technologies, n'a fait qu'accentuer ce phénomène et désormais, l'écrit demeure plus que jamais un gage de réussite (scolaire, sociale et professionnelle). Il est également un outil incontournable d'expression personnelle, d'émancipation, de pensée critique (Boch et *al*., 2021).

À partir de ce double constat, ce chapitre a pour objectif de présenter quelques enjeux et défis relatifs à l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde d'une part, mais également ceux

[9] Il s'agit ici d'un ordre de grandeur et non d'un chiffre exact. Il est toujours complexe de quantifier le nombre de langues existant dans le monde. Ce chiffre se base sur les études du Summer Institute of Linguistics du Texas (Groupe Ethnologue) et j'y ai eu accès via l'Université de Laval. Les données sont accessibles à l'adresse suivante : https://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/1div_recens.htm

liés au lire-écrire.

Ainsi, après avoir présenté rapidement le domaine de la didactique du Français Langue Seconde, nous aborderons ce qu'implique l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde. La question des répertoires langagiers sera largement développée, sans omettre des aspects plus psychologiques et identitaires qui sont à ne pas négliger. Dès la troisième partie de ce chapitre, nous nous concentrerons davantage sur le lire-écrire : la notion de littéracie définie, nous aborderons les aspects cognitifs et langagiers liés à cette notion. Enfin, en appui sur les notions de socialisation et d'habitus culturels, les parties 4 et 5 mettront en évidence l'importance de considérer et explorer les deux environnements de socialisation que sont l'environnement familial et l'environnement scolaire. De fait, la littéracie familiale peut s'avérer déterminante pour l'apprenant et la *forme scolaire* que nous définirons ne va pas de soi car culturellement située.

# 1. Le domaine de la didactique du Français Langue Seconde

Lors d'une communication en 2018, Cuq présentait le champ du FLS comme un concept organisateur comportant trois niveaux pour le domaine de la didactique :

1. *Le niveau méta didactique :* établissement des concepts organisateurs de la discipline ;
2. *Le niveau méthodologique :* paramétrage de l'action d'enseigner, du choix des principes d'actions à mettre en œuvre ;
3. *Le niveau pédagogique ou technique, celui de la praxis :* techniques et technologies à mettre en œuvre dans la classe.

Ce chapitre touchera à ces trois niveaux, tout comme l'ensemble de ce travail. Cette partie quant à elle, a pour objectif de retracer l'émergence et la structuration au fil du temps du domaine. Précisons toutefois que l'objectif de cette partie n'est pas de retracer l'intégralité de l'histoire du concept de FLS mais plutôt d'en extraire les grandes lignes, les moments clefs pour comprendre son évolution et l'état actuel des réflexions. Comme nous le verrons, et comme le rappelait Cuq (2018), le FLS demeure un concept étroitement lié aux mouvements de population et à leurs conséquences sociales. Je tâcherai donc de mettre en évidence le lien entre le domaine et le public migrant au fil du temps, en France.

## 1.1. Le Français Langue Seconde : un concept né sur le continent africain

Lors d'un Colloque de Jeunes Chercheurs (Cuq, 2018), Cuq a employé les termes « tribulations du FLS » pour qualifier l'évolution du concept, c'est dire la complexité que l'on peut lui associer.

Aujourd'hui, la didactique du FLS ne semble concerner quasi exclusivement que le contexte français (Maurer, 2017). Pourtant, il s'agissait initialement d'un concept réservé à la description de situations de francophonie post-coloniales. En France, le FLS a longtemps été laissé de côté par rapport aux domaines du FLE et du FLM, traditionnellement reconnus. Le FLE a émergé au début des années 1970 avec la création des départements d'études françaises pour l'étranger à l'université (mais n'a eu un véritable droit de cité qu'au début des années 1990 (Vigner, 2009). Le FLM quant à lui, imposant, concernait l'ensemble des établissements de l'Éducation Nationale. Ce fut également à partir des années 1970 que des mouvements associatifs ont jeté les bases d'une didactique du FLM sur lesquelles se baseront ensuite les IUFM pour la formation des professeurs des écoles, collèges et lycées. (Vigner, 2009).

Initialement donc, le concept organisateur de langue seconde (Cuq, 2018) concernait les pays dits francophones hors de l'hexagone (le continent africain notamment), où le français n'était pas la langue première de la plus grande part des élèves, comme suite des enseignements à l'époque coloniale, dans les pays anciennement colonisés. Le français était alors la langue vectrice des apprentissages et concernait la scolarisation d'élèves « non francophones natifs » (Vigner, 2009, p. 5). En France, la question n'était pas posée. Elle le fut avec le phénomène d'immigration massive. Pourtant, on a enseigné du FLS à des citoyens français, locuteurs de langues régionales, jusque dans les années 1930 (Maurer, 2017). Coste sur ce point va même jusqu'à affirmer que le FLS a préexisté au FLM du point de vue des situations sociolinguistiques (Coste, 2007).

Sur le continent africain, le concept de FLS a vu le jour suite à l'apparition d'une situation d'échec concernant l'enseignement du français. Le type de didactique employée ne convenait pas aux contextes d'enseignement, aux profils des publics concernés. Dans les années 1980, on a réalisé que le concept de FLE ne permettait pas de rendre compte de l'ensemble des situations sur le terrain (Maurer, 2017). Difficile en effet d'user du même concept pour évoquer une Alliance française en Colombie, un centre d'alphabétisation à Madagascar, une école française à Dakar, ou une université chinoise. Aussi, le terme « étranger » de l'acronyme FLE ne convenait pas aux contextes où le français était langue d'enseignement et de l'administration. Mais d'un autre côté, il était impossible de recourir aux termes de langue première ou maternelle. Le français était rarement la langue de première socialisation des élèves (Maurer, 2017). Ainsi, le concept de langue seconde a vu le jour peu à peu et concernait d'autres contextes que celui de l'hexagone. Dans la modélisation spatiale proposée par Jean-Pierre Cuq en 1991 (reprise de Kachru selon l'article de Maurer, 2017), on remarque d'ailleurs que la France ne se situe pas dans le cercle du FLS (figure

n°7 ci-dessous). De fait, il propose trois cercles : le cercle central correspond au FLM, le cercle intermédiaire au FLS et le cercle extérieur au FLE.

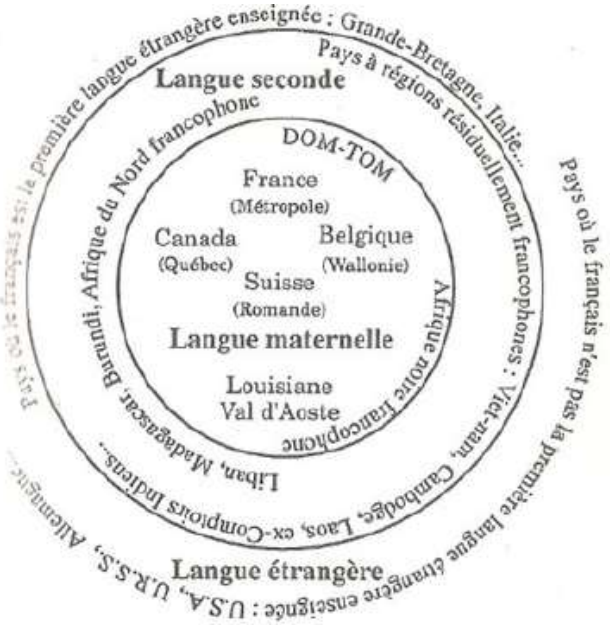



**Figure 7 : Modélisation spatiale des contextes liés au français comme langue seconde par Cuq (1991)**

Même si l'auteur a reconnu que ce schéma peut laisser croire à une homogénéité des situations au sein de chacun des cercles, on questionnera tout de même son positionnement concernant l'Afrique noire francophone et le Canada (Québec et zones de francophonie au-delà) qu'il semble inclure dans le cercle du FLM au même titre que la France métropolitaine et les DOM-TOM. En ce qui concerne la définition du concept de FLS, l'auteur précité le définit comme suit :

> « Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyée ou revendique. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi, et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif, et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié » (Cuq, 1991, p. 139).

On retient la nature étrangère de la langue, le statut de la langue et ses degrés d'appropriation par les locuteurs, et le rôle particulier de la langue dans le développement mental de l'individu, à travers son comportement langagier, notamment dans les apprentissages scolaires.

En 2008, Vigner associe l'apparition du FLS et du FLSco aux pays du Maghreb et à l'Afrique noire, en y excluant les zones rurales et périurbaines les plus pauvres, où le français reste selon lui une langue étrangère (Vigner, 2008). Ce n'est qu'ensuite que ces appellations ont été transposées à la France. Mais qu'en est-il aujourd'hui ? Et plus particulièrement, qu'en est-il aujourd'hui en France ? La partie suivante aborde et contextualise le mouvement d'émigration du concept vers l'hexagone.

## 1.2.Le domaine du Français Langue Seconde en France

Perçu comme étant source de confusions et d'interférences, le bilinguisme (ou pire : le plurilinguisme !) a longtemps été rejeté par nos sociétés aux apparences monolingues. De fait, en classe de langue, les apprenants se voyaient interdits de prononcer le moindre mot dans une autre langue que celle enseignée. Cela a été observé avec les langues régionales et les langues issues de l'immigration. Pourtant, la question du FLS en France s'est peu à peu imposée puis a évolué au fil du temps, comme le montre le tableau synthétique ci-dessous (tableau n°2).

**Tableau 2 : Évolution sociopolitique du domaine du Français Langue Seconde en France au fil du temps.**

| Période | Évènements |
|---|---|
| **Années 1950** | Apparition de la question avec les enfants de migrants |
| **1960** | Accentuation de la question (contexte post-colonial, afflux de populations) |
| **1966** | Emploi officiel de l'appellation « FLS » lors de la parution des Instructions de français au collège pour décrire le cas des élèves en France. |
| **1999** | Le document *Programmes* précise que le FLS est destiné à des élèves étrangers dans le système éducatif français. Il précise qu'ils sont de langues maternelles étrangères, nouvellement arrivés en France et jamais scolarisés sur le territoire français auparavant. Texte fondateur de l'Éducation Nationale qui s'empare de la question : il marque un tournant dans l'évolution des réflexions (Maurer, 2017). Les langues de ces élèves sont enfin reconnues, il ne s'agit plus d'ignorer les répertoires langagiers. |
| **2000** | Création de la brochure *Le français langue seconde* par le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) puis l'année suivante, organisation des journées nationales autour de la scolarisation des enfants nouvellement arrivés (compte-rendu publié dans VEI Enjeux, hors-série n°3, mai 2001) : légitimité au domaine de la formation, réflexions autour de la question de la formation.<br>Les certifications complémentaires en FLS pour les professeurs en élémentaire et secondaire ont d'ailleurs été mises en place rapidement après. |
| **2004** | Certification complémentaire en FLS proposée à l'intérieur de la discipline des Lettres (BO n°39 du 28 octobre 2004) (ministère de l'Éducation Nationale, 2004 ; Vigner, 2009). |

En parallèle de cette évolution sociopolitique, du positionnement de l'État vis-à-vis des

populations accueillies et du type de dispositif d'accueil à proposer, les débats scientifiques n'ont cessé d'évoluer autour de la question de l'enseignement du français en France : terminologie, type de didactique, type de public concerné sont autant de questions posées. L'article de Goï et Huver (2012) par exemple, rend bien compte de ces débats et de leur évolution. Le tableau ci-dessous (tableau n°3) met en évidence les évènements majeures de cette évolution.

**Tableau 3 : Évolution des appellations du domaine du Français Langue Seconde en France en fonction des avancées de la recherche.**

| Période | Faits |
|---|---|
| **1991** | Pour Cuq (1991), le français pour migrants ne fait pas partie du FLS car la fin du processus d'apprentissage est « l'assimilation et le monolinguisme en français » alors que dans le cas du FLS, la fin du processus d'apprentissage des groupes est le bi- ou plurilinguisme. |
| **1992** | Mise en évidence de points communs avec les apprentissages du français dans les pays dits francophones (Maurer, 2017). Ngalasso écrit notamment : « L'objectif visé n'est-il pas ici le même que là-bas : apprendre et, éventuellement, travailler dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle ? » (1992, p. 31).<br>Mise en évidence des fonctions cognitives et socialisantes du français comme langue d'enseignement dans le monde et des similitudes dans les situations vécues par les élèves allophones en France et les élèves africains.<br>Le public migrant fait donc peu à peu son entrée dans le champ du FLS.<br>Naissance du Français Langue de Scolarisation à cette même période. Il s'agit d'une « langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves » (Vigner, 1992, p. 40). |
| **1996-1997** | Flou sémantique constaté autour du concept de FLS, ce qui a favorisé la multiplication des appellations utilisées pour désigner en réalité la même problématique (Chiss et Boyzon-Fradet, en évoquent la diversité en 1997). |
| **Années 2000** | Réflexion relancée (cf. tableau n°2). L'intérêt se portait surtout vers la recherche en didactique, ou l'approche des publics avec des problématiques plutôt sociologiques et peu vers la question des apprentissages dans la classe.<br>Le flou sémantique demeure et on assiste à la multiplication d'appellations : « français langue seconde hôte » (Pochar, 2002), « français langue seconde langue d'enseignement » (Vigner, 2001), « français langue seconde, langue de scolarisation » (Verdelhan-Bourgade, 2002), « français langue seconde langue principale » (Davin-Chnane, 2004) ou encore « français langue d'insertion » ou « français langue d'intégration et d'insertion » (Adami, 2005). |
| **2010-2015** | Évolution rapide du concept avec de nombreuses difficultés de stabilisation. |

Durant la période 2010-2015, on a vu une fois encore une évolution rapide du concept avec de nombreuses difficultés de stabilisation. Selon Cuq, cela montre les problèmes de fond de la notion : sait-on réellement sur quoi on travaille ? (Cuq, 2019). De son côté, en 2017, Maurer fait également remarquer ce fait : pour lui, aujourd'hui on assiste encore à un flou sémantique concernant le FLS.

Il est tantôt associé spontanément au FLSco, tantôt confondu avec ce dernier et puis force est de constater l'absence de mention concernant le terrain africain.

Cette partie avait pour objectif de mettre en évidence l'évolution et la complexité du domaine du FLS. La partie suivante propose de discuter de son positionnement et de ses relations avec les domaines du FLE et du FLM.

## 1.3. Complexité du domaine associé au Français Langue Seconde et conséquences

Diverses discussions ont vu le jour concernant le domaine du FLS. D'une part, il s'agit de situer et délimiter si possible le FLS vis-à-vis des deux autres domaines plus anciens que sont le FLE et le FLM. Ensuite, en raison de la complexité du terrain, de la diversité des publics et des enjeux, très vite le concept de FLS est devenu quasi générique et diverses appellations ont fleuri. Celle de FLSco est désormais largement connue et nous l'aborderons dans une seconde sous-partie.

### 1.3.1. Ce qu'est une langue seconde

Spécialiste de la didactique des langues, Besse affirme en 1987, qu'une langue seconde est une langue officiellement reconnue mais qu'une partie des ressortissants n'a pas acquise nativement. Le chercheur ajoute une dimension plus politique et montre l'importance du statut de la langue concernée : il peut s'agir pour certains apprenants d'une langue étrangère dans le cas où cette langue a un statut de langue officielle, seconde ou privilégiée dans le pays où on l'apprend. Enfin, il ajoute un critère sociologique et didactique qui concerne la possibilité pour l'apprenant d'être confronté quotidiennement à la langue en question, en dehors des cours. Les contextes concernés peuvent donc être nombreux et divers.

Le dictionnaire de didactique du FLE et du FLS, publié en 2003, formule une définition de la dénomination français langue seconde de la façon suivante :

> « Cette dénomination, fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue » (Cuq, 2003, p. 108 ; passages soulignés par moi)

Plusieurs remarques me semblent à formuler à la suite de cette citation :

- « L'ordre *supposé* d'acquisition des langues » : je rejoins les auteurs sur cette idée rappelant que l'adjectif « seconde » ne signifie pas toujours « deuxième » langue et que la

structuration des répertoires langagiers est complexe ;

- L'ancrage exclusivement scolaire est selon moi une réalité, mais cela questionne à nouveau les appellations FLS et FLSco, thème développé précédemment ;
- Les langues d'origine sont ici mentionnées, ce qui rappelle que les publics concernés sont obligatoirement bilingues ou plurilingues.

Quant aux contextes, ce même ouvrage les aborde de façon assez détaillée. Ainsi, le FLS concernerait a) des apprenants nouvellement arrivés dans un pays majoritairement francophone comme la Suisse, la France, la Belgique ou certaines régions du Canada en vue d'une scolarisation dans ces pays, b) des élèves scolarisés dans les pays de l'aire francophone, quand ces pays ont conservé, à des degrés divers, l'usage du français dans leur système éducatif, c) des élèves créolophones dans les DOM/TOM, d) des élèves scolarisés dans des filières d'enseignement bilingues, mais aussi e) les adultes migrants s'installant en France et pris en charge par divers organismes de formation pour adultes (Cuq, 2003).

De son côté, Vigner (2009), écrit qu'une langue seconde est toute langue « [...] qui n'est pas la langue principale d'éducation ou la langue nationale » (p. 38). Au niveau du locuteur, le mode d'apprentissage et d'usage de la langue seconde concerne un public « dont la langue d'origine ou la langue première d'éducation n'est pas le français » (p. 38). On retrouve chez cet auteur l'ancrage scolaire puisqu'il écrit que cette langue seconde sera support des apprentissages, à des degrés divers, mais dont la maîtrise constitue un enjeu important. Quant aux contextes, le français associé au statut de langue seconde peut également être langue officielle, nationale ou autre dans certains pays où le système éducatif a conservé le français comme langue d'enseignement.

Plus récemment, Blanchet (2012) a également proposé une définition de langue seconde et tout comme Besse, il évoque le contact quotidien avec la langue dans l'environnement des apprenants, ce qu'il associe aux situations plurilingues : le français au Maghreb, l'anglais en Ontario pour un francophone ou le français dans les états officiellement francophones par exemple. Ces situations permettent les principales acquisitions linguistiques, grâce au contact social et quotidien avec la langue et la fonction didactique de l'enseignement dans de tels contextes est de contribuer à l'organisation et au développement de ces acquisitions (Blanchet, 2012). Trois éléments d'appui pour cette proposition de définition peuvent être relevés : le degré de pratique dans l'environnement de l'apprenant déjà mentionné par Besse en 1987, mais aussi le type d'acquisition et la fonction didactique de l'enseignement.

Si l'on examine l'ensemble des situations et l'ensemble des définitions, on ne peut que constater le nombre important et l'hétérogénéité des contextes et des publics concernés (et je serais tentée de questionner l'appellation FLS elle-même : peut-elle correspondre à autant de contextes et si différents ?), mais quelques points communs et essentiels peuvent être mis en évidence. Avant d'être une langue seconde, le français est une langue étrangère, c'est-à-dire une langue non maternelle. Ce sont bien les conditions sociolinguistiques ou sociopolitiques qui vont conditionner son statut pour l'individu. La langue seconde a une influence plus forte que d'autres sur le développement global de l'individu puisque ce dernier est en contact quotidien et spontané avec elle. Sa réussite scolaire et son insertion sociale et professionnelle sont souvent conditionnées par la maîtrise de cette langue et enfin, outre cette langue seconde, le répertoire langagier de l'individu comporte d'autres langues, une ou plusieurs langues premières, familiales et éventuellement des langues étrangères.

Au vu de ces éléments, il convient à présenter de discuter de la place de la didactique du FLS vis-à-vis du FLM et du FLE.

### 1.3.2. Un continuum didactique

Au vu de l'hétérogénéité mise en évidence dans la partie précédente, il apparaît complexe de situer le domaine de la didactique du FLS vis-à-vis du FLM et du FLE. De fait, comme le remarquait Verdelhan-Bourgade (2002b), selon les situations, le FLS a des points communs avec le FLM mais aussi avec le FLE. Il s'agit d'une langue non maternelle, comme dans le cas du FLE, et pourtant, l'objectif visé par le FLS se rapproche davantage du FLM dans certains cas. Certaines situations seront plus proches du FLM quand d'autres seront plus proches du FLE. Par conséquent, la notion de continuum de situations avec des degrés d'intensité progressifs dans les fonctions sociales du français, proposé par Verdelhan-Bourgade en 2002, me semble pertinente. Je n'adopte donc pas le point de vue de Cuq pour qui le FLS est un sous-ensemble du champ du FLE (Cuq, 2003). Ce point de vue est encore d'actualité (Cuq et Gruca, 2017) et selon celui-ci, le FLS comprendrait lui-même le français langue de scolarisation et le français aux adultes migrants et il se distinguerait du FLE qui lui, comprendrait le Français sur Objectifs Spécifique et le Français langue académique. En revanche, je ne nie pas le fait que le FLS requiert des méthodologies particulières.

Ainsi, en croisant les divers critères de définition des trois domaines, le FLS serait une situation intermédiaire entre le FLM et le FLE et on aurait donc trois ensembles juxtaposables, mais non étanches (Verdelhan-Bourgade, 2002b). Le schéma proposé par l'auteure précitée et reproduit ci-

dessous (figure n°8), signifie admettre la diversité des situations concernées par le FLE et l'existence de transversalités entre ces domaines :

**Figure 8 : Continuum didactique proposé par Verdelhan-Bourgade (2002b, p. 25)**

D'autres auteurs semblent adopter un positionnement relativement similaire. Pour Blanchet (2012), il s'agit également d'un axe progressif, mais plutôt chronologique et centré sur l'apprenant. Pour les nouveaux arrivants en France, il s'agit d'un processus de passage d'un enseignement de type FLE à un enseignement FLS pour atteindre une intégration dans un enseignement en FLM, tout en admettant la présence de zones de chevauchement. De leur côté, Goï et Huver (2012) parlent de statut hybride pour qualifier le FLS, lequel se situerait entre le FLE et le FLM. De leur point de vue, l'inefficacité de la didactique du FLM et du FLE dans certains espaces géographiques, politiquement situés et symboliques, aurait permis l'émergence de ce FLS. À propos de ce dernier point de vue, je questionne toutefois la signification du terme « hybride » : est-ce qu'affirmer que le FLS est hybride ne revient pas à questionner l'existence réelle d'un domaine à part entière et donc la légitimité du FLS vis-à-vis des domaines bien plus anciens du FLE et du FLM ? D'autre part, en pratique, ce statut hybride signifierait que les enseignants de FLS pourraient construire leurs séances à partir de contenus pédagogiques tantôt de FLE, tantôt de FLM. Or, est-ce réellement le cas sur le terrain ? Même si le manque de matériel pédagogique peut se faire sentir selon les contextes d'enseignement et les publics, affirmer cela viendrait légitimer et encourager ces situations de « bricolage » pédagogique (qui existent !). Certes, je ne nie pas les emprunts, les influences des domaines du FLM et du FLE. C'est indéniable car selon moi, ils s'enrichissent mutuellement au fil de leur évolution. Toutefois, au vu des spécificités inhérentes au FLS – publics, contextes, objectifs – le domaine du FLS mérite une place à part entière aux côtés du FLM et du FLE.

En conclusion, les travaux décrivant des catégories comme homogènes en interne, comparées les unes aux autres et présentées sous forme de tableaux synthétiques (Davin-Chnane et Cuq, 2009 par exemple) ne correspondent pas à la vision que j'ai du champ de la didactique du français et de sa complexité. Ce positionnement me semble simplifier et donc mutiler la réalité (au sens de Morin, 2005). Comme l'écrivit Vigner (2009), il conviendrait de troquer cette vision fragmentée

des domaines de l'enseignement du français pour une vision plus élargie, selon une didactique commune du français. De cette façon, les différents domaines pourraient s'enrichir mutuellement des logiques et des approches prévalant dans l'un ou l'autre domaine. Dans tous les cas, quel que soit notre positionnement à ce sujet, il convient de garder à l'esprit que ces étiquettes recouvrent une multitude de contextes pédagogiques dépendant de multiples facteurs combinés : publics (âge, parcours personnel et scolaire, projets, représentations, répertoires langagiers, cultures, etc.), contextes institutionnels, éducatifs, politiques, ou encore les objectifs d'enseignement. Cela met en évidence l'hétérogénéité des contextes d'enseignement regroupés parfois derrière une seule et même appellation. Ce n'est d'ailleurs pas sans raison que fleurissent les appellations, pour tenter de qualifier avec plus de précision telle ou telle situation d'enseignement du français. La partie suivante propose d'aborder une d'entre elles : le Français Langue de Scolarisation.

### 1.3.3. Le Français Langue de Scolarisation : né d'un flou sémantique ?

De nombreuses appellations ont vu le jour dans le domaine de la didactique du français (cela a été mentionné dans le tableau n°3). Au sein du débat à propos du FLS, une tendance à vouloir spécifier le français en contexte scolaire s'est démarquée.

Vigner (2009) parle de compétence spécifique et va même jusqu'à affirmer que le FLSco aurait quelques points communs avec le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Pour lui, il s'agit moins de maîtriser la langue en soi que les discours en fonction des usages propres à une communauté, qui dans le cas présent correspond à l'école et ses acteurs. De fait, Verdelhan-Bourgade (2002, p. 31) affirme que le FLSco renvoie à « une langue apprise et pratiquée à l'école ». C'est donc la langue-support des apprentissages et langue de l'évaluation des savoirs construits. Ce statut du français suppose également la présence d'une ou d'autres langues préalables de l'élève. La langue de scolarisation répond à des « fonctions heuristique, langagière et méthodologique » (p. 31). Dans ce même état d'esprit, Cuq (2019) associe au FLSco un rôle de médiation et affirme qu'il permet l'apprentissage d'autres disciplines. Il fait partie de l'environnement de l'enfant, conditionne l'insertion de l'élève et sa réussite scolaire. Castellotti, Coste et Duverger (2018) associent à la langue de scolarisation trois caractéristiques. La première rejoint en partie celle énoncée par Cuq, en y ajoutant la dimension prépondérante de l'écrit (qui est à nuancer concernant l'entrée formelle dans l'écrit puisque selon l'âge et le parcours scolaire de l'apprenant, l'entrée dans l'écrit s'est déjà faite dans une autre langue) :

(1) Il s'agit de « la langue d'entrée formelle dans l'écrit pour la plupart des élèves (graphie, écriture, lecture, grammaire, etc.) » (p. 9). L'importance donnée à l'écrit rappelle le rôle

prépondérant de la langue de scolarisation dans la construction des savoirs disciplinaires ;

(2) Cette langue présente des spécificités selon les matières abordées et les normes socioculturelles scolaires attendues. Il convient d'expliciter ces spécificités aux élèves afin qu'elles ne soient pas une source de difficulté ;

(3) cette langue est « commune et unifiée au sein de la communauté scolaire en raison de sa normalisation et standardisation formelles » (p. 9).

En conclusion, au vu de ces divers positionnements, nous retiendrons que le FLSco :

- Concerne spécifiquement le domaine scolaire ;
- Accorde une large place à l'écrit et plus spécifiquement aux écrits de type scolaire ;
- Peut être langue première de certains apprenants et langue seconde pour d'autres au sein d'une même classe, voire encore langue étrangère pour les élèves arrivés plus récemment (Blanchet, 2012).

Compte-tenu de ces éléments définitionnels, comment situer le concept de FLSco par rapport au FLS ? S'agit-il de deux concepts distincts ? Est-ce que le FLSco pourrait être un sous-ensemble du concept de FLS ?

Comme on l'a vu précédemment, le concept de FLS a considérablement évolué dans les années 2000 et, peu à peu, on a assisté à son association avec le concept de FLScol ou FLSco (nom qui varie selon les auteurs et au sein d'un même article parfois). À ce sujet, Maurer (2017) signale et dénonce l'utilisation d'expressions comme « FLS-FLSco » qu'il perçoit comme étant un « amalgame » entre les deux concepts, ainsi réunis de part et d'autre d'un trait d'union, « comme si les deux étaient les deux faces d'une même réalité » (Maurer, 2017). Le chercheur regrette l'omniprésence de cette fonction de scolarisation qui avec le temps a fini par occuper tout l'espace et effacer les autres dimensions du concept de FLS. Son analyse de divers sites internet, dont certains influents dans le domaine de l'éducation, montre ce phénomène. L'Éducation Nationale même « [...] définit le français langue seconde comme la langue qui, en France, permet à l'élève d'accéder à une qualification » et précise que « Le sigle FLS peut dans ce cas se traduire par « français langue de scolarisation[10] ».

De son côté, pour le cas français, Vigner (2009) va jusqu'à faire converger le FLSco et le FLS (et donc à presque affirmer la préexistence du premier par rapport au second). Quant à Cuq (2019),

[10] Site disponible à l'adresse suivante : http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-fle-Imp.htm

le FLSco est à ses yeux un concept transversal au FLS et au FLE et il serait compris dans le champ du FLS : c'est-à-dire que la langue conditionne le développement cognitif de l'enfant.

De mon point de vue, le FLS et le FLSco sont à ne pas confondre mais tout comme dans l'environnement scolaire dans l'environnement plus global de l'apprenant, le FLSco semble être un aspect ou une sphère au sein du FLS. Ainsi, selon l'environnement de vie de l'apprenant (langues en présence, usages), le français peut être FLSco et FLS simultanément. Toutefois, si abordé en tant que didactique, le FLSco soulève certains questionnements : est-ce qu'envisager une didactique spécifique du FLSco ne donne pas l'impression que l'École forme pour elle-même et non pas pour la vie extérieure ? Est-ce que, si son rôle est de préparer l'insertion socioprofessionnelle de l'apprenant dans la société concernée, nous ne devrions pas parler de FLS de façon plus générale ? Le FLSco serait davantage un statut au sein du répertoire langagier de l'individu et les enseignements seraient à associer au FLS tout en comprenant des aspects propres au FLSco. En effet, même si l'objectif premier pour l'apprenant est sa réussite scolaire comme l'indique Coste (2008), et c'est effectivement une priorité, l'enseignante ne peut se « restreindre » à cet aspect.

Après avoir mis en exergue certaines réflexions liées à la complexité mais aussi aux spécificités du domaine du FLS, la partie suivante propose d'aborder les enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde.

## 2. Apprendre une langue seconde

Apprendre une langue dite seconde ne signifie pas simplement mémoriser et utiliser un système linguistique de façon purement mécanique : l'apprentissage d'une langue seconde implique une forte dimension socioculturelle mais également d'autres aspects : linguistiques, psychologiques et parfois historiques et politiques. Il convient donc de questionner ce que revêt le fait d'être apprenant en FLS et d'explorer les facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage de l'écrit en FLS.

Tout au long de cette partie, il s'agira d'adopter une posture encourageant la prise en compte du bagage de connaissances et de compétences antérieures, linguistiques et culturelles, des élèves. Il s'agit, de façon générale, de prendre en compte, ou mieux, de valoriser le *déjà-là* de l'élève et de faire en sorte que la classe de FLS soit une passerelle entre l'apprenant et son nouvel environnement de vie (cf. notamment les travaux suivants : Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021 ; Auger, 2010 ; Auger, 2007 ; Armand et Maynard, 2015 ; Cummins, 2000 ; Fleuret, 2013 ; Moore

et Sabatier, 2014).

## 2.1. La langue seconde du point de vue de l'apprenant : quid des répertoires langagiers ?

Cette deuxième partie aborde trois points essentiels inhérents à l'apprentissage du français comme langue seconde : l'organisation interne et la complexité des répertoires langagiers lors de l'arrivée de l'apprenant en France, le statut de sa ou ses langues et le statut de la langue française au sein de ces répertoires.

### 2.1.1. Les répertoires langagiers questionnés voire bousculés

Comme évoqué précédemment, les apprenants concernés par le FLS présentent tous d'autres langues que le français : ils sont bilingues ou plurilingues. Selon les publics, le français occupe une place différente : il peut s'agir d'une langue étrangère ou parfois déjà d'une langue seconde. Quel que soit le statut de langue française pour l'apprenant, lors de son arrivée en France et par la suite, l'organisation interne de son répertoire langagier peut être questionnée, voire bousculée. De fait, quel que soit le pays d'origine et/ou de provenance de l'apprenant, la place du français va évoluer lors de son arrivée et au fil du temps. Pour les apprenants allophones, le français était une langue étrangère et va peu à peu s'introduire dans le répertoire langagier. Pour les apprenants dits francophones, le français était d'ores et déjà une langue seconde, même si à des degrés divers.

Dans son ouvrage de 2009, Vigner évoque la complexité des répertoires langagiers en mettant en évidence notamment l'hétérogénéité des niveaux de compétences dans chaque langue, mais aussi les statuts de ces langues. Ces langues sont tantôt valorisées, tantôt au contraire minorées indépendamment de leurs caractéristiques propres et de leur histoire culturelle (voir les travaux de Calvet, 1999, 2017 et de Bourdieu, 1982). De ces éléments découle une forme de hiérarchisation des langues, ou plutôt, d'organisation interne des répertoires langagiers. La sociolinguistique a bien montré l'importance de considérer le double statut des langues et leur interdépendance (Calvet, 1999, 2017) : le statut de la langue dans le monde, dans une société et dans l'environnement socio-culturel que connaît l'apprenant d'une part (phénomènes de minorisation de langues et de variétés par exemple), et le statut attribué par l'apprenant lui-même au sein de son répertoire langagier d'autre part. Ainsi, une langue étrangère pour l'élève, ne l'est pas forcément dans la société dans laquelle il vit et vice-versa. Il faudrait donc différencier le statut de la langue d'une part et la relation à la langue d'autre part. Ces éléments montrent l'importance de prendre en compte la complexité des répertoires langagiers des apprenants et ainsi d'identifier le profil langagier et culturel. Pour cela, il semble pertinent d'aborder :

1. Les langues présentes dans les répertoires langagiers des apprenants à leur arrivée en France : leur nombre, leur statut pour l'apprenant (langue maternelle, langue première, langue seconde, langue de scolarisation, langue héritage, etc.), les niveaux et types de compétences ;
2. La place du français au sein de ce répertoire langagier : quel statut est accordé au français par l'apprenant ? Est-ce une langue étrangère ou est-ce déjà une langue seconde ? L'apprenant se considère-t-il francophone par exemple ?

Les deux parties suivantes tâcheront de développer successivement ces deux points.

### 2.1.2. Les répertoires langagiers des apprenants : quid des langues présentes ?

Comme l'indique Vigner, tout ENA lors de son arrivée, dispose d'un répertoire langagier (2009). Diverses appellations ont été proposées et sont utilisées pour qualifier les langues présentes dans ces répertoires, selon leur statut et le contexte d'appropriation.

Abordons premièrement l'appellation *langue maternelle*, que Vigner (2009) qualifie d'ambiguë. Cette qualification se rapporte à la langue apprise par l'enfant au contact de sa mère, il s'agit d'un « apprentissage qui s'opère naturellement, sans référence à la règle, sans support de l'écrit » (p. 37). Il peut également s'agir d'une maternité symbolique se rapportant ainsi à la mère-patrie et dans ces cas, elle peut ne pas forcément correspondre à la langue maternelle de l'apprenant. Ainsi, cette appellation semble aux yeux de l'auteur impropre : la notion de maternité devrait être précisée.

Dans leur ouvrage, et en contexte canadien, Chartrand et Blaser (2008) préfèrent employer *langue première* plutôt que *langue maternelle* pour deux raisons : d'une part, l'expression langue maternelle est teintée de naturalisme (la langue est associée à la mère génitrice et à la nature, excluant de ce fait le père et la culture) et d'autre part, on ne peut nier que dans les sociétés et systèmes scolaires francophones, la langue de l'école n'est pas toujours la langue *maternelle* de l'apprenant, mais outre le fait d'être langue d'enseignement, il s'agit de la langue première des communautés dans lesquelles vit l'apprenant.

L'appellation *langue maternelle*, outre son imprécision, ne correspond que trop peu à la complexité de la réalité : que faire des éventuelles autres langues familiales ? Les familles multilingues ne sont pas rares, notamment dans les contextes de la francophonie. Une autre option existe, celle de *langue d'origine.* Nous l'avons par exemple vue employée officiellement lors de la mise en place des ELCO. Ces langues dites d'origine seraient donc celles « en usage dans le milieu de vie originel de l'élève » mais sans réellement savoir, comme le fait remarquer Vigner (2009), si

on se réfère au milieu familial ou au pays d'origine de l'enfant. Un flou demeure donc. Aussi, il semblerait que toutes les langues, peut-être pour des raisons politiques, ne puissent pas être associées à cette appellation : le kurde et le berbère en sont deux exemples. Cela suscite donc en moi un certain questionnement, dans la mesure où, toutes les langues des apprenants, doivent impérativement être concernées par la même appellation afin d'éviter de reproduire d'éventuelles hiérarchies linguistiques et culturelles, en lien avec des contextes sociaux, politiques et parfois religieux.

Quant à l'appellation *langue première,* tout comme celle de *langue seconde,* semble renvoyer à un classement des langues de l'apprenant (Chartrand et Blaser, 2008 ; Cuq, 2003).

Enfin, je mentionnerai également l'appellation *langue de première socialisation*. Celle-ci insiste davantage sur le contexte d'acquisition qu'est l'environnement familial et/ou l'environnement de première socialisation, une notion empruntée à la sociologie (évoqué ultérieurement). Cette appellation semble résoudre le problème du multilinguisme familial qui survient avec l'expression *langue première*. En effet, il me semble plus cohérent d'évoquer au pluriel « les langues de première socialisation » que « les langues premières ». Cette dernière appellation laisse penser qu'il ne peut y en avoir qu'une. Par conséquent, j'opterai pour *les langues de première socialisation.* Insister sur le contexte d'acquisition permettra également de pouvoir différencier ces langues d'autres langues qui auraient été apprises en contexte scolaire ou lors du parcours migratoire par exemple, avant l'arrivée de l'apprenant en France.

Il convient maintenant d'aborder le statut du français au sein de ces répertoires. De fait, la langue française peut être une langue étrangère, mais ce n'est pas toujours le cas. Les apprenants ont souvent, à des degrés divers, eu des contacts avec le français avant leur arrivée en France. Ils sont même parfois reconnus par les institutions d'accueil et d'évaluation (CASNAV) comme francophones. Ainsi, il semble essentiel d'évoquer ces situations et de mieux définir la notion de francophonie.

### 2.1.3. Place et statut du français dans les répertoires langagiers : quid de la notion de francophonie ?

Divers profils d'apprenants se dessinent au regard du statut du français au sein de leur répertoire langagier : le français peut être pour eux une langue étrangère, à laquelle ils n'ont jamais été confrontés. On qualifiera souvent ces apprenants d'allophones et on a souvent tendance à associer ce qualificatif à l'ensemble des EANA (Élèves Allophones Nouvellement Arrivés). Pourtant, le français n'est pas toujours une langue nouvelle. Pour certains en effet, le français aura pu, par

exemple, être une langue matière, « apprise pour elle-même, dans l'examen de ses propriétés et des productions, le plus souvent littéraires, qui lui sont associées » (Vigner, 2009, p. 38). Mais le français peut également être une langue avec laquelle les apprenants ont déjà été en contact plus fréquemment, à des degrés divers, allant jusqu'au statut de langue seconde, en contexte francophone. Dans ce cas, on peut parler de langue seconde et on qualifiera certains apprenants de francophones. C'est par exemple le cas des adolescents provenant de pays d'Afrique où le français bénéficie parfois du statut de langue officielle. Sur cette base, certains dispositifs au sein des établissements scolaires différencient les publics allophones des publics francophones en raison des spécificités des besoins de chacun. En effet, dans certains cas, les élèves francophones arrivant du continent africain communiquent oralement en français, avec des niveaux de compétences variés, et ont été peu et/ou irrégulièrement scolarisés. Ils sont souvent identifiés comme étant en situation d'illettrisme.

Mais que signifie l'adjectif francophone ? Quels sont les profils d'apprenants associés à cet adjectif ? Et quelle est l'organisation interne du répertoire langagier d'un élève francophone ? Dans le cas des élèves francophones en provenance du continent africain, est-ce que le français comme langue seconde est comparable au français langue seconde visé lors de leur arrivée en France ? N'y a-t-il pas des variations d'usage ? D'un point de vue pédagogique, est-ce que ce profil d'apprenant implique une intervention spécifique ? Cette sous-partie tentera d'apporter quelques éléments de réflexion à ce sujet.

Premièrement, il convient de contextualiser et d'exposer brièvement les situations sociolinguistiques des états concernés par la francophonie, notamment en Afrique. Dans ces états, le français a dans la plupart des cas le statut de langue officielle. À ses côtés, on compte une ou plusieurs langues nationales qui sont généralement des langues africaines. Dans ces conditions, le français est utilisé pour la rédaction des écrits relatifs à l'exercice du pouvoir de l'État (constitution, lois, décrets notamment), pour le débat politique officiel et la justice. (Vigner, 2009). Le statut de langue nationale quant à lui peut recouvrir diverses situations. Pour l'auteur précité, il s'agit de la langue « de la nation conçue comme rassemblement d'individus ayant en commun une langue, un héritage culturel, des valeurs et qui constitue un symbole de cette communauté » (p. 38). Le français peut être langue officielle et langue nationale mais les langues nationales ne sont pas forcément langues officielles. En Afrique, on distingue souvent ces deux statuts afin de différencier d'une part les langues des anciens empires coloniaux, des langues nationales. Toutefois, ces deux statuts ne permettent que très rarement de recouvrir l'ensemble des langues pratiquées sur les

territoires en question, notamment sur le continent africain, ceux-ci étant extrêmement multilingues. Certains pays d'Afrique présentent en effet plus de 200 langues sur leur territoire. C'est notamment le cas du Cameroun, de la République Démocratique du Congo mais ils ne sont pas les seuls. Selon les pays, le français peut donc occuper des fonctions de langue véhiculaire (et c'est ce qu'expliquent d'ailleurs certains des interviewés, notamment ivoiriens). Par conséquent, il n'est pas rare que dans ces contextes profondément multilingues, les individus parlent et/ou soient quotidiennement au contact de diverses langues dont les statuts varient (aux yeux de l'individu et dans la société) : vernaculaire, véhiculaire, officielle, nationale et le français en fait partie.

Selon les contextes, le français peut occuper diverses fonctions. Verdelhan-Bourgade (2002) a proposé différentes appellations. Plus tard, Vigner (2009) a complété cette proposition. Ces appellations correspondent des contextes et usages variés :

- *La langue de l'éducation* : le français est donc présent à l'école et contribue, d'une manière ou d'une autre, à l'effort d'éducation des élèves, au-delà de la simple visée d'échange et de communication.
- *La langue majeure de scolarisation* et il s'agit là « de la langue qui est à la fois langue vectrice des apprentissages et langue matière et qui à ce titre occupe dans les emplois du temps et dans les coefficients le rang le plus élevé » (Vigner, p. 38).
- *Le statut de langue vecteur/support des apprentissages* suppose quant à lui que la langue est apprise et utilisée de façon transversale : elle est mise au service des différents savoirs et savoir-faire, y compris dans les DNL (disciplines non linguistiques).
- Aussi, le français peut avoir *le statut de langue seconde*, déjà dans les pays d'origine des apprenants. On sait que dans ces cas, la langue d'origine ou langue de première socialisation n'est pas le français. En revanche, le français « sera le support des apprentissages à des degrés divers dans un système éducatif donné » et « la maîtrise constitue un enjeu important dans le parcours de formation de la personne » (p. 38).

Ainsi, lors de leur arrivée en France, ces élèves provenant des pays de la francophonie et notamment d'Afrique (le Mali, la Guinée Conakry, la Côté d'Ivoire ou le Cameroun, par exemple), sont reconnus comme étant francophones, car possédant déjà le français comme langue seconde dans leur répertoire langagier. Mais alors, au vu de l'hétérogénéité des contextes, des statuts associés au français, sur quelle base définit-on le fait d'être francophone ? Comment peut-on qualifier un élève de francophone ?

Le dictionnaire de didactique du FLE et du FLS, reconnaît qu'effectivement d'un point de vue étymologique l'appellation *francophone* signifie bien « qui parle français ». Pourtant, il explique qu'il est extrêmement difficile d'évaluer objectivement le nombre et le niveau de compétence des locuteurs (Cuq, 2003). Peu de données démolinguistiques fiables permettant de connaître avec précision le nombre de francophones dans le monde existent et les rapports de l'OIF[11] sont souvent remis en question pour cela notamment. Le dictionnaire de didactique cité précédemment va jusqu'à questionner les critères de définition permettant de reconnaître un locuteur comme étant francophone : quel serait le seuil minimum de compétences linguistiques exigé pour déclarer un locuteur comme étant francophone ? Pour les auteurs de cet ouvrage, cette confusion est « savamment entretenue par les détracteurs comme par les défenseurs du concept de francophonie » (Cuq, p. 111-112).

En dépit de cette difficulté, des tentatives de catégorisation des francophones sont observables. Trois types de locuteurs francophones apparaissent régulièrement selon l'ouvrage : les francophones de naissance, les francophones d'éducation et de culture et les francophones de l'étranger traditionnel. En réalité, c'est bien souvent la deuxième catégorie décrite qui pose des difficultés définitionnelles. Le continent africain et plus particulièrement l'Afrique subsaharienne et australe, sont concernées. Par conséquent, afin de distinguer les francophones de cette deuxième catégorie, cinq niveaux[12] ont été proposés (Cuq, 2003) :

- Niveau 1 : oralité simple, permettant l'écoute et la compréhension de la radio. Capacité de répondre à des questions simples.
- Niveau 2 : lecture d'un journal. Écriture simple.
- Niveau 3 : lecture d'ouvrages simples. Compréhension d'un film en français.
- Niveau 4 : Pratique aisée d'un français correct.
- Niveau 5 : Pratique de type universitaire.

Cette proposition de catégorisation puis de hiérarchisation des francophones soulève certains questionnements. Premièrement, de mon point de vue, il conviendrait de préciser, dans l'appellation de la catégorie 2 des francophones, qu'il ne s'agit pas de l'éducation et de la culture

[11] Le rapport publié par l'OIF en 2019, est accessible ici : http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2021/04/LFDM-20Edition-2019-La-langue-fran%C3%A7aise-dans-le-monde.pdf Il dresse un état des lieux du français dans le monde : nombre de locuteurs, pratiques phénomènes liés à des contacts de langues, etc.

[12] Je précise que, dans un souci de respect de l'œuvre citée, j'ai conservé le terme *niveau* suivi de chiffres. Il ne s'agit pas d'une proposition de ma part.

familiale mais plutôt « scolaire ». Quant aux niveaux proposés, deux questionnements apparaissent : quelle est la référence linguistique de classement ? En d'autres termes : prend-on en considération la variation linguistique, l'existence de « variétés » du français entre le France et les divers pays africains en question ? Se base-t-on sur la norme linguistique française pour classer les francophones concernés ? Aussi, compte tenu de l'importance de l'oralité dans les sociétés africaines, des contextes sociolinguistiques en question au sein desquels, le français oral peut occuper davantage d'espace vis-à-vis de l'écrit, peut-on considérer de la même façon l'oral et l'écrit lors de l'évaluation du niveau de ces francophones ? Au vu du nombre d'apprenants déclarés francophones qui arrivent en France tout au long de l'année et qui intègrent les établissements scolaires, ces questions me semblent mériter réflexion. Pour ces élèves, le français occupe une place différente de celle occupée dans le répertoire langagier d'un élève allophone. Cela implique des aspects linguistiques mais également et surtout, socio-culturels, psychologiques et identitaires.

Par ailleurs, il convient de rappeler que le français présente diverses variétés : la langue française évolue en fonction du contexte social, culturel, linguistique, politique notamment. La variété de français parlée au Cameroun n'est certainement pas la même que celle parlée en Côte d'Ivoire, ou en France. Or, ces variétés sont souvent hiérarchisées : on ne peut nier encore aujourd'hui que la variété hexagonale est souvent perçue comme plus prestigieuse, comme étant la norme et, par là même, se voit imposée au-delà des frontières de la France métropolitaine. Qu'en est-il donc de la variété parlée par les apprenants arrivant de pays africains francophones ?

Enfin, je souhaiterais rappeler également, même si trop rapidement, que l'on ne peut pas occulter le contexte socio-historique des pays d'origine de ces élèves francophones. Il est indéniable que les liens historiques entre ces pays et la France laissent des traces. L'ouvrage de Dumont développe très clairement ces thématiques complexes autour de la notion de francophonie et du rapport à la langue française en contexte post-colonial (Dumont, 2001). Tirvassen (2009) évoque un rapport antinomique aux langues en présence dans les sociétés qui ont connu la colonisation :

> « Dans ces sociétés qui ont connu la colonisation, il existe un rapport antinomique entre le poids social des langues (valeur instrumentale des langues, demande sociale pour les langues que l'on associe à la mobilité sociale, maniement d'un outil permettant d'être en contact avec le monde occidental, etc.) et leur capacité à assurer les fonctions cognitives indissociables des apprentissages scolaires : les langues à forte valeur instrumentale ne sont pourtant pas celles qui sont les plus efficaces pour assurer les apprentissages. Et c'est

probablement un des nœuds du problème » (Tirvassen, p. 183).

Cet auteur confirme bien ce rapport complexe qu'entretiennent les individus de ces sociétés anciennement colonisées avec les langues en présence et notamment les langues importées, européennes tel que le français. Aussi, mon expérience auprès de jeunes MNA francophones m'a permis également de mettre en évidence ce rapport complexe qu'ils entretiennent parfois avec la langue française et la France : entre ouverture sur le monde, opportunité d'insertion socioprofessionnelle, accès à l'écrit d'une part, et trahison des traditions, rappel historique douloureux, sentiments d'infériorité linguistique et culturelle vis-à-vis de la norme hexagonale d'autre part. Il s'agit selon moi d'une question qui mériterait d'être approfondie.

En somme, le concept de francophonie demeure encore mal défini sur certains aspects et il convient de rappeler la diversité de l'espace francophone dans le monde : on constate de fait une multitude de langues, de cultures, de contextes sociaux, historiques, économiques, politiques. Ainsi, même si un élève est reconnu comme étant francophone lors de son arrivée en France, peut-on pour autant considérer qu'il ne nécessitera pas de soutien, même linguistique ? Et s'il en nécessite un, ne devrions-nous pas envisager qu'il puisse présenter des besoins spécifiques et différents de ceux d'un élève allophone ?

Il est important de ne pas minimiser les potentiels défis auxquels peuvent faire face ces jeunes francophones : les usages varient considérablement d'un espace francophone africain à la France.

Nous l'avons vu, nombreuses sont les appellations et les tentatives de classement, de hiérarchisation des langues présentes dans les répertoires langagiers des apprenants puis des apprenants eux-mêmes dans un second temps. Or, la myriade d'appellations existantes montre la complexité de la tâche. Appréhender la place qu'occupe chaque langue dans le répertoire langagier des apprenants est essentiel et ces appellations permettent, plus ou moins bien, d'appréhender certains aspects de la dynamique interne complexe des répertoires langagiers. Le cas des apprenants francophones en est un exemple éloquent.

La partie suivante propose d'aborder l'importance de prendre en compte et valoriser ces répertoires langagiers, en dépit de la complexité exposée à l'instant.

## 2.2. Enjeux de la valorisation des répertoires langagiers

En 2001, Cummins rappelait l'intérêt du plurilinguisme à l'échelle de la société et la richesse que représentent les langues des individus accueillis pour le pays hôte. Ces ressources culturelles et linguistiques ne peuvent que constituer un avantage social et économique à l'ère de la

mondialisation (Cummins, 2001). De fait, la dynamique politique européenne actuelle affiche une volonté de valoriser le plurilinguisme.

Or, l'École joue un rôle prépondérant dans la valorisation de la diversité linguistique et culturelle. Pour Cummins (2001), « […] l'école doit bâtir sur les expériences et le savoir que les enfants apportent avec soi en classe, et l'enseignement doit promouvoir les talents et les dons des enfants » (p. 16). De cette façon, l'expérience linguistique et culturelle familiale constitue une base de leur apprentissage futur. Il s'agit d'en tenir compte et mieux, de la valoriser, et non de l'ignorer ou pire, de tenter de la détruire (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021 ; Cummins, 2001). Les propos de Vigner vont également dans ce sens : il rappelle que lors de son arrivée en France, à l'école, en classe de FLS, l'apprenant n'arrive pas vierge d'expériences et de compétences (Vigner, 2009).

La valorisation des répertoires langagiers implique des aspects cognitivo-langagiers, socioculturels, psychologiques et identitaires. Les parties suivantes traiteront de certains des enjeux inhérents à la valorisation des répertoires langagiers des apprenants. La première partie abordera les travaux fondateurs de Jim Cummins.

### 2.2.1. L'interdépendance des langues : les travaux fondateurs de Cummins

Les travaux majeurs de Cummins et notamment sa théorie du double iceberg, portant sur l'interdépendance des langues et plus largement sur les bénéfices du bi-plurilinguisme sont dorénavant bien connus.

D'une part, il différencie ce qu'il appelle les *basic interpersonal communicative skills* (BICS) (compétences communicatives interpersonnelles de base) de la *cognitive academic language proficiency* (CALP) (compétence linguistique cognitivo-académique) (je recourrai aux abréviations BICS et CALP dans les lignes qui suivent). Dans le cas des BICS, deux à trois ans suffisent à l'enfant pour les développer. Il s'agit en réalité du langage utilisé dans la communication en face-à-face dans en contexte informel. Cela inclut donc le vocabulaire nécessaire à des conversations courantes. Les BICS sont largement acquises dans la L1 par les enfants de toutes les sociétés à l'âge de 5 ans environ et n'ont aucun lien avec la réussite scolaire. En ce qui concerne les CALP, cinq à sept années sont nécessaires pour les développer et ce développement se poursuit tout au long de la vie. Elles incluent les hauts niveaux de littéracie, un vocabulaire important appartenant aux registres de langue formels et académiques. Cette compétence est quant à elle étroitement liée à la réussite scolaire (Cummins, 2000). En somme, cela signifie que les apprenants d'une langue seconde peuvent atteindre une compétence conversationnelle similaire à celle de leurs pairs en deux ans (BICS), mais qu'il leur faudra cinq à

sept ans pour acquérir une compétence académique en L2 (CALP). Cette distinction est essentielle car elle permet de mieux envisager le soutien à apporter aux apprenants d'une langue seconde (2000).

Après avoir distingué ces deux éléments, l'auteur met en évidence l'interdépendance entre la L1 et la L2. En pratique, cela signifie par exemple que l'on ne réapprend pas à lire dès lors qu'on apprend une nouvelle langue et que l'on est en mesure d'effectuer des transferts d'une langue à l'autre. C'est donc une manifestation de ce que l'auteur a appelé la *Common Underlying Proficiency* (CUP) (2016, p. 940) ou la compétence sous-jacente commune (en opposition donc au modèle des compétences sous-jacentes séparées (ou *Separate Underlying Proficiency*, SUP). Cette CUP rend possible le transfert de concepts, de compétences, de connaissances linguistiques et de stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre, quelles que soient les langues à partir du moment où le locuteur possède des connaissances dans sa L1. En effet, d'après l'auteur, cette interdépendance concerne toutes les langues, même lorsque la L1 et la L2 sont éloignées (même si la force de cette relation est souvent réduite) (Cummins, 2000, p. 38). Pour l'auteur, il s'agirait donc d'un système central qui comprend 1) des attributs propres à l'individu (capacités cognitives et linguistiques comme la mémoire, discrimination auditive, raisonnement abstrait…) et 2) des connaissances conceptuelles et linguistiques spécifiques dérivées de l'expérience et de l'apprentissage (connaissance du vocabulaire).

En somme, la relation positive entre la L1 et la L2 peut donc être vue comme découlant de trois éléments : 1) l'application d'une même compétence cognitive et linguistique et du développement de la littéracie dans les deux langues, 2) le transfert des concepts et compétences généraux de la L1 à la L2 car l'individu donne la priorité aux compétences et 3) selon le lien existant entre la L1 et la L2, le transfert de caractéristiques et compétences linguistiques à travers les langues (Cummins, 2000, p. 191). Pour illustrer cela, l'auteur utilise la métaphore du double iceberg : la partie la plus importante de l'iceberg est immergée alors que la plus petite partie est émergée, apparente. Pour le langage, les traits distinctifs et spécifiques d'une langue sont visibles (partie émergée) et pourtant, on compte une grande quantité d'aspects cognitifs et linguistiques communs aux langues et qui se chevauchent (partie immergée).

Ainsi, la prise en compte et la valorisation de la langue première en contexte scolaire contribue au développement de cette langue mais également au développement des compétences dans la langue seconde, souvent langue de scolarisation. De la même façon, les notions et les compétences acquises en langue seconde en contexte scolaires, peuvent être transférées vers la ou les langues

pratiquées dans les environnements familiaux (Cummins, 2001). Tirvassen (2009) s'appuie également sur ces études pour ses travaux portant sur l'enseignement bilingue et confirme que les enfants maîtrisent plus facilement les concepts nouveaux dans leur L1. Le transfert de ces nouvelles compétences se fait ensuite automatiquement vers la L2 et inversement quand les enfants ont développé une compétence adéquate en L2.

En somme, l'importance de la L1 dans la scolarisation des enfants est incontestable et c'est ce qui permet également de montrer que dans le cas d'une éducation bilingue, il n'est pas souhaitable que seule la langue étrangère soit privilégiée, en particulier au début des apprentissages (Tirvassen, 2009). De fait, d'autres études ont montré qu'au début de la scolarisation des enfants, l'activation de connaissances en L1 facilite l'expression écrite (Noyau, 2004, Tirvassen, 2009). Une donnée surprenante provient d'une conférence mondiale datant de 1953 : les propos tenus par l'UNESCO allaient déjà dans ce sens, en affirmant que « le développement conceptuel est inséparable de la L1 de l'enfant » :

> « Every child is born into a cultural environment ; the language is both part of and an expression of that environment. Thus the acquiring of this language (his mother tongue) is a part of the process by which a child absorbs the cultural environment ; it can then be said that this language plays an important part in moulding the child's early concepts[13] » (UNESCO, 1953, p. 690 cité dans Tirvassen, 2009, p. 16).

D'un point de vue langagier, cela a inévitablement des répercussions positives également : l'enfant bilingue ou plurilingue, après plusieurs années de développement des compétences dans deux ou plusieurs langues, obtient une compréhension profonde de la langue et de ses usages. Il est doté d'une plus grande expérience et peut ainsi comparer, confronter les langues, leur façon d'organiser la réalité (Cummins, 2001). Précisons toutefois qu'un niveau-seuil est à respecter pour que ce double transfert opère et qu'à ce titre, le niveau de développement de la langue première peut constituer un indicateur fiable du développement de la langue seconde. Enfin, Cummins affirme clairement les liens existants entre le bilinguisme et les aspects cognitifs lorsqu'il évoque l'élargissement du champ notionnel des enfants et le développement de leur aptitude à penser : « les enfants bilingues développent une plus grande flexibilité dans leur façon de penser, comme résultat du traitement de l'information en deux langues différentes » (Cummins, p. 17).

[13] « Chaque enfant naît dans un environnement culturel ; la langue fait à la fois partie de et est l'expression de cet environnement. Ainsi, l'acquisition de cette langue (sa langue maternelle) fait partie du processus par lequel un enfant absorbe l'environnement culturel ; on peut alors dire que ce langage joue un rôle important dans la formation des premiers concepts de l'enfant » (UNESCO, 1953, p. 690 cité dans Tirvassen, 2009, p. 16) [Traduction libre].

De son côté, Maurer (2007) affirme qu'il convient de tenir compte de l'ampleur et de la nature des différences interlinguistiques entre la L1 et la L2 : passer de l'espagnol au français n'impliquera sans doute pas le même type de transfert que le passage du bambara au français. Aussi, la nature des stratégies d'apprentissage est à prendre en compte : il sera bien plus aisé pour un hispanophone de s'appuyer sur des zones de recouvrement linguistique, par des stratégies d'analogie et d'inférence, pour apprendre le français que pour un bambaraphone. Maurer (2007) remet en question le fondement de la théorie chomskyenne de cette logique d'interdépendance en remettant en question le fait que des notions essentielles telles que le genre et l'accord ne seraient acquises qu'une fois, dans une seule langue, avant d'être potentiellement transférées. Selon l'auteur, l'apprenant bambaraphone pourrait devoir reconstruire entièrement ces notions de base, absentes de sa L1, pour s'approprier le français comme langue seconde. Il en va de même pour l'ordre des mots.

Après avoir abordé les travaux fondateurs de Cummins (1984 ; 2000 ; 2001) et quelques autres travaux adoptant un positionnement similaire, la partie suivante propose d'aborder le translanguaging, particulièrement présent dans la littérature scientifique ces dernières années.

### 2.2.2. Quid du translanguaging ?

Ces dernières années, les travaux portant sur le translanguaging sont de plus en plus présents. Pour Otheguy, García et Reid (2015), le translanguaging est un processus socio-éducatif, un processus d'exploitation d'un répertoire langagier pour produire du sens et apprendre.

Tous les acteurs de l'éducation n'ont pas été convaincus du fait que la langue de la maison peut contribuer au développement d'une nouvelle langue. Ainsi, le translanguaging propose aux enseignants une approche qui n'implique aucune compétition entre les langues (García et Wei, 2014).

En pratique, cette approche rappelle que d'un point de vue strictement linguistique, il est impossible de distinguer les langues. En réalité, ce qui nous permet d'apposer des noms sur ces systèmes linguistiques et donc de délimiter ces derniers, ce sont des aspects socio-culturels et politiques. Ces noms de langues agissent tels des murs, des frontières artificielles entre des entités linguistiques. Cela fait écho à la célèbre citation de Weinreich[14] « Une langue est un dialecte avec une armée et une marine ». Pour les tenants du translanguaging, ces noms de langues seraient

[14] Bien qu'elle soit souvent citée, cette citation reste difficile à sourcer. Elle serait en réalité issue d'une remarque que le linguiste, Max Weinreich, aurait faite à un auditeur en 1943 ou en 1944. Information disponible ici : https://www.liquisearch.com/a_language_is_a_dialect_with_an_army_and_navy/weinreich

surtout utiles d'un point de vue extérieur : le locuteur peut ainsi être identifié comme appartenant à telle ou telle communauté. De fait, cette catégorisation ne sert pas les intérêts du locuteur, d'un point de vue individuel (Otheguy et *al*., 2015). Le locuteur, indépendamment du fait qu'il soit monolingue, bilingue ou plurilingue, présente son propre idiolecte (même deux individus monolingues d'une même langue présenteront deux idiolectes distincts). Pour les auteurs précités, l'idiolecte est un tout, une grammaire mentale qui prend en charge l'ensemble des structures linguistiques, quelles que soient les langues qui leur sont associées. De cette façon, les appellations de code-mixing ou de code-switching ne sont valables qu'en se basant sur les noms des langues et donc depuis un point de vue extérieur, en aucun cas du point de vue de la compétence linguistique individuelle. L'individu concerné emploie ces structures indépendamment des langues qui y sont associées.

En d'autres termes, le translanguaging affirme que les pratiques linguistiques des élèves bilingues ne sont pas scindées en deux, dans une L1 d'une part, et dans une L2 d'autre part, ou avec la langue de la maison d'une part, et la langue de l'école d'autre part. Le translanguaging serait un système, qui rassemblerait l'ensemble des ressources langagières de l'élève, indépendamment des langues et des cultures auxquelles elles sont rattachées, dans lequel l'élève puise pour produire ce qui est attendu (García et Wei). Ici, on rejoint le positionnement des approches plurielles, l'objectif n'est pas d'obtenir deux monolinguismes juxtaposés mais bien une compétence plurilingue. De cette façon, de l'idéologie monolingue et bilingue traditionnelle qui dit « une langue seulement » ou « une langue à la fois », on passe à la possibilité de recourir à toutes les langues, à tout moment (García et Wei, 2014). Cette approche permet ainsi aux élèves bi-plurilingues de ne pas devoir se priver d'une large partie de leur répertoire pour communiquer, et aux enseignants de légitimer toutes les langues et pratiques.

Un des arguments des auteurs réside dans le fait que si durant le 20ème siècle, l'accent était surtout mis sur les compétences de communication, aujourd'hui, il s'agit davantage de développer les compétences relatives à l'esprit critique et la compréhension approfondie. Désormais, l'école ne peut plus se permettre de se concentrer premièrement sur le développement des compétences linguistiques communicatives pour ensuite se préoccuper de l'usage de ces compétences pour apprendre et penser (García et Wei). En revanche, les auteurs ne sont pas opposés en absolu à la catégorisation des structures linguistiques afin d'opter pour telle ou telle langue selon le contexte, puisque la société dominante, les écoles et les mécanismes d'évaluation continuent d'exiger cela. Il est donc important de doter les étudiants de cette compétence (García et Wei, 2014).

En somme, si je rejoins certains principes du translanguaging (légitimer et valoriser toutes les langues, renforcer les compétences dans diverses langues, renforcer le lien et la coopération entre l'environnement scolaire et l'environnement familial, faciliter l'intégration en classe, stimuler le développement du « discours intérieur » pour penser et réfléchir… ), je précise que je le perçois plutôt comme une approche didactique ou une interprétation de processus cognitifs et non un processus en soi. Cette approche peut être tout à fait pertinente de façon ponctuelle, selon les objectifs visés. Des travaux récents comme le projet *Romtels,* par exemple, (Auger, Azaoui, Houée et Miquel, 2018) montrent l'intérêt de recourir au translanguaging lors d'une étude par exemple, pour aider les enfants à s'exprimer dans l'ensemble des langues connues, pour encourager l'implication des parents et la médiation langagière dans les diverses langues connues par les familles, « en favorisant la sécurisation linguistique, en reconnaissant leur qualité de locuteur et d'expertise dans les langues parlées / écrites en famille » (Auger et *al*., p. 2). De mon point de vue, le translanguaging en contexte scolaire peut libérer la parole des apprenants, favoriser la mise en confiance et stimuler leur engagement s'il est utilisé à des moments ciblés de l'enseignement / apprentissage (lorsqu'on aborde de nouvelles notions par exemple, en début de séquence didactique ou lors de séances de remédiation également). Que l'on considère qu'il s'agit d'une interprétation des processus cognitifs ou d'une approche didactique, il me semble que le translanguaging écarte l'étape cruciale correspondant au fait de reconnaître et de sélectionner les langues dans lesquelles le locuteur souhaite communiquer en fonction de la situation de communication. La compétence de communication inclut effectivement le fait de reconnaître pour sélectionner les langues selon les contextes et les interlocuteurs. Ainsi, percevoir le translanguaging en tant qu'approche et y recourir ponctuellement selon les objectifs visés permet de faire des répertoires langagiers des apprenants un réel tremplin d'apprentissage.

Par ailleurs, le préfixe « trans » demanderait à être explicité davantage. Comment pourrait-on le définir linguistiquement ? Est-ce que le simple fait d'omettre de nommer les langues convoquées, permet de recourir au préfixe « trans » plutôt que « inter » ? Car si on ne rappelle pas le lien existant entre certaines ressources langagières et certaines langues, ces langues demeurent quoi qu'il en soit en réalité. Or, si le translanguaging permettait d'associer les ressources langagières aux langues, ne parlerait-on pas volontiers *d'interlanguaging* voire d'intercompréhension ?

Enfin, des questions plus pratiques se posent également : comment assurer la compréhension au sein du groupe-classe lorsque les répertoires langagiers des apprenants sont très hétérogènes ?

Et peut-on recourir au translanguaging avec tous les types de groupes sans tenir compte d'une potentielle surreprésentation ou sous-représentation de certaines langues et de la hiérarchie des langues (langues minorées) ?

### 2.2.3. Le choix des approches plurielles en appui sur les notions de transfert et d'espace interlinguistique

Avant l'essor du translanguaging dans la littérature anglophone, les approches dites plurielles, visant explicitement le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle à l'école ont vu le jour en Europe. Comme le rappellent Candelier et Schröder-Sura (2015), les approches plurielles sont en réalité le résultat d'une « caractérisation après-coup » (p. 12), car pendant les dernières décennies du XX$^{ème}$ siècle, ce sont quatre approches plurielles elles-mêmes qui ont vu le jour et indépendamment les uns des autres : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes, la didactique intégrée et les approches interculturelles (Candelier et Schröder-Sura). C'est au début des années 2000 que ces quatre approches ont été réunies sous une même appellation, celle d'*approches plurielles* (en opposition aux approches dites *singulières*[15]), que l'on définit comme « la mise en œuvre d'activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier et Schröder-Sura, p. 12 ; Candelier, 2008). En adoptant une conceptualisation globale plutôt que cloisonnée de l'éducation langagière, elles mettent en lumière des compétences de l'apprenant, indépendamment des langues et cultures concernées (Castellotti et Moore, 2011 ; Noyau, 2015). Sur la base de ces quatres approches réunies et reconnues, les descripteurs du *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP) ont été établis[16]. En adoptant les approches plurielles, on met l'accent sur le fait que :

> « au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu […] s'étend […], il / elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11).

Ces approches peuvent intégrer un travail réflexif explicite à propos des différentes variétés

15 Le seul objet d'attention pris en compte dans cette démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément.

16 Des précisions sont accessibles à l'adresse suivante : https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx ; le CARAP est consultable ici : https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf

linguistiques présentes en classe en recourant à des activités grammaticales contrastives, comme le propose Auger (2005). Les approches plurielles visent la construction et le développement d'un répertoire bi-plurilingue complexe et dynamique et non pas de monolinguismes juxtaposés (selon les travaux de Louise Dabène, qui évoque le « paradigme de la double unicité », 1990, p. 14) en compartimentant les langues et les usages. De fait, les études scientifiques ont montré que la prise en compte et la valorisation de la diversité des répertoires linguistiques des élèves facilite les transferts cognitivo-langagiers entre les langues et l'émergence d'une identité plurilingue plus harmonieuse (Auger, 2010 ; Auger, Azaoui, Houée et Miquel, 2018 ; Auger et Chiss, 2010 ; Fleuret et Auger, 2019).

De telles approches impliquent nécessairement la valorisation des langues premières en contexte scolaire et visent donc à rapprocher les familles, l'école et les partenaires sociaux, une des conditions à une intégration scolaire réussie (Castellotti et Moore, 2011). Il s'agit de renforcer l'interrelation et la complémentarité des langues et des apprentissages, le transfert de connaissances et des compétences, le recours à l'expérience de l'apprenant (linguistique et culturelle). La valorisation de la pluralité, de la diversité et de l'hétérogénéité, ainsi que des activités réflexives, de décentration agissent tels des leviers d'apprentissages (Castellotti et Morre). La réalisation de biographies langagières et d'apprentissage sont un bel exemple d'activité. Il s'agit en somme, d'articuler « les expertises familiales, sociales et scolaires ainsi que des ressources dont tout enfant devrait pouvoir bénéficier ». Il s'agit d'une « approche expérientielle, intégrée et holistique de l'éducation plurilingue et pluriculturelle, en appui sur la valorisation et le partage » (Castellotti et Moore, p. 32). « L'enjeu est alors de construire un projet éducatif explicite, où l'accès aux ressources sociales et scolaires gagne à s'opérer dans plusieurs langues pour un bénéfice réciproque dans l'appropriation des connaissances » (*Ibid*, p. 32). De fait, rappelons que bien souvent, les individus bi-plurilingues présentent un certain niveau de compétence dans une langue et dans des domaines d'usages donnés. Il en est de même pour chaque langue de leur répertoire langagier. Ainsi, chaque langue est associée à des domaines d'usage et les répertoires de la L1 et de la L2 par exemple sont en chevauchement partiel et couvrent les aires d'usage de façon complémentaire (Noyau, 2014a).

Situer mon positionnement au plus près de ces approches signifie donc que l'on admette et reconnaisse la validité des travaux de Cummins à propos des phénomènes de transfert et d'interdépendance (2001). Comme le rappelait Noyau (2014a), le transfert L1-L2 permet de ne pas repartir de zéro mais de s'appuyer sur le déjà-là, de prendre appui donc sur les connaissances

et compétences déjà construites pour les étendre et les remanier. Diverses stratégies pédagogiques existent (reformulation en L1 par exemple), mais elles sont selon moi passagères. Elles fournissent un étayage afin de poursuivre exclusivement en L2 par la suite (ce qui toutefois, n'est pas en opposition avec la présence des langues premières en classe). Ainsi, ce phénomène de transfert stimulé suppose de la différenciation des langues et le fait d'en avoir conscience (ce qui semble opposé à ce que propose le translanguaging). La compétence plurilingue et pluriculturelle intègre le fait de savoir mobiliser ses ressources langagières en fonction des interlocuteurs et des contextes. Cela est impossible si l'apprenant n'est pas en mesure de différencier les langues de son répertoire langagier. Comme le met en exergue le translanguaging, il existe un phénomène de convergence linguistique entre les langues de l'individu, qui effectivement requiert un certain effort mental. Tout comme Noyau (2014a) mais contrairement aux partisans du translanguaging, je pense que cet effort est à entraîner, notamment par l'école (sauf dans des cas spécifiques, lors d'activités ponctuelles, comme je le mentionnais plus haut en citant les travaux de Auger et *al*., avec le projet *Romtels* par exemple). En revanche, savoir mobiliser une langue en particulier, ou interagir dans une langue donnée, ne signifie pas que le locuteur ne fait pas de liens avec d'autres langues de son répertoire langagier et qu'il ne les mobilise pas pour organiser sa pensée, comprendre, répondre. « Le bi-plurilinguisme offre donc des atouts langagiers et cognitifs » (Noyau, 2014a, p. 5).

En me situant de cette façon, je précise enfin que j'admets également l'existence de l'espace interlinguistique en référence aux travaux de Selinker (1972). De fait, pour évoquer le parler d'un apprenant d'une langue seconde, la recherche en linguistique et, particulièrement Selinker, a proposé le concept d'interlangue (« interlanguage » en anglais). À l'époque, ce concept a proposé un nouveau regard sur le parler d'un apprenant d'une langue seconde. On désigne par interlangue un système d'une langue dont la nature et la structure présente des traits de la langue cible et des traits de la langue source de l'apprenant (L1 ou toute autre langue apprise simultanément) sans que l'on puisse y voir seulement une juxtaposition ou une addition ou un mélange de l'une ou l'autre langue. Il s'agit donc d'un système en soi. Ce positionnement est compatible avec les travaux de Cummins puisqu'ils impliquent un transfert de langue, d'apprentissage, de stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, de stratégies de communication en langue étrangère, mais également une tendance à la surgénéralisation d'éléments linguistiques de la langue étrangère. Dans ce paradigme, les productions et les erreurs des apprenants sont perçues positivement : elles illustrent la présence d'un système à la fois structuré, en cours de structuration et de restructuration et on peut ainsi dépasser le simple constat ou des pratiques qui se limiteraient à des corrections ponctuelles d'erreurs ciblées ou au fait de traquer des interférences dues à la langue première (Cuq,

2003).

En ce qui me concerne, je recourrai plutôt à l'appellation « espace interlinguistique » comme Guiraud (2017) en considérant que l'on ne peut désigner ce phénomène comme étant un « système », contrairement à Cuq également (2003) qui parle de « grammaire intériorisée en construction » (p. 106), tant l'évolution est constante et sa structure singulière et complexe, et propre à chacun. En recourant à l'espace interlinguistique, on insiste davantage sur le fait qu'il s'agit d'un espace « entre-deux-langues » ou « entre-deux-systèmes » provisoire et mouvant et non pas sur l'existence d'une nouvelle entité, d'un système à part entière s'insérant entre les deux langues. Car quand pourrions-nous décider de la sortie de l'interlangue d'un apprenant ? Est-ce qu'une « faute » peut par exemple justifier la qualification de son parler d'interlangue ? Cet espace interlinguistique pourrait être telle une passerelle qui peu à peu mène l'apprenant vers la L2 tout en le soutenant, en l'approvisionnant avec la L1 (transferts de stratégies, de compétences, allant parfois jusqu'à la surgénéralisation…). Ainsi, cet espace renseigne : il permet d'identifier les indices, les traces d'éventuels processus d'acquisition de la L2. En somme, nous adoptons le point de vue de Guiraud (2015) et Sauvage (2019) : cette situation de contact de langues est non seulement comme une distance ou un intervalle entre la langue source et la langue cible mais comme un espace interlinguistique, vu comme un espace de co-construction de la langue cible, nourri par les interactions qui déconstruisent et reconstruisent des systèmes provisoires de communications et aussi de représentations de la langue cible. On peut en revanche parler de parlers hybrides, composites L1-L2.

Je préfère ainsi le terme d'espace interlinguistique à celui d'interlangue. C'est dans cette perspective et selon ces choix épistémologiques que s'inscrit ce travail de recherche. Cette partie a mis en évidence les aspects cognitivo-langagiers inhérents à la valorisation des répertoires langagiers des apprenants. La partie suivante aborde plus spécifiquement les aspects psychologiques et identitaires liés à l'apprentissage d'une langue seconde.

### 2.2.4. Aspects psychologiques et identitaires liés à l'apprentissage d'une langue seconde : vers une perspective holistique et heuristique ?

Les enjeux politiques, économiques et les approches communicatives ont tendance à encourager une vision utilitariste des langues, en privilégiant les objectifs communicationnels, les aspects pragmatiques de l'apprentissage et de la pratique d'une langue en gommant les aspects psychologiques et affectifs pourtant fondamentaux. Or, les études montrent aujourd'hui les

avantages du plurilinguisme[17], tant sur le plan cognitif que sur les plans psychologiques et affectifs : il n'est pas sans lien avec l'estime de soi, la motivation, la réussite scolaire ou encore la prévention des troubles psychopathologiques (Sarot, 2016). En contexte scolaire, on retrouve effectivement le lien entre la valorisation des langues premières et le renforcement de l'estime de soi chez les enfants de migrants : ces derniers réussissent mieux lorsqu'ils ont une solide estime de leur langue première et lorsqu'ils n'opèrent pas de hiérarchisation entre leurs langues (Moro, 2011). Les études dans le domaine ont montré que la légitimation des langues des apprenants facilite l'émergence d'une identité plurilingue plus harmonieuse (Auger, 2018, 2010 ; Fleuret et Auger, 2019). On observe des effets positifs lorsque les langues et les dialectes dans lesquels les élèves se sentent à l'aise sont sollicitées par un enseignant qui met en place des activités s'appuyant sur les connaissances antérieures de l'apprenant (à l'oral, en lecture et écriture) (Armand, Combes, Saboundjian, Thamin et Thi Houa, 2011). Dans un schéma tout à fait clair, Auger et Le Pichon-Vorstman (2021) illustrent leurs propos et rappellent qu'une focalisation sur la langue cible, sans prise en compte des langues des apprenants peut mener vers de l'insécurité linguistique, ce qui inévitablement réduit les temps de parole de ces élèves, et vers une approche binaire « marche ou crève » accompagnée d'une baisse des résultats voire du décrochage scolaire. Dans le cas contraire, la prise en compte des langues en présence stimule le développement émotionnel, social et de la conscience métacognitive (voir le schéma proposé par les auteures (p. 36). Quelle que soit l'option choisie, le contexte scolaire demeure plurilingue.

Les propos de Cummins allaient déjà dans ce sens en 2001 : l'auteur affirme clairement le lien entre les langues et l'identité des apprenants : « Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant » (p. 19). Cela ne peut que compromettre la participation active de cet apprenant en classe et sa confiance en lui. Ajoutons que les effets de ce rejet se n'arrêtent pas à la sphère scolaire : ils atteignent effectivement l'environnement familial de l'élève puisque à terme, il compromet la communication entre générations, entre les parents et les enfants notamment. Tenter de détruire la langue d'un enfant revient à provoquer une rupture dans la relation qu'il entretient avec ses parents, ses grands-parents et cela est totalement contraire aux principes de l'enseignement (Cummins, 2001). De fait, selon les contextes de vie de l'élève (phénomène de minorisation, etc.), ce dernier peut perdre sa langue « maternelle[18] » deux ou trois ans après le début de sa scolarité. Il peut parfois conserver des compétences en réception, mais il utilisera la langue de la majorité en

17 Pour une revue de littérature, voir la recherche PHRC « D'une langue à l'autre », sous la direction DE M. R. Moro et coordonnée par D. Rezzoug, 2016.
18 Je conserve ici le terme employé par l'auteur cité.

production, avec ses camarades, ses frères et sœurs et même ses parents. Avec le temps, lors de l'adolescence, cette distance devient un « fossé émotionnel » (Cummins, p. 19).

Au vu de ces divers éléments, on peut réaffirmer le fait qu'une langue a bel et bien deux fonctions essentielles : l'une est communicative et l'autre est identitaire, même si en pratique, ces deux fonctions ne coïncident pas toujours (Blanchet, 2012). En effet, même si un individu ne pratique pas une langue, elle peut avoir une fonction identitaire. L'ensemble de ces éléments ainsi que les propos de certains auteurs encouragent à approfondir ces questionnements, à problématiser ces thématiques. Maurer pense que la découverte de l'existence du principe alphabétique et celle des stratégies de construction de sens telles que la prise d'indices, l'interférence, l'anticipation ne se font effectivement qu'une fois, mais que le passage de la L1 à la L2 va au-delà de la seule question du développement de la littéracie (Maurer, 2007). Fleuret quant à elle envisage le passage de la L1 à la L2 comme un continuum et plutôt sous une perspective holistique et heuristique (Fleuret, 2014).

Ces éléments mettent en évidence le rôle prépondérant de l'école dans la valorisation des répertoires langagiers des élèves. Mais comment peut-elle agir en ce sens ? Aussi, qu'en est-il des environnements familiaux ? Comment peuvent-ils également agir dans ce sens ? C'est ce que propose d'aborder la partie suivante.

### 2.2.5. Le rôle concret de l'École et des environnements familiaux.

« Il n'est pas suffisant que les enseignants, en classe, acceptent passivement les différences culturelles et linguistiques des enfants [...] » (Cummins, 2001, p. 19). De fait, en 2005 et en contexte africain, l'UNESCO confirmait que des évaluations avaient permis de constater que le fait pour l'enfant d'apprendre dans sa langue maternelle lui donnait certes, plus de facilité d'acquisition de connaissances, mais cela ne suffisait pas pour garantir les compétences optimales que l'on assigne à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. Pour exploiter au maximum les avantages liés à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, il fallait également que la méthode d'enseignement soit efficace et que le matériel pédagogique soit adapté (UNESCO, 2005 ; Tirvassen, 2009).

L'école a un rôle essentiel à jouer : il s'agit en effet d'agir et de développer des pratiques. Ces dernières peuvent être le fait de rendre conscients les élèves de leurs connaissances en d'autres langues et du fait que le bilinguisme est un important avantage linguistique et intellectuel. Il peut s'agir également de les encourager à écrire dans plusieurs langues, dont leurs langues premières, puis de procéder à des affichages dans la classe, de posters dans tous les langues représentées par

exemple (Cummins, 2001). Les biographies langagières sont également en vogue désormais. Les travaux de Auger[19] (2005) proposent de s'appuyer sur les universaux du langage en mettant en valeur les points communs entre les L1 des apprenants allophones et le français (marques du pluriel, système de négation par exemple). De cette façon, la classe de FLS devient un réel espace d'échange interculturel tout en poursuivant l'apprentissage de l'outil linguistique. La mise en valeur des universaux du langage permet d'éviter la marginalisation de certains apprenants (seul locuteur d'une langue au sein de la classe par exemple) et de créer une véritable dynamique de groupe dont les situations et les objectifs sont identiques.

Par ailleurs, en contexte canadien, les études ont montré que la mise en place de contextes signifiants et motivants lors d'activités d'écriture en langue seconde, ont un impact positif « sur la motivation et/ou les habiletés à écrire des élèves qui apprennent une langue seconde » (Armand et *al*., 2011, p. 38). Par contextes signifiants, les auteurs entendent le choix de thèmes spécifiques favorisant l'expression personnelle des scripteurs. La littérature de jeunesse semble également permettre la mise en place de tels contextes (Armand et Maynard, 2015 ; Fleuret et Auger, 2019).

D'autre part, l'environnement scolaire n'est pas le seul chargé de cette mission de valorisation et Cummins rappelle la place centrale qu'occupe l'environnement familial. De fait, et je l'écrivais précédemment, lors de leur arrivée à l'école, les enfants n'arrivent pas vierges de compétences et d'expériences. Les environnements familiaux sont donc essentiels car permettant aux enfants de développer leur vocabulaire et diverses notions dans leur langue première (Cummins, 2001).

## 3. Ce qu'implique la littéracie : aspects cognitifs et langagiers

Cette première partie met en évidence les aspects cognitivo-langagiers inhérents à la littéracie en abordant trois points. D'une part, elle précise les spécificités de l'oral et de l'écrit, avant de montrer comment la littéracie permet la mise en place et le développement des processus cognitifs et le rapport au langage des individus. Mais avant de développer ce deuxième chapitre, au vu de la grande plasticité sémantique du concept de littéracie et de ses variations orthographiques, il semble indispensable d'apporter quelques précisions à ce sujet.

[19] Le descriptif du projet est consultable à l'adresse suivante : https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=481293. Des vidéos peuvent également illustrer mes propos. Un exemple est accessible ici : https://www.youtube.com/watch?v=_ZlBiAoMTBo.

## 3.1. Définition de la littéracie

D'une part, rappelons que le concept de littéracie est d'origine anglo-saxonne. Initialement (1880, Oxford English Dictionary), le terme anglais literacy désigne alors ce qu'on nomme en français l'alphabétisation. À la fin du XX$^{ème}$ siècle, on voit le concept d'illettrisme de plus en plus présent (Lahire, 2012), tout comme l'objectif de lutter contre ce phénomène. Ainsi, le terme literacy va peu à peu signifier le fait de « s'approprier la culture de l'écrit » et son équivalent français va peu à peu apparaître. Ce terme permet d'adopter une vision plus englobante de l'écrit vu comme une culture de l'écrit alors que celui d'alphabétisation désigne plutôt « deux phases, apprendre à lire et apprendre à écrire » (Hidden et Portine, 2021, p. 3). En effet, la littéracie peut avoir un sens proche de l'expression *tradition écrite* pour certains auteurs comme Isnard (2009). Toutefois, contrairement à la tradition écrite, la littéracie « […] englobe l'écriture et l'univers de l'écrit, le moyen de communication et la somme des textes » (Isnard, p. 275). En anthropologie, le pendant de la littéracie pour l'oral serait l'oralité, laquelle « désigne à la fois la parole et la tradition orale » (*Ibid*., p. 275). « Ce terme est en outre employé pour désigner la compétence, le savoir, la maîtrise technique de l'écriture » (*Ibid*., p. 275).

En 2000, l'OCDE définissait la littéracie comme une aptitude à comprendre et à produire de l'information écrite dans la vie courante et professionnelle, et insistait sur la fonction sociale de la littéracie pour le lecteur-scripteur (Hidden et Portine, 2021). De son côté, à l'instar de Goody (2007b), Privat (2010) propose une définition extensive et considère que la littéracie (qu'il écrit littératie) renvoie à l'ensemble des praxis et représentations liées à l'écrit. Par littéracie, l'auteur entend à la fois les conditions matérielles associées à l'écrit (outils, supports, espaces…), les agents et institutions permettant la conservation et la transmission de l'écrit, mais également les habiletés cognitives et culturelles qu'implique l'écrit. Cela renvoie en réalité à ce que l'anthropologue britannique précité appelle les *techonologies de l'intellect* (Goody, 2007b). Le positionnement de Privat rappelle que les travaux de Goody ont beaucoup abordé les effets de l'écrit sur les institutions sociales également. Goody a d'ailleurs proposé l'acception *littératie restreinte* également, qu'il associe à des organisations où l'écriture n'est utilisée que dans des contextes particuliers (contexte religieux par exemple). Dans ces contextes, les usages de l'écrit sont le fait de groupes sociaux réduits (Goody, 2007b ; Isnard, 2009).

Ces éléments de définition se situent dans la continuité des travaux réalisés dans les années 1990 qui abordaient l'écriture, la littéracie dans toute sa complexité et non pas comme un simple système de transcription sans lien avec des aspects socio-culturels et psychologiques notamment.

Ainsi, dans ce paradigme apparu en France durant les années 1990, l'entrée dans l'écrit est envisagée comme « un processus de construction de significations et d'acculturation (Baratte, 2003 cité dans Reuter, 2006, p. 133), qui commence bien avant l'entrée à l'école. Reuter met en évidence quelques traits essentiels formalisés par ce courant de recherche : les relations entre lecture-écriture, l'incarnation au travers de pratiques et d'institutions, la fonctionnalité pour l'individu et la société, ou encore le continuum de son apprentissage et de sa maîtrise (Reuter, 2006). Ce premier cadre théorique affiche une construction de l'écriture qui ne se limite pas « à l'usage d'une simple technique », qui serait détachée de « ses conditions d'exercice, des fonctionnements sociaux qui la rendent possible et qu'elle rend possibles, des façons qu'on les êtres humains de vivre, d'agir, de penser et de se penser » (Reuter, 2006, p. 133).

Le concept de littéracie a fait et fait encore couler beaucoup d'encre dans la communauté scientifique. En 2012, Chiss mettait en évidence l'abondance terminologique observable autour de la notion de littéracie, « comme si toutes les pratiques culturelles et sociales relevaient peu ou prou de la « littératie » » (p. 1). L'auteur relève aussi la pluralisation du terme et mentionne notamment les « littératies locales » ou encore les « plurilittératies scolaires et multimodales » (p. 1). Hébert et Lépine (2013) ont dressé un état des lieux de l'usage de la notion de littératie strictement (sans considérer les cooccurrences ou dérivés) en francophonie entre 1985 et 2011 : cent dix documents (articles scientifiques, dictionnaires et publications d'organisations internationales) et trente-huit définitions ont été recensés. Cette profusion de contributions laisse même apparaître une orthographe francisée encore fluctuante. D'après la littérature scientifique, trois options existent. Si on opte pour une orthographe étymologiquement « littéraire », on écrira *littéracie* ou *littératie*. En revanche, les approches anthropologiques s'appuient davantage sur une origine culturelle plus large et optent pour une orthographe plus proche du concept anglosaxon originel en écrivant le terme avec un seul « t » : « *litéracie* ». C'est le choix notamment de David (2015). La forme *« littératie »* semble également utilisée dans de nombreux travaux francophones (Chiss, 2008, 2012 ; Fleuret, 2012 ; Hidden et Portine, 2021 n'en sont que quelques exemples), mais elle ne permet pas la dérivation adjectivale en « littéracique » (Boch, Frier et Rinck, 2021). En ce qui me concerne, je choisis de recourir à l'orthographe *« littéracie »,* pour les mêmes raisons que les auteures précitées.

Au vu de ces éléments, il semble essentiel d'expliciter la définition et le positionnement choisis. Dans le cadre de cette étude, j'aborde le concept de littéracie, à l'instar de Jaffré, qui le définit comme « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en

production » (Jaffré, 2004, p. 31). Cette définition implique des compétences de base, linguistiques et graphiques, mais surtout, elle prend en compte les dimensions cognitive, culturelle, sociale et individuelle. L'auteur tient compte de la variation diatopique, diachronique et culturelle, du contexte fonctionnel associé à ces pratiques (Jaffré, 2004). Cela rejoint le positionnement de Boch et *al*., se situant « dans une perspective d'une « ethnolittéracie », dynamique et ouverte à l'altérité (et donc aussi à la variation) » (Boch et *al*., 2021, p. 6). On retrouve ici cette conception de la littéracie dans les conceptualisations pluralisées également qui admettent l'existence d'un continuum de pratiques (Molinié et Moore, 2020). Le continuum de la bilittéracie proposé par Hornberger en 1989 met en évidence les prémices de cette tendance en proposant la notion de continuum et en admettant l'existence de plus d'une langue.

Dans ce paradigme, on admet que le plurilinguisme (lié aux mobilités désormais courantes dans nos sociétés actuelles) « appelle à s'intéresser aux pratiques plurielles et mélangées des pratiques d'écrit » (p. 133). Toutefois, il convient de préciser que dans ces « pratiques », j'inclus bel et bien les dimensions sociale et cognitive de la littéracie admises par la définition de Jaffré. Cela signifie que ces pratiques sont bien plus que des comportements observables : elles impliquent également des valeurs, des attitudes, des sentiments et des relations sociales. Cela inclut la conscience qu'ont les individus de la littéracie, la façon dont ils en parlent et les significations qu'ils lui donnent (Barton et Hamilton, 2010 ; Street, 1993).

Aussi, je précise que j'adopte la définition que David qualifie de « maximale », en considérant que le concept de littéracie prend également en compte les « effets en retour de cet usage [de l'écrit] sur les modes de penser et probablement sur l'architecture cognitive et son développement » (David, 2015, p. 12). Ainsi, le concept « établit un rapport étroit entre l'écrit et l'ensemble des connaissances qu'il permet de construire » (p. 12). Cela renvoie à ce que j'aborderai dans le point 3.3. plus bas.

Enfin, il convient de préciser aussi que le concept de littéracie recouvre bien deux pans : la production (l'écriture) et la réception (la lecture). Ces deux pôles de la communication, ces deux aspects de la langue écrite, sont indissociables (Fleuret, 2014). Cette précision est essentielle car, pour des raisons de commodité et de meilleure clarté au cours de cette étude et, à la façon de Vigner (2009), j'aurai tendance à distinguer les compétences : la lecture, l'écriture, l'oral, l'écrit alors même et nous le savons bien, que toutes ces compétences sont étroitement mêlées dans l'ordinaire des apprentissages scolaires. Je maintiendrai donc cette distinction, dans le cadre de ce travail, comme « dominante » et non pas comme « cloisonnement » (Vigner, p. 7).

## 3.2.L'ordre du scriptural

On sait que « savoir écrire ne se limite pas à appliquer convenablement un ensemble de règles et de normes propres à la langue écrite » mais « implique aussi, entre autres, que le sujet scripteur se soit construit des représentations adéquates de différents genres d'écrits, en particulier d'écrits scolaires dans le cas d'élèves » (Chartrand, Blaser et Gagnon., 2006, p. 5). Goody affirme que « [...] l'écriture transforme nettement et de plusieurs manières la nature même de la pratique du langage » (Goody, 1978, p. 143). Pour l'auteur, l'écriture ne reproduit pas la parole et il convient de sortir de la dichotomie langue/parole, relevant de la communication orale. Il propose un triangle de la communication comme ci-dessous (figure n°9) (Goody, 1978, p. 144) :

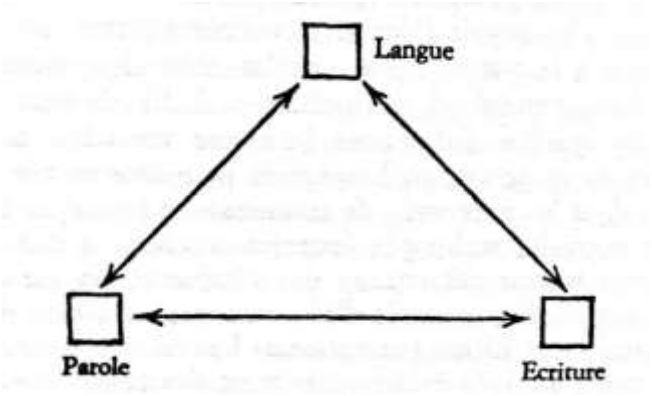



**Figure 9 : Triangle de la communication proposé par Goody (1978, p. 144)**

Les pôles sont reliés par des vecteurs exerçant des forces dans les deux sens. Rien à voir donc avec la pensée de Saussure (1960) pour qui l'écriture n'est qu'une simple représentation du langage. L'écriture n'existerait que pour représenter la langue. Idem chez Sapir, Hockett et encore plus chez Bloomfield qui affirme que l'écriture n'est pas le langage, mais un simple moyen de l'enregistrer à l'aide de signes visibles (Bloomfield, 1933). Rien à voir donc avec le courant théorique du Cercle linguistique de Prague (les fonctionnalistes) : pour Vachek, « […] coexistent, à l'intérieur d'un seul et même langage, deux normes, celle de l'écrit et celle du parlé » (travaux cités dans Goody, 1978, p. 144). Il est effectivement bien rare de procéder à l'énonciation orale de listes, ou de tableaux par exemple.

En réalité, percevoir l'écriture comme simple technique de codage de l'oral revient à une non-reconnaissance implicite de ce que Dabène (1987 ; 1991), à la suite de Peytard (1970), appelle un ordre du scriptural, distinct d'un ordre de l'oral (Barré-de Miniac, 2000). Cela revient également à considérer que le langage (oral ou écrit) n'est qu'une simple technique de codage d'une pensée élaborée en dehors du langage. Cela signifierait que la pensée s'élaborerait avant de s'exprimer et

que cette expression pourrait se faire indifféremment par le canal oral ou le canal écrit. En effet, après Peytard (1970), Dabène a posé la spécificité de l'ordre scriptural et Barré-De-Miniac (2000) s'est positionnée de cette façon également. L'écrit est spécifique, il se distingue de l'oral et non pas seulement en termes linguistiques, ou en termes de spécificités des situations de productions et de réception, mais en termes d'acculturation à un mode d'expression, de communication et d'accès à la connaissance. En somme, il ne s'agit pas d'un simple code, ni d'un canal mais d'un réel espace de réalisation langagière (Dabène, 1991). D'autres auteures se positionnent de la sorte : c'est le cas de Chartrand, Blaser et Gagnon (2006), ou encore Lahire (2012). Goody et Hagège ont également posé l'hypothèse d'une coupure épistémologique entre les deux ordres langagiers (Barré-De Miniac, 2000 ; Goody, 1978).

En somme, il convient de ne pas omettre les spécificités relatives à l'ordre de l'écrit, lequel ne correspond pas à de l'oral transcrit. Les propos de Vygotski et de Schneuwly vont également dans le sens de la reconnaissance des spécificités de l'écrit, soit de l'existence de l'ordre du scriptural, en mettant en évidence le travail cognitif plus complexe que l'écrit requiert. La partie suivante propose de développer plus spécifiquement cet aspect.

### 3.3.L'écrit : une fonction psychique supérieure

D'après Vygotski (1934-1997) et Schneuwly (1988), l'écrit impose d'autres exigences comme un fort degré d'abstraction et un travail cognitif plus complexe que pour le langage oral. En raison de son degré d'abstraction, l'écrit fait intervenir des instances psychologiques de gestion et de contrôle de la production langagière différentes de celles de l'oral. L'écrit nécessite aussi une capacité d'anticipation plus importante (Chartrand et *al*., 2006). Le scripteur doit en effet gérer l'absence d'interactions et reconstruire la situation de communication (destinataire, lieu et moment de réception), ce qui à l'oral n'est pas nécessaire (Vygotski, 1934-1997).

Dans *Pensée et langage*, Vygotski (1934-1997) insiste sur l'importance de l'écrit dans le développement de ce qu'il appelle les fonctions psychiques supérieures caractérisées notamment par la conscience, l'intentionnalité et la systématisation. Cette fonction « modèle la cognition » (Chartrand et Prince, 2009, p. 318). Il différencie clairement le langage écrit du langage oral, comme il différencie le langage intérieur du langage extériorisé (Vygotski). L'auteur associe au langage écrit des fonctions psychiques qui lui sont propres. Il s'agit pour lui de « l'algèbre du langage, la forme la plus difficile et la plus complexe de l'activité verbale intentionnelle et consciente » (Vygotski, p. 343). Ainsi, au début de l'apprentissage du langage écrit, les fonctions psychiques fondamentales propres à l'écrit, ne sont pas encore développées et n'ont pas encore

commencé leur développement : « l'apprentissage s'appuie sur des processus psychiques immatures, qui n'en sont qu'au début de leur premier cycle fondamental de développement (*Ibid*., p. 343).

Schneuwly adopte un positionnement similaire : il confirme les spécificités du langage écrit qui donnent lieu à une fonction psychique supérieure particulière. Le langage écrit réorganise la fonction déjà existante et transforme fondamentalement le fonctionnement langagier (Schneuwly, 1988). Barré-de-Miniac adopte également ce positionnement dans ses travaux (2000). Goody écrit aussi que l'activité d'écriture « implique aussi des modifications à l'intérieur même du psychisme » (Goody, 1978, p. 192). L'auteur perçoit l'écriture et plus largement l'écrit comme un « outil de travail intellectuel » (Goody, 1994, p. 229), une « technologie de l'intellect » (Goody, 1986, p. 227) ou encore un « instrument capable de transformer nos opérations intellectuelles de l'intérieur » (Goody, p. 262). De cette façon, « l'écriture instaure une différence non seulement dans l'expression de la pensée mais en premier lieu dans la façon dont celle-ci s'élabore » (Goody, 1994, p. 264).

L'exemple des listes est éloquent à ce sujet : l'auteur rapporte les difficultés rencontrées par les membres de sociétés de l'oral face à des exercices imagés, recourant souvent à des listes de toutes sortes (exercice utilisé par les psychologues pour tester le développement de l'activité cognitive). (Goody, 1978, p. 192). Pour l'auteur, il est indéniable que les listes ne sont pas le fruit d'une habileté technique, d'un procédé mnémotechnique, mais bien d'une « nouvelle aptitude intellectuelle » (p. 193).

En somme, l'écriture transforme les processus cognitifs. L'écrit ne permet pas seulement de reclasser l'information, il s'agit au contraire d'une réelle transformation des représentations du monde (Goody, 1978). Un autre exemple est fourni par les études de Bruner. Ce dernier a constaté l'influence de l'écrit sur les représentations du monde d'individus à qui on demandait de nommer les 50 états des États-Unis d'Amérique. Selon l'organisation, l'ordre donné des états, on pouvait en déduire que l'individu se basait sur un support d'ordre spatial selon la géographie (d'Ouest en Est par exemple), ou de type liste, avec dans ce second cas, des états plutôt classés par ordre alphabétique.

Il est évident que l'organisation de l'information est influencée par l'écriture alphabétique. Les listes sont aussi de bons moyens mnémotechniques pour retenir une information mentalement : on se repose sur la lettre initiale dans un classement alphabétique par exemple. Chose quasiment impossible à isoler dans un contexte purement oral. Ainsi, et comme l'écrit Goody, « […] l'écriture

modifie non seulement les modalités, mais aussi les capacités de remémoration » (Goody, 1978, p. 196). La liste selon lui rend plus visibles et plus définies les catégories et permet à l'individu de mieux manipuler l'information, de l'ordonner hiérarchiquement, ce qui facilite grandement les processus de remémoration. À ce propos, les écrits de Barré-De Miniac se positionnent également de cette façon : « […] l'écriture est bien un lieu d'organisation et réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde » (Barré-De Miniac, 2000, p. 33).

Par conséquent, l'instant de l'écriture a une double action : d'une part, l'écriture mobilise des savoirs sur la langue, des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde et, d'autre part, l'écriture est aussi le lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement et de jugement (Barré-De Miniac, 2000). Or, ce second aspect est intimement lié à l'outil de construction qu'est le support écrit.

Goody va même jusqu'à associer à l'écriture, l'apparition et le développement de la science en raison du développement de la « pensée logique ». L'écrit aurait permis l'abstraction, l'objectivité et donc finalement la science selon lui (Isnard, 2009 ; Goody, 1978). Les philosophes décrivent ce processus comme le passage de l'irrationalité à la rationalité, de la pensée mythopoïétique à la pensée logico-empirique, ou des démarches prélogiques aux démarches logiques. Dans leur article, Goody et Watt (2006), déduisent que notre logique, notre mode de raisonnement, entendus comme un outil d'analyse serait fonction de l'écriture.

Toutefois, il convient de se garder de toute considération mécaniste et l'une des différences majeures des travaux de Vygotski vis-à-vis de ceux de Goody concerne la relation causale univoque entre la faculté de lire ou d'écrire une langue et la maîtrise de compétences cognitives générales. Il adopte ainsi une vue fondamentalement mentaliste des processus cognitifs (Goody, 1994 ; Reuter, 2006). De son côté, Goody affirme que ces compétences cognitives spécifiques doivent aussi tenir compte de situations socio-historiques particulières et que cette relation n'est pas aussi simple. De son point de vue, il convient plutôt de parler de « conséquences ou d'implications, médiatisées, culturelles plutôt qu'individuelles » (Goody, 1994, p. 231). Cela sous-entend donc d'approfondir la question des mécanismes qui induisent ces compétences. Il me semble en effet impossible d'adopter une « vision mécaniste, voire quasi-magique » (Reuter, 2006) qui établirait un lien simple, direct (et simplifiant ?) entre l'écriture et les processus de pensée. Pour Reuter, le positionnement de Goody implique de distinguer « exercice de l'écriture, potentialités accompagnant cette mise en œuvre et actualisations qui peuvent être sociétales ou

individuelles, phylogénétiques ou ontogénétiques... » (Reuter, 2006, p. 143).

En conclusion, le langage écrit présente des spécificités et n'est pas sans lien avec les processus cognitifs. Cette « logique de l'écriture » (au sens de Goody) ne serait donc pas biologique et universelle. Il convient toutefois d'éviter l'hypothèse de la relation causale univoque et d'approfondir ces modes de relations, possibles et variables, entre l'écrit et les façons de penser, non sans lien avec les pratiques, les contextes. Au vu de ces éléments, la partie suivante propose d'aborder de façon plus concrète ce qu'induit l'écrit, via la restructuration des processus cognitifs, sur le rapport au langage.

## 3.4. Un rapport réflexif au langage

Le langage écrit donnant lieu à une réorganisation psychique, en raison notamment de son niveau d'abstraction, il n'est pas sans effets également sur le rapport au langage et au monde.

Les travaux bien connus de l'équipe ESCOL (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Bautier et Rochex, 1998 notamment) ont eu de grands échos en didactique. Pour ces chercheurs, en favorisant « les opérations discursives et cognitives de mise à distance et d'autoréflexivité » (Bautier et Rochex, 1998, p. 56), l'activité d'écriture n'est pas sans lien avec la constitution des savoirs et le rapport entretenu avec ces savoirs. Les travaux de Barré-De Miniac (2° vont aussi dans ce sens : la chercheuse affirme qu'écrire est une « production hors de soi », que cela « nécessite une prise de distance par rapport aux informations et contenus écrits » et que, dans le même temps et le même mouvement, le fait même d'écrire contribue à cette prise de distance (Barré-De Miniac, 2000, p. 33). Schneuwly (1988) a explicité auparavant que la spécificité du langage écrit est bien de créer et gérer la distance. Cette mise à distance est à la fois une contrainte et une conséquence du langage écrit. Ce dernier requiert un contrôle intérieur de l'activité pour se représenter le destinataire et les objectifs de l'écrit (Schneuwly, 1988). En effet, l'écrit rend possible la communication en différé et en des lieux différents :

> « Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici-et-maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature : du billet glissé à son voisin, dans les lieux où la parole est interdite ou moins sécurisante […] » (Cuq, 2003, p. 78-79)

Par conséquent, le sociologue Lahire affirme l'existence de diverses formes de rapport au langage : il oppose un rapport qu'il qualifie *d'éthico-pratique* à un rapport *réflexif* au langage. Ce

dernier est nécessaire selon lui dans le cadre de la construction d'un récit « scolairement acceptable » et rendu possible grâce à des « micro-pratiques, répétées d'écriture » (Lahire, 1993, p. 267). L'auteur reprend la notion d'*exotopie* proposée par Bakhtine (1984) et explique que cette position d'exotopie (ou le rapport scripteur-narrateur / lecteur), est liée à un certain rapport au langage :

> « le narrateur […] doit prendre conscience de son activité langagière et de l'économie interne qui unit les différents éléments du texte. Il doit prendre conscience du langage en tant que tel pour produire un petit univers autonome de sens. Le langage écrit contraint l'enfant « à prendre conscience du processus même de la parole », c'est-à-dire à se décoller de son langage et surtout à sortir de l'usage qu'il en fait dans des situations de communication au sein desquelles celui-ci est fondu dans les actes, actions... » » (Lahire, 1993, p. 267).

De la même façon, Goody explique que l'écriture implique une « certaine maîtrise nouvelle de la réalité » acquise par l'esprit (Goody, 1978, p. 193) et que cette activité n'est pas « naturelle » : elle requiert une décontextualisation, un détachement vis-à-vis de la réalité matérielle, de l'ordre du réel. À titre d'exemple, l'auteur évoque l'activité de mise en listes, la fonction des listes, qu'il a beaucoup étudiées. Nous pouvons également citer les études de Bruner portant sur la géographie étasunienne que j'ai mentionnées plus haut. Les études auprès des LoDagaa au Nord du Ghana, menées par Goody sont également un exemple éloquent de ce sujet. L'auteur a réalisé que les membres de la communauté avaient une façon de compter différente de celles connues dans les sociétés de l'écrit. D'un point de vue matériel, aucune table telle que celle de Pythagore par exemple n'était utilisée (qui en réalité est un moyen d'origine écrite) mais plutôt des cauris. Lors de ses observations, l'auteur a réalisé que ses propres habitudes de calcul n'étaient absolument pas adaptées à la réalité de la communauté des LoDagaa et que les membres de cette communauté étaient toujours plus rapides que lui, quelle que soit l'opération à réaliser. Cela était encore plus flagrant pour les divisions qui selon Goody « est fondamentalement une technique écrite » (Goody, 1978, p. 50). Seuls les enfants scolarisés « accoutumés au calcul abstrait » adoptaient les mêmes techniques que l'anthropologue. En réalité, les sociétés sans écriture adoptent des procédés opératoires différents et plus concrets, plus proches de la réalité matérielle.

« La connaissance de l'écriture qui s'accompagne d'une scolarisation de l'éducation a tendance à entraîner une plus grande abstraction, une décontextualisation du savoir [...] » (p. 52). Il ne s'agit en aucun cas comme Lévy-Bruhl (1910) a pu l'écrire d'une absence de pensée abstraite.

Souvenons-nous de nos premiers apprentissages en mathématiques : nous avons réalisé nos premières opérations à l'aide d'objets concrets comme des cubes, des bâtonnets, puis peu à peu, nous nous sommes éloignés de la réalité matérielle et avons commencé à considérer que le cube vaudrait une unité, le bâtonnet une dizaine et le rectangle une centaine par exemple. C'est ainsi que nous nous sommes progressivement éloignés de la réalité matérielle pour aller vers une pensée plus abstraite.

Par conséquent, dans un contexte de recherche, il convient de rester prudents et de questionner les outils de tests utilisés. Ceux-ci ne peuvent nier la diversité des cultures et des parcours. Des tests peuvent se montrer tout à fait inadaptés pour des personnes dont les langues et cultures sont de tradition orale ou qui ont été peu en contact avec les supports écrits[20] (Goody, 1978, p. 196).

Par ailleurs, ce phénomène de distanciation vis-à-vis du langage peut également s'expliquer par la possibilité de procéder à des examens rétrospectifs de l'objet, écrit, statistique et pérenne : « cela engendre des possibilités cognitives nouvelles par rapport à celles qu'offre la communication par la voix » (Goody, 1978, p. 221). Par exemple, les formes syllogistiques de raisonnement sont rendues possibles par l'écrit, qui permet de séparer les mots, d'en manipuler l'ordre (Goody). Pour Lévy-Bruhl (1910), le principe de contradiction était ignoré des sociétés qu'ils appellent « primitives ». Goody reconnaît que le texte écrit permet de percevoir plus facilement les contradictions que le discours oral grâce à la fragmentation du flux de parole. Celui-ci permet d'analyser et de comparer des énoncés émis à des moments et dans des lieux différents :

> « Sans écriture, il est difficile d'isoler un segment du discours humain […] pour le soumettre à une analyse aussi individuelle, intensive, abstraite et critique que celle qu'autorisent des énoncés écrits » (Ibid. p. 53).

Pour l'auteur précité, l'écriture « facilite la réflexion sur l'information et son organisation » (p. 193). Cela a favorisa la rationalité, l'attitude sceptique et la pensée logique.

Cette section a permis de mettre en évidence que l'activité d'écriture donnait lieu à un rapport au langage spécifique, en raison de la nécessaire abstraction et prise de distance vis-à-vis des contenus. De fait, l'écrit donne lieu à de nouveaux processus cognitifs. La partie suivante propose d'aborder plus spécifiquement l'environnement de première socialisation qu'est l'environnement familial.

[20] Consulter aussi Goody, J., 1977 : « Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : la transmission du Bagré », L'Homme, n°17.

# 4. Les environnements de première socialisation et le développement de la littéracie

Le domaine de la sociologie (Lahire) mais aussi celui des sciences de l'éducation (Barré-De Miniac ; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012) ont montré l'importance d'étudier les environnements familiaux lorsque les études portent sur la réussite scolaire, les apprentissages en contexte scolaire notamment et le rapport à l'écrit. Nombre de ces études (Lahire et Barré-De Miniac) ont majoritairement porté leur attention sur les variations sociales en prenant en compte les catégories socio-professionnelles des parents des élèves participant aux études. Lahire rappelle à ce sujet, qu'il convient également de ne pas considérer comme homogènes ces « catégories » car d'autres éléments sont à prendre en compte :

> « Derrière la similarité apparente des catégories socioprofessionnelles se cachent peut-être des différences, des clivages sociaux, dans le rapport à l'écrit, des fréquences de recours aux pratiques d'écriture et de lecture différentes, des modalités d'usage de l'écriture et de la lecture différentes, des modes de représentation des actes de lecture et d'écriture différents, des sociabilités autour de l'écrit différentes » (Lahire, 2012, p. 33).

Ainsi, dans le cadre de cette deuxième partie, il s'agira de porter notre attention sur les éléments pouvant influer sur l'apprentissage du français comme langue seconde en contexte scolaire et plus précisément sur les représentations et les pratiques relatives à l'écrit, au sein de ces environnements familiaux. Pour cela, les notions de socialisation et d'habitus culturels issus du domaine de la sociologie seront convoquées, puis l'importance de l'organisation et de la littéracie familiales sera abordée. Mais avant cela, un point terminologique relatif aux environnements familiaux doit être évoqué. Au vu de la diversité des publics de FLE et du cas spécifique des MNA, abordé précédemment, cette clarification me semble essentielle.

## 4.1. Structures et fonctionnement complexes des environnements familiaux

Dans cette partie, je souhaite rappeler la complexité de la réalité associée à ce que nous appelons tantôt les « environnements familiaux », tantôt les « environnements de première socialisation ».

L'objectif de cette deuxième partie portant sur les environnements familiaux est de prendre en considération les personnes qui ont été présentes le plus fréquemment et le plus durablement durant l'enfance et l'adolescence de l'interviewé. De fait, comme le souligne Lahire (2012), c'est au contact des personnes qui l'entourent le plus fréquemment et le plus durablement, à savoir les membres de sa famille, que l'enfant constitue ses schèmes comportementaux, cognitif et

évaluatifs. Or dans une conception occidentale de la famille, à cette appellation, j'associerai le plus généralement le réseau familial comprenant deux parents, potentiellement des frères et sœurs et éventuellement des beaux-parents.

Or, pour diverses raisons, la réalité ne correspond pas toujours à ce modèle culturellement situé. En effet, mon expérience en tant qu'enseignante auprès d'élèves (MNA ou non) africains a montré que ces environnements familiaux comprennent bien souvent davantage de personnes. En réalité, un même foyer accueille bien souvent des oncles, des tantes, des grands-parents voire des membres de cercles familiaux plus élargis. Aussi, il n'est pas rare d'apprendre que certains élèves ont été élevés par d'autres personnes, appartenant parfois au voisinage ou autre. Il s'agira alors d'une « grand-mère de quartier » ou d'une « dame » ensuite appelée « tante » par exemple sans que cette personne n'appartiennent réellement au cercle familial de l'élève. Cela semble être particulièrement le cas des élèves MNA, dont les parcours de vie sont ponctués d'éléments perturbateurs, de chocs émotionnels et de ruptures, mais cela concerne également des élèves ayant assisté à des séparations multiples, des décès et des conflits familiaux donnant lieu au placement de l'enfant dans divers environnements au fil du temps. Bien que rendant plus complexe l'analyse des environnements familiaux des interviewés, il convient d'en tenir compte.

Par ailleurs, un autre point doit être clarifié : il concerne ma conception de ces environnements de socialisation. Pour cela, la sociologie, à travers le concept d'interdépendance des individus, de réseaux de relations d'interdépendance doit être convoquée. De fait, comme l'écrit Lahire, il convient de ne pas perdre de vue le fait que les conditions d'existence d'un individu au sein de sa famille sont avant tout des « conditions de coexistence » (Lahire, 2012, p. 31). Il ne suffit donc pas de prendre en compte des propriétés et des capitaux mais plutôt de considérer les formes de relation avec l'enfant qui découlent de ces conditions :

> « Ces propriétés, capitaux ou ressources ne sont pas des choses qui déterminent des individus, mais sont des réalités incarnées dans des êtres sociaux concrets qui, dans leur mode de relation à l'enfant, vont lui permettre progressivement de se constituer un rapport au monde et à autrui » (Lahire, 2012, p. 31).

En somme, je souhaitais insister sur l'importance de garder à l'esprit que l'étude porte sur des êtres humains et que l'on ne peut nier la complexité de la réalité. Dans le cas présent, on sait que l'enfant se construit au sein d'un environnement de première socialisation : tous deux (l'enfant et cet environnement) sont en constante évolution et entretiennent des relations d'interdépendance. Il en va de même à l'intérieur même de cet environnement. Ainsi, il convient de ne pas percevoir

l'enfant comme étant doté de traits de caractère, ou présentant des éléments présents depuis toujours. L'ensemble de ces éléments sont en réalité le produit de formes de relations sociales passées et demeurent en constante évolution :

> « Alors que l'on a tendance à réifier en traits de caractère ou de personnalité les comportements des enfants, la sociologie doit rappeler, au contraire, que ces traits n'apparaissent pas dans un vide de relations sociales : ils sont les produits d'une socialisation passée, mais aussi de la forme des relations sociales à travers lesquelles ces « traits » s'actualisent, sont mobilisés » (Lahire, 2012, p. 30)

Ainsi, il ne suffit pas d'observer les dires et les gestes d'un interviewé durant un entretien ou de collecter des données concernant son environnement matériel et humain actuel : il convient de toujours garder à l'esprit l'impact des expériences et environnements passés et de la complexité de l'individu. Personne n'est « défaitiste » dans le vide, sans raison par exemple. Ces traits de caractère, une vision du monde, des projets, des désirs n'apparaissent pas dans un vide de relation sociale et d'expérience (Lahire, 2012).

En somme, il est fondamental de tenter de reconstruire au mieux et autant que possible, ces environnements de socialisation, ces réseaux d'interdépendances qui ont fait que l'élève interviewé à un instant T formule telle ou telle réponse et présente telle ou telle attitude.

> « On ne peut comprendre, selon nous, les résultats et les comportements scolaires de l'enfant que si on reconstruit le réseau d'interdépendances familiales à travers lequel il a constitué ses schèmes de perception, d'appréciation, d'évaluation, et la manière dont ces schèmes peuvent « réagir » lorsqu'ils « fonctionnent » dans des formes scolaires de relations sociales » (Lahire, 2012, p. 31).

Certes, reconstruire ces réseaux ne permet pas de créer des liens évidents avec les éléments observés puisqu'il s'agit de réseaux complexes. Mais, cela permet de garder à l'esprit la complexité de la réalité et de tenter au maximum d'éviter les raccourcis simplistes et vides de sens (Lahire, 2012). C'est donc de cette façon que j'ai abordé ma problématique et les entretiens, et que j'aborde cette deuxième partie. Il me semblait essentiel d'apporter ces précisions en début de partie, afin d'éviter toute ambigüité et tout type de raccourci simplifiant. Se plaçant dans un paradigme sociologique et anthologique, la partie suivante propose d'aborder les notions de socialisation et d'habitus culturel, issues du domaine de la sociologie.

## 4.2. Les notions de socialisation et d'habitus culturels

Comme écrit dans les chapitres précédents, apprendre une langue dite seconde ne signifie pas simplement mémoriser et utiliser un système linguistique de façon purement mécanique. Les langues jouent un rôle fondamental (mais non exclusif) dans la construction des identités individuelles et collectives. C'est notamment par elles que passe la socialisation des individus, l'élaboration de leurs rapports à eux-mêmes, aux autres, aux groupes et à l'univers (Blanchet, 2012). Dans une perspective vygotskienne (1934-1997) et anthropologique (Ochs et Schieffelin, 2011), adoptée par Fleuret (2014), le développement langagier « prend appui sur un processus de co-construction qui s'amorce par la socialisation » (Fleuret, 2014, p. 17).

Or, la notion de socialisation convoque également celle d'habitus culturels, étudiée et conceptualisée par Bourdieu (1972). Ces formes de socialisation, ou habitus culturels sont inhérentes aux environnements familiaux (aussi appelés *environnement de première socialisation*) des individus et donc en contexte didactique, des élèves. Par ailleurs, les travaux en anthropologie et en sociologie ont montré que les formes de socialisation familiales ne sont pas sans lien avec la réussite scolaire (Sarot, 2016). En effet, les formes de socialisation (primaire puis secondaire soit familiale puis scolaire), soit les habitus culturels déterminent le rapport que les individus entretiennent avec l'écrit. De cette façon, ces habitus culturels conditionnent les apprentissages (Bourdieu, 1972 ; Fleuret, 2014 ; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012). Cela s'explique par le fait que l'école implique également une forme de socialisation particulière et potentiellement éloignée de celle qu'a connue l'enfant au sein de son environnement de première socialisation. De fait, on sait que « l'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines (d'où la difficulté de les séparer à des fins d'analyse) » (Vincent, Lahire, Thin, 1994, p. 191). Or, « 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). Certaines pratiques discursives familiales semblent moins liées à la culture de l'écrit (Fleuret).

D'un point de vue théorique, il convient de revenir sur la notion d'habitus culturel. Bien que déjà abordée dans les travaux de Durkheim au début du XX$^{ème}$ siècle, puis par Élias dans les années 1930, la notion telle qu'utilisée aujourd'hui dans les Sciences humaines et sociales a été élaborée et popularisée largement par le sociologue Pierre Bourdieu à la fin des années 1960 (Monnier, 2018). Le sociologue aborde pour la première fois la notion dans une postface en 1967[21] (Monnier)

[21] Postface aux textes de l'historien d'art Erwin Panofsky rassemblés sous le titre *Architecture gothique et pensée scolastique*

puis il développe davantage la notion – et au pluriel - dans son ouvrage de 1972 « Esquisse *d'une théorie de la pratique »* puis dans *Le sens Pratique* (1980). Il l'associe aux classes sociales essentiellement et aux conditions d'existence de celles-ci. Il définit ainsi les habitus comme :

> « systèmes de dispositions durables et transposables[22], structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre » (Bourdieu, 1980, p. 88-89).

En d'autres termes, l'habitus culturel :

> « Structure les comportements de l'individu […], correspond à ce que fait […] et ce que pense l'individu […] permet à un individu d'interpréter le monde […] influence tous les domaines de la vie (loisirs, alimentation, culture, travail, éducation, consommation...) [...] » (Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012, p. 7).

L'habitus peut être comparé à une « grammaire dont disposent les individus pour s'adapter et faire face à la vie sociale » (Monnier, 2018, s.p.). Cette grammaire est donc acquise. Cela signifie aussi que l'habitus n'est pas figé dans le temps et qu'il permet des degrés d'improvisation. Il convient donc de ne pas céder au piège du déterminisme percevant la notion de façon mécanique en y associant des relations causales univoques entre l'habitus et la réalité de l'individu (Bourdieu, 1980 ; Monnier, 2018). Ainsi, la créativité de l'individu demeure dans la vision du sociologue tout en soulignant que l'action de l'habitus restreint en quelque sorte le champ des possibles actions, réactions, perceptions, suivant des logiques liées aux normes intériorisées, aux conduites, aux schémas de perception, etc. En d'autres termes, l'habitus ne signifie ni que l'on « accorde à un libre arbitre créateur le pouvoir libre et arbitraire de constituer dans l'instant le sens de la situation en projetant les fins visant à le transformer » ni que l'on réduit « les intentions objectives et les significations constituées des actions et des œuvres humaines aux intentions conscientes et

[22] Segment souligné par moi. Aux yeux de Bourdieu, le terme « disposition » semble approprié pour recouvrir le concept d'habitus, « défini comme un système de dispositions » (Bourdieu, 1972-2015 : 393). Il exprime effectivement « le résultat d'une action organisatrice présentant alors un sens très voisin de mots tels que structure », il désigne « une manière d'être, un état habituel », « une prédisposition », « une tendance, une propension ou une inclination » (Bourdieu, 1972-2015 : 393).

délibérées de leurs auteurs » (Bourdieu, 1972-2015, p. 261).

En ce qui concerne la construction de ces habitus, Bourdieu affirme qu'elle repose sur un ensemble de ressources, lesquelles peuvent être économiques, culturelles et sociales (Monnier, 2018). Cela signifie que l'habitus comporte une dimension culturelle, au sens ethnographique du terme puisque sa construction de fait au sein d'espaces divers (sociaux, politiques, religieux) (Monnier).

Compte tenu du caractère évolutif de l'habitus, on peut affirmer que l'expérience passée de l'individu est signifiante et constitue une sorte de capital cumulé qui agit tel un prisme à travers lequel l'individu appréhende le monde et (ré)agit. Ainsi, les premières expériences sont donc tout aussi importantes et sont à considérer : en appui sur les conditions d'existence (aspects économiques, sociaux…) de l'environnement familial, elles produisent peu à peu les structures de l'habitus, qui à son tour donne lieu aux principes de perception et d'appréciation de toute expérience ultérieure (Bourdieu, 1972-2015). En somme, les expériences de l'individu façonnent continuellement ses habitus : on peut parler de « relation dialectique entre une situation et un *habitus* » (Bourdieu, 1972-2015, p. 261). L'habitus serait comme un « générateur de stratégies », un « système de dispositions durables et transposables » (Bourdieu, p. 261-262) qui, en tenant compte des expérience passées, oriente constamment les perceptions, les appréciations, les actions de l'individu et permet d'accomplir des tâches infiniment différenciées grâce aux phénomènes de transferts de schèmes. Il évolue constamment, en effectuant des corrections incessantes en fonction des résultats obtenus (Bourdieu, 1972-2015). En réalité, la notion d'habitus aborde clairement l'intériorisation de l'extériorité et l'extériorisation de l'intériorité, et reprend donc un thème bien connu de la sociologie : celui des structures subjectives ou mentales et des structures objectives.

À échelle collective, les travaux de Bourdieu rejoignent ceux plus anciens de Durkheim en affirmant que l'habitus d'un groupe tend vers l'uniformisation : les individus tendent vers l'ajustement les uns par rapport aux autres, ce qui signifie donc que la notion dépasserait l'échelle individuelle (Bourdieu, 1980 ; Lahire, 2012). Cette tendance à l'homogénéisation objective des habitus de groupe ou de classe ne découlerait d'aucun calcul stratégique, d'aucune interaction directe ou de concertation explicite, et elle ne serait associée à aucune référence consciente à une norme commune (Bourdieu).

Enfin, un dernier point doit être abordé ici, il concerne le concept de *l'hystérésis de l'habitus* également développé par Bourdieu. Par ces termes, le sociologue entend l'inadaptation temporaire ou définitive à un nouvel environnement de vie, comme conséquence d'une rupture entre deux

environnements de socialisation. Cela signifie que les dispositions acquises par la socialisation d'un individu dans un espace social donné perdurent dans le temps. Ainsi, tout individu qui changerait d'environnement social (changement de statut, de position sociale par exemple) aurait tendance à conserver ces dispositions, au moins pendant un certain temps.

Dans son ouvrage, Pierre Bourdieu parle des conséquences engendrées sur les rapports entre plusieurs générations et parle de conflits de génération produits par « des habitus qui sont produits selon des *modes de génération différents* [...] » (Bourdieu, 1972-2015, p. 260). Dans le cas de la présente étude, cela signifie que si un apprenant a évolué et/ou évolue dans un environnement de première socialisation (en France ou ailleurs dans le monde) différent et incohérent vis-à-vis de l'environnement scolaire actuellement connu, il est probable que cela crée des situations difficiles à gérer au niveau des relations familiales. Le chapitre précédent affirmait également les conséquences de l'abandon des langues de première socialisation sur la communication intergénérationnelle.

Par ailleurs, on peut dire que cette *hystérésis de l'habitus* peut conduire un apprenant (en raison de ses dispositions initiales) à une situation d'inadaptation temporaire ou définitive à ses nouvelles conditions de vie, d'apprentissage. Par conséquent, l'apprenant peut recevoir de ce nouvel environnement des retours voire des sanctions négatives à la suite de ses pratiques, elles-mêmes dues à l'effet de l'*hystérésis* :

> « Ainsi, en raison de l'effet d'*hystérésis* qui est nécessairement impliqué dans la logique de la constitution des habitus, les pratiques s'exposent toujours à recevoir des sanctions négatives, donc un « renforcement secondaire négatif », lorsque l'environnement auquel elles s'affrontent réellement est trop éloigné de celui auquel elles sont objectivement ajustées » (Bourdieu, 1972-2015, p. 260).

Dans un environnement donné, l'habitus d'un apprenant sera adapté et reçu favorablement quand dans un autre environnement, certains aspects de ce même habitus pourront être sanctionnés, perçus négativement. Les habitus sont liés à diverses façons d'appréhender le monde, diverses définitions du possible, de l'impossible, de ce qui est naturel ou raisonnable ou au contraire impensable ou scandaleux par exemple (Bourdieu, 1972-2015, p. 261).

En conclusion de cette partie relative aux notions de socialisation, d'habitus et d'hystérésis de l'habitus, nous pouvons réaffirmer l'importance de considérer les divers environnements de socialisation de l'apprenant au sein desquels l'écrit peut occuper diverses fonctions et être associé à diverses représentations. Comme vu précédemment, il convient en premier lieu de considérer

l'environnement de première socialisation, soit le plus souvent l'environnement familial. De ce fait, la partie suivante propose d'aborder les enjeux liés à l'écrit au sein de ces environnements via le concept de littéracie familiale.

## 4.3. Enjeux relatifs à la littéracie familiale

Selon les formes de socialisation primaires et les habitus culturels, la place de l'écrit varie dans les environnements familiaux et cela a un effet sur les apprentissages de l'enfant. Il semblerait que pour certains groupes, la socialisation à l'écrit ne fasse pas partie des habitudes culturelles. Les études de Fleuret, portant sur les élèves et familles créolophones en contexte québécois vont dans ce sens. On sait que le créole est plutôt une langue pratiquée à l'oral. Par conséquent, « les pratiques discursives familiales semblent moins émerger d'une culture de l'écrit » (Fleuret, 2012, p. 17). Il en va de même pour toutes les langues pratiquées plutôt à l'oral, comme nombre de langues africaines. En Outaouais, Bastien (2017) montre aussi que pour les familles hispanophones, les occasions de lecture n'impliquent pas la langue familiale, l'espagnol, qui est davantage associée à l'oralité. Dans ce type de contexte, Fleuret remarque alors des défis relatifs à « l'apprentissage de la culture de l'écrit, telle qu'elle est attendue dans le milieu scolaire » (2012, p. 24).

Or, des études montrent que « les enfants exposés de façon régulière à des textes écrits dans leur milieu familial ont plus de chances de développer une conscience de l'écrit avant l'apprentissage formel (Wood, 2004). En réalité, les « vrais débuts » de l'acquisition de l'écrit commencent bien avant l'apprentissage formel (Chauveau, 2000 ; Fleuret, 2014). Fleuret constate que très tôt, les contacts précoces avec l'écrit stimulent la curiosité de l'enfant et le poussent à interroger ses parents, pratiquants de la culture écrite (Fleuret). Ainsi, la littéracie familiale semble exercer une réelle influence sur le développement de la littéracie chez l'enfant. Certaines études ont effectivement mis en évidence le lien entre le développement de la littéracie chez l'enfant et le niveau de littéracie dans l'environnement familial, ainsi que la disponibilité de matériel écrit (Fleuret, 2012).

Par conséquent, un enfant évoluant dans un environnement où les individus n'ont que peu ou aucun contact avec l'écrit sera probablement moins curieux de découvrir l'écrit et les aspects de la langue écrite (Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012). Par imitation, les enfants se familiarisent avec le langage écrit, les diverses pratiques discursives écrites. On parle de « littéracie précoce » ou d'« éveil à l'écrit » (Fleuret, 2014). Cette phase permet à l'enfant d'appréhender la langue écrite et d'en comprendre les fonctions sociales. Cela implique d'autres conceptions de l'apprenant lors de son entrée à l'école : cela signifie que cet apprenant n'arrive pas vierge d'expérience et que celles-

ci doivent être prises en compte.

Les travaux de Rafoni (2007) mettent en évidence les spécificités de publics d'apprenants en situation d'illettrisme et montrent que les formes de socialisation de ces élèves donnent lieu à une quasi-absence de prérequis, tels qu'attendus en contexte scolaire français. Tous n'ont pas été initiés à la culture écrite dans leur famille et par conséquent, ils ne discriminent pas toujours tous les sons de la langue française, ils peinent à anticiper le sens de mots et de phrases lors d'activités de déchiffrage ou encore, ils semblent ralentis en raison de la mémoire qui n'a pas été entrainée au préalable pour certains types d'activités et de jeux (Baltazard, 2014). À ce sujet, l'auteur précité rappelle que certaines compétences sont fondamentales préalablement ou parallèlement à l'apprentissage de la lecture : la latéralisation (concept de distinction entre la droite et la gauche), le sens de l'écriture et de la lecture en français, l'apprentissage de l'alphabet dans les trois écritures, le graphisme et l'apprentissage de l'écriture des lettres de l'alphabet, la conscience phonologique (les non lecteurs n'ont pas conscience initialement de la segmentation d'une phrase en mots distincts, d'un mot en syllabes et d'une syllabe en phonèmes).

Ces éléments confirment les propos de Lahire (2012) concernant le fait que la seule présence de matériel écrit ne suffit pas. L'auteur parle de *patrimoine culturel mort et* différencie ainsi le capital objectivé du capital incorporé. Il explique que le capital culturel familial objectivé ne donne pas automatiquement lieu à un capital culturel incorporé favorisant l'appropriation de l'écrit par l'enfant. En d'autres termes, il ne suffit pas que les parents aient suivi un cycle scolaire long, ou que l'on trouve des livres et d'autres matériels écrits au sein du foyer pour que ce capital culturel soit transmis aux enfants. Si l'écrit ne fait pas partie des habitudes culturelles familiales, l'enfant ne peut pas en comprendre l'utilité et il ne se sait pas comment appréhender ces objets. Il est dans l'impossibilité de se les approprier. En conséquence, « l'enfant se trouve donc dans une situation quelque peu contradictoire, car il ne peut que constater l'absence de l'utilité familiale pour les objets qu'il possède » (Fleuret, 2012, p. 19). Plusieurs cas de figure apparaissent : les référents (parents ou autres membres de l'environnement) investissent (et parfois de façon conséquente) dans des livres et supports écrits mais ne disposent pas du temps nécessaire pour accompagner les enfants dans la découverte de ces objets culturels quand pour d'autres, ces livres, bien que présents sont sacralisés. L'enfant n'y a donc pas accès. Dans d'autres cas, des livres sont offerts à l'enfant, mais sans accompagnement. L'enfant se retrouve alors seul avec ces objets culturels, sans savoir comment les appréhender.

En somme, il est essentiel que des membres référents de l'environnement de l'enfant jouent le

rôle d'intermédiaire afin que l'enfant s'approprie ces objets (Lahire, 2012). Nous savons aujourd'hui qu'« (u)n capital culturel objectivé n'a pas d'effet immédiat et magique sur l'enfant tant que des interactions effectives avec lui ne le mobilisent pas » (p. 408). Si cela n'est pas le cas, « Les enfants sont donc placés dans une situation paradoxale puisqu'ils possèdent des objets dont ils peuvent constater chaque jour l'absence d'utilité familiale » (p. 408). Il s'agit alors d'un « patrimoine culturel mort, non approprié et inapproprié [...] » (p. 408).

Les études de Fleuret abordent à ce sujet la notion de « qualité de la guidance parentale » (Fleuret, 2012 ; 2014) en s'appuyant sur le modèle de De Jong et Leseman (2001). Dans une perspective socioconstructiviste, ces auteurs perçoivent l'environnement familial comme un microsystème social favorisant « l'acquisition des compétences langagières et le développement des comportements lectoraux et scripturaux chez le jeune enfant » (Fleuret, 2014 ; De Jong et Leseman, 2001) grâce à des processus de construction et de co-construction durant des pratiques littéraciques. En cohérence avec ces éléments, ce modèle propose de prendre en compte trois facettes de la littéracie familiale (Bastien, 2017 ; Fleuret, 2012 ; De Jong et Leseman, 2001) :

1. *Les occasions de lecture et d'écriture (fréquence)* : ces occasions sont nécessaires à la construction des apprentissages chez l'enfant. L'observation de son entourage en pratique (lire un livre, écrire dans son agenda, etc.) peut susciter l'intérêt pour la représentation du matériau écrit et des lettres ;

2. *La qualité de la guidance parentale :* elle influe sur les stratégies que l'enfant utilise pour obtenir des informations. Il s'agit d'interactions impliquant un discours informel au sujet de différents domaines informatifs. Les conditions de vie semblent influer sur la qualité des échanges parents-enfants ;

3. *La qualité socio-émotionnelle de la relation parents-enfant :* on observe une relation à double sens. D'une part, des interactions positives et enrichissantes stimulent la motivation de l'enfant pour apprendre, pour apprécier la lecture. À son tour, cette motivation favorise les occasions de s'engager dans des pratiques littéraciques communes. Une fois encore, certains travaux montrent que certains milieux socioéconomiques sont moins enclins à vivre des expériences littéraciques, nous le verrons également.

Par conséquent, au vu de l'ensemble de ces éléments, nous pouvons conclure cette partie en écrivant que considérer l'environnement de première socialisation, lorsqu'on aborde des thématiques en lien avec l'écrit en langue seconde, est indispensable. Il convient de tenir compte d'aspects éducationnels, mais pas seulement, comme l'ont montré les derniers éléments exposés.

Les adultes au sein de cet environnement jouent effectivement un rôle prépondérant dans l'éveil à la littéracie et le développement des habiletés langagières et littéraciques : « En effet, l'intérêt et le désir de l'enfant de s'approprier l'écrit sont fortement influencés par les modèles parentaux et par le degré d'exposition à la langue écrite » (Fleuret, 2012, p. 21).

Comme l'annonçaient certains éléments de cette partie, d'autres éléments inhérents aux environnements de première socialisation sont à considérer : il s'agit de données socio-économiques. La partie suivante propose effectivement de mettre en évidence les liens existants entre la littéracie et la situation socio-économique de l'environnement familial de l'enfant.

## 4.4.L'importance de l'ordre moral et matériel.

Les études montrent que l'ordre moral et matériel favorise l'ordre cognitif et un rapport au monde et à l'écrit cohérent avec la réussite scolaire. Or ces éléments font indéniablement partie des formes de socialisation dans lesquelles évoluent les enfants.

D'une part, les conditions économiques ont un lien avec l'organisation de l'environnement de l'enfant mais également avec son rapport au temps : les travaux de Millet et Thin (2005) (re)montrent effectivement l'existence d'un lien entre les structures temporelles des familles et leurs conditions d'existence[23]. D'autre part, des conditions économiques et familiales peuvent être profondément perturbées et parfois engendrer des ruptures – décès, divorce, perte d'emploi, chômage – dans l'économie domestique (parfois stable, parfois déjà fragile). Ces malheureux événements peuvent ainsi jouer un rôle dans l'organisation domestique de l'environnement de l'enfant et dans l'évolution de l'investissement pédagogique de l'entourage dans la scolarité de l'enfant. Enfin, une situation de précarité en continu empêche toute projection dans l'avenir et entraîne donc une gestion moins rationalisée du temps (Lahire, 2012). Or, la structuration temporelle de la vie familiale produit d'inévitables effets de socialisation (Millet et Thin, 2005) et ne sont donc pas sans lien avec la littéracie. Les trois sous-parties suivantes proposent de développer plus en détails ces aspects tout en mettant en relief les liens entre ces formes de socialisation et la littéracie.

23 Dans les années 1930, Paul Lazarsfeld (1981) montrait déjà l'impact du travail sur la structuration temporelle de la vie des individus. Il avait observé cela dans un petit bourg autrichien où l'usine principale avait fermé. L'auteur a relevé que le nombre important de chômeurs avait un impact sur le rythme de la cité : le temps paraissait ralenti, déconnecté d'un rythme de travail.

### 4.4.1. La précarité économique et l'organisation familiale : une vie dans l'urgence ?

Depuis les années 70, la société (et l'évolution du marché de l'emploi) donne lieu à des familles dépossédées de la structuration temporelle apportée plus tôt par la mise en place de la société industrielle : rémunération basée sur le temps de travail et non plus à la tâche effectuée, travail à la chaîne, temps calculé, réglé, segmenté. Cela a donné lieu aux horaires, à la ponctualité, la régularité, la prévision comme valeurs morales et pratiques dominantes de la société (Landes, 1987). Depuis peu, de nouveaux rythmes de travail apparaissent (travail sur projet, emplois plus autonomes, individuels, entrepreneuriat notamment), mais ne concernent pas toutes les classes sociales (Millet et Thin, 2005).

Certaines familles font face à l'absence de pérennité et la précarité : chômage, pauvreté, occupation d'emplois flexibles, à horaires décalés et parfois imprévisibles ou changeants. Ces situations provoquent une dérégulation des rythmes familiaux et des relations entre les membres de la famille, particulièrement entre les parents et les enfants. Elles empêchent également toute planification, toute anticipation de l'avenir et ont d'inévitables effets de socialisation sur les enfants. Elles contribuent à fragiliser ou compromettre « l'appréhension de savoir scolaires qui prennent tout leur sens dans la durée et sur le long terme » (Millet et Thin, 2005, p. 159). « L'épreuve de la précarité fonde ainsi une temporalité de l'urgence, du coup par coup et de l'inattendu » (p. 156).

Diverses études fournissent des exemples concrets à ce sujet. D'une part, Duvivier rapporte qu'un jeune participant arrivé seul en France était l'aîné d'une fratrie de quatre enfants. Il lui incombait donc de « trouver une solution ». Cela s'est traduit par son départ vers l'Europe, certes, mais cela avait d'ores et déjà des conséquences sur son quotidien au pays : il devait nécessairement faire face aux difficultés quotidiennes et l'improvisation et la débrouille étaient de mise (Duvivier, 2012). D'autre part, Millet et Thin témoignent également du fait que de nombreux parents participant à leur étude ont été contraints de reporter les rendez-vous en raison de changements d'horaires de travail en dernière minute, pour des raisons médicales ou encore administratives à régler d'urgence (Millet et Thin, 2005).

Ces exemples montrent qu'un contexte de précarité empêche les familles d'« envisager l'avenir tant les possibilités d'améliorer l'existence paraissent réduites » (Millet et Thin, 2005, p. 156). Ce type de situation donne lieu à un sentiment de fermeture vis-à-vis de l'avenir, d'incertitude quant au devenir des membres de la famille (Millet et Thin, 2005).

Par conséquent, ces familles ne pouvant réellement se projeter dans l'avenir, ont davantage tendance à investir plus intensément le présent. Bourdieu emploie le terme d'hédonisme pour qualifier cette tendance. Il explique en effet que la propension à subordonner les désirs présents aux désirs futurs dépend du degré auquel ce sacrifice est *raisonnable*. Cela renvoie à la probabilité que l'individu a d'obtenir des satisfactions supérieures à celles sacrifiées (Bourdieu, 1979a).

En d'autres termes, plus les perspectives d'avenir sont réduites et moins les individus auront tendance à sacrifier leur bonheur présent en misant sur le potentiel bonheur futur. Prenons un exemple plus concret, rapporté par Millet et Thin (2005), concernant un ouvrier ayant subi des périodes de forte instabilité professionnelle (accident du travail, conséquences lourdes sur sa santé et donc sa capacité à travailler). Celui-ci explique combien il est important selon lui de « vivre le jour même intensément » (p. 157). Tout autre type de philosophie semble inenvisageable pour ces familles qui ne peuvent envisager l'avenir. Cette philosophie de vie peut se traduire par des achats effectués dès la moindre entrée d'argent, par une plus grande tolérance de la part des adultes vis-à-vis des enfants qui considèrent que les plus jeunes doivent « profiter de la vie » avant l'arrivée de l'âge adulte (Millet et Thin, 2005).

### 4.4.2. Rythmes parentaux *versus* rythmes scolaires

Un autre phénomène découle de certaines situations socio-économiques précaires des environnements familiaux : il s'agit de la divergence des rythmes familiaux d'une part, et scolaires d'autre part. Les changements réguliers de rythme ou des rythmes fort éloignés des rythmes scolaires donnent lieu à l'absence d'une organisation cohérente du temps et d'un système d'attentes concrètes (Millet et Thin, 2005). Or, on observe des effets sur les structures cognitives des enfants :

> « La régularité des activités, des horaires, les règles de vie strictes et récurrentes, les mises en ordre, les rangements ou les classements domestiques, produisent des structures cognitives ordonnées, capables de mettre de l'ordre, de gérer, d'organiser les pensées » (Lahire, 2012, p. 42).

Pour les enfants grandissant dans des environnements dont les parents occupent des emplois aux horaires décalés et/ou irréguliers par rapport aux rythmes scolaires, ou ceux dont les parents connaissent régulièrement des périodes sans activité professionnelle pour des raisons de santé, de perte d'emploi, de circonstances familiales particulières, on peut observer une « désaffiliation de la société salariale » et une « temporalité arythmique » (Millet et Thin, 2005, p. 159). Dans ces conditions, l'action parentale d'accompagnement est considérablement affaiblie et certains enfants sont contraints de s'auto-gérer.

Pour ces enfants, l'accompagnement / l'autorité familiale prennent diverses formes (de l'autoritarisme méticuleux à la confiance bienveillante (Lahire, 2012). Ils « […] donnent plus ou moins d'importance à l'auto-contrainte, à l'intériorisation des normes de comportement » (p. 43-44). Ainsi, les enfants concernés peinent à intérioriser la structuration du temps scolaire, les attentes de leur environnement scolaire et il leur est donc difficile de s'auto-contraindre (Millet et Thin, 2005). Les expériences temporelles familiales deviennent un obstacle à l'acculturation scolaire des enfants et, via les structures cognitives en construction durant l'enfance, ces expériences ont une influence sur la construction et l'évolution du rapport au monde de l'enfant :

> « L'écolier qui vit dans un univers domestique ordonné matériellement et temporellement acquiert donc, imperceptiblement, des méthodes d'organisation, des structures cognitives ordonnées et prédisposées à fonctionner comme des structures d'ordonnancement du monde » (Lahire, 2012, p. 43).

En pratique, ces enfants peuvent rencontrer des difficultés à travailler silencieusement et en autonomie, à maintenir un effort et à organiser les étapes du travail scolaire, leur temps de concentration sont extrêmement courts, leurs postures corporelles peuvent ne pas être conformes aux attentes scolaires. Voici donc quelques exemples des effets d'une socialisation familiale divergente de celle (pro/im)posée par le monde scolaire (Millet et Thin, 2005).

Or, l'ensemble de ces éléments n'est pas sans lien avec la littéracie. La sous-partie suivante propose d'exposer en quoi l'organisation familiale peut influer sur la littéracie des enfants.

### 4.4.3. La gestion du temps et la littéracie

L'éloignement de ces familles par rapport aux temporalités scolaires se constate dans les diverses sphères de l'existence de l'enfant puis de l'adulte, comme évoqué plus haut. La littéracie est une de ces sphères et on peut le constater dans l'usage la maîtrise et l'usage d'écritures de type programmatrices comme les agendas, les calendriers ou autres écrits autographes (mots pour mémoires, listes de choses à faire, pense-bêtes). Ces outils et ces traces écrites témoignent effectivement d'un rapport plus calculateur à la répartition des activités sociales dans le temps (Goody, 1978). Preuve de ces faits, Millet et Thin expliquent que dans le cadre de leur étude, certaines familles ont parfois oublié les rendez-vous car « […] les rendez-vous familiaux font l'objet d'une mémorisation pratique-incorporée » (Millet et Thin, 2005, p. 10).

Ces propos sont également appuyés par ceux de Lahire : ce dernier explique que les classes plus populaires sont plutôt caractérisées par un rapport oral-pratique au monde (Lahire, 1993), par une

faible maîtrise de l'écriture et plus encore de l'écriture en ses formes légitimes. Cela peut s'expliquer par le fait que ces familles sont davantage socialisées dans des formes sociales orales et ont été peu scolarisées (lorsqu'elles l'ont été). Elles demeurent donc éloignées de la temporalité scripturale de l'agenda par exemple (Millet et Thin, 2005). Cela montre le lien indéniable donc entre les structures temporelles de ces familles, leur situation matérielle et leur rapport à l'écrit.

En contexte scolaire plus spécifiquement, on constate que les enfants ayant grandi dans des environnements familiaux tels que décrits ci-dessus, rencontrent d'importantes difficultés à se conformer aux attentes de l'institution. Millet et Thin (2005) rapportent des témoignages évoquant des collégiens qui peinent à se concentrer longuement. Ils se dispersent rapidement, peinent à travailler en autonomie et éprouvent des difficultés pour maintenir un effort ou organiser les étapes d'un travail scolaire. Les postures corporelles non-conformes aux attentes scolaires qui y sont associées, sont perçues par les personnels d'éducation comme un « manque d'attention », un manque de concentration, de la dispersion. Ces caractéristiques renvoient à la fois au rapport des collégiens aux apprentissages scolaires et à la question des temporalités. L'institution exige certains comportements mais également de l'organisation de travail de la part de l'élève. Cela implique de soumettre son activité (son corps, ses gestes, ses pensées) à la logique scolaire, d'organiser son travail, de planifier ses tâches et son raisonnement selon cette même logique, en fonction des emplois du temps, des activités plus ou moins longues, des matières. Il faut aussi développer la persévérance pour mener à bien les tâches confiées (Millet et Thin, 2005).

Le travail scolaire est effectivement découpé en matières, en activités, en séquences précises de travail, en tâches, en exercices, toutes et tous associés à des temps imposés. Or, il est difficile pour les enfants connaissant des temporalités très divergentes de celles de l'institution scolaire de se soumettre à ces contraintes temporelles. On perçoit par ces observations la difficulté pour ces élèves de faire face aux exigences scolaires comme la régularité, la ponctualité, les capacités à prévoir, à planifier son travail (Millet et Thin, 2005). Ces éléments rappellent combien des conditions matérielles d'existence stables et sûres sont essentielles au développement de temporalités rationnelles et prévisionnelles, cohérentes avec les attentes de l'environnement scolaire (Millet et Thin). Au vu des éléments évoqués dans les chapitres précédents, concernant notamment la situation précaire et les parcours de vie instables que connaissent les MNA et certains élèves allophones, il s'agit inévitablement d'éléments à prendre en considération durant cette étude.

Cette deuxième partie a permis de mettre en évidence l'importance de prendre en compte les environnements de première socialisation dans le cadre de cette étude, lesquels exercent une

influence sur la socialisation à l'écrit des enfants et apprenants. Comme évoqué brièvement, l'environnement scolaire constitue le second environnement de socialisation. Ainsi, la troisième et dernière partie de ce chapitre mettra en exergue les spécificités inhérentes à cet environnement vis-à-vis de la littéracie.

# 5. L'environnement scolaire socialisant

Le deuxième environnement socialisant dans lequel l'enfant va évoluer est l'environnement scolaire. Conformément à mon approche en appui sur les travaux de Bourdieu (1972), cette troisième et dernière partie parlera donc de l'environnement scolaire comme second environnement de socialisation après l'environnement familial. Premièrement, la normalisation de l'écrit et les concepts émergents de cette évolution seront mis en évidence. Ensuite, nous verrons que le lien inextricable entre l'école et l'écrit a donné lieu à une *forme scolaire,* non-universelle et donc culturellement située. À partir de ce constat, la troisième partie permettra de questionner la place des langues et cultures pratiquées à l'oral, avant de montrer que les langues et cultures premières des apprenants pourraient compromettre ou rendre plus difficile leur réussite scolaire si les habitus ne sont pas pris en compte.

## 5.1. L'avènement progressif de la scolarisation et de la littéracie : la France et le continent africain

Au cours des 5000 premières années qui ont suivi l'apparition de l'écriture, rares étaient les individus sachant lire et écrire. Cela n'a pas empêché les sociétés de changer, d'accroître leurs connaissance « (c)ar même le capitalisme, la modernisation, l'industrialisation, n'eurent pas besoin, dans un premier temps, d'un accès généralisé à l'écrit » (Goody, 2007a, p. 9). Des avancées importantes ont pu avoir lieu alors que moins de 20% de la population savait lire et écrire. Le développement des sociétés était donc le fait d'une minorité qui maîtrisait l'écriture et la lecture : pendant longtemps, d'importantes divergences existaient et les « illettrés » (et je reviendrai plus bas sur ce terme), étaient toujours les plus défavorisés, des citoyens de seconde classe (Goody, 2007a).

Goody pose alors une question pertinente : pourquoi tout le monde doit aujourd'hui savoir lire et écrire ? Pourquoi ne pas savoir lire et écrire semble être aussi handicapant pour vivre aujourd'hui ? Car bien des métiers ne nécessitent pas aujourd'hui de savoir lire et écrire pour accomplir les tâches quotidiennes.

Depuis la seconde révolution industrielle, soit environ 25 ans avant la fin du 19ème siècle,

l'écriture est devenue une quasi-nécessité dans les sociétés dites modernes. La Révolution Industrielle a donné lieu à une création massive de postes administratifs pour lesquels il était nécessaire de savoir lire et écrire. Il s'agit ici d'un des arguments allant dans le sens d'une instruction pour tous, prônée par les réformateurs européens de cette période (Goody, 2007a).

En parallèle de la mise en place progressive de l'instruction pour toutes et tous, des concepts propres à ces sociétés de l'écrit et liés à l'expansion de l'écrit sont apparus : l'analphabétisme, l'illettrisme en sont des exemples concrets. L'ouvrage de Lahire à ce propos est particulièrement éclairant (2005). Il retrace et contextualise l'apparition du concept de l'illettrisme, créé en 1981 par ATD Quart Monde. Il met en évidence des exigences toujours plus élevées au fil du temps, vis-à-vis des populations en termes de littéracie. Ce néologisme à l'époque a permis de différencier les individus en situation d'illettrisme de ceux se trouvant en situation d'analphabétisme.

Aujourd'hui, on assiste à une véritable guerre contre l'analphabétisme et l'illettrisme. Il suffit d'observer les positionnements des diverses institutions telles que l'UNESCO, le Gouvernement français, l'Association Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) pour s'en rendre compte. Le concept d'illettrisme aujourd'hui désigne des personnes ayant été scolarisées en France et n'ayant pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de bases, pour accéder à l'autonomie dans leur vie quotidienne. L'ANLCI indique qu'il s'agit alors pour ces personnes de « réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit, avec les formations de base, dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme » (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, 2018)[24].

En France, *L'enquête Information et Vie Quotidienne,* mais également la *Journée Défense Citoyenneté* permettent de collecter régulièrement des chiffres au sujet de l'illettrisme. En 2018, l'ANLCI estimait à 860 millions le nombre d'individus dans le monde « confrontés à l'incapacité de lire et d'écrire, privés des plus simples compétences de base ». Contrairement à ce que l'on pourrait penser, « Les pays industrialisés, où la scolarité est obligatoire, ne sont pas épargnés » (ANLCI, 2018). En France, en 2018, l'ANLCI (s.d.) estimait que 7% de la population adulte âgée de 18 à 65 ans et scolarisée en France était en situation d'illettrisme, soit 2 500 000 personnes. Toujours en France, en 2020, on estimait à 9,5 % le nombre de jeunes participant à la Journée Défense et Citoyenneté qui se trouvaient en difficultés dans le domaine de la lecture. Le tiers d'entre eux peut être considéré en situation d'illettrisme (Chabanon, 2021). Précisons en outre que

24 Définition et plus d'informations disponibles aux adresses suivantes : http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions et http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Niveau-national

les jeunes des DROM sont particulièrement concernés par les difficultés de lecture et qu'en France métropolitaine, c'est au nord que les difficultés de lecture sont les plus fréquentes[25] (Chabanon, 2021).

Or, tout comme sur le continent africain particulièrement concerné par cette étude, nous savons que dans les DROM, le plurilinguisme est courant et les langues pratiquées exclusivement à l'oral sont nombreuses : les créoles dans les DROM et plusieurs centaines de langues pour certains états africains comme le Cameroun et la République Démocratique du Congo par exemple. Dans de tels contextes, toutes les langues ne peuvent pas être transcrites, car cela signifierait que l'apprentissage de la lecture dans ces langues entraînerait d'importantes difficultés de communication au sein des états (Goody, 2007a). Une langue commune écrite doit donc être choisie et cela n'est pas sans conséquences pour les langues en présence. Les représentations et les pratiques associées à ces langues se voient inévitablement impactées. Goody va jusqu'à affirmer que « (l)'adoption d'une langue écrite normée transforme toute autre forme de langue en dialecte » (p. 9). Cette langue écrite normée rend effectivement nécessaire la mise en place d'un enseignement formel. Elle devient généralement synonyme d'éducation, d'ouverture sur le monde (particulièrement pour les contextes africains, où les langues écrites sont généralement des langues européennes héritées des anciens empires coloniaux), de culture et elle apparaît donc souvent comme prestigieuse. Cette langue est différente de la langue pratiquée dans l'environnement familial, laquelle est généralement de tradition orale. Ainsi, « [...] la normalisation de la langue apportée par l'écriture crée un fossé entre la langue parlée à la maison et la langue de l'école » (p. 10).

D'un point de vue social, cette situation donne lieu à un partage des familles, selon leurs choix – ou plutôt possibilités – d'éducation. Au-delà de l'école élémentaire, l'enseignement est bien souvent payant et coûteux dans les pays de l'Afrique de l'Ouest, ce qui n'est pas sans effet sur les choix familiaux. En effet, les enfants ayant la possibilité de fréquenter l'école et d'apprendre à lire et écrire dans la langue écrite auront de nouvelles opportunités d'insertion dans la société, et/ou le choix d'émigrer plus facilement. Cela leur offre bien plus de possibilités donc, au regard des autres langues présentes dans la société. Toutefois, tous les enfants n'ont pas cette possibilité d'accéder à une éducation scolaire (Duvivier, 2012). Le cas de la République Démocratique du Congo montre une nette baisse de scolarisation au fil du temps : de 79% en 1979, on est passé à moins de 50% en 2005 et, si 40% des enfants terminaient le primaire en 1990, seulement 10% y parvenaient en 2000. Il est important de rappeler le lien qui existe malheureusement, du moins pour de nombreux

25 Consulter Chabanon (2021) pour davantage de précisions quant aux types de difficultés rencontrées par ces jeunes.

états du continent africain, entre le capital scolaire des enfants et le capital économique des familles (Duvivier). L'auteure précitée rapporte effectivement qu'à de nombreuses reprises, les jeunes interviewés évoquaient les difficultés d'accès (voire l'inaccessibilité) à l'école. Cette même étude a montré que la majorité des jeunes Africains interviewés avaient bénéficié de l'éducation scolaire à laquelle ils aspiraient, mais que cinq d'entre eux avaient « été contraints de suspendre leur scolarité pour travailler à la suite du décès d'un de leur parent, aider leur famille aux champs, ou reste s'occuper de la maison » (p. 154). Ces éléments donnent une idée de la place que peut occuper l'école dans des contextes de vie qui ne parviennent pas toujours à éliminer les préoccupations liées aux besoins les plus élémentaires. On peut comprendre que les projets de scolarisation, même si présents et tenaces, puissent vaciller face à des urgences familiales.

Cette première partie a montré que l'avènement de la scolarisation pour toutes et tous et l'omniprésence de la littéracie vont de pair. Ainsi, la partie suivante propose d'approfondir et d'aborder les spécificités relatives à la forme de socialisation observée en contexte scolaire.

## 5.2. La *forme scolaire* donne lieu à un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde

Comme l'écrivait Durkheim, l'école apparaît dans tout l'Occident moderne, du XVI$^{ème}$ au XVIII$^{ème}$ siècle et substitue ainsi l'ancien mode d'apprentissage par « ouï-dire, voir faire et faire avec » (Vincent, 2005, p. 49). Cela « [...] entraîne la séparation de l'écolier par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire » (Vincent, 2008, p. 49). L'écrit est alors devenu indispensable pour la transmission des savoirs et savoir-faire, à tel point qu'aujourd'hui, la réussite scolaire est ancrée dans l'accès à l'écrit, facteur indispensable pour atteindre des objectifs personnels, sociaux et professionnels. « L'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines (d'où la difficulté de les séparer à des fins d'analyse » (Vincent, Lahire et Thin, 1994, p. 191). Or, Lahire (1993) explique que s'ils sont séparés des pratiques, les savoirs s'organisent selon une nouvelle logique, une logique scripturale, qui suit des étapes que l'auteur appelle la systématisation, la formalisation, la généralisation, et parfois la théorisation.

En appui sur ces éléments, divers auteurs (les travaux de Goody et Lahire notamment) mettent en évidence l'existence d'une *forme scolaire* comme correspondant à « des modalités spécifiques d'une réalité sociale d'ensemble », comme étant une *forme sociale*. La généralisation de formes sociales scripturales sont en réalité des modalités spécifiques d'une réalité sociale. Celle-ci est caractérisée par un lieu spécifique séparé, l'objectivation, la codification et l'accumulation des savoirs. Cette *forme scolaire* exerce une influence sur la construction du rapport au langage et au

monde car : « (l)es relations sociales sont tramées par des pratiques d'écriture et/ou rendues possibles par les pratiques d'écriture et le rapport au langage et au monde qui en est indissociable » (Vincent et *al*., 1994, p. 20-21). En effet, pour les tenants de la *forme solaire* (notamment Lahire, 1993), l'écrit reconstruit spécifiquement la réalité et donne lieu à de nouveaux modes d'existence des savoirs.

Cela implique des spécificités concernant l'espace-temps, le formatage des savoirs et la dimension scripturale (Reuter, 2006). En effet, cette réalité instaure un « rapport scriptural-scolaire au langage et au monde », basé sur « l'objectivation […] et la construction d'un rapport distancié au langage et au monde » (Vincent et *al*., 1994, p. 20-21). Lahire affirme également et déjà que cette forme scolaire de relations sociales est constitutive de ce qu'il appelle également un « rapport scriptural-scolaire au langage et au monde » (Lahire, 1993, p. 39). De cette façon, ces pratiques scolaires engagent globalement la personne et influencent son rapport au langage et au monde. Cette forme scolaire vient ordonner et raisonner ce qui relève de l'habitude, de l'implicite. L'école vise et valorise la reprise réflexive, l'explicitation, qui implique des métalangages, des règles et des définitions (Lahire, 1993).

Enfin, notons qu'en rendant indissociables le travail scriptural d'une part et les formes scolaires ou pédagogiques de relations sociales d'autre part, cette *forme scolaire* donne également lieu à la pédagogisation des relations d'enseignement-apprentissage (Reuter, 2006). Cela a également des effets sur les savoirs eux-mêmes qui passent par un processus de scripturalisation. Par scripturalisation, Reuter (2006) entend le double travail qui consiste en la mise en écriture d'une pratique, dans le but de constituer un savoir explicite, qui a sa propre cohérence, sa propre logique interne et d'objectivation en ce qui concerne ses séquences, ses phases, les moyens, les matériaux nécessaires à son apprentissage.

En somme, cette partie a permis de mettre en lumière l'existence d'une forme scolaire, présentant des spécificités, non sans effets sur les réalités sociales et les savoirs et savoir-faire transmis. La partie suivante montre que cette forme scolaire n'est pas universelle et qu'elle questionne le rôle et la place attribués aux langues et cultures de tradition orale.

### 5.3. Cette forme scolaire n'est pas universelle mais culturellement située

Quel que soit le système éducatif dans lequel l'élève est scolarisé, il développe « les conduites d'apprentissage attendues » (Vigner, 2009, p. 13). Or, comme le fait remarquer le même auteur, « les conduites valorisées ne sont pas universellement répandues, mais dépendent des conventions

propres à la culture du pays d'origine de l'élève » (Vigner, 2009, p. 13). L'exemple du silence est éloquent : tantôt interprété comme un signe de sérieux et d'attention, tantôt comme un manque d'intérêt et signe d'une attitude passive, il montre le caractère situé de la forme scolaire.

En conséquence, un changement de pays pour l'élève, signifie un changement de système éducatif et donc un changement concernant les conduites à adopter. On peut parfois assister à un « véritable choc pédagogique » (Vigner, 2009, p. 14) et à divers niveaux. Concernant la relation pédagogique avec l'enseignant : le système éducatif connu précédemment peut être de type autoritaire, « dans lequel la relation pédagogique se fonde sur l'autorité du maitre, détenteur exclusif du savoir et de la parole » (p. 13). Ou alors, il peut provenir d'un système plus souple dans lequel la relation pédagogique laisse davantage de place au dialogue et l'enseignant « organise la découverte plus qu'il n'en expose les résultats » (p. 13). À propos des modalités d'évaluation, l'élève provient parfois d'un système fortement sélectif qui impose des évaluations sommatives, lesquelles conditionnent le passage au niveau supérieur et entraînent des conduites d'apprentissage spécifiques en vue de préparer les élèves aux épreuves. D'autres systèmes connus auparavant sont au contraire plus compréhensifs et admettent que chacun progresse à son rythme (Vigner, 2009). Ces modalités d'évaluation exercent inévitablement une influence directe sur le type d'apprentissage et sur les objectifs (explicites et implicites).

J’ai par exemple, grâce à mon expérience comme enseignante de FLS, constaté que nombre d'élèves, provenant de l'Afrique de l'Ouest fréquentaient à la fois l'école française et l'école coranique. Ces élèves étaient inévitablement confrontés à diverses pratiques pédagogiques, des contenus enseignés différents et différemment et c'est sans évoquer les aspects linguistiques. Ces mêmes élèves ont ensuite dû faire face à la découverte d'un troisième système éducatif lors de leur arrivée en France. En classe, j’ai constaté d'importantes difficultés pour de nombreux élèves en provenance de pays de l'Afrique de l'Ouest à s'exprimer par l'écrit, à développer des pratiques littéraciques autres que la copie de textes imposés et la répétition. Il s'agit alors d'un choc culturo-scolaire lorsque ces élèves se trouvent face à des activités en France. Ils ont pour la plupart été habitués à des modèles d'enseignement très transmissifs, basés sur la mémorisation et la répétition, et non pas sur la réflexion, la construction en autonomie ou en groupe, le réinvestissement de notions. Dans ces cas, il revient selon moi à l'enseignement de faire un pas vers les habitudes scolaires de ces élèves et de les mener peu à peu vers la culture scolaire du pays d'accueil. Dans mon cas, j’ai alterné et mixé des méthodes d'enseignement : tantôt transmissives, tantôt constructivistes, tout en explicitant les différences et mes choix pédagogiques, afin que les élèves

puissent identifier de nouveaux repères, percevoir les différences et comprendre les objectifs fixés.

Toutefois, précisons qu'il convient de rester vigilants quant à la tentante unification avec cette étiquette « forme scolaire ». À ce propos, Reuter, se positionne vis-à-vis des usages de Goody. Il rappelle notamment l'importance de rester vigilants face à la valorisation de l'écrit scolaire, de garder à l'esprit la complexité de ses fonctionnements et ainsi de se garder de toute « illusion mécaniste » :

> « Cette vigilance peut éviter d'assimiler a priori les fonctionnements scolaires de l'écrit à la construction d'une distance, d'une réflexivité ou d'une systématicité... dont seraient dépourvus certains élèves » (Reuter, 2006, p. 146-147).

L'auteur précité rappelle également que les étiquettes « école » ou « forme scolaire » ne revêtent pas une réalité uniforme, unique : selon les cursus, les filières, les disciplines, les pédagogies, les *cultures de l'écrit* varient. Aussi, les pédagogies dites alternatives comme Freinet ou Montessori en sont des exemples. Cette diversité se caractérise par des modes d'acculturation à l'écrit différents : fréquence et diversité des pratiques d'écriture et de lecture, types et sources des écrits, multiplicité des situations et des pratiques susceptibles d'étayer la réflexivité, variété des rôles tenus par les élèves avec/face à l'écrit, l'importance accordée au stockage, au classement, à l'activation de la mémoire n'en sont que quelques exemples (Reuter, 2006).

Ces éléments montrent que la forme scolaire n'est pas universelle, mais au contraire culturellement située. Or, l'écrit étant indissociable de cette forme scolaire, il me semble indispensable de questionner la place laissée aux habitus culturels associés aux langues et cultures de tradition orale des élèves. Qu'en est-il des élèves provenant d'environnements familiaux où on pratique des langues africaines exclusivement à l'oral ? Qu'impliquent ces formes de socialisation lorsque ces élèves appréhendent l'écrit en contexte scolaire ? C'est ce que propose d'aborder la partie suivante.

## 5.4. Enjeux et perspectives didactiques liés aux langues et cultures africaines de tradition orale en contexte scolaire français

Le domaine de la didactique des langues secondes ne dispose pas de modèles de la compétence scripturale, tel que celui proposé notamment par Michel Dabène dans le domaine de la didactique de l'écrit en langue maternelle (Dabène, 1987, 1991). La psycholinguistique a largement étudié les effets de la L1 sur la L2 à l'écrit mais pas dans le cas où l'une (notamment la première) est orale (Akiguet-Bakong, 2007). En revanche, le transfert d'une langue première de tradition orale vers

une langue seconde écrite n'a pas été abordé. Pourtant, comme le montrait le contexte exposé dans le chapitre 1 de cette étude, les élèves locuteurs de langues de tradition orale et donc concernés par cette situation sont loin d'être des cas isolés. Pour aborder les moyens cognitifs et linguistiques mis en œuvre, les enjeux, mais aussi les perspectives didactiques liés à une telle situation, il convient de se tourner vers des contextes africains multilingues où le français occupe une place spécifique (langue véhiculaire et/ou langue officielle) aux côtés des langues africaines.

Lors de leur entrée dans l'écrit, les élèves dont les langues et cultures premières sont de tradition orale, font face à deux types de défis (Akiguet-Bakong, 2007) : celle liée au passage de la L1 à la L2 et celle relative au passage de l'oral à l'écrit. Ces deux aspects posent la question des moyens cognitifs et linguistiques mis en œuvre par l'élève. Le célèbre écrivain ivoirien Ahmadou Kourouma (1997) aborde également cette question et parle de ce double transfert d'un point de vue cognitivo-langagier. Dans une perspective didactique, Colette Noyau a largement étudié les contextes multilingues africains et les spécificités relatives aux langues africaines de tradition orale (études menées dans les années 2000 en Afrique subsaharienne). Elle confirme les propos précédents et écrit qu'en contexte africain, l'école est le lieu où les jeunes enfants découvrent la langue française et où ils entrent en contact avec l'écrit. Ainsi, au phénomène de bifocalisation (sur la langue/sur le contenu) propre à la classe de langue et particulièrement présent en classe de FLS (Cuq et Gruca, 2017) s'ajoute le phénomène de transfert entre l'oral et l'écrit. Cela place l'élève devant une tâche cognitive très complexe (Noyau, 2001).

Dans ces contextes diglossiques voire pluriglossiques, où on pratique encore l'option monolingue voire parfois la punition du signal (qui survient en cas d'utilisation des langues africaines) introduite par l'école coloniale à l'époque (Noyau, 2007), la chercheuse et certains de ses collaborateurs ont mis en évidence des éléments à questionner et qui serviront de base de réflexion pour mon propos ensuite. D'une part, la question de l'articulation entre l'oral et l'écrit ne semble jamais abordée par les enseignants, tout comme les questions relatives aux spécificités de chaque canal de communication, à savoir l'ordre de l'oral et l'ordre du scriptural. Ainsi, dans ces situations, l'écrit ne sert pas à apporter de nouvelles informations mais plutôt à matérialiser, stabiliser, normer, laisser une trace durable d'informations transmises oralement. Les aspects liés au système phonique de la langue ne sont pas abordés non plus : le système phonique est considéré comme transparent, c'est-à-dire immédiatement accessible et acquis (Noyau et Cisse, 2001).

D'autre part, la majorité des activités se déroulent oralement (souvent en raison d'un manque de matériel) et pourtant, cet oral semble totalement tourné vers l'écrit : « la langue française s'y

présente essentiellement comme une « langue-à-écrire, et l'entraînement à un système de communication orale est marginalisé » (Noyau et Cisse, p. 247 ; Noyau, 2012). Contrairement aux connaissances abordées, l'écrit semble constituer la référence fondamentale : « l'écrit semble être vu comme à la fois la source et la cible du savoir » et l'oral semble être « un détour nécessité par la rencontre face à face qu'est la classe » (Noyau et Cisse, p. 252). Cette expérience vient renforcer la précédente de nombre des élèves qui ont fréquenté les petites écoles coraniques où l'on recite et recopie le texte sacré dans sa forme exacte, sans explications particulières. Constamment valorisée, la restitution de la forme à l'identique devient alors un véritable repère dans les représentations des élèves à propos de ce qu'est apprendre (Noyau, 2017). Cela n'est pas sans incidences sur la structuration des connaissances comme sur l'appropriation de la langue comme outil cognitif (Noyau, 2012). De plus, cette tendance vient contraster avec les environnements de première socialisation fondés sur l'oralité, et cela constitue un facteur supplémentaire d'étrangeté et de coupure du milieu de l'école par rapport au milieu de vie des élèves (Noyau 2012). Aussi, la dimension textuelle semble totalement occultée (planification, cohésion, cohérence, expérience des genres de textes). Ainsi, les élèves ne sont pas sensibilisés aux diverses situations de communication et aux paramètres variés que cela implique.

En réalité, l'ensemble de ces éléments mettent parfaitement en évidence une situation de bilinguisme « occulté » dans laquelle les enfants ne sont pas amenés à développer une conscience métalinguistique dans leur langue première (Noyau, 2017). Dans un contexte mauritanien, Halaoui (1997) témoigne de la même situation et parle d'un bilinguisme non exprimé, entre une langue quotidienne (le hassaniya) non écrite et non conscientisée et une langue formelle qui s'écrit plutôt qu'elle ne se parle, et dans laquelle les élèves sont enseignés et amenés à lire et écrire.

Or, la négation de la L1 des enfants a des effets dommageables sur les apprentissages scolaires (Noyau, 2014b). Noyau (2015) en fournit un exemple très concret avec le cas du comparatif en contexte togolais. L'ewé, langue première des apprenants, ne formule les expressions comparatives qu'en partant de la grandeur supérieure (« la chaussure est plus grande que mon pied »). Or, lors d'une séquence de mathématiques abordant les comparaisons de grandeur, l'auteure précitée constate une certaine résistance de la part des apprenants à formuler la comparaison en prenant comme objet comparé le plus petit. On observe donc que « le substrat linguistique influence de façon clandestine mais obstinée la formulation de comparaisons » (Noyau, p. 22). Par cet exemple, on constate qu'en niant la présence et les spécificités des langues premières des apprenants, il ne peut être question de transferts de connaissances, de compétences,

d'expériences, de capacités entre la L1 et la L2.

Pourtant, force est de constater que lors de leur entrée à l'école, les élèves montrent des capacités langagières en L1 nettement plus avancées qu'en français. Il s'agit d'un atout positif sur lequel la didactique peut tout à fait s'appuyer (Noyau, 2007). Il s'agit de cesser de considérer que l'élève arrive à l'école vierge de toute expérience. Certes, lors de l'arrivée de l'élève à l'école, sa L1 est encore en cours d'acquisition et cela évolue au fil des années (Noyau, 2007). Ce constat permet aussi de rappeler qu'à cet âge, le développement langagier en L1 n'est pas acquis et stabilisé et qu'il demanderait à être accompagné, soutenu, dans l'intérêt du développement de la L2. De fait, les expérimentations menées mettent en évidence de meilleurs résultats lors d'une tâche écrite en français L2 lorsque les connaissances convoquées ont été activées oralement au préalable (Noyau, 2007 ; Noyau, 2015). Les bénéfices découlant du recours aux langues premières dans un tel contexte sont multiples : cela facilite le processus de conscientisation métalinguistique (Noyau, 2017), le développement de la conscience phonologique, l'identification des langues en présence. En somme, cela conduit ces élèves vers un bilinguisme positif (Noyau et Cisse, 2001). Cela montre bien que le transfert de la L1 vers la L2 doit être guidé (Noyau, 2015).

Certains auteurs (Besse, Demont et Gombert, 2007) questionnent la possibilité de transférer les connaissances et compétences d'une L1 à une L2 lorsque la distance interlinguistique est importante. Pour ces auteurs, la proximité formelle des langues apparaît comme un facteur prépondérant. De son côté, dans un contexte gabonais (langues bantoues comme L1 et langue française comme L2) Akiguet-Bakong (2007) met en évidence que les similitudes entre la langue source et la langue cible limiteraient plus que les différences. La fréquence d'usage de la langue cible serait aussi un facteur déterminant à prendre en compte. Au vu de ces résultats et comme l'écrivaient Besse et *al*. (2007), il devient esentiel d'approfondir les modalités de transfert des acquis en L1 vers la L2, les stratégies propres à la L2 mais également les moments et les facteurs pouvant influer sur l'efficacité de ce transfert.

Conjointement à ces questions, il conviendrait de questionner également le contexte français, qui comme le montrait le chapitre 1, compte un grand nombre d'élèves dont les répertoires langagiers présentent une voire des langues africaines de tradition orale (nés en France, ou EANA, ou MNA). Il conviendrait dans ces cas, d'examiner soigneusement les acquis linguistiques de ces élèves, leurs compétences langagières scolaires (capacité à se servir de l'écrit de façon autonome pour une recherche d'informations, mise en forme d'informations pour autrui, capacité à interagir dans un travail collaboratif, soulever des questions dans une vidée d'apprentissage de contenus).

Il s'agirait en somme d'examiner les comportements liés à l'*apprendre à apprendre* de ces élèves (Noyau, 2007).

Par ailleurs, même si profondément scripto-centrées, nos sociétés occidentales ne peuvent nier l'intérêt de l'oral vis-à-vis de la conscience métalinguistique des individus. Il convient de rappeler que la littéracie et l'oracie ne sont pas opposées et même, que les jeux de langage (charades, virelangues, devinettes et énigmes, argots enfantins à clé comme le verlan, le javanais) peuvent constituer une première entrée dans l'écrit (Noyau, 2014b). Les cultures africaines au sein desquelles l'oralité occupe une grande place et une importance considérable dans chaque communauté, pourraient (et devraient) être de précieuses sources d'inspiration et de réflexion en vue de propositions didactiques concrètes. Ebong et Ayeni (2016) ou encore Muke (2008) (et plus anciennement, Noah, 1974 : il rappelle que l'oralité ne correspond pas à « une absence ou privation d'écriture ») mettent en évidence leur potentiel didactique et éducatif. Tout comme l'écrit, l'oral a ses propres genres : le conte, le mythe, la fable, la devinette, l'adage, le proverbe, le poème, l'épopée ou encore la légende en sont quelques exemples. Outre la formation d'une identité culturelle en contexte africain, ou l'éveil à l'interculturel en contexte français, les divers thèmes abordés par les genres de l'oral stimulent l'écoute active, la communication interpersonnelle, la capacité de partager ses réflexions avec les autres. Dans la société africaine, « l'exploitation de la littérature orale aide à développer et à encourager la citoyenneté, à travers l'engagement actif ou la participation dans les affaires de la communauté » (Ebong et Ayeni, 2016, p.57). En France, outre la valorisation des langues et cultures premières des élèves concernés et l'éveil aux langues et à l'interculturel en classe, la didactisation de la littérature orale pourrait stimuler la mise en confiance des élèves vis-à-vis de la prise de parole en public, la réflexion, la construction d'opinions, la créativité. Aussi, Noah (1974) indiquait déjà le fait que chaque genre de l'oral présente des aspects éducatifs positifs : la devinette exerce un rôle important sur la mémoire et sur l'imagination, le proverbe « permet à l'esprit d'atteindre les plus hautes cimes de l'abstraction, allant du particulier au général » (p. 354). Les propos plus récents de Noyau (2014a ; 2014b) vont également dans ce sens et expliquent que les divers genres de jeux avec les mots, typiques des cultures de tradition orale, sont « aptes à contribuer à l'éveil métalinguistique des enfants et à leur maîtrise du langage » (Noyau, 2014a, p. 51) (devinettes, énigmes, verlans et autre manipulations, kyrielles, dialogues ludiques…).

Enfin, contrairement à l'enseignement occidental ordinaire, souvent « compartimenté », « cloisonné » (mathématiques, français, histoire-géographie…), la littérature orale permet

d'aborder simultanément la langue (vocabulaire, phraséologie), l'art de conter (langage, rhétorique », les caractéristiques des animaux par exemple, les comportements humains et les conduites des êtres humains (psychologie), le savoir-vivre en société (morale, civisme), etc… (Ebong et Ayeni, 2016). Ainsi, la tradition orale peut participer d'une part au développement des habiletés linguistiques générales et, d'autre part, au développement des connaissances de l'élève sans omettre l'aspect ludique potentiellement associé.

En contexte scolaire, l'exploitation des jeux de langage et la littérature orale demande un travail d'adaptation afin de concevoir des activités ciblant des composantes précises du langage tout en conservant la dimension ludique dans une perspective actionnelle (Noyau, 2014b). Appréhender de cette façon les langues et cultures de tradition orale permettrait d'établir des ponts entre les cultures familiales et la culture scolaire en construisant sur leur « déjà-là » (Noyau, 2014b ; Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021). Cela évite de « déraciner » ces élèves et de « leur faire perdre leurs repères initiaux » tout en leur montrant implicitement que leur langue et leur culture a de la valeur et qu'elle a sa place dans un contexte formel d'enseignement (Noyau, 2014b ; Noyau, 2015). L'auteure précitée évoque le contexte africain, mais il en est de même en contexte français (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021).

Comme écrit précédemment, la forme scolaire est inextricablement liée à l'écrit. Dans ces conditions, l'écrit devient une condition de réussite scolaire et rend nécessairement inégal l'accès à la réussite scolaire selon les langues et cultures des environnements familiaux des élèves. Qu'en est-il donc de la réussite scolaire de ces élèves africains dont les langues et cultures premières sont de tradition orale ? Peut-on établir des liens entre les formes de socialisation à l'écrit et l'échec scolaire ? La partie suivante propose d'évoquer quelques éléments à ce sujet.

## 5.5. Formes de socialisation et échec scolaire

L'échec scolaire est associé à de multiples causes (Reuter, 2006) et il convient de le rappeler dès à présent. Toutefois, des éléments relatifs aux formes de socialisation, pouvant parfois expliquer l'échec scolaire, doivent être mis en évidence.

Précédemment, nous avons vu que dans notre société, l'école et l'écrit sont inextricablement liés. Nous avons vu également que le langage écrit n'est pas une simple technique de transcription mais « constitue un outil culturel, une manière d'être au monde, une manière de penser et de se penser, une forme de culture » (Reuter, 2006, p. 137).

Or, différentes formes de culture et d'acculturation, plus ou moins familiarisées avec l'oral et

avec l'écrit, plus ou moins distantes des pratiques existent (Reuter, 2006), et ces formes de socialisation, ces habitus, sont socialement inégalement distribuées : les formes de socialisation orales étant plus attachées aux milieux dits défavorisés et les formes de socialisation écrites étant plus attachées aux milieux dits favorisés (Lahire, 1993). À ce propos, Lahire écrit que les formes sociales scripturales sont dominantes et les formes sociales orales sont dominées. Aussi, nous avons vu que ces formes de socialisation variaient en fonction des habitus culturels (Fleuret, 2012) et j'ai mentionné les publics créolophones et originaires de l'Afrique de l'Ouest notamment.

Au vu de ces éléments, la réussite scolaire pourrait également être conditionnée par ces habitus, ces formes de socialisation. En suivant ce processus d'analyse, Lahire définit le « problème social » qu'est l'échec scolaire comme :

> « […] la façon dont apparaît une contradiction entre la forme sociale et scripturale-scolaire caractérisée par un rapport scriptural-scolaire au monde et des formes sociales orales caractérisées par un rapport oral-pratique au monde » (Lahire, 1993, p. 52).

Pour l'auteur, l'une des causes de l'échec scolaire serait à attribuer au fait que certains enfants, dans ce rapport de domination, ne parviennent pas à maîtriser des formes de relations sociales spécifiques, à savoir ici des formes sociales scripturales. Par voie de conséquence, ces enfants seraient ainsi caractérisés par un rapport au langage et au monde incohérent – un rapport oral-pratique associé à un faible degré d'objectivation - vis-à-vis de celui attendu par l'environnement scolaire à savoir un rapport scriptural scolaire (Lahire, 1993).

Pour Bautier et Rochex, en 1998, l'origine de l'échec scolaire était également à rechercher dans le rapport au langage et au monde. Leur définition du langage le montre : il s'agissait pour eux de :

> « [...] comprendre comment pour des adolescents […] le langage, c'est-à-dire un ensemble de pratiques socio-culturelles, cognitives, affectives dans lesquelles se jouent l'élaboration des savoir, de l'identité du sujet et de son rapport au monde, est source de difficultés » (Bautier, Rochex, 1998, p. 44).

**Synthèse du chapitre**

En cinq sections, ce deuxième chapitre a abordé l'enseignement / apprentissage d'une langue seconde et a peu à peu concentré son propos sur la littéracie en langue seconde, au sein des deux environnements de socialisation que sont la famille et l'école.

La première section a permis de présenter le domaine de la didactique du FLS, son processus de structuration et certains de ses enjeux. Force est de constater que ses origines géographiques et son ancrage vis-à-vis des domaines plus anciens du FLE et du FLM laissent encore place à quelques débats au sein de la communauté scientifique. Il s'agit sans doute d'une des raisons expliquant l'apparition de diverses appellations selon les contextes et les publics concernés, dont celle de FLSco évoquée plus longuement au cours de ce chapitre. Pour rappel, de mon point de vue, le FLSco apparaît comme un sous-ensemble du FLS, l'insertion de l'élève n'étant pas uniquement scolaire mais bien plus large au sein de la société. Cette première section a également mis en évidence l'évolution au fil du temps des publics concernés et des dispositifs d'accueil mis en place.

La deuxième section a abordé l'apprentissage d'une langue seconde et ses enjeux. La question centrale des répertoires langagiers a été largement développée. Nous avons vu que leur dynamique interne demeure complexe et que celle-ci peut se voir questionnée voire bousculée lors de l'arrivée en France, que l'apprenant soit allophone ou francophone. Toutefois, il est évident que la prise en compte et la valorisation de ces répertoires langagiers en contexte scolaire est essentielle : des enjeux cognitivo-langagiers, psychologiques et identitaires y sont associées. De fait, rejeter la langue et la culture d'un élève revient à rejeter ce même élève. Ainsi, cette section a également proposé de discuter des relations entre la ou les langues premières et la L2. Après avoir rappelé les grandes lignes des travaux fondateurs de Jim Cummins (1984 ; 2000), puis discuté de la notion très actuelle de translanguaging, j'ai fait part, tout en le justifiant, de mon positionnement vis-à-vis des approches plurielles.

Les trois sections suivantes ont abordé de façon plus spécifique l'apprentissage et la pratique de l'écrit en langue seconde. Après avoir présenté et défini le précieux concept de littéracie, la troisième section a discuté des spécificités de l'écrit vis-à-vis de l'oral (l'ordre du scriptural) et des liens entretenus avec les processus cognitifs. En effet, l'écrit impose une restructuration des modes de pensée : la littérature parle de fonction psychique supérieure ou de technologie de l'intellect notamment. Cette logique de l'écriture au sens de Goody n'est ni biologique ni universelle et il convient de se préserver de toute relation purement

mécaniste et causale entre l'écrit et les modes de pensée. À ce propos, il serait pertinent d'approfondir les modes de relations possibles et variables (non sans liens avec des pratiques et des contextes), entre le langage écrit et le fonctionnement du cerveau. En pratique, l'écrit donne lieu à un rapport plus distancié au langage : l'écrit impose effectivement une prise de distance vis-à-vis de la pensée, des contenus, et il permet une analyse plus approfondie, plus intense grâce à l'existence d'un support écrit donnant accès à une version statique et pérenne.

Enfin, en appui sur les notions théoriques de socialisation et d'habitus culturel, les deux dernières sections de ce chapitre ont abordé plus spécifiquement la place et les usages de l'écrit au sein des deux environnements principaux de socialisation que sont la famille et l'école. Considérés comme des réseaux de relations d'interdépendance, dont les structures et dynamiques demeurent complexes, variables et évolutives, les environnements de première socialisation (ou familiaux) donnent lieu à diverses formes de socialisation, soit des habitus culturels divers. Cet habitus agit tel un générateur de stratégies ou une grammaire de l'individu et évolue au fil du temps, des expériences de l'individu. Ces formes de socialisation laissent une place variable à la littéracie au sein des environnements familiaux, ce qui conditionne le développement littéracique de l'enfant. En effet, les adultes jouent un rôle prépondérant dans l'éveil à la littéracie et le développement des habiletés langagières et littéraciques des enfants. À ce sujet, il convient de préciser, que pour explorer la littéracie familiale, il ne suffit pas de tenir compte uniquement du niveau scolaire des parents, ou de la présence de livres au sein du foyer. Nous avons vu également que la situation socio-économique de ces environnements familiaux peut influer sur le développement littéracique de l'enfant et même sa réussite scolaire : la précarité ou des rythmes familiaux trop éloignés des attentes, des normes et des codes scolaires rendent l'appréhension de l'environnement scolaire difficile pour l'enfant. En ce qui concerne le second espace principal de socialisation qu'est l'environnement scolaire, nous avons vu qu'il est inextricablement lié à l'écrit. Cela a donné lieu à l'émergence de concepts propres aux sociétés de l'écrit tels que l'illettrisme ou l'analphabétisme, mais aussi à une forme scolaire culturellement située. Cette dernière entraîne un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde qui ne laisse que peu de place aux langues et cultures de tradition orale. D'après certains auteurs, de telles situations pourraient compromettre ou du moins rendre plus difficile la réussite scolaire de l'enfant pour qui il est plus complexe d'appréhender les attentes de l'environnement scolaire, lesquelles sont trop éloignées de celles de son environnement familial.

En conclusion, il apparaît essentiel de prendre en considération les divers environnements de socialisation et plus particulièrement l'hétérogénéité des habitus culturels observés dans les environnements familiaux. L'ensemble des éléments abordés dans ce chapitre semblent concorder avec une approche écologique de la socialisation à l'écrit telle que proposée par Moore et Sabatier (2014) et soutenue par Fleuret (2014), Auger et Le Pichon-Vorstman (2021). Cette approche vise à convoquer les différents espaces de socialisation afin d'établir des ponts entre ces divers espaces de construction de connaissances. La vision holistique de la socialisation à l'écrit proposée par cette approche permet de prendre en considération des éléments socioculturels du développement langagier.

Opter pour une telle approche permettrait de réduire les différences interindividuelles mais aussi d'expliciter les normes socioculturelles attendues dans l'enceinte scolaire (Fleuret, 2014). Cela signifierait aussi que l'environnement scolaire ferait un pas vers les ressources linguistiques, culturelles et symboliques des élèves afin que celles-ci deviennent de réels tremplins d'apprentissage. Légitimer les habitus des élèves pourrait notamment passer par des *Identity texts* comme le remarque Fleuret (2014). Ceux-ci proposent aux élèves d'évoquer leurs langues, leurs intérêts, leurs expériences en contexte scolaire. De cette façon, en reconnaissant l'habitus culturel de l'élève, l'environnement scolaire pourrait sans doute réduire les inégalités inhérentes aux formes de socialisation des environnements familiaux. Cela créerait des espaces de communication entre les langues, entre les environnements de socialisation de l'enfant, soit l'environnement familial et l'environnement scolaire (Moore et Sabatier, 2014).

# CHAPITRE 3 : LA NOTION DE RAPPORT À L'ÉCRIT EN DIDACTIQUE

> « Toute écriture... est une conduite d'exil, hors de l'échange vivant des paroles proférées ». (Hagège, 1987).

Ce chapitre a pour objectif d'aborder la notion de rapport à l'écrit dans le champ de la didactique de l'écrit et notamment en didactique du Français Langue Seconde. Pour cela, je proposerai premièrement de contextualiser l'arrivée de la notion : qu'en est-il des changements majeurs en didactique de l'écrit en français ? Dans quel paradigme conceptuel est apparue la notion ? J'aborderai ensuite la notion de rapport à l'écrit de façon détaillée, de son arrivée dans le champ de la didactique à l'étude de sa dynamique interne en passant par certains des nombreux travaux ayant contribué à sa mise en évidence et sa conceptualisation.

## 1. Didactique de l'écrit en Français Langue Seconde : deux cadres théoriques

Aborder la didactique de l'écrit en FLS et depuis le domaine des sciences du langage n'est pas chose aisée : il convient à la fois de dresser un état des lieux des travaux réalisés en FLS certes, mais également d'investiguer dans les champs de la didactique du FLM et du FLE, tout en puisant dans diverses disciplines telles que la sociologie, la psychologie ou encore les sciences de l'éducation et de la formation.

Les questions guidant cette première partie sont les suivantes : comment conçoit-t-on l'écrit et l'activité d'écriture ? Quels concepts convoque-t-on ? Quid des spécificités relatives à un contexte de FLS ? Qu'en est-il donc de la conception du sujet-écrivant et de l'action didactique ?

Ces questionnements impliquent en réalité un double paradigme, abordé dans cette partie. L'un renvoie au modèle didactique de la compétence scripturale développé par des didacticiens du français (Barré-De-Miniac, 2000 ; Dabène, 1987, 1991 ; Penloup, 1999 ; Reuter, 2002) et l'autre implique de percevoir l'activité d'écriture comme « artisanal et laborieux » (Penloup, 1999, p. 14), qui trouve sa source dans le domaine de la génétique textuelle[26].

[26] L'article de Lafont-Terranova et Niwese, datant de 2016, adopte également ce double cadre théorique.

## 1.1. Le modèle didactique de la compétence scripturale en Français Langue Maternelle et le champ des *literacy studies*.

Le premier cadre théorique sur lequel cette étude s'appuie provient du domaine du Français Langue Maternelle et plus particulièrement du champ des *literacy studies*. Pour les besoins du chapitre 3, la notion de littéracie a été abordée et définie précédemment. J'éviterai donc de réaborder ce point ici et renvoie le lecteur au 3.1. du chapitre 2. Il s'agira ici d'aborder deux autres points essentiels relatifs à ce paradigme : le modèle didactique de la compétence scripturale et la conception de l'erreur.

### 1.1.1. Le modèle didactique de la compétence scripturale

Comme dit *supra*, ce premier cadre théorique renvoie au modèle didactique de la compétence scripturale, développé par des didacticiens du français (Barré-de-Miniac, 2000 ; Dabène, 1991 ; Penloup, 1999 ; Reuter, 2002), qui prend en compte le sujet-écrivant. Dans ce paradigme, l'enseignement de l'écriture n'est pas réduit à celui des « sous-systèmes de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison » (Reuter, 2002, p. 15) en contexte scolaire et à celui « de codes académiques et/ou au rappel de connaissances linguistiques et graphiques considérées comme insuffisamment acquises par les étudiants » (Lafont-Terranova et Niwese, 2016, p. 15) une fois à l'université. Il s'agit d'aspects nécessaires mais ils ne deviennent efficaces que si l'on adopte une vision plus large de l'écriture : il convient de prendre en compte les niveaux textuels et discursifs des écrits et de concevoir l'enseignement de l'écriture comme un véritable accompagnement. Cela implique donc de considérer la complexité qui caractérise la relation qu'entretient chaque scripteur avec l'écriture (Lafont-Terranova et Niwese, 2016).

De fait, comme le rappellent Armand et Maynard (2015), l'apprentissage de l'écriture demeure une tâche exigeante. Elle l'est en contexte de langue première mais plus encore en contexte de langue seconde. L'écriture n'est pas réductible à un canal de communication et la distinction avec l'oral se comprend comme une différenciation d'ordre culturel dans laquelle on retrouve les aspects lexicaux, syntaxiques, discursifs ou encore les situations, les pratiques, les modalités d'interaction et les fonctions (Reuter, 2006). Il convient de garder à l'esprit le caractère culturellement situé de l'écriture : il ne s'agit pas d'un outil de communication objectif et dénué de sens pour les individus et les sociétés. Par conséquent, l'entrée dans l'écrit n'est pas anodine pour l'apprenant : c'est « entrer dans un autre univers, dans « une culture de l'écrit » (Reuter, 2006, p. 132). L'écrit « modifie, ou du moins est susceptible de modifier [...] le rapport à la parole et à la langue, voire au monde » (p. 132).

Ces éléments ne sont pas sans liens avec les notions de socialisation et d'habitus culturel exposées dans le chapitre 2. Cette conception de l'écriture est liée au champ des *literacy studies,* soit à une conception du lire-écrire et à la notion de littéracie qui a donné lieu à un grand nombre de travaux depuis les années 1990 en France (dans un article de 2006, Reuter en a mentionné un plusieurs).

Dans ce paradigme, qu'en est-il du système linguistique et plus précisément de la norme orthographique ? Comment est perçue la variation vis-à-vis de la norme en vigueur ? Parle-t-on de faute ou d'erreur ? C'est ce que propose d'aborder la section suivante.

### 1.1.2. Qu'en est-il de la norme orthographique ? *Erreur versus faute.*

Bien que l'on pense parfois se situer dans une crise de l'orthographe sans précédents, en réalité, la « crise de l'orthographe » tel que l'écrit Ducard est aussi ancienne que la notion même d'orthographe. De façon logique, elle s'est accentuée avec la généralisation de l'enseignement et l'accès d'un plus grand nombre au jugement orthographique (Ducard, Honvault, Jaffré et Catach, 1995). L'enquête menée par Chervel et Manesse en 1986-1987 (Ducard et *al*., 1995) a montré la supériorité des élèves de 1987 par rapport à ceux de la période entre 1873 et 1887. L'étude met en évidence une amélioration continue des performances orthographiques, des types de fautes différents certes, mais une réelle stabilité des erreurs. Il s'agit donc de nuancer les lieux communs affirmant une baisse de niveau.

Ainsi, en tant qu'enseignant, il s'agit de laisser de côté cette attitude moralisatrice qui entretient le sentiment de la faute et qui fait perdurer l'échec (Ducard et *al*., 1995). Il s'agit en effet, en pédagogie, de prendre en compte la valeur sociale accordée à la norme orthographique mais en aucun cas de culpabiliser les élèves. Or, cela implique une révision de ce que l'on appelle tantôt *faute* ou tantôt *erreur*.

La perspective didactique nous impose de parler d'*erreur* et non plus de *faute.* En réalité, il ne s'agit pas seulement d'un glissement terminologique mais bel et bien d'un bouleversement philosophique opéré notamment par les travaux de Gaston Bachelard où apparaît une nouvelle conception de l'erreur : l'auteur met en évidence « l'inachèvement fondamental de la connaissance » (Bachelard, 1981, p. 13). En effet, « celle-ci est une création continue et dynamique et le principe essentiel en est la rectification » (Ducard et *al*., 1995, p. 214). Ainsi, « rectification et approximation s'unissent dans le mouvement de vérification progressive propre à la constitution des savoirs » (Ducard et *al*., p. 214). Pour Bachelard, la rectification est « la véritable réalité épistémologique, puisque c'est la pensée dans son acte, dans son dynamisme profond » (Bachelard,

1981, p. 300). Dans un tel paradigme, l'erreur devient alors formative et peut enfin être perçue positivement.

Dans cette même perspective, explorer les raisons de l'erreur mais aussi intégrer le questionnement à une démarche heuristique est apparu nécessaire lors du travail de normalisation propre à l'apprentissage orthographique (Ducard et *al*., 1995). Un dialogue entre les élèves et les enseignants à ce propos doit être progressivement mis en place et doit permettre de développer cette réflexivité vis-à-vis de soi-même (Ducard et *al*.). L'erreur adopte ainsi un nouveau statut et une nouvelle place. Loin d'ignorer ou même d'exalter l'erreur, il s'agit plutôt de mettre en évidence sa fonction d'étayage au cours de la recherche de l'orthographe attendue. Des travaux ont été menés dans ce sens, notamment en recourant aux orthographes approchées (*invented spelling* en anglais) (Fleuret, 2013 ; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2011 ; Hannouz, 2013).

Les deux points relatifs à ce premier cadre théorique convoqué étant spécifiés, il convient maintenant de présenter le second cadre théorique, relatif à la didactique de l'écrit en FLS : la section suivante exposera les apports de la génétique textuelle et de la psycholinguistique.

## 1.2. Second cadre théorique : les apports de la génétique textuelle et de la psycholinguistique

Souvent, l'élève prend son cahier de brouillon et va « entrer en textualisation » : « il se jette dans une forme d'écriture à processus » et cela lui semble bien souvent naturel (Lumbroso, 2010, p. 179). Pourtant, et nous allons le voir à présent, la critique génétique nous montre qu'il s'agit en réalité d'un modèle culturel possible parmi d'autres.

En transférant ses connaissances et ses outils portant sur l'étude des processus de création de manuscrits d'écrivains (dessins d'architectes, carnets de scientifiques, etc.), le domaine de la critique génétique a stimulé et transformé le regard porté sur la production d'écrits en contexte scolaire (Fabre-Cols, 2004) et a montré les interactions possibles avec le domaine de la didactique de l'écrit (Lumbroso, 2010). L'entrée en didactique de l'écrit de la génétique textuelle s'est fait connaître autour des années 1983-84[27]. Ce nouveau domaine a montré à la didactique de l'écriture, entre autres que « la démarche d'écriture laisse des traces » (Fabre-Cols, 2004, p. 17). Ainsi, la prise en compte de ces traces et donc des écrits intermédiaires a contraint la didactique à porter son attention vers le processus rédactionnel et non plus seulement vers le produit fini.

D'un point de vue philosophique et plus spécifiquement épistémologique, cela pose le classique

27 Voir les travaux de Fabre-Cols, 1983, 1987 et 1990 dont les références figurent dans Fabre-Cols, 2004.

antagonisme *genèse versus structure* et reprend les réflexions de Derrida déjà d'actualité en 1967 (Leblay, 2014). Aujourd'hui, le débat est toujours ouvert en sciences du langage. Doit-on prendre en compte les écrits intermédiaires des élèves et des étudiants ? Si oui, nous faisons le choix de redonner une attention particulière à la genèse de l'écrit. Pour Leblay, il n'y a aucun doute, « les apprentis scripteurs ont besoin d'être déconditionnés » et nous devons cesser de nous concentrer exclusivement sur les produits dits « finis » (2014, p. 111).

De cette façon, les apports de la psycholinguistique et de la génétique textuelle ont permis à la didactique de l'écriture de déplacer son attention : du produit fini ou du texte figé, le regard s'est peu à peu dirigé vers les étapes en amont et le processus rédactionnel de l'apprenant. Les parties suivantes abordent plus en détail ces éléments.

### 1.2.1. Aspects théoriques

Abordons premièrement les aspects théoriques inhérents à ces apports : de la psycholinguistique d'une part puis de la génétique textuelle d'autre part.

#### 1.2.1.1. Apports de la psycholinguistique en didactique de l'écrit : le modèle d'Hayes et Flower

Depuis les années 1980, des recherches en psycholinguistique portant sur les processus rédactionnels ont nourri les réflexions et les travaux en didactique de l'écriture, particulièrement à destination d'élèves de primaire. Dans un article, Charolles a montré comment l'analyse des processus rédactionnels ouvre des perspectives nouvelles pour la didactique de l'écrit, puis en 1989, Dominique-Guy Brassart aborde les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a ; 2002b). L'auteur de l'article affirme l'importance décisive des opérations de planification, quand la communauté des didacticiens et des enseignants valorise les opérations de révision et voit en la rature un signe de compétence textuelle supérieure (Garcia-Debanc et Fayol).

Dans les années 1980-1990, les problèmes soulevés par la production verbale écrite ont commencé à être abordés dans de nombreux travaux théoriques et empiriques. Ces travaux s'appuyaient sur trois grands modèles différents par leur objet d'étude et les méthodes utilisées mais qui en réalité s'appuyaient tous sur une conceptualisation fortement inspirée de la psychologie cognitive (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a). Ces modèles étaient essentiellement descriptifs mais ont permis d'envisager la production verbale écrite comme une activité analysable en composantes et envisageable comme un tout. Ainsi, trois champs de recherche se sont dessinés peu à peu : 1) le fonctionnement du scripteur adulte, 2) la comparaison entre experts et novices, et 3) la didactique

de la composition écrite. Tous se situent dans la même perspective modulariste et se complètent car ils portent leur attention vers des composantes partiellement différentes (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a).

Plusieurs modèles ont été proposés. Dans le cadre de cette étude, je choisis de présenter le premier, qui a été fondateur, de Hayes et Flower, qui date de 1980 (Flower et Hayes, 1981 ; Hayes et Flower, 1980). Il est aussi le plus connu et les modèles qui ont suivi se sont définis par rapport à lui. Ci-dessous, la représentation schématique du processus d'écriture proposée par Hayes et Flower (1980, p. 11) (figure n°10) puis la version traduite proposée par Garcia-Debanc et Fayol (2002a, p. 40) (figure n°11). Ce modèle a été établi à partir d'une analyse de protocoles verbaux et les envisage dans un cadre spécifique qui est celui de la résolution de problèmes. Il avait pour objectif d'améliorer les productions via une meilleure compréhension des difficultés en cause (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a).

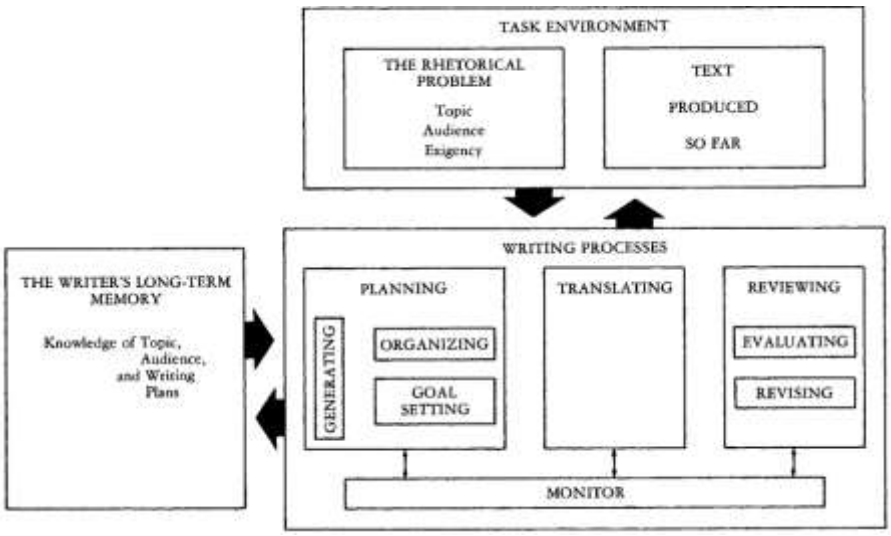



**Figure 10 : Représentation schématique du processus d'écriture d'après Hayes et Flower (1980, p. 11).**

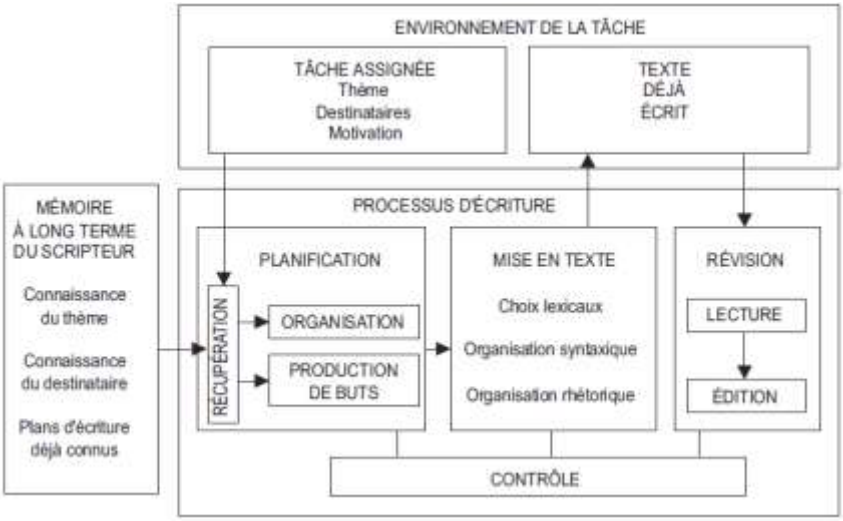



**Figure 11 : Représentation schématique du processus d'écriture d'après Hayes et Flower (1980, p.11) adapté en français par Garcia-Debanc et Fayol (2002a, p. 40)**

À noter que les aspects conceptuels de la production sont mis en avant : connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celles-ci en fonction de l'objectif (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a). Peu d'attention est portée à l'analyse des traitements langagiers. Mais ce qui m'intéresse particulièrement dans le cadre de ce travail est l'isolement du composant appelé *révision*. Ce dernier a donné lieu à de nombreux travaux (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a). Trois éléments sont distingués dans ce modèle :

1. L'environnement de la tâche : en incluant le texte déjà produit (trace sur laquelle le scripteur peut s'appuyer), les consignes de composition précisant le thème, les destinataires et les motivations de l'écrit à réaliser ;
2. Les connaissances conceptuelles, situationnelles (notamment relatives au destinataire) et rhétoriques (types de textes) stockées en mémoire à long terme ;
3. Le processus de production lui-même décomposé en trois sous-processus, tous sous contrôle :
    1. La planification conceptuelle (récupération, organisation et cadrage finalisé des connaissances) ;
    2. La mise en texte ;
    3. La révision, soit le retour sur le texte (relecture et éventuelle mise au point) (Garcia-Debanc et Fayol, 2002, p. 41).

Nous remarquons l'importance donnée à la phase de révision d'une part, mais aussi à la mémoire

de travail.

D'autres modèles ont été proposés mais ils s'intéressaient davantage à d'autres composantes. Je ne les aborderai pas ici dans le détail et je mettrai en exergue uniquement ce qui rassemble les modèles proposés. Pour Garcia-Debanc et Fayol (2002a), les divers modèles proposés reposent sur une conception modulaire de l'activité de production (ils sont composés de sous-ensembles) :

> « Tous isolent des composantes dont chacune reçoit un certain type d'information (par exemple conceptuelle ou sémantique) et la transforme en un autre type d'information (par exemple lexicale). En conséquence, on peut associer à chaque composante un type et un niveau de représentation » (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a, p. 42).

Par ailleurs, des relations fonctionnelles existent entre les composantes. Le flux d'informations d'une composante à une autre est contraint par l'architecture de ces modèles. Ces composantes fonctionnent de manière « sérielle » ou « parallèle » (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a, p. 42). Dans le premier cas, l'information est traitée étape par étape, l'une après l'autre, sans chevauchement même partiel. Il est donc souvent nécessaire de postuler l'existence de mémoires temporaires stockant les représentations intermédiaires (Van Galen, 1990). Dans le second cas, les composantes fonctionnent en parallèle : se pose alors la question de la coordination des sorties et du contrôle d'éventuelles interférences (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a). Les processus de contrôle qui régulent le transfert des informations et lient les produits terminaux ont été particulièrement étudiés et deux cas apparaissent : soit il existe un composant contrôle qui teste et élimine ou accepte les propositions (modèle de Hayes et Flower, 1980, de Levelt 1989), soit on observe une autorégulation (dans Garcia-Debanc et Fayol, 2002a). « La plupart des modèles recherchent un compromis entre processus contrôlés / sériels et processus automatiques / autorégulés / parallèles (Fayol, 2002) » (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a, p. 43).

En somme, l'ensemble des modèles proposés affirment l'existence de composantes plus ou moins autonomes, selon une architecture plus ou moins sérielle ou parallèle et avec un processus de contrôle qui est assuré soit par une instance autonome, soit par des mécanismes d'autorégulation (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a). Quant aux types de composantes, trois existent : celle qui traite des concepts, de leurs interrelations et de l'impact des dimensions communicative et énonciative, celle concernant les aspects linguistiques (accès lexical, production syntaxique, marques de cohésion, etc.) et celle inhérente à la réalisation des aspects matériels du message (phonologie ou graphie) (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a).

La science apprécie la production de modèles de ce type mais la réelle question qui se pose en

didactique de l'écrit concerne leur utilisation. À ce sujet, les auteurs précités rappellent le statut ambigu de ces modèles. Selon eux, cela peut être lié à la polysémie du terme didactique : différentes conceptions de la didactique donnant lieu à diverses conceptions de la notion de modèles sur le terrain. (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a). Nous touchons ici au domaine de l'épistémologie mais il convient de rappeler qu'un modèle scientifique est partiel, provisoire et heuristique. Il permet d'interroger le réel mais en aucun cas à en gommer ou en omettre la complexité. Il est donc remplaçable à tout moment par un autre modèle lui aussi provisoire (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a).

Ainsi, ces modèles ne doivent pas être perçus comme étant prescriptifs, comme un ensemble d'instructions à réaliser ou même un inventaire exhaustif de composantes (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a). Ils doivent simplement être une aide à la compréhension des processus de production et la complexité des opérations. Hayes et Flower d'ailleurs insistent sur « le caractère itératif des différents sous-processus du processus rédactionnel et leur poids variable selon les sujets » (p. 44). On ne pourrait donc, comme l'indiquent Garcia-Debanc et Fayol, qualifier leur modèle « d'étapiste » (p. 44).

Compte tenu de ce positionnement, quelles sont les fonctions du modèle de Hayes et Flower présenté ci-dessus ? Et quelles en sont les limites ?

Si je présente ce modèle de production verbale, c'est que je considère qu'il peut être une aide dans le cadre de cette étude. À terme, il pourrait effectivement permettre d'envisager des aides à l'écriture et la réécriture en FLS. Dans tous les cas, il permet de mettre en exergue les opérations qui ont lieu durant le processus rédactionnel et donc d'observer de façon plus fine l'activité de l'élève scripteur/rédacteur. Ces modèles questionnent la complexité de l'activité de l'élève et les potentielles difficultés rencontrées (Garcia-Debanc et Fayol, 2002a). La diffusion du modèle de Hayes et Flower en didactique a permis d'attirer l'attention des enseignants sur ce qui se produit durant l'écriture et a donné lieu à des avancées de trois types : l'analyse linguistique des écrits produits peu à peu, l'importance d'une prise en compte du processus rédactionnel et la conception d'aides pour l'écriture et la réécriture.

En ce qui concerne les liens avec le rapport à l'écrit, notion centrale de ce travail, je pense que ce modèle peut aider à identifier des traces de planification ou de révision des écrits. Ces éléments pourraient être des témoins de certains aspects du rapport à l'écrit.

Comme annoncé précédemment, un autre domaine a beaucoup contribué à l'avancée des connaissances en didactique de l'écriture : il s'agit de la génétique textuelle. Ce point est abordé

dans la section suivante.

#### 1.2.1.2. Apports de la génétique textuelle en didactique

Initialement, la génétique textuelle s'intéresse aux manuscrits d'écrivains et au processus rédactionnel des auteurs via l'analyse des notes et des brouillons. Son entrée en didactique de l'écrit a permis de revaloriser les brouillons et de désacraliser le scripteur confirmé. D'ailleurs, le principal apport de cette discipline concerne l'évolution de l'idée qui consistait à penser qu'apprendre à écrire se faisait avant ou après le fait d'écrire (imitation des modèles au début du XX$^{ème}$ siècle ou l'expression libre des années 1970). Ces idées ont laissé place à celle qui affirme que c'est en écrivant que l'on apprend à écrire (Lumbroso, 2010). En effet, « on observe que les performances et les attitudes des élèves varient significativement en fonction du temps passé à écrire » (Chabanne et Bucheton, 2008, p. 62). L'hétérogénéité et la fréquence des pratiques d'écriture en favorisent l'apprentissage et il en est de même pour la lecture.

L'une des raisons de ce changement de paradigme est la désacralisation de l'écrivain et du scripteur expert. La génétique textuelle a effectivement bousculé les représentations sacralisantes de l'activité d'écriture : l'observation d'avant-textes d'écrivains a fait admettre à la didactique que les écrivains même confirmés et reconnus ont hésité et cherché tout comme peuvent le faire les élèves et tout adulte. L'activité d'écriture est effectivement indissociable des blocages, des reprises et des modifications tâtonnantes, que le scripteur soit expert ou débutant (Fabre-Cols, 2004). Comme l'écrit Leblay (2014), personne n'aurait l'idée d'émettre des doutes au sujet des compétences scripturales d'Émile Benveniste en voyant ses avant-textes par exemple. Dans cette même logique de comparaison, Lumbroso (2010) explique que dans le domaine du sport, on ne s'identifie pas constamment aux sportifs professionnels. On reconnaît aisément qu'il existe une multitude de pratiques sportives : pourquoi ne pourrait-il pas en être de même pour les pratiques d'écriture ?

En pratique, les *brouillons* autrefois vus « comme des outils routiniers, des palliatifs marginaux, nécessaires surtout aux *mauvais scripteurs* » sont devenus avec le temps de véritables outils didactiques qui mettent en lumière et stimulent le travail langagier et textuel (Fabre-Cols, 2004, p. 14). Ces écrits sont ainsi passés à un statut de témoin des processus de production scripturale et, en classe, on est passé d'une focalisation sur la seule copie au propre à une observation plus globale des documents et échanges préparatoires pour tenter d'interpréter le processus de production (Fabre-Cols). Tout comme le montrent les manuscrits d'écrivains à la suite d'une reconstitution génétique, le sens ne précède pas l'écrit : il en est le produit (*Ibid*.).

Le changement de perspective est fort entre des pratiques d'enseignement centrées sur le produit fini et celles centrées sur la production ; Leblay parle même d'opposition (2014). Cela invite à porter davantage son attention vers les documents de travail qui précèdent le brouillon rédigé, dits « pré-rédactionnels » (Lumbroso, 2010, p. 178). D'ailleurs, on a pu observer cette évolution de posture dans les évaluations officielles : elles ne concernent plus seulement le produit fini et portent leur attention sur les modalités de production (construction de compétences, posture réflexive, modifications d'écrits intermédiaires, etc.) ; elles peuvent aussi inclure des phases d'auto-évaluation. D'un point de vue théorique, cela a également un impact sur l'appréhension et les représentations des *erreurs*. Porter davantage son attention vers le processus d'écriture devrait non pas encourager à comptabiliser ces erreurs, à dresser un constat mais plutôt à rechercher les modifications apportées aux écrits, qui constituent un indice d'une recherche, et à apprécier davantage les stratégies développées et les démarches individuelles (Fabre-Cols, 2004). Ainsi, légitimées voire valorisées, les *ratures* deviennent une « régulation fonctionnelle » et l'écrit « devient un matériau transformable et non plus figé » (Fabre-Cols, p. 19). Cette perspective permet de sortir de la vieille dichotomie [brouillon *versus* produit fini] pour enfin envisager des notions de variantes, d'avant-textes, d'états de texte, de phases rédactionnelles ou encore de dossiers génétiques (*Ibid*.).

Pour l'élève, ce n'est pas sans conséquences sur ses représentations de l'écrit et ses pratiques. Cela signifie une légitimation de ses essais, ses erreurs et tâtonnements. Pour l'enseignant, cela signifie adopter une attitude plus ouverte, d'observation et d'interprétation. L'enseignant serait davantage dans l'accompagnement et non plus dans l'attente et l'évaluation d'un travail final (Fabre-Cols, 2004). La mise en évidence du fait que le processus rédactionnel laisse des traces a permis aux acteurs de l'éducation et, notamment aux enseignants et élèves, d'être moins « fatalistes » (p. 17) et de prendre conscience que même si l'efficacité n'est jamais absolue ni garantie, on sait désormais avec certitude que l'écriture n'est pas un don.

Ce déplacement a offert une nouvelle place à certains écrits et a donné lieu à des débats d'ordre terminologique : par exemple, des termes tels que « écrits intermédiaires » ou « avant-textes » ont été proposés afin de remplacer celui de « brouillon ». Cela met en évidence la légitimité associée à ces écrits et, en pratique, cela signifie que l'on donne davantage de place et de temps à ces moments et ces pratiques (Chabanne et Bucheton, 2008). Il en est de même pour la phase de révision, de relecture et de réécriture qui, en contexte scolaire, apparaît désormais comme essentielle et indissociable d'une évolution et d'une amélioration des écrits (Leblay, 2014). Dans

la littérature scientifique, on constate que dès les années 70, Bellemin-Noël, lors d'un colloque international de textologie, s'interroge publiquement concernant deux mots en concurrence pour désigner les documents d'écriture-réécriture disponibles : le manuscrit d'une part et le brouillon d'autre part (Leblay, 2014). En 1982, il les distingue : pour lui, le manuscrit correspond à « des feuilles de papier couvertes de signes tracés par la main de l'écrivain » (Bellemin-Noël, p. 162), alors que le brouillon correspond à « la matérialisation d'un discours inachevé, prospectif, parfois mis au rebut, le plus souvent transformé au fil d'une pratique d'élaboration ». Il peut le distinguer de sa forme au pluriel *les brouillons*. Ceux-ci sont conçus comme un ensemble de tous les éléments jugés comme non publiables qui ont servi à l'élaboration de l'ouvrage final. Au singulier, *le brouillon*, est plutôt compris comme le premier jet et ses modifications (ajouts, corrections, ratures et substitutions) qui mènent peu à peu à l'état final de la première publication (*Ibid*.).

Ainsi, pour l'auteur précité comme pour moi, le terme *brouillon* « connote quelque chose d'embrouillé, ou de non débrouillé, des tâtonnements ». Il implique également l'existence présupposée d'une perfection que l'auteur tenterait d'atteindre. En réalité, les mots que l'auteur écrit sont pour lui une formulation virtuellement acceptable et ce n'est qu'ensuite que son insatisfaction apparaîtra pour laisser place à une phase de révision (Bellemin-Noël, 1982). En conséquence, et en cohérence avec son positionnement, Bellemin-Noël propose le terme *avant-texte*. Pour Fenoglio et Chanquoy (2007), il s'agit de l'ensemble des traces (qui attestent d'une activité cognitive et graphique) observables avant la production du texte final. De son côté, et dans un contexte d'enseignement de l'écrit, Leblay (2014) propose de remplacer le terme par l'appellation *écritures intermédiaires* qui, selon lui, est plus adaptée aux études de production. Chabanne et Bucheton quant à eux, définissaient en 2008 la notion de *texte intermédiaire* comme polysémique car simultanément intermédiaire entre deux états d'un écrit qui ne peut progresser qu'étape par étape (Chabanne et Bucheton, 2008). Pour les auteurs, l'écrit est intermédiaire quand il est entre deux sujets, entre deux discours ou entre le sujet lui-même quand il est transitoire.

Pour ma part, je préfère évoquer des *écrits intermédiaires* pour deux raisons : le terme *écrits* n'impose pas de style discursif et le qualificatif *intermédiaires* ne conserve pas l'idée selon laquelle il existerait finalement un texte *achevé*, *définitif*, *parfait* comme semble le prétendre le terme *avant-textes*.

Les apports de la psycholinguistique et de la génétique textuelle dans le domaine de la didactique de l'écrit sont, comme montré à l'instant, importants et non sans conséquences pour les deux acteurs principaux en classe, à savoir l'enseignant et l'apprenant.

### 1.2.2. Qu'en est-il de l'enseignant et des apprenants ?

Compte tenu des éléments exposés ci-dessus, cette partie a pour objectif de mettre en lumière les effets de cette orientation théorique sur la conception et la mission de l'enseignant et de l'apprenant.

#### 1.2.2.1. L'apprenant : l'hétérogénéité des profils de scripteurs

Fabre-Cols a fait remarquer en 2004 que depuis des années, on admettait que les individus sont plus ou moins sensibles à certains éléments en ce qui concerne la mémoire (visuels, auditifs, etc..). Il en est de même pour la lecture : des recherches montrent qu'il existe des apprenants sensibles aux éléments sémiographiques (ces enfants sont dits « chinois ») et d'autres plutôt aux éléments phonographiques (enfants dits « phéniciens ») (Fabre-Cols, 2004, p. 20). Il en est allé de même pour le domaine de l'écriture. Ces éléments montrent que la critique génétique a ouvert la voie à l'observation et à la légitimation de manières d'écrire spécifiques, individuelles, et a permis de replacer le sujet-scripteur au centre de l'attention en tant qu'acteur de sa propre activité d'écriture : il n'est plus passif et soumis au hasard associé au *don de l'écriture*.

L'observation d'écrits intermédiaires et de copies a permis de mettre en évidence les marques d'une démarche personnelle : « [...] procédures individuelles, rituels idiosyncrasiques (tendance à la suppression / à la refonte / à l'ajout...), activités épilinguistiques et métalinguistiques, présence et qualités de l'auto-évaluation [...] » (Fabre-Cols, 2004, p. 19). Le constat est clair : la diversité domine les habitudes de composition[28] et cela ne concerne pas seulement les apprenants en contexte scolaire : les scripteurs experts le sont tout autant. L'auteure précitée a mis en évidence deux manières différentes de procéder en observant deux suites rédactionnelles (notes, brouillon et texte final remis à l'enseignant) produites par deux écoliers de cours moyen (même classe et conditions similaires). Elle rapporte des procédures de textualisation très différentes voire en opposition : l'écriture dite *à programme* d'une part, et les modes d'écrire dits *à processus* d'autre part (Fabre-Cols, 2004).

Dans un contexte scolaire, Bessonnat (2000) distingue les scripteurs : certains sont « planificateurs » et d'autres « progressifs » ou encore « inséreurs ou chambouleurs ». D'autres travaux s'appuyant sur des aspects longitudinaux et contrastifs ont aussi montré cette diversité des modes d'écrire chez les écoliers (Boré, 1998 ; Doquet-Lacoste, 2002). Doquet-Lacoste établit un

28 Et l'expérience de la thèse enseigne beaucoup à ce sujet d'ailleurs : aucun doctorant ne procède de la même façon pour rédiger son manuscrit. La formation doctorale quant à elle, ne propose pas de contenus concernant les aspects rédactionnels. Aucune « méthode » n'est réellement fournie. Une étude de ce type dans un tel contexte serait sans doute très intéressante.

lien de similarité entre les deux principaux types mis en évidence – accumulation et récurrence – avec l'écriture à programme et l'écriture à processus habituellement observées chez les écrivains. Elle montre aussi un troisième mode, dit « intermédiaire », « du gonflement », qui participerait des deux autres.

Cela n'est pas surprenant si l'on pense au fait que le sujet-scripteur se construit inévitablement dans l'altérité (Fabre-Cols, 2004, p. 21). En appui sur les travaux de Benveniste, l'auteure précitée a effectivement constaté deux phénomènes : l'intersubjectivité et l'intertextualité scolaire. D'une part, cela signifie que les textes produits par les sujets-scripteurs s'inscrivent dans un contexte bien plus large que celui de la classe. À travers l'écrit, une continuité entre les espaces s'établit tout comme entre l'oral et l'écrit. Quant à l'intertextualité, elle peut être entendue de deux façons distinctes : 1) mise en relation d'un texte avec d'autres textes ou 2) dans un sens plus large, à savoir que « [...] chaque texte suppose au moins deux sujets, celui qui l'émet et le groupe social dont il parle le langage » (p. 21). L'auteure relie ce deuxième sens à : 1) la notion d'auto-dialogisme correspondant au discours métalinguistique virtuel du scripteur qui est son premier lecteur, 2) au dialogisme entre le scripteur et le texte déjà là et 3) au dialogisme entre le scripteur et le récepteur virtuel qu'il suscite (p. 21). En somme, cette conception de l'écrit suppose que l'on conçoive la production textuelle comme étant multidimensionnelle, prenant en compte le temps, les dispositifs et les conditions de production ainsi que la diversité des sujets-scripteurs (Fabre-Cols, 2004).

Le discours tenu ici n'a pas pour objectif de présenter de façon exhaustive l'ensemble des profils de scripteurs mis en évidence par les diverses études menées mais plutôt d'adopter une démarche telle que celle proposée par Leblay (2014) qui consiste à « faire accepter, par le scripteur lui-même, les représentations variées de sa propre singularité, sans chercher à lui en imposer une en particulier qui serait la meilleure possible » (p. 113). Enfin, la leçon de la génétique textuelle, au-delà du fait que l'hétérogénéité dans les profils de scripteurs est la norme, est également le fait qu'aucune des écritures, quels qu'en soient les noms qu'on leur attribue – *versions, états, variantes, avant-textes, écrits intermédiaires, etc.* - ne doit prétendre l'excellence l'une vis-à-vis de l'autre (Leblay, 2014).

Cette partie a permis de mettre en évidence un des effets de ce paradigme sur la conception de l'apprenant. Qu'en est-il de l'enseignant ?

#### 1.2.2.2. Une autre posture pour l'enseignant

Ce changement de paradigme, effet comme nous le voyons des apports de disciplines telles que la psycholinguistique et la génétique textuelle, donne lieu à des séances d'enseignement de

l'écriture bien différentes et nécessite également une toute autre posture de la part de l'enseignant. Or, comme le précisent Chabanne et Bucheton, « cela ne relève pas d'un laisser faire, mais de gestes professionnels précis pour accompagner ce déploiement des écrits » (Chabanne et Bucheton, 2008, p. 62). Au contraire, accompagner l'activité d'écriture vue comme un processus et une recherche requiert des compétences spécifiques : exploiter des écrits intermédiaires fait appel à deux qualités de l'enseignant : la capacité à observer les élèves au travail et la patience dans l'exigence.

Pour l'enseignant, il ne s'agit plus d'évaluer, de dresser un constat ou encore de comparer l'écrit de l'apprenant à un modèle ou un attendu mais plutôt de s'habituer à ces nouvelles formes d'écrits intermédiaires et adopter une nouvelle posture. Il s'agit de remarquer ce que ces écrits peuvent nous apprendre de l'activité de l'élève, des contenus évoqués et des attitudes manifestées (Chabanne et Bucheton, 2008). Aussi, la reconnaissance de la singularité de chaque scripteur implique de « renvoyer à chacun la mesure de ses avancées à lui : ce qui serait insuffisant pour celui-ci est une réussite pour tel autre » (p. 63). Dans cette même logique, cela signifie aussi appliquer un principe qui consiste à signaler davantage ce qui est réussi, intéressant et ce qui devrait être développé dans les copies (Chabanne et Bucheton). De cette façon, l'intervention de l'enseignant devient davantage positive, valorisante et donc encourageante. Or, n'est-ce pas l'une des missions les plus essentielles de l'enseignant ? Les propos de Halté, datant pourtant de 1989 déjà, prennent ici tout leur sens : l'auteur écrivait qu'un réel intérêt pédagogique résidait dans le fait de compter avec les deux niveaux suivants :

1. *Ce que le sujet sait fait* : cela correspond à ce dont l'apprenant dispose et ce qu'il utilise de façon plus ou moins automatique. Il s'agit en réalité de son fonctionnement procédural en l'état ;
2. *Ce que le sujet croit ou dit qu'il fait :* cela correspond à l'état de ses représentations de ses propres constructions. Il s'agit de sa verbalisation procédurale (Halté, 1989).

La reconnaissance du second niveau allié à un troisième niveau de travail mettant en relation les niveaux 1 et 2 « où les inconnues du palier méta-procédural sont mises en relation avec les savoirs notionnels ou conceptuels » (Halté, 1989, p. 21) est essentielle. L'enseignant apparaît alors comme un accompagnant, un guide et non plus comme un détenteur du savoir ou d'une vérité que l'élève devrait tenter d'atteindre (en vain ?!).

L'enseignant-guide est d'autant plus précieux que les apports de la génétique textuelle en didactique et, notamment en contexte scolaire, vont nécessairement de pair avec une démarche

réflexive encourageant la verbalisation de l'activité méta. Cela peut bousculer les habitudes et représentations vis-à-vis de l'activité d'écriture car cela met en évidence également l'aspect réflexif de l'écriture via les autocommentaires et annotations notamment, même chez les scripteurs dits experts. C'est pourquoi cette activité ne se suffit pas à elle-même et ne va pas de soi : elle doit être encouragée, guidée, enseignée et intégrée aux enseignements de l'écriture et accompagnées d'une démarche pro-réflexive. En effet, les études génétiques ont aussi démontré le caractère polyphonique des avant-textes d'écrivains : « le scripteur se fait lecteur critique de lui-même » (Lumbroso, 2010, p. 181). Cette compétence que l'auteur qualifie de « méta textuelle » va au-delà de la révision d'un écrit et de l'utilisation d'un brouillon : il s'agit là d'introduire « l'élève au cœur de son aventure scripturale, à la fois réflexive et en devenir » (p. 181). Qu'en est-il donc des pistes didactiques à formuler dans un tel paradigme ?

### 1.2.3. Pistes didactiques

Aujourd'hui, et en dépit de ces avancées, des représentations en contexte scolaire persistent concernant ce que devrait être l'enseignement de l'écrit. L'écrit reste parfois perçu comme un don et le scripteur expert devrait écrire d'un jet (Chabanne et Bucheton, 2008). Ce type de représentations peut être lié à des types d'écrits également : des récits d'aventure par exemple laisseraient une place de choix à l'imagination alors que l'essai serait associé à la raison et à la rhétorique, ou encore, une dissertation convaincante découlerait obligatoirement d'une phase de planification avec l'élaboration d'un plan détaillant le déroulé de l'argumentation (Lumbroso, 2010). Il faut rappeler également que les diverses normes sont omniprésentes durant cette activité : orthographe, grammaire, conjugaison, types de textes, lexique, etc. En pratique, les élèves font face à de nombreux exercices mais rares sont les temps durant lesquels ils peuvent réellement se consacrer à l'écriture (Chabanne et Bucheton, 2008). Bien souvent, cette activité est perçue comme chronophage et incompatible avec les objectifs plus immédiats et à court terme des programmes. Les activités d'écriture sont donc souvent renvoyées à la sphère de devoirs à faire en dehors de l'école. Bensalem (2016) constate à ce sujet qu'il est hélas bien rare encore qu'un travail de réécriture encourageant l'élève à s'exprimer soit mené. Les enseignants ne demandent que rarement aux élèves de s'exprimer concernant l'acte d'écriture et n'expliquent pas le processus d'écriture et les étapes.

Par ailleurs, lorsque ces représentations ont laissé place à des activités d'écriture et de réécriture, il n'est pas non plus rare de constater un certain nombre de difficultés. Des enseignants confessent effectivement la faible efficacité de phases de révision de brouillons rédigés du texte narratif. Chez

les scripteurs débutants, on observe plutôt un « toilettage orthographique en surface ». Ceux-ci ne parviennent pas à effectuer des modifications plus en profondeur (Lumbroso, 2010, p. 179). En effet, certaines modifications de fond, impliquant des suppressions, des déplacements, des ajouts, ou des ligatures logico-temporelles - qui parfois ont figé obligatoirement les structures sémantiques et pragmatiques de l'écrit - seront difficiles à effectuer. On constate que l'élève peine à établir des liens entre la microstructure de la phrase et la macrostructure du discours, soit entre la partie et le tout, ou entre la rature locale et le sens global de l'écrit (Lumbroso, 2010). Pour l'auteur précité, « [...] la textualisation précoce du brouillon constitue un maillage morphosyntaxique qui peut limiter les dynamiques profondes de la réécriture [...] » (p. 179) d'autant plus qu'en parallèle, diverses opérations sont à réaliser : inventer, construire ou encore répondre à des consignes n'en sont que quelques exemples.

Cette démarche peut heurter les habitudes scolaires et/ou ne peut en tout cas être spontanée : ces pratiques d'écriture qui participent activement au développement intellectuel ne sont pas spontanées. L'école a donc un rôle à jouer (Chabanne et Bucheton, 2008). Mon positionnement vis-à-vis de l'écrit et l'activité d'écriture le montre, je considère que l'écrit est un réel « outil psychique », un « outil cognitif » (Chabanne et Bucheton, p. 62). La section suivante propose de formuler quelques pistes didactiques découlant des apports théoriques exposés jusqu'à présent.

#### 1.2.3.1. Une didactique du pré-rédactionnel

Ces apports ont donné lieu à un intérêt accru envers l'écrit préparatoire qu'est le brouillon textualisé (travaux fondateurs de Fabre-Cols largement cités précédemment, avec un corpus de brouillons). Les recherches ont montré l'importance de celui-ci dans les acquisitions, la socialisation et la construction de la personnalité de l'élève. De cette façon, ces travaux ont permis de formuler une proposition en faveur d'une didactique du pré-rédactionnel, dont les questionnements concernent notamment l'utilisation du brouillon, sa potentielle complémentarité avec une écriture à programme et la façon dont cette dernière pourrait enrichir les pratiques scripturales des élèves.

De fait, en didactique de l'écrit (en FLM), on connaît l'objet classique qu'est le cahier de brouillon. Lorsque l'élève l'utilise, il entre en textualisation sans établir de programme préparatoire au préalable pouvant contenir un plan, une liste, un croquis, des notes ou encore des fiches. L'élève passe ensuite de ce premier jet à la version définitive et, bien souvent, sans réellement apporter de profondes modifications d'après certaines confessions d'enseignants. Comme mentionné plus haut, on constate un toilettage orthographique en surface, qui rend le brouillon rédigé finalement peu

efficace. Cette procédure peut sembler naturelle aux yeux de l'élève et devient presque un réflexe parfois. Ce modèle s'est d'ailleurs imposé dans les pratiques scolaires depuis des décennies. Pourtant, la génétique textuelle montre qu'il ne s'agit que d'un modèle culturel possible (Équipe de l'IUFM de Rennes, 2021).

Fabre-Cols affirme que les brouillons peuvent être de réels outils de constitution ou de relance du processus rédactionnel et ils peuvent occuper une place de choix dans la formation du sujet locuteur-scripteur (Fabre-Cols, 2004). Afin de désacraliser l'activité d'écriture et de valoriser ces brouillons, montrer des avant-textes d'écrivains à des élèves peut être une option en classe. Valoriser les écrits intermédiaires en classe permet aux élèves de 1) prendre conscience du travail fait et 2) de visualiser concrètement leurs progrès (Chabanne et Bucheton, 2008).

Dans cette même logique, des travaux portant sur les écritures à programme ont été menés. Pour rappel, les types d'écriture dites à programme font précéder l'écriture d'un travail de conception. Celui-ci peut prendre la forme d'un plan, de scénarios, de notes ou encore de recherches documentaires (Équipe de l'IUFM de Rennes, 2021). Pour Lumbroso, la didactique de l'écriture doit s'inspirer de l'écriture à programme et de ses outils (2010) afin de tendre vers une didactique du pré-rédactionnel qui consisterait notamment à établir un canevas d'écriture ou un plan général, à rédiger des fiches, à dessiner des croquis ou encore, à se donner des auto-consignes d'écriture. Cette approche modifie en profondeur l'acte d'écriture : dans le cas du récit, il ne s'agirait plus d'écrire au fil de l'inspiration mais plutôt d'établir des itinéraires (en fonction des profils des scripteurs) entre des espaces de construction intermédiaires et en interaction (Lumbroso).

L'acte d'écriture est ainsi précédé d'une phase de planification, « une étape initiale de négociation du projet défi naissant, en classe, les buts à atteindre, les modalités de travail, les consignes et les règles d'écriture » (Lumbroso, 2010, p. 178). Mais attention, ce « programme » est « conçu seulement comme un kit d'outillage » (p. 182). Il permet de guider et accompagner l'élève. Par la suite, cela suppose aussi des phases de réécriture soutenues par des outils et des activités spécifiques qui prennent en compte les objectifs d'apprentissage liés au texte et à la langue. Comme l'indique l'auteur, envisager des typologies de programmes d'écriture possible, selon les classes, les besoins et les profils de scripteur serait sans doute une piste intéressante à creuser pour la recherche en didactique. Pour illustrer ces propos, je reporte ci-dessous un schéma (figure n°12) proposé par Lumbroso (2010), représentant un exemple d'écriture à programme adapté à un niveau CM1-CM2.

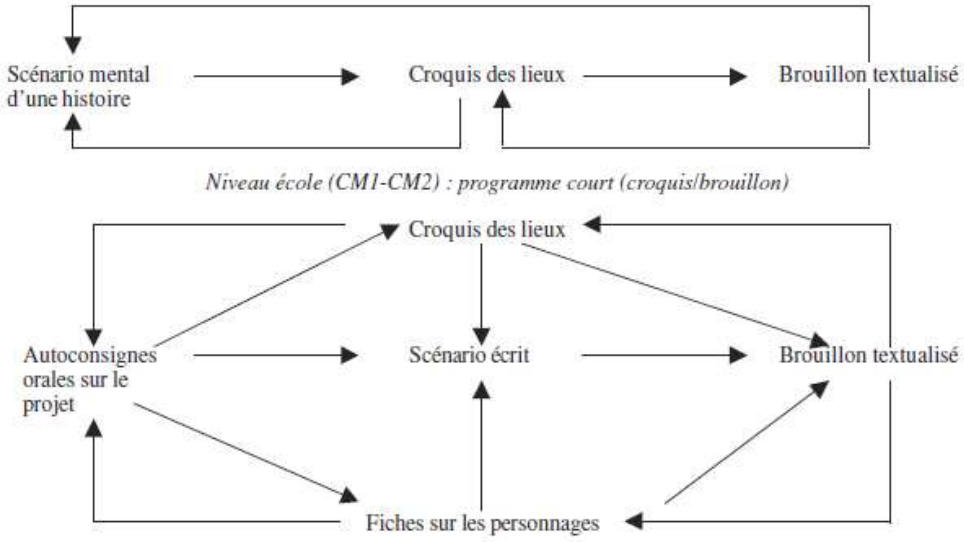



**Figure 12 : Exemple d'écritures à programme sous forme de schéma proposé par Lumbroso (2010, p. 179).**

Dans le cadre de cette étude, l'intérêt de ces formes d'écriture à programme est double : d'une part, il réside dans le fait qu'elles « peuvent développer des compétences en rapport avec la pensée réflexive, l'abstraction et la métacognition, le plaisir de créer aussi, qui ne cessent d'évoluer » (Lumbroso, 2010, p. 182). D'autre part, grâce à une pratique scripturale étayée par l'enseignant, ces formes d'écriture permettent de stimuler la motivation de l'élève à écrire et réécrire au sein de projets d'écriture signifiants. De cette façon, lors de phases pré-rédactionnelles mais aussi lors des phases de réécriture, l'enseignant peut accéder à certains aspects du rapport à l'écrit de l'élève (Lumbroso, 2010) et ainsi mieux comprendre comment intervenir et soutenir l'apprentissage.

#### 1.2.3.2. Concrétisation de ce positionnement en classe

Le déplacement de l'attention vers les écrits intermédiaires a donné lieu notamment au format spécifique qu'est le projet d'écriture. La matérialisation de cette activité réflexive ou méta-scripturale peut se manifester sur divers supports selon les contextes, les scripteurs et les objectifs. Voici donc quatre exemples qui constituent de réelles pistes didactiques et pédagogiques.

a) *Un carnet personnel* (parfois qualifié « d'écrivain ») :

Il permet de prendre des notes, de noter des esquisses de récits, d'écrire librement des pensées, des idées, des arguments, de dresser des listes ou encore de retranscrire et conserver des citations par exemple (Bucheton et Chabanne, 2008). D'autres écrits de ce type peuvent prendre vie dans des cahiers de brouillons, des carnets de notes, des premiers jets sur feuilles volantes (Bucheton et Chabanne, 2008). Il peut aussi s'agir d'un journal de lecture rassemblant des commentaires

personnels, des citations et des idées. Dans un contexte professionnel et plus spécifiquement de recherche, il peut aussi s'agir d'un cahier de narration de recherche ou d'expérimentation dans le cadre d'un projet scientifique ou encore d'un cahier de notes d'observations, d'hypothèses et de conclusions provisoires. Un carnet de bord ou un journal de travail permettent aussi parfois de dresser un bilan du travail fait, des difficultés surmontées et des notions apprises (Chabanne et Bucheton, 2008).

b) *L'outil en parallèle de l'écrit comme le carnet*[29] *d'apprentissage* :

Il s'agit d'un genre connu et reconnu et les usages sont nombreux et divers, tout comme son éventuelle évaluation. Je prendrai ici l'exemple fourni par Leblay (2014) en contexte universitaire finlandais (niveau licence 1, dans un contexte de cours d'écriture). Il s'agissait pour les étudiants de recourir à ce carnet d'apprentissage en parallèle des activités proposées en cours. Les étudiants étaient déjà familiarisés avec l'outil mais pas à son partage avec les pairs. Or, comme l'écrit Cadet (2007), les étudiants n'ont jamais eu l'occasion de lire un journal d'apprentissage et l'occasion ne se présentera peut-être jamais ; difficile donc d'envisager les règles de fonctionnement de l'objet en question. Une double tâche d'écriture leur incombait : celle réalisée en cours et celle du carnet d'apprentissage, réalisée après chaque séance de façon hebdomadaire. En optant pour une approche de type ethno méthodologique, l'auteur a choisi de n'imposer aucune direction et de ne fournir aucune consigne. L'objectif était aussi d'observer les choix des étudiants, tant du point de vue de la forme que des contenus de leurs écrits, ou même du rythme de leurs pratiques (Leblay, 2014). Dans ce même état d'esprit, la langue d'écriture était libre : les étudiants pouvaient ainsi s'exprimer en français et/ou en finnois. Ce positionnement a d'ailleurs permis de voir que certains étudiants employaient l'une ou l'autre langue sans s'interroger à ce sujet quand, au contraire, d'autres explicitaient leurs réflexions et se questionnaient quant à leurs propres pratiques linguistiques (Leblay, 2014). En termes de contenus, l'objectif était de commenter le cours.

c) *Le métalangage directement dans la production écrite* :

Encourager une démarche réflexive peut également se matérialiser par l'explicitation de l'activité méta-scripturale directement dans les productions écrites des élèves. Il s'agit d'autocommentaires ou d'auto-consignes. L'auto-consigne est fréquente dans les avant-textes des écrivains. Ce dernier se prescrit à lui-même ce qu'il faut chercher, écrire ou ne pas oublier

29 Tout comme l'auteur, je différencie le carnet du journal : le second se rapporte à une activité d'écriture quotidienne alors que le premier concerne une activité d'écriture régulière mais pas obligatoirement quotidienne. Dans le cas de l'étude menée par l'auteur, l'écriture suivait le déroulement du cours. Il s'agissait plutôt d'une pratique hebdomadaire donc (Leblay, 2014, p. 110).

(Lumbroso, 2010).

Dans une classe de seconde, dans le cadre de l'écriture d'une nouvelle, Lumbroso (2010) a proposé aux élèves de recourir aux auto-consignes. Les lycéens ont produit la nouvelle sur un carnet de bord dans lequel la page de gauche était consacrée au métalangage et la page de droit au brouillon rédigé. À propos des écrits produits par les élèves, l'auteur écrit que naturellement, sans même avoir observé au préalable des manuscrits d'écrivains, les élèves ont produit des consignes méta-textuelles dont ils avaient besoin. Cela a permis à la majorité d'entre eux de prendre conscience de certains aspects de l'écriture narrative (Lumbroso, 2010). Durant cette expérience, l'auteur précité a identifié quatre types d'auto-consignes :

- *Auto-consignes descriptives :* l'élève (se) dit ce qu'il fait / ne fait pas. Il raconte son action créatrice ;
- *Auto-consignes prescriptives :* l'élève (se) dit ce qu'il doit faire / ne doit pas faire. Il se donne une action à accomplir ;
- *Auto-consignes explicatives* : l'élève (se) justifie ses choix, analyse une hésitation ou explique la raison d'une action ;
- *Auto-consignes narratives :* l'élève scénarise son histoire (Lumbroso, 2010, p. 181).

À propos de cette méthode d'écriture, les élèves ont parfois exprimé ou laissé apparaître une certaine gêne qui finalement peut être liée au fait qu'il s'agisse d'une activité nouvelle et qui requiert un temps d'adaptation, mais nombreux sont ceux qui y ont rapidement vu des intérêts, comme le fait d'organiser soi-même son activité, de se donner des buts ou de faire un plan permettant d'éviter les blocages une fois face à la page blanche (Lumbroso, 2010). Précisons également que le cahier de travail peut accueillir des annotations des pairs (questions, reformulations, appréciations négatives mais aussi positives). Il en va de même pour l'enseignant qui peut annoter (et non pas corriger ou évaluer !) ces écrits (Chabanne et Bucheton, 2008).

Au-delà du format, les divers auteurs lus font part d'écrits « très composites, mêlant le dessin, les listes, les organigrammes, les schémas, les fragments de documents ou d'images collés, la copie » (Chabanne et Bucheton, 2008, p. 62). Ces écrits peuvent aussi être collaboratifs – et il s'agit ici d'un réel intérêt également pour le contexte scolaire – impliquant alors plusieurs scripteurs. Ces écrits peuvent ensuite servir de point d'appui à une activité coopérative de relecture, de reformulation, de correction et de réécriture ou à des discussions et des mises au point.

En ce qui concerne la norme, l'hétérogénéité est à relever, même chez des scripteurs dits

experts : « le griffonnage, le brouillonnement y sont non seulement naturels, mais en quelque sorte nécessaires » (Chabanne et Bucheton, 2008, p. 62). De fait, ce travail intellectuel ne pourrait se faire sans ces « écrits martyrs » qui servent à recueillir des idées et permettent des comparaisons.

Enfin, la pensée réflexive permet une co-construction des pratiques d'écriture. L'étude de Leblay le montre puisque l'auteur a fait le choix d'une mise en commun via des séances collectives de feed-back. Pour l'auteur, cette phase est nécessaire car elle joue le rôle de restitution des apports théoriques et des pratiques singulières d'écriture (Leblay, 2014). L'objectif est de donner la parole aux scripteurs et, de cette façon, de leur donner le temps de se voir en train d'écrire autant que le temps de parler de ce qui vient de se passer pendant les séances d'écriture (*Ibid*.). Cette pratique permet de repenser l'objectif et le déroulement de cette phase de révision de l'écrit qui habituellement ne concerne que l'enseignant. Pour Leblay, cela permet aussi de mettre en évidence le rôle de co-construction du cours qu'ont ces pratiques d'écriture.

En ce qui concerne les retours des étudiants, ils semblent plutôt positifs d'après les écrits. Ceux-ci voient d'un bon œil le fait d'accéder aux écrits des pairs et à leurs idées. Cela leur permet de voir des points de vue différents et de percevoir les contenus du cours de façons différentes. L'objectif était que les scripteurs soient amenés à « [...] accompagner leurs propres écritures, par d'autres écritures réflexives qui permettent un retour sur ce qui vient d'être dit et écrit par eux-mêmes et par un autre ou des autres enseignant(s) ou étudiant(s) » (Leblay, 2014, p. 113-114). Ainsi, les étudiants sont apprentis scripteurs actifs tout au long de leurs productions : ils reprennent, commentent et améliorent.

Cette première partie a permis d'exposer le double cadre théorique dans lequel cette étude se situe et ainsi d'aborder maintenant la notion principale de ce travail : le rapport à l'écrit. Les aspects théoriques et pratiques, relatifs à la didactique de l'écriture et concernant l'enseignant comme l'apprenant, ont été évoqués. Il convient donc maintenant de présenter la notion de rapport à l'écrit.

# 2. La notion de rapport à l'écrit : définition et travaux fondateurs

Cette partie a pour objectif de présenter et contextualiser la notion de rapport à l'écrit. Après avoir exposé son arrivée en didactique, j'évoquerai en détails les deux travaux fondateurs ayant donné lieu à des propositions de modélisation.

## 2.1. La notion de *rapport à* en Sciences de l'éducation

Avant d'être associée à l'écrit, la notion de *rapport à* a donné lieu à des travaux dans le domaine des Sciences de l'éducation. Deux approches sont présentées ci-dessous.

### 2.1.1. Une approche psychanalytique : le rapport au savoir

En Sciences de l'éducation, Beillerot a utilisé la notion de *rapport à* comme notion centrale pour la première fois en 1989. Il l'associe au savoir et en présente une théorisation ainsi qu'une tentative d'opérationnalisation en didactique. Cette élaboration théorique repose sur deux volets : une conception du savoir d'une part et la notion de *rapport à* d'autre part.

L'auteur définit le rapport au savoir comme un « processus créateur pour penser et agir, faisant de tout sujet un auteur de savoir » (Beillerot, 1989, p. 202). Ce processus créateur est en réalité une liaison singulière entre le sujet et le savoir, c'est-à-dire « le processus par lequel le sujet analyse sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens » (p. 190). On relève donc l'importance de la singularité tant pour le sujet que pour cette relation. La configuration de ce rapport, de cette liaison entre le sujet et l'objet, est un élément central dans ces travaux, « (m)ais c'est bien la structuration psychique du sujet, en tant que celui-ci se mobilise sur l'appropriation et l'usage du savoir qui est considérée » (Barré-De Miniac, 2000, p. 30) : « l'accès au savoir, l'appropriation, les investissements et les pratiques seraient à entendre dans une économie personnelle » (Beillerot, 1989, p. 166). Ce processus créateur serait propre à chaque individu et donc non-transférable. Dans cette conception, le savoir implique également le fait de savoir : le savoir se sait. Ce point sera repris dans les travaux de Barré-De Miniac en didactique du FLM (2000, p. 30).

En somme, la notion de *rapport à* est une disposition du sujet tel un mouvement du sujet vers le savoir, c'est-à-dire la genèse du désir de savoir. Elle met en avant la discussion du lien avec l'hypothèse freudienne de « la pulsion de savoir » qui serait située très précocement dans le développement de l'enfant (Barré-De Miniac, 2000). Dans une telle conception, le rapport au savoir est à peine distinct du rapport de l'individu au monde (Barré-De Miniac) et l'auteur précitée remet en évidence la question de la potentielle généralisation. À son sens, ce modèle de constitution du rapport au savoir est à la fois singulier car chaque individu construit son propre rapport au savoir en fonction de son mode de structuration psychique et généraliste car ce mode de fonctionnement peut concerner les différents domaines de savoirs pour un même individu (*Ibid*.).

### 2.1.2. Une approche sociocognitive et sociolinguistique : les *figures de l'apprendre*

Dans une autre perspective, l'équipe ESCOL[30] a aussi réalisé des travaux[31]. Charlot, Bautier et Rochex (1992) ont abordé le rapport au savoir comme une relation singulière et chargée de sens. Pour l'équipe, le *rapport à* désigne la relation entre l'individu et l'environnement social et culturel (Barré-De Miniac, 2000). L'aspect singulier avancé par les chercheurs découle en réalité d'une construction (un processus actif donc) et la relation est bien à double sens. On comprend ainsi que dans cette conception de la notion, l'individu n'est pas un être passif (Barré-De Miniac, 2000).

En effet, une double influence est mise en évidence et est construite à la fois par celui qui influence et par celui qui est influencé. Cette influence devient par conséquent « relation entre » et non plus « action sur » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 17). L'individu est alors situé au centre de deux mouvements : l'un allant de l'environnement vers l'individu et l'autre allant de l'individu à l'environnement. Cette notion désigne en réalité « l'ensemble des processus de médiations entre l'environnement social et culturel, et l'histoire singulière de chaque individu » (Barré-De Miniac, 2000, p. 49). On pointe ici un des intérêts de la notion pour une didactique de l'appropriation (Barré-De Miniac, 2008, p. 12-13).

L'approche de l'équipe ESCOL ne reprend pas les concepts issus de la psychanalyse utilisés par Beillerot mais plutôt l'idée de singularité et cette fois d'un point de vue plus sociologique se situant contre l'idée d'un déterminisme sociologique, contre la sociologie de la reproduction avancée notamment par Bourdieu et Passeron (1970) : la position sociale ne permet pas de prédire le sens que les individus affectent aux situations. Mais plutôt, « (c)'est précisément ce qui fait qu'un individu est à la fois lui-même et un individu socialement situé » (Barré-De Miniac, 2000, p. 50). De fait, ces chercheurs ont mené une étude comparative dans deux milieux : l'un en zone d'éducation prioritaire et l'autre auprès de familles plutôt aisées et en réussite scolaire dans un collège hors zone d'éducation prioritaire. On retrouve dans cette étude l'articulation entre singularité et appartenance à travers l'analyse des pratiques langagières (le langage est dans cette étude à la fois indicateur et élément constitutif puisque le sens s'élabore aussi dans le langage). Pour les auteurs, étudier le langage c'est étudier le rapport au monde que le sujet entretient en fonction de sa place sociale et de son histoire personnelle (Charlot et *al*., 1992). Cette étude aboutit à la mise en évidence de trois « constellations idealtypiques » d'élèves sur la base de l'analyse des

[30] L'équipe ESCOL (Éducation et scolarisation) regroupe des enseignants-chercheurs et chercheurs associés exerçant pour la plupart à l'Université Paris 8 Saint-Denis ou à l'Université Paris-est Créteil – ESPÉ de l'Académie de Créteil. Elle a été créée en 1987.

[31] Consulter l'ouvrage de Charlot, Bautier et Rochex (1992), puis un ouvrage d'approfondissement proposé par Charlot (1997).

productions langagières (Barré-De Miniac, 2000, p. 51).

1. Le premier idéaltypique concerne l'élève du collège de ZEP : les apprentissages sont évoqués à travers des comportements et des programmes ;
2. Le deuxième concerne une minorité de ces collégiens de ZEP : la mise en œuvre de compétences et les activités dans le cadre scolaire sont évoquées ;
3. Le troisième concerne les élèves hors ZEP et plus particulièrement les garçons de 3ème : ils se positionnent clairement dans le monde du savoir (Charlot et *al*., 1992, p. 147).

Les études ultérieures auprès de lycéens et auprès d'élèves de lycées professionnels confirment largement les résultats et permettent de les affiner en termes de rapports au langage différenciés comme partie prenante de rapports au savoir différenciés.

En 1997, Charlot théorise et tente de conceptualiser la notion. Il la définit comme un « positionnement épistémique » qui fonctionne parallèlement sur trois dimensions : l'école, le savoir et le langage (Charlot, 1997 ; Barré-De Miniac, 2000, p. 52). Étant donné la thématique choisie, on ne retiendra ici que les éléments permettant de situer et de discuter du rapport à l'écrit par rapport à l'ensemble du système théorique proposé par l'auteur. Pour cela, Barré-De Miniac met en évidence trois points (2000, p. 52-53) :

1. *Le lien étroit entre le rapport au monde et le rapport au savoir :* le rapport au savoir est une dimension constitutive d'un rapport plus général au monde. Ce rapport au monde est à la fois un rapport au savoir, un rapport à soi (rapport identitaire) et un rapport aux autres (rapport social). Ce sont ces trois facettes du rapport au monde qui donnent lieu au rapport au langage. Ce dernier n'est donc pas considéré isolément mais dans ses relations de dépendance (Charlot, 1997, p. 73).
2. *L'affirmation que l'activité scientifique, le fait d'apprendre est une forme spécifique de rapport au monde :* l'activité scientifique n'est pas autonome. Elle est imbriquée dans ses relations avec le rapport à soi, aux autres et au monde. Toutefois, Charlot organise ce qui la caractérise en quatre points. Sans les détailler ici, ceux-ci mettent en évidence que « le langage est à la fois une activité […] et une conséquence […] du déploiement de l'activité d'apprendre du sujet de savoir » (Barré-De Miniac, 2000, p. 53). Le fait d'apprendre fait donc partie du rapport au savoir tout en adoptant une position d'implication par le rapport au monde.
3. *La description de trois formes de l'apprendre qui sont autant de formes de rapport*

*épistémique au savoir :* le terme *apprendre* recouvre diverses significations et Charlot en identifie trois : a) s'approprier un contenu de pensée fait d'énoncés décontextualisés (grammaire par exemple), b) s'approprier une activité comme la lecture et c) s'approprier des formes relationnelles (le fait de dire bonjour par exemple). Ces trois types d'apprentissages sont considérées par l'auteur comme étant trois formes de rapport épistémique au savoir qui correspondent aux trois constellations idéaltypiques mises en évidence dans l'ouvrage paru en 1992 à partir du discours des collégiens.

L'auteure Barré-De Miniac (2000), à partir de ces travaux, a réfléchi quant à la place du rapport à l'écrit dans ce système théorique : pour elle, l'écrit (la lecture autant que l'écriture) « est un composite de ces trois formes d'apprendre ». Elle introduit l'hypothèse selon laquelle il y aurait des interactions complexes entre ces trois formes. Pour l'auteure, on ne peut pas envisager que ces trois aspects soient étanches les uns par rapport aux autres.

Ces travaux, bien que présentés trop brièvement ici, ont fait émerger d'importantes réflexions dans le domaine de la didactique des langues et ont donné lieu à l'association de la notion de *rapport à* à l'écrit – notion centrale de cette étude - en didactique du FLM. La partie suivante en présente les deux travaux majeurs.

## 2.2. La notion de *rapport à* associée à l'écrit en didactique du Français Langue Maternelle : une notion pluridimensionnelle

L'introduction de la notion de *rapport à* dans le domaine de la didactique revient à Chevallard, didacticien des mathématiques. En revanche, en ce qui concerne la didactique du français, l'initiative revient à Barré-De Miniac qui a associé la notion de *rapport à* à l'écrit dans le champ du FLM dans les années 1990. Ces travaux ont accompagné l'apparition du domaine de la didactique, qui s'est peu à peu différencié de la pédagogie.

### 2.2.1. Le contexte : de la pédagogie à la didactique

L'insertion de la notion de rapport à l'écrit en didactique, particulièrement en didactique du français doit être contextualisée. D'une part, jusque dans les années 1980 l'écriture n'était pas un thème central dans le domaine de la didactique du français : on considérait davantage la lecture, et l'écriture était abordée en articulation avec la lecture lors des premiers apprentissages ou bien seulement pour l'aspect grapho-moteur. D'autre part, en réalité le terme *didactique* n'est apparu que dans les années 1970. Ce n'est qu'à partir de cette période qu'il s'est peu à peu créé une place aux côtés du terme bien plus ancien de *pédagogie* (Barré-De Miniac, 2000 ; Cuq et Gruca, 2017).

Cette évolution terminologique qui a conduit à utiliser couramment le terme *didactique* plutôt que *pédagogie* dans certains cas recouvre en réalité une évolution de la réflexion autour des processus d'enseignement et d'apprentissage. De préoccupations relatives à la pratique de la classe, on est passé à des préoccupations plus étroitement liées à la transmission des savoirs de la discipline considérée (Barré-De Miniac, 2000). Cette évolution correspond à une problématisation nouvelle des interrelations entre contenus et démarches d'apprentissage comme le souligne Halté (1992). À partir des années 1980, la didactique va au-delà de ce que proposait la pédagogie jusqu'alors, dans un souci d'analyse des opérations de pensée impliquées par les contenus d'activités proposés. À la fin des années 1980 et au début des années 1990, cette réflexion progresse et se confirme avec divers événements et diverses publications[32], et diverses sciences sociales telles que la sociologie ou l'anthropologie ont peu à peu investi le domaine et nourri cette réflexion.

En parallèle, on observe également le recours de plus en plus fréquent à la notion d'appropriation en didactique de l'écrit. Cette évolution est cohérente avec le contexte puisqu'il montre une attention croissante pour l'activité du sujet qui apprend (Barré-De Miniac, 2000). Charlot recourt également à la notion d'appropriation (1997), en opposition donc avec celles d'incorporation ou d'intériorisation utilisées par Bourdieu : « L'individu n'intériorise pas le monde, il se l'approprie, dans sa logique de sujet, ce qui est fort différent » (Charlot, 1997, p. 38).

Dès lors que l'on n'a plus appréhendé l'enseignement de l'écriture comme étant une simple application de règles linguistiques ou comme l'imitation de modèles textuels et littéraires, un problème s'est posé. De fait, l'enseignement de l'écriture était désormais envisagé « sous l'angle de l'appropriation par un scripteur d'un outil avec lequel il entretient un rapport complexe » (Barré-De Miniac, 2000, p. 94). Dans ces conditions, il s'agissait alors et il s'agit de réfléchir à ce rapport complexe qui est ici le rapport à l'écrit. Pour cela, la didactique fait appel à diverses disciplines des sciences humaines et sociales. Les travaux portant sur la notion de littéracie ont aussi largement contribué à cette évolution. Ainsi, la vision traditionnelle de l'enseignement de l'écriture a grandement évolué. L'écriture n'était plus « comme une synthèse magique des autres enseignements » de la discipline scolaire *français* « que les élèves sont censés apprendre à intégrer par eux-mêmes » (Reuter, 2002, p. 15).

C'est dans ce contexte que dans les années 1990 Christine Barré-De Miniac a mis en évidence l'importance de la notion de *rapport à* associée à l'écrit dans le domaine de la didactique du FLM. Avant d'exposer les résultats des travaux fondateurs, la partie suivante propose de définir la notion

32 Se reporter à l'ouvrage de Christine Barré-De Miniac (2000) pour davantage de précisions à ce sujet.

de rapport à l'écrit.

### 2.2.2. Éléments définitionnels du rapport à l'écrit(ure)

Pour Barré-De Miniac qui s'est intéressée spécifiquement au rapport à l'écriture[33], la notion désigne :

> « [...] l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Significations singulières pour les unes, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toutes manières retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce que désigne le singulier de l'expression *rapport à*. Telle est sans doute la raison du retour de cette notion et de son importation dans le domaine de la didactique : elle met l'accent sur le sujet, sur l'élève » (Barré-De Miniac, 2002, p. 29).

À la lecture de cette définition, on peut se demander si par *significations* on peut entendre *représentations* au sens de *représentations sociales*. Or, il s'agit bel et bien de deux notions distinctes et Penloup explique clairement cela : pour l'auteure, les représentations font partie intégrante du *rapport à* et ce dernier permet d'élargir le champ d'analyse (1999). Au Canada, Chartrand et Prince évoquent une « relation de sens entre un sujet et l'écrit » pour définir le rapport à l'écrit (qu'elles écrivent RÉ) (2009, p. 321). Elles s'appuient sur la définition que propose Barré-De Miniac tout en y ajoutant la lecture et l'écrit.

À l'instar de ce que dit Barré-De Miniac du rapport à l'écriture, je considère que le rapport à l'écrit « naît de colorations multiples, conscientes et inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture » (2000, p. 107) à laquelle j'ajoute la lecture et l'écrit. Le rapport à l'écrit est en réalité un ensemble complexe fait d'une multitude de variables entremêlées, de facteurs imbriqués. Ainsi, cette complexité empêche de considérer le rapport à l'écrit « comme un enchaînement successif de causes et d'effets et doit plutôt être reconnu comme lieu d'interactions complexes et évolutives entre des facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques » (p. 26).

### 2.2.3. Les travaux de Barré-De Miniac en France : une première proposition de modélisation

Christine Barré-De Miniac a été la première chercheuse à proposer de dépasser la notion globale de rapport à l'écriture et de la décliner en dimensions dans les années 1990 (Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993 ; Barré-De Miniac, 2000). Ses travaux avaient pour but de mettre en œuvre et

[33] On différencie le rapport à l'écriture du rapport à l'écrit, je détaillerai davantage ce point ultérieurement.

analyser des situations didactiques tout en contribuant à la formation des enseignants.

Aux côtés de divers collègues, elle a mené successivement des recherches en appui sur les discours produits par des parents, des professeurs et des élèves inscrits au collège et dans des écoles primaires (Barré-De Miniac et *al*., 1993 ; Barré-De Miniac, 1997). Ces recherches de terrain ont tenté de réinvestir au plan d'un travail didactique précis, les données issues de deux précédentes recherches (Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999 ; Barré-De Miniac, 2000). C'est l'ensemble de ces travaux qui a progressivement permis d'identifier quatre dimensions constitutives du rapport à l'écrit que sont l'investissement, les opinions et attitudes, les conceptions et les modes de verbalisation (Barré-De Miniac, 2000 ; Barré-De Miniac, 2002). Ces dimensions ont été peu à peu identifiées grâce à leur aspect récurrent lors des observations menées auprès des divers acteurs et leur liste demeure ouverte et non-exhaustive. Comme pour toute recherche, les hypothèses théoriques ne peuvent être validées que lorsqu'elles rendent compte d'une réalité (Barré-De Miniac, 2008).

En conséquence, la notion de *rapport à* est selon l'auteur un système, dans la même lignée de pensée que les travaux de Chevallard qui évoquait une « cartographie » du rapport (1988, p. 10 cité dans Barré-De Miniac, 2000). Voici ci-dessous les quatre dimensions du rapport à l'écriture proposées par l'auteure.

#### 2.2.3.1. L'investissement

La notion d'investissement a été empruntée à la psychanalyse qui, elle-même, la tient du domaine de l'économie. D'un domaine à l'autre, l'idée d'une quantité donnée (d'énergie ou d'argent) que le sujet décide de placer sur un objet demeure. Dans le cas du rapport à l'écriture, « (i)l s'agit de l'intérêt affectif pour l'écriture, et de la quantité d'énergie que l'on y consacre » (Barré-De Miniac, 2000, p. 118 ; Barré-De Miniac, 2002, p. 30). Cette dimension a été déclinée progressivement en deux (Barré-De Miniac, 2000) puis en quatre aspects (Barré-De Miniac, 2002) : la force d'investissement, les types d'investissements, le degré d'accord entre investissements et le sens des investissements.

**a) La force d'investissement** désigne l'intensité. L'écriture peut être fortement, moyennement ou faiblement investie et valorisée par le sujet-écrivant. Sur ce point, Barré-De Miniac s'appuie sur les travaux de Reuter et affirme que cette force d'investissement recouvre une partie d'une des trois composantes de la compétence scripturale : les représentations, les investissements et les valeurs (les deux autres composantes sont les savoirs et les opérations) (Reuter, 1996). Reuter a repris une partie des analyses de Michel Dabène, connu également pour sa modélisation de la

compétence scripturale (Dabène, 1991). Ainsi, pour Reuter, la composante *investissement* serait organisée autour de plusieurs pôles : 1) attraction/répulsion avec expression de soi/exposition à autrui, 2) protection du territoire (isolement/refuge), 3) distinction/banalisation, 4) valorisation/dévalorisation et 5) investissements psychiques plus ou moins conscients (Reuter, 1996, p. 68).

L'enquête auprès des collégiens menée par Barré-De Miniac plaide en faveur de l'autonomisation de ce troisième pôle dans la mesure où il est très prégnant dans les propos des jeunes interviewés. L'auteure y voit un levier pour le travail didactique. Concernant cette force d'investissement, deux points essentiels sont à relever :

- En appui sur les recherches relatives aux aspects psycho-affectifs, il convient de distinguer l'investissement et la compétence (au sens restreint, de capacité à lire/écrire et non pas au sens large retenu par Dabène et Reuter qui incluent l'investissement dans la compétence). Elle a identifié des apprenants qui écrivent, bien qu'en difficulté à l'écrit. Il est donc pertinent de dissocier ces deux éléments (Barré-De Miniac, 2000) ;
- Il convient aussi de distinguer la force d'investissement et le sens de cet investissement : c'est-à-dire que l'investissement peut être simultanément très fort et positif ou bien négatif. De même, une apparente opposition associée à un investissement négatif (rejet violent) peut être interprétée comme un indicateur de la force d'un investissement qui n'a pu s'actualiser dans des pratiques réussies et valorisantes aux yeux de l'individu (Barré-De Miniac, 2000, p. 119).

En pratique, on peut mesurer le degré d'investissement en observant la précision des détails dans les récits d'expériences d'écriture personnelles des sujets-écrivant et de leur entourage (langue, objectif, cadre, matériel, opinion, etc.). Ainsi, il convient de constituer des indicateurs de cette force d'investissement afin d'analyser et interpréter plus efficacement (de façon plus positive et opérationnelle) le violent rejet de l'écriture de certains jeunes en difficulté (Barré-De Miniac, 2000).

**b) Les types d'investissement** se réfèrent aux objets sur lesquels se porte l'investissement plus ou moins fort. Par *type d'investissement*, l'auteure entend les situations et les contextes d'écriture mais aussi les types d'écrits, la nature et la force de potentielles contraintes associées à ces écrits (Barré-De Miniac, 2002). Les travaux de l'auteure précitée mettent en exergue que certains types d'écrits peuvent être investis positivement quand d'autres le sont négativement (Barré-De Miniac, 2000). Ainsi, dans une perspective didactique, prendre en compte cet aspect de la dimension peut

être pertinent. Cela permet de dépasser le constat global et simplifiant inféré du désintérêt de l'apprenant envers certains écrits scolaires. Reuter adopte le même positionnement à ce sujet : il faut à ses yeux prendre le temps de connaître les pratiques et les acquis des élèves et de mettre cette connaissance au service d'un projet didactique (Reuter, 1996).

Connaître les pratiques et les investissements des élèves, notamment en matière d'écriture extra-scolaire, semble constituer une des pistes à approfondir. Ces éléments pourraient permettre à l'enseignant de mieux axer son action didactique et pédagogique, en faisant comprendre notamment aux apprenants les points de rupture et de continuité entre les écrits qu'ils pratiquent et investissent et ceux auxquels ils doivent accéder afin que l'écrit leur permette réellement d'accéder aux savoirs (Barré-De Miniac, 2000).

**c) Le degré d'accord entre investissement**

Barré-De Miniac a repéré des aspects complémentaires de la dimension *investissement* : le degré d'accord en est un. L'étude auprès des collégiens a montré une claire différence entre les élèves de 6ème et ceux de 3ème : ceux de 3ème laissent apparaître un double investissement vécu comme conflictuel entre, d'une part, l'investissement de l'écriture personnelle et, d'autre part, celui de l'écriture scolaire. On passe d'une « coexistence pacifique » à une « dualité » de l'écriture (Barré-De Miniac, 2002, p. 32). En effet, contrairement aux élèves de 3ème, ceux de 6ème continuent de s'investir dans les deux types d'investissement. On assiste à un véritable double investissement (sans préférence) quand pour les plus âgés on assiste à l'existence de deux univers d'écriture totalement distincts et étanches. Pour l'auteure, « (c)ette dualité peut s'analyser en termes de conflit d'investissement, conflit dont l'issue diffère selon le type de population scolaire » (Barré-De Miniac, 2002, p. 32). On assiste en réalité à un choix d'efficacité parmi les élèves issus des classes plus favorisées de la capitale (les pratiques personnelles passent au second plan vis-à-vis des pratiques scolaires) alors que pour les élèves inscrits dans un établissement de banlieue cosmopolite parisienne, la situation est plus floue et l'on assiste à des « discours ponctués d'hésitations, de l'expression de sentiments d'ignorance, d'incapacité, voire de sentiments d'extériorité vis-à-vis des formes scolaires [...] » (Barré-De Miniac, 2002, p. 32). L'auteur fait part de possibles conflits non résolus et douloureusement vécus, vis-à-vis desquels il convient d'être vigilant car l'issue peut se concrétiser par un désinvestissement d'une écriture vécue comme problématique par ces élèves.

Enfin, et ce qui peut parfois sembler paradoxal en comparaison avec les représentations du sens commun, ce sentiment d'extériorité ne signifie pas forcément un rejet ou un refus. De fait, des

manifestations de rejet peuvent tout à fait coexister avec un désir d'appropriation (Barré-De Miniac, 2002) et ce désir peut servir de tremplin à l'action didactique.

**d) Le sens de l'investissement :** un autre type d'avatar, qui concerne cette fois la force d'investissement, a été mis en évidence par l'auteure. Au-delà de la force, il convient en effet de prendre en compte le sens : positif ou négatif / attraction ou rejet. En effet, une expérimentation d'ateliers d'écriture socioprofessionnels avec des lycéens de Bac professionnel (Barré-De Miniac, 2002) a laissé place à un groupe faisant preuve d'une grande réserve face à certaines tâches d'écriture qui leur avaient été proposées. Cela pourrait être interprété comme étant signe d'un faible investissement. Pourtant, il n'en est rien : en réalité, les élèves ont expliqué après l'atelier que certaines situations proposées au cours de l'activité leur avaient semblé trop ludiques et qu'ils auraient préféré des tâches plus scolaires. De façon implicite, ces élèves demandent à être considérés plus sérieusement (Barré-De Miniac, 2002). Cette information est essentielle pour l'interprétation de leur manque d'implication apparent lors de l'atelier : on voit ici que sur le plan théorique, la force d'investissement n'implique pas nécessairement son sens ; l'investissement peut être positif ou négatif.

#### 2.2.3.2. Les opinions et attitudes

Cette dimension du rapport à l'écrit concerne :

> « des sentiments et des valeurs accordées à l'écriture et à ses usages, des avis et jugements exprimés, ainsi que des attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire ou pour la vie sociale et professionnelle » (Barré-De Miniac, 2002, p. 33).

Ces deux notions sont issues du domaine de la psychologie sociale pour qui la distinction est importante : les opinions se rapportent aux discours, et les attitudes aux comportements. Elles peuvent être ou non en accord. Cette distinction est utile pour la didactique car à partir d'une attitude observée, l'enseignant peut se référer à ces notions pour vérifier si celle-ci est liée à une opinion sous-jacente (Barré-De Miniac, 2002). L'étude menée met en évidence l'importance de considérer les opinions sous-jacentes aux attitudes et ainsi d'appréhender avec plus de précision les opinions des élèves tout en étant plus proche de leur vécu. Toutefois, il convient de garder à l'esprit qu'une attitude peut tout à fait être liée à plusieurs ordres de raisons. L'analyse reste complexe.

L'auteure note que ces opinions et ces attitudes étant des produits des représentations sociales, il est probable que cette dimension soit la plus fortement dépendante de l'appartenance sociale. Il

convient donc de ne pas omettre la difficulté pour l'enquêteur d'appréhender et reconnaître des représentations potentiellement différentes de celles de son groupe d'appartenance, voire en conflit avec celles-ci (Barré-De Miniac, 2002).

#### 2.2.3.3.Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage.

Cette dimension concerne la manière dont les élèves se représentent l'activité d'écriture et son apprentissage (Barré-De Miniac, 2002) : comment viennent les idées, les mots ? Comment devient-on scripteur expert ? Pour l'auteure, cette dimension est à distinguer des deux précédentes pour deux raisons : 1) des distinctions plus fines lui semblent nécessaires et 2) car les conceptions les plus répandues ne sont pas associées à un groupe social ou professionnel.

Les résultats de ses travaux montrent que deux conceptions sont très répandues et parmi tous les acteurs (élèves, professeurs et parents d'élèves). La première considère l'écriture comme don, comme résultat d'une inspiration. Elle serait donc réservée aux seuls élus. Or, la transmission d'un don ne nécessite pas une intervention raisonnée et progressive ni même un effort de la part de celui ou celle qui attend de le recevoir. La seconde conception largement répandue associe l'écriture à une simple technique de codage d'une pensée élaborée en dehors même de l'écriture (Barré-De Miniac, 2002). Cette conception correspond en réalité à la non-reconnaissance de l'ordre du scriptural, distinct de celui de l'oral, comme l'ont montré Peytard (1970) puis Dabène (1987). Pour l'auteure, cette conception de l'écriture repose sur un « emboîtement de deux présuppositions » : 1) la pensée s'élabore puis s'exprime et 2) cette expression peut se faire de la même façon, à l'oral comme à l'écrit. Or, ces deux présupposés sont erronés : « dissocier la pensée de sa forme de verbalisation c'est ne pas reconnaître l'écrit comme un mode spécifique de pensée et d'accès à la connaissance » (Barré-De Miniac, 2002, p. 35). Or, si l'on en croit cette conception, cela revient à considérer que qui connaît sa langue peut transcrire.

La chercheuse alerte sur l'importance de multiplier les questions lors d'entretiens et de tenir compte du fait que des conceptions savantes et du sens commun peuvent tout à fait apparaître chez un même individu sans que celui-ci n'en soit réellement conscient. Ci-dessous sont proposés quelques résultats obtenus par l'auteure à ce sujet (figure n°13).

| Classe | Prépa | BTS | STT | BPro |
|---|---|---|---|---|
| « Ecrire ça aide à avoir les idées claires » | 100% | 92% | 69% | 75% |
| « Il suffit d'avoir une pensée claire, l'écriture viendra toute seule » | 75% | 58% | 38% | 58% |
| « Une fois qu'on a les idées, ça vient tout seul » | 63% | 71% | 75% | 33% |

**Figure 13 : Résultats d'étude menée par Barré-De Miniac à propos des conceptions de l'écriture (Barré-De Miniac, 2002, p. 37)**

Ces résultats montrent la complexité des représentations et illustrent la nécessaire prudence que doit observer le chercheur lors de la phase de collecte puis d'analyse des données : l'adhésion d'un groupe à une proposition n'empêche pas son adhésion à une voire aux deux autres propositions.

#### 2.2.3.4. Les modes d'investissement (ou de verbalisation) ou leurs manifestations

La quatrième et dernière dimension du rapport à l'écriture de ce modèle concerne les *modes d'investissement* aussi appelé les *modes de verbalisation*. Cette dimension désigne :

> « la manière dont les scripteurs parlent de leur écriture, et plus exactement de leurs procédures et de leurs démarches, tant en matière d'écriture proprement dite qu'en ce qui concerne leur apprentissage de l'écrit » (Barré-De Miniac, 2002, p. 37).

Les observations d'élèves de CP ont suggéré l'intérêt de la prise en compte de cette dimension (la question posée était : « Quand tu ne sais pas écrire un mot, qu'est-ce que tu fais ? ») et ont permis de mettre en évidence deux types de réponses. Une première partie des répondants évoque des stratégies de recherche personnelle : ils décrivent leur activité de réflexion sur la langue. Ces réponses « impliquent la possession d'une méthodologie de recherche et d'un métalangage leur permettant d'en parler » (Barré-De Miniac, 2002, p. 37). Elles peuvent recourir à des verbes tels que « réfléchir/chercher... dans ma tête/faire ses musiques/le voir écrire ». Dans le second cas, les réponses évoquent plutôt la recherche de « modèles ou de réponses toutes faites » (p. 37). Elles peuvent correspondre au fait d'effectuer des recherches d'objets ou de faire appel à une personne ressource : « Mon père fait le modèle et je recopie », « je regarde sur un cahier où il y a plein de mots », « je regarde les lettres dans la classe ». La chercheuse rappelle que certains enfants mixent les deux solutions : « je cherche les sons dans ma tête sinon je demande à [l'institutrice] ou à maman » (p. 87).

Cette dimension impliquant la verbalisation des démarches de recherche d'écriture touche au domaine de la métacognition et elle suppose en outre une activité méta-langagière. Il s'agit d'activité *méta* puisqu'elle est consciente et verbalisée. Elle montre ainsi une prise de distance consciente par rapport à l'écriture, l'activité à mener et le travail que cela implique. Pour l'auteure, on « pourrait parler d'un mode d'investissement, plus ou moins distancié, plus ou moins conscient par rapport à l'activité d'écriture » (Barré-De Miniac, 2002, p. 38). Cette dimension, telle une fenêtre vers le rapport à l'écriture, peut être précieuse pour envisager une intervention didactique et Barré-De Miniac en fournit un exemple (2002). Elle a ainsi montré la difficulté de certains enfants (de Grande Section de maternelle) à accéder à cette prise de distance par rapport à la tâche grâce au langage d'une part et, d'autre part, que si ces enfants possédaient et utilisaient des verbes

pour désigner les tâches matérielles (découper, entourer, cocher, barrer, etc.), ils ne mobilisaient que peu de verbes pour désigner les actions mentales. Ces éléments ont permis d'engager un travail sur ces points.

Enfin, cette dimension est utile également pour analyser la difficulté à mener des activités d'accompagnement de l'écriture. Proposer des retours sur le texte produit par un lecteur extérieur en vue d'un travail de réécriture par le scripteur gagne à passer par une explication verbale des procédures et des démarches mentales. En effet, cette verbalisation par le scripteur de son projet, de sa démarche, de l'état de son travail ou encore des éventuels problèmes qu'il rencontre est essentiel. Du côté de celui ou celle qui accompagne, cela nécessite également une capacité de questionnement de manière à permettre au scripteur cette prise de distance (Barré-De Miniac, 2002).

### 2.2.4. Le modèle issu des travaux québécois

À la suite des travaux menés par la pionnière Barré-de-Miniac, des chercheuses canadiennes ont également mené des études portant sur le rapport à l'écrit, notamment dans le cadre d'une importante étude appelée *Scriptura*.

#### 2.2.4.1. Contexte et objectifs

Avec une visée didactique, ce projet postulait que la compréhension des pratiques de lecture et d'écriture d'élèves et d'enseignants du secondaire allait de pair avec celle de leur rapport à l'écriture et à la lecture. Ce rapport était appréhendé comme étant le processus mené par les sujets (Chartrand et Blaser, 2008). L'étude a porté son attention vers (1) les écrits personnels extrascolaires des élèves et les fonctions qui y sont rattachées, (2) les écrits scolaires dans toutes les disciplines et leurs fonctions (entre autres la fonction épistémique de l'écrit), (3) le milieu socioculturel, l'environnement des élèves et leurs pratiques culturelles et enfin (4) l'entrée dans l'écrit, les premières expériences et les premiers apprentissages des élèves en lecture et en écriture. Pour élaborer le guide d'entretien, les chercheuses se sont inspirées de la démarche proposée par Gauthier (2007).

Ces éléments montrent d'ores et déjà que les chercheuses se démarquent des travaux de Barré-De Miniac précédemment exposés par le fait qu'elles ont élaboré la notion de rapport à l'écrit (qu'elles écrivent RÉ) et qu'elles le différencient du rapport à l'écriture (qu'elles écrivent Ré). Dans ce cadre, le RÉ correspond à « une relation de sens et de signification (au sens vygotskien du terme) entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit (processus et

produits) dans toutes ses dimensions » (Chartrand et Blaser, 2008, p. 111). Cela comprend donc « […] l'ensemble des significations construites par un sujet à propos de l'écrit (la lecture et l'écriture) » (Chartrand et *al*., 2006, p. 276). En revanche, ces travaux canadiens rejoignent les français sur le fait que le rapport à l'écrit est à « multiples facettes » (Chartrand et Prince, 2009, p. 317).

#### 2.2.4.2. Les quatre dimensions du rapport à l'écrit

Lors de ces travaux, afin de collecter et analyser les données, les chercheuses ont proposé de décliner le RÉ en quatre dimensions qu'elles affirment intimement reliées (Chartrand et Prince, 2009 ; Chartrand et Blaser, 2008).

Premièrement, la dimension axiologique « concerne les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu et, dans le cas des élèves, pour réussir à l'école en général comme dans chaque discipline » (Chartrand et Blaser, 2008, p. 111 ; Chartrand et Prince, 2009, p. 321). Ensuite, la dimension idéelle ou conceptuelle correspond aux conceptions et aux représentations qu'a l'individu de l'écrit (fonctions, nature, place dans la société, fonctions dans les apprentissages scolaires et généraux, processus de lecture et écriture mis en œuvre). La troisième dimension est praxéologique et elle concerne les pratiques de l'individu. Il s'agit des activités de lecture-écriture observables (types, moments, manières, contextes, objectifs) et elle inclut également l'activité méta-procédurale dont l'individu peut rendre compte. Enfin, la dimension affective, quatrième et dernière dimension du RÉ, a trait aux sentiments et aux émotions de l'individu concernant l'écrit. Elle peut s'observer via l'investissement en temps, en fréquence et en énergie fournie dans des activités de lecture-écriture, dans différents contextes (Chartrand et Blaser, 2008 ; Chartrand et Prince, 2009).

#### 2.2.4.3. Les spécificités de ce modèle vis-à-vis du modèle de Barré-de-Miniac.

Comme je l'écrivais précédemment, les chercheuses canadiennes se sont inspirées des travaux de Barré-De Miniac puis s'en sont éloignées en proposant notamment de différencier la notion de Ré et de RÉ correspondant respectivement au *rapport à l'écriture* et au *rapport à l'écrit.* Comme l'écrivent les chercheuses, le Ré et le RÉ sont des notions proches mais restent tout de même différentes à divers égards (Chartrand et Blaser, 2008).

La première différence entre les deux propositions touche à la constitution de la notion puisqu'elle concerne les pratiques. Pour Chartrand et Prince, « […] les pratiques sont constitutives du RÉ, elles ne sauraient être reléguées au rang de manifestations » (Chartrand et Prince, 2009, p.

321) et même, ces pratiques « contribuent à le forger » (Chartrand et Blaser, 2008, p. 113). Cette conception des pratiques va de pair avec celle du sujet-écrivant. De fait, pour Barré-de-Miniac (on retrouve également ce positionnement chez Lafont-Terranova et Niwese, 2016, mais aussi chez Penloup, 1999), les pratiques d'écriture ne font pas partie du Ré du sujet, pas plus que du sujet lui-même. Ce dernier est perçu comme un être singulier et ancré socialement mais il semble possible de distinguer le sujet singulier du sujet social (Chartrand et Blaser, 2008, p. 113). Ainsi, on retrouve les activités en amont (comme étant une constituante du sujet parmi d'autres) ou en aval (comme conséquence du rapport) mais elles n'en font pas partie. Pour Barré-de-Miniac, le rapport du sujet aux pratiques « est construit par ses pulsions, ses conceptions et ses valeurs à propos de l'écrit » (Chartrand et Blaser, p. 113). Cette conception n'a donc rien à voir avec celle des chercheuses canadiennes qui considèrent au contraire que les pratiques font partie intégrante du rapport à l'écrit. Elles affirment effectivement que les activités de lecture et d'écriture des individus ne peuvent être considérées comme de simples manifestations ou émanations du RÉ. Pour elles, le rapport est certes singulier mais il reste ancré socialement et imprégné culturellement (*Ibid*., p. 113). En conséquence, les chercheuses ont proposé d'introduire la dimension praxéologique au RÉ. En revanche, et je rejoins ce point de vue, elles précisent que ces pratiques ne peuvent pas être considérées de la même façon que les trois autres dimensions car elles n'entretiennent pas le même type d'interaction que les trois autres dimensions entre elles. Dans ce modèle « si les activités doivent être appréhendées dans le RÉ, elles n'en constituent pas pour autant une dimension » (Chartrand et Blaser, 2008, p. 113). Les chercheuses engagent alors une révision de leur conceptualisation du RÉ afin de tenir compte de tous les aspects constitutifs mais également de la dynamique interne au sein du RÉ. Ce sujet sera abordé plus bas.

Une autre spécificité de ce modèle est à relever : il concerne la création d'une dimension affective, ce qui n'est pas le cas dans le modèle de Barré-de-Miniac. À ce propos, les chercheuses ont particulièrement étudié les liens entre la dimension affective et la dimension conceptuelle du rapport à l'écrit. Elles ont proposé d'établir un indice du rapport à l'écrit (IRÉ) et de la fonction épistémique de l'écrit (IFÉ) (Chartrand et Blaser, 2008). La fonction épistémique de l'écrit correspond au « rôle que joue l'écrit dans l'appropriation et la co-construction de connaissances et d'habiletés disciplinaires » (Chartrand et *al*., 2006, p. 276-277). Les résultats des travaux montrent une dépendance à double sens entre l'IRÉ et l'IFÉ : plus le rapport à l'écrit des enseignants serait négatif et moins la fonction épistémique de l'écrit serait prise en charge. À l'inverse, plus le rapport à l'écrit de ces enseignants serait positif et plus ils prendraient en compte la fonction épistémique de l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008, p. 122). Il s'agit bien d'une dépendance à double sens car les

auteures précisent que « le rapport à l'écrit nourrit les pratiques qui, à leur tour, transforment le rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, p. 122).

Après avoir exposé en détails la proposition canadienne, la partie suivante propose d'aborder divers travaux portant sur la notion de rapport à l'écrit, les uns en contexte de langue première et les autres en contexte de langue seconde.

# 3. Le rapport à l'écrit : les apports d'autres travaux

D'autres travaux portant sur le rapport à l'écrit ont été menés, auprès de divers publics et au sein de divers contextes, en parallèle et après les travaux présentés précédemment. Cette partie a pour objectif d'en dessiner les lignes principales et pertinentes vis-à-vis de la présente recherche.

## 3.1. En contexte de langue première

### 3.1.1. Penloup : le rapport à l'écriture et l'importance de valoriser les écrits *extra-scolaires*

En contexte de langue première, Penloup a également recouru à la notion de rapport à l'écriture et s'est particulièrement intéressée aux pratiques qu'elle qualifie d'extra-scolaires.

D'une part, elle met en évidence l'intérêt de la notion de rapport à l'écriture qui permet selon elle « d'appréhender dans sa totalité le lien qu'établit un sujet avec l'écriture » (Penloup et Liénard, 2008, p. 3), ce que ne permet pas la notion de représentations. Pour l'auteure, deux entrées échappent à la notion de représentations : le sens que donne le sujet aux activités d'écriture qu'il effectue d'une part, et l'implication, question étroitement liée à celle du sens. La notion de *rapport à* tente au contraire d'appréhender ces éléments et même d'évaluer les modes et les degrés de cette implication (Penloup, 1999, p. 52).

D'autre part, en appui sur la notion de rapport à l'écriture, les travaux de Penloup (1999) ont montré l'existence de pratiques d'écriture extra-scolaires massives et diversifiées de collégiens français. Ces pratiques ne se limitent pas aux genres socialement valorisés à l'école et en dehors de l'école (je précise que les résultats des travaux de Chartrand et Blaser (2008) vont également dans ce sens). Pourtant, celles-ci ne sont pas pas ou que peu prises en compte voire méconnues au sein des environnements scolaire (Penloup, 1999). Or, la chercheuse affirme l'importance de porter une attention constante à ces pratiques (tant envers les genres pratiqués qu'envers l'analyse des variétés de l'écrit utilisées). De fait, pour la chercheuse, l'apprenant ne peut pas être réduit à ce qu'il sait ou ne sait pas. Il convient au contraire de tenir compte de ce que l'apprenant aime ou non écrire (son investissement), de ce qu'il aimerait écrire et de ce qu'il écrit réellement lorsqu'il n'est

pas tenu de le faire (pratiques personnelles d'écriture). Ses opinions et ses attitudes ou encore ses conceptions de l'écriture et de son apprentissage sont tout aussi importantes (Penloup et Liénard, 2008). On constate ici que Penloup se base sur le modèle proposé par Barré-de-Miniac (2000 ; 2002). Pour elle, ce sont ces dimensions qui fondent le rapport à l'écriture d'un apprenant et qui donc constituent un réel intérêt pour la didactique du français (Penloup et Liénard, 2008).

### 3.1.2. Chartrand et Prince : la dimension affective du rapport à l'écrit

Dans le cadre du projet de recherche Scriptura, les chercheuses ont étudié des résultats issus d'une récolte de données par questionnaire menée auprès de 1150 élèves. Elles ont abordé plus spécifiquement la dimension affective du rapport à l'écrit et ont mis en évidence ses liens avec les autres dimensions de la notion.

En pratique, les chercheuses ont tenté de cerner la relation affective qu'entretiennent les élèves avec l'écrit en sciences et en histoire. Pour cela, elles ont émis et testé l'hypothèse voulant qu'une relation affective positive soit associée au souci de bien faire : « bien comprendre les textes lus » et « produire des textes bien présentés qui ont fait l'objet d'une révision et d'une correction » (Chartrand et Prince, 2009, p. 335). Par cet angle, elles admettent également que la dimension affective n'est pas sans lien avec la motivation : « les difficultés réelles ou présumées à mener des tâches scolaires nuisent à la motivation » (Chartrand et Prince, 2009, p. 335).

Les résultats montrent qu'aux yeux des élèves, ils ne rencontrent pas de difficulté particulière « […] sauf pour ce qui est de remettre un texte bien présenté et exempt d'erreurs » (Chartrand et Prince, 2009, p. 335). Or, cette même enquête – Scriptura – montre un net décalage avec les déclarations des enseignants dans les questionnaires : 80% d'entre eux déclarent que les élèves ont *souvent* ou *toujours* du mal à remettre un texte relativement bien orthographié et ponctué (Chartrand et Prince). Comment peut-on expliquer un tel décalage ? Est-ce que les attentes des enseignants outrepasseront toujours ce que les élèves jugent satisfaisant de fournir en matière de qualité d'écrit ? Est-ce que les élèves reçoivent des messages clairs de leurs enseignants concernant la qualité de leurs écrits ? Lebrun (2004) a montré que les élèves ont tendance à sous-évaluer leurs lacunes et difficultés. Or, soulignons un fait que d'autres auteures soulignent également (comme Bensalem, 2016) : les élèves ne sont que rarement invités à constater leurs acquis et leurs faiblesses, et à réécrire pour améliorer leurs écrits après le retour de l'enseignant. Il apparaît alors difficile d'identifier, mesurer ou encore distinguer ce qui relève de l'acquis de ce qui relève de points à améliorer (Chartrand et Prince, 2009).

Par ailleurs, leurs travaux ont mis en exergue d'autres éléments relatifs aux écrits non scolaires

et aux supports (papiers et numériques). Les résultats des questionnaires laissent apparaître un fort investissement dans les activités à partir de médias électroniques et un faible investissement dans les médias traditionnels (livres, revues, cahiers, etc.). Aussi, d'après leurs observations relatives à la fonction de l'écrit dans la vie affective des jeunes, les chercheuses remarquent que « […] pour la plupart, la fonction communicationnelle primerait sur la fonction expressive, cathartique, existentielle » (Chartrand et Prince, 2009, p. 333). Pourtant, elles remarquent une prédominance de la fonction existentielle de la lecture et de l'écriture durant les entretiens. Toutefois, Chartrand et Prince rappellent l'importance d'appréhender le rapport à l'écrit dans sa complexité et donc de dépasser les statistiques à tendance homogénéisante (Chartrand et Prince, 2009). Elles émettent d'ailleurs l'hypothèse selon laquelle leur protocole de collecte des données n'aurait proposé que trop peu de genres d'écrits aux répondants, ce qui limiterait les réponses et empêcherait de rejoindre les résultats de Penloup (1999).

Enfin, au terme de ces travaux, les chercheuses ont proposé une déclinaison de la dimension affective en plusieurs paramètres (Chartrand et Prince, 2009, p. 322-323) : a) la pratique volontaire ou non de la lecture et/ou de l'écriture et leur but, b) le lieu social où ces activités sont menées, c) le contexte où elles se déroulent (dans le cas de l'école, la discipline, la tâche, le projet par exemple), d) le temps : disponible ou exigé, e) la fréquence : choisie ou imposée, f) le genre de textes lu ou produits, leurs supports, et g) l'effet de l'activité : avec bénéfice objectif ou symbolique.

## 3.2. Les travaux en contexte de langue seconde

Après avoir abordé quelques travaux majeurs menés en contexte de langue première, il convient d'aborder les études réalisées en contexte de langue seconde.

### 3.2.1. Les travaux de Armand et Maynard : le rapport à l'écrit et la notion d'engagement

Dans un contexte de français langue seconde, au Québec, Armand et Maynard ont également travaillé sur la notion de rapport à l'écrit (RÉ). Pour les auteures :

> « […] l'étude du RÉ permet une meilleure compréhension du rapport qui unit l'élève à son apprentissage de l'écriture, notamment en ciblant les représentations et les conceptions qu'il a de sa valeur, de ses usages et de son apprentissage, et ce, dans les différentes langues de son répertoire » (Armand et Maynard, 2015, p. 74).

On remarque bien sûr ici la prise en compte des répertoires langagiers plurilingues des élèves. Les chercheuses se basent sur le modèle proposé par Chartrand et Blaser (2008) puis font des

emprunts aux travaux de Guthrie, en contexte de langue première (L1), et de Cummins et ses collaborateurs, en contexte de langue seconde (L2), pour le concept d'engagement dans la littéracie, concernant la prise en compte du bagage de connaissances et d'expériences plurilingues des élèves allophones (Armand et Maynard, 2015).

D'une part, en contexte de langue première, Guthrie (2004) met en évidence l'interdépendance de la lecture et de l'écriture et affirme qu'un lecteur engagé est également un scripteur engagé et vice-versa. Il en va de même pour les lecteurs désengagés : ils sont aussi des scripteurs désengagés. Pour le chercheur, l'engagement dans la littéracie en L1 correspond à un comportement adopté par les élèves que l'on peut décliner en quatre paramètres :

1. *Un engagement cognitif* qui sous-entend que les élèves sont concentrés, portent une attention à la tâche proposée et fournissent un effort cognitif pour la réaliser ;
2. *Un intérêt affectif* pour la tâche se traduisant par un enthousiasme et un plaisir à participer à des activités de lecture ou d'écriture ;
3. *La mise en œuvre de capacités cognitives* afin de réaliser une tâche, ces capacités cognitives étant *révélées par les stratégies cognitives employées* ;
4. *La poursuite, à l'école et à l'extérieur de l'école, d'activités de lecture et d'écriture nombreuses et diverses* (Guthrie, 2004).

Pour Guthrie (2004), l'engagement des élèves est lié à leur participation en classe, favorisée par l'utilisation de matériel signifiant à leurs yeux. Il utilise la métaphore de la spirale et celle-ci met en évidence les liens de réciprocité et non de cause à effet entre l'engagement et le succès en littéracie. Ils permettent en effet le développement d'un sentiment de confiance chez les élèves.

D'autre part, Armand et Maynard s'appuient également sur les travaux de Cummins et de ses collaborateurs, en contexte de langue seconde. Ceux-ci portent sur la notion d'empowerment. En effet, les chercheurs (Cummins, 2000, Armand et Maynard, 2015 ; Maynard, 2021) mettent en avant l'importance de l'établissement de contextes d'empowerment en classe pour stimuler l'engagement de l'ensemble des élèves et, plus particulièrement, des élèves provenant de communautés linguistiques et culturelles diverses. Selon le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française (2003) le terme *empowerment* peut être traduit par *autonomisation* et peut être défini comme :

> « […] un processus par lequel une personne, ou un groupe social, acquiert la maîtrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel et de se

transformer dans une perspective de développement, d'amélioration de ses conditions de vie et de son environnement » (Office québécois de la langue française, 2003).

Un tel contexte permet ainsi l'affirmation et une négociation des identités. « Cette dimension identitaire de l'engagement se voit favorisée par la légitimation de l'utilisation en classe des connaissances issues de leur bagage linguistique et culturel » (Armand et Maynard, 2015, p. 74). Pour Cummins et ses collaborateurs (Cummins, Conn, Brown et Sayers, 2007), cette approche permet la reconnaissance des capacités intellectuelles, de l'imagination et du talent des élèves issus de l'immigration, et ce, dans plusieurs langues. Cela signifie également que l'environnement scolaire reconnaît et légitime le bagage de connaissances des élèves au sein du groupe-classe. Cela donne lieu à des dynamiques de classe collaboratives et non plus coercitives. Armand et Maynard font d'ailleurs référence aux approches d'éveil aux langues qui rappellent l'importance de légitimer les langues et cultures des apprenants afin de faciliter les transferts cognitivo-langagiers et ainsi de favoriser l'émergence d'une identité plurilingue plus harmonieuse (Armand et Maynard, 2015).

À partir de ce cadre théorique, les chercheuses proposent d'enrichir la notion de rapport à l'écrit avec le concept d'engagement tel que défini précédemment. Elles notent cette version enrichie du rapport à l'écrit *RÉ+*. Les auteures entreprennent une réflexion sur les liens entre ces deux notions, et celle-ci les mène à identifier les points d'entrée de la notion d'engagement dans celle de rapport à l'écrit. Je propose de reporter ces éléments ci-dessous sans rappeler les définitions de chaque dimension puisque cela a été fait précédemment (Armand et Maynard, 2015) :

- *Dimension affective :* les sentiments et émotions éprouvés par un élève à propos de l'écriture. Cette dimension permet de mettre en évidence l'intérêt de l'élève pour l'écriture et son désir d'en faire l'apprentissage. Des sentiments indicateurs d'un tel engagement peuvent être observés, tel que l'enthousiasme, le plaisir et l'intérêt affectif envers l'écriture, en L1 comme en L2 ;

- *Dimension praxéologique* : cette dimension permet de cerner l'engagement d'un élève dans la littéracie à travers la constatation de la diversité de ses pratiques d'écriture. Elle est aussi liée aux habiletés méta-langagières et donc à son activité méta-procédurale et à son activité cognitive. L'élève peut être amené à faire appel à ses connaissances en L2, ce qui est relié à son engagement dans la littéracie ;

- *Dimension conceptuelle :* il s'agit des conceptions, des idées et des représentations qu'un élève associe à l'écriture, à son utilisation et à son rôle pour réussir à l'école et dans la

société.

Selon les auteures, seules les dimensions praxéologiques et affectives sont concernées par la notion d'engagement. Par ailleurs, précisons également qu'en ce qui concerne la place et le statut des pratiques d'écriture dans la notion de rapport à l'écriture, ces auteures se rangent aux côtés de Chartrand et Blaser (2008) : elles postulent en effet que les quatre dimensions du RÉ+ sont interreliées tout en admettant que les pratiques d'écritures occupent une place distincte au sein de cet espace interrelationnel (Armand et Maynard, 2015). Maynard propose de schématiser le rapport à l'écrit tel qu'elle le conçoit (figure n°14).

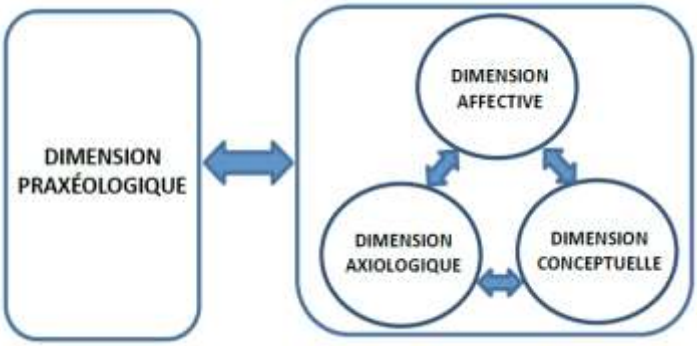



**Figure 14 : Illustration théorique de la notion de rapport à l'écrit (RÉ) par Maynard (2015, p. 77).**

Maynard fournit trois exemples permettant d'expliquer et de justifier sa proposition de schématisation du RÉ+ (Armand et Maynard, 2015) :

1. Les sentiments éprouvés lors de l'écriture (dimension affective) peuvent être influencés par une conception plurilingue de l'apprentissage de l'écriture (dimension conceptuelle) donnant lieu à la mise en place de stratégies d'écriture (dimension praxéologique). Le recours à une autre langue que le français lors d'un moment d'entraide est un exemple.
2. Des pratiques d'enseignement plurilingues visant l'engagement des élèves peuvent générer le développement d'un enthousiasme envers l'écriture en L1 en classe (dimension affective) et des pratiques d'écriture plus nombreuses et diversifiées à l'école et à la maison (dimension praxéologique). Elles peuvent influencer les représentations qu'un élève a de la valeur des langues de son répertoire (dimension axiologique) ainsi que de leurs fonctions dans sa vie personnelle et scolaire (dimension conceptuelle).
3. Une stratégie d'écriture impliquant la L1 de l'élève, passant par exemple par la comparaison d'une structure de phrase en L1 et en français (dimension praxéologique), peut mettre en exergue la fonction que joue sa L1 dans son apprentissage du français (dimension

conceptuelle) et susciter chez l'élève un sentiment de fierté lié à un plus grand sentiment de compétence et à la légitimation de l'utilisation de son bagage linguistique en classe (dimension affective).

Aussi, tout comme Chartrand et Prince (2009), les chercheuses affirment que le RÉ+ est en constante évolution : la dimension affective et la dimension praxéologiques étant interreliées. Des émotions agréables pourront soutenir et renforcer la motivation, laquelle par la suite pourra encourager l'apprenant à surmonter d'éventuelles difficultés rencontrées.

De ces réflexions, tout comme Chartrand et Blaser (2008), Armand et Maynard (009) mettent en exergue la relation entre le RÉ et l'engagement : le RÉ apparaît alors comme « un levier plus ou moins puissant susceptible d'induire l'engagement de l'élève » dans une activité littéracique (Chartrand et Blaser, 2008, p. 125 ; Armand et Maynard, 2015, p. 75).

### 3.2.2. Les travaux de Fleuret : les environnements familiaux et les habitus culturels

Cette partie aborde brièvement les travaux de Fleuret en contexte canadien. L'auteure ne recourt pas à la notion de rapport à l'écrit mais plutôt à celle de socialisation à l'écrit et les résultats exposés me semblent importants à relever ici.

Fleuret prend appui sur les travaux déjà exposés précédemment (cf. chapitre 3) portant sur les notions de socialisation et d'habitus culturels. Ainsi, pour l'auteure mais aussi Montésinos-Gelet, le rapport à l'écrit des individus découle de leurs socialisations primaire et secondaire, soit de leur habitus culturel. De cette façon, ce dernier conditionne les apprentissages (Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012) en faisant varier notamment la place de l'écrit dans les environnements familiaux des apprenants. Il semblerait en effet que pour certains groupes, la socialisation à l'écrit ne fasse pas partie des habitudes culturelles (Bastien, 2017 ; Chéry, 2003).

Les études de Fleuret (2008) portant sur les élèves et familles créolophones en contexte québécois vont dans ce sens. D'une part, on sait que le créole est plutôt une langue de tradition orale. D'autre part, en appui sur le concept du capital culturel introduit par Bourdieu (1979b) et repris largement par Lahire (2012), Fleuret (2008) montre que le capital objectivé n'est pas incorporé par les parents. Les pratiques discursives familiales semblent moins émerger d'une culture de l'écrit (Fleuret, 2012). L'étude de Chéry (2003) montre également qu'au sein de familles créolophones, on constate souvent la quasi-inexistence des habitudes de lecture dans le milieu familial. L'auteure l'expliquerait notamment par la faible scolarisation des parents et par la relation école-famille (structures de rencontre et d'information insuffisantes). Ainsi, Fleuret (2008 ; 2012)

constate que par leur socialisation primaire et certains facteurs contextuels qui caractérisent l'immigration haïtienne au Québec, l'apprentissage de la culture de l'écrit, telle qu'elle est attendue dans l'environnement scolaire, peut être difficile. Ces éléments questionnent ainsi les liens entre les répertoires langagiers des apprenants, les habitus culturels associés et le rapport à l'écrit.

Dans ces contextes familiaux, le développement de l'écrit chez l'enfant est affecté, car ce dernier doit appréhender seul le matériau écrit. Comme l'écrivaient déjà Burns, Espinosa et Snow en 2003, la présence de matériel écrit ne suffit pas : la socialisation à l'écrit et la littéracie[34] familiale exercent une influence sur le développement langagier et la littéracie de l'enfant. Les pratiques littéraciques familiales peuvent rendre l'apprentissage de l'écrit signifiant et ainsi stimuler la motivation de l'enfant à entrer dans l'écrit. En ce qui concerne la phase d'éveil qui précède la scolarisation des enfants, les auteurs précités rappellent qu'à cet âge, les expériences que vivent les enfants à la maison et dans les centres préscolaires sont déterminantes du point de vue du développement de la littéracie (Burns et *al*., 2003).

Cette troisième partie a permis d'évoquer les travaux portant sur le rapport à l'écrit les plus importants et pertinents au vu du sujet de la présente étude. Il convient à présent d'aborder quelques questions essentielles concernant la notion de rapport à l'écrit, dont celle relative à sa construction et son évolution.

# 4. Quid de la construction et de l'évolution du rapport à l'écrit ? Dynamique interne et relations externes ?

Cette quatrième et dernière partie de ce chapitre a pour objectif de questionner la notion de rapport à l'écrit, sa nature et sa dynamique interne. Le premier point propose de se demander s'il convient de parler de *notion* ou de *concept* à ce sujet.

## 4.1. Le rapport à l'écrit : notion ou concept ? Une notion à valeur heuristique ?

Deux questions sont abordées dans cette partie : d'une part, doit-on parler de *notion* ou de *concept* en référence au rapport à l'écrit ? Et d'autre part, s'agit-il d'une notion à valeur heuristique ?

Dans le langage courant, on a parfois tendance à confondre les termes de *notion* et de *concept*. Or, comme l'écrit Barré-de-Miniac, en philosophie des sciences, il n'en est rien : un concept désigne « un objet aux contours étroitement circonscrits, objet construit, déconstruit et utilisé comme élément de construction d'un ensemble théorique » (Barré-de-Miniac, 2008, p. 17). Le

34 L'auteure citée écrit « littératie » mais dans un souci d'homogénéisation, je conserve la même orthographe que précédemment.

concept implique « l'idée d'unidimensionnalité ».

Or, les divers travaux évoqués précédemment (de Barré-de-Miniac mais également les travaux canadiens) ont mis en évidence la pluridimensionnalité du rapport à l'écrit. Il convient alors, de ne pas recourir au terme de concept. Cela conserve la possibilité de recourir au rapport à l'écrit comme un outil de recherche permettant d'identifier des variables pertinentes pour la recherche et le travail didactiques et d'éviter de considérer la notion comme étant un ensemble uniforme (Barré-de-Miniac, 2008). Cette pluridimensionnalité est appuyée par le fait que ces dimensions, pour leur analyse et identification, font appel à des cadres interprétatifs hétérogènes. Or, vouloir les sortir de ces cadres reviendrait sans doute à les vider de leur sens et donc de leur pouvoir interprétatif, explicatif et par là prédictif (Barré-De Miniac, p. 17). Le risque d'amenuiser leur intérêt pour la didactique est à ne pas sous-estimer donc.

D'autre part, Barré-De Miniac mais aussi Dabène soulignent la vitalité de l'approche de l'enseignement/apprentissage de l'écriture impliquant la notion de *rapport à*, qui a suscité de nombreux travaux depuis quelques décennies (Chartrand et Blaser, 2008). En sont la preuve la diversité des domaines et études explorant et analysant les pratiques de lecture et d'écriture des enseignants et des élèves, la réception et la production d'écrits à l'université, l'écriture créative et la constitution du sujet-écrivant ou encore l'écriture extra-scolaire. La notion de rapport à l'écrit permet d'appréhender la complexité et la diversité : sa valeur heuristique en devient alors indéniable (Barré-de-Miniac, 2008).

Toutefois, qualifier la notion d'heuristique représente également un risque. La tentation d'étendre exagérément la notion et de lui demander d'expliquer trop de phénomènes est grande, et cela pourrait lui faire perdre toute sa valeur explicative (Barré-De-Miniac, 2008). En effet, l'auteure précitée met en exergue l'importante diversité des types de recherches et des niveaux d'apprentissage concernés. Certaines recherches sont descriptives quand d'autres relèvent d'expérimentations didactiques. Certaines concernent de jeunes élèves de l'école primaire et d'autres ciblent des collégiens, des lycéens ou même des étudiants du supérieur. Au fil du temps et de ces recherches, on a constaté une tendance à spécifier les domaines d'usage de l'écriture (à l'école, à l'extérieur, selon les disciplines scolaires, etc.) mais aussi les types de travaux écrits (commentaires de textes, résumés, prises de notes, etc.). Ce phénomène soulève la question de l'unicité de la notion de rapport à l'écriture : peut-elle être légitimement utilisée dans toutes ces recherches ? (Barré-De Miniac, 2008).

D'autres notions demeurent en effet proches de celle de rapport à l'écriture. Celle de l'« identité

énonciative » devenue ensuite « identité rédactionnelle » (travaux de Guibert cités par Barré-de-Miniac, 2008, p. 22), mais aussi celle de « positionnement » ou de « position » (travaux de Dezutter et Daunay dans Barré-De Miniac, 2008), ou encore les « pluriels d'images et de rapports » (Barré-de-Miniac, 2008, p. 22) en sont quelques exemples. Pour l'auteure précitée :

> « (l)a diversité des notions proposées pour parler du sujet écrivant dit encore quelque chose de la probable hétérogénéité des processus et variables mobilisés par le scripteur, hétérogénéité entre scripteurs, mais aussi chez un même scripteur selon les tâches, leurs contextes et leurs enjeux » (Barré-de-Miniac, 2008, p. 22-23).

Reste à voir au fil du temps et des études menées, si la notion de rapport à l'écrit demeure opérationnelle sans se perdre dans cette diversité ou si au contraire, dans l'intérêt de la didactique du français (incluant recherche et intervention au sens de Barré-De Miniac), il convient de remplacer cette notion par d'autres aux contours plus restreints et plus opératoires pour l'action didactique (Barré-De Miniac, 2008). Cela permettra également de réviser ou non le choix du terme *notion* pour qualifier le rapport à l'écrit.

## 4.2. Quid de la dynamique interne du rapport à l'écrit ?

Les parties précédentes ont permis de mettre en évidence les éléments constitutifs de la notion de rapport à l'écrit, d'en formuler des éléments de définition mais aussi d'identifier la place et le statut de la notion dans le champ de la didactique du français. Toutefois, qu'en est-il de la dynamique interne de ce système complexe ? Quid des interrelations entre les diverses dimensions ? Et comment ces dimensions pourraient-elles favoriser l'amélioration des écrits ?

### 4.2.1. Le constat de la complexité

En 2008, Barré-de-Miniac mettait en évidence les difficultés rencontrées par la recherche pour répondre aux questions précédemment formulées d'une part, et d'autre part, le fait que cette mise en relation devait être pensée sur deux niveaux. L'un concerne les liens entre les différentes dimensions du rapport à l'écrit(ure) et l'autre entre le rapport à l'écrit(ure) et les savoirs et savoir-faire. Pour l'auteure, cette mise en relation devrait passer par une définition claire des dimensions elles-mêmes en amont (Barré-De Miniac, 2008). En effet, la notion nécessite une analyse plurielle et complexe puisque c'est le « lieu d'interactions complexes et évolutives entre facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques » (Barré-De Miniac, 2000, p. 26). Il ne s'agit en aucun cas d'un enchaînement successif de causes et d'effets. La seule issue de ce raisonnement est le constat de la complexité accompagné d'hypothèses quant au mode d'interrelation entre les différentes facettes

du rapport à l'écrit.

Du côté canadien, les chercheuses postulent aussi que les quatre dimensions sont interreliées (Chartrand et Blaser, 2008 ; Armand et Maynard, 2015) : le rapport à l'écrit est « multifactoriel » et « ses dimensions sont entremêlées » (Chartrand et Prince, 2009, p. 337), « intimement reliées » (p. 321). Pour les auteures précitées, « le rapport à l'écrit constitue un système que l'on peut modéliser en analysant ses composantes, leurs interrelations et leur évolution, à partir de l'approche systémique (Le Moigne, 1984) » (Chartrand et Prince, p. 321).

Toutefois, Chartrand et Blaser reconnaissent en 2008 les limites des études menées dont la leur, notamment quant à la dynamique interne du rapport à l'écrit. La notion, telle qu'elles l'ont élaborée, ne leur apparaît pas opératoire pour la didactique du français puisqu'elle donne lieu à une juxtaposition de la dimension praxéologique avec les dimensions affective, conceptuelle et axiologique (p. 124). Elles expliquent en effet que cet outil heuristique ne permet pas d'appréhender l'articulation et la hiérarchisation des dimensions du RÉ.

### 4.2.2. La dimension affective

Souhaitant dépasser ce constat de la complexité, Chartrand et Prince (2009) se sont particulièrement intéressées à la dimension affective. Pour elles cette dimension du RÉ, comme le RÉ lui-même, est aussi susceptible d'évolutions, de modifications (p. 323), engendrées par un sentiment positif ou négatif et l'expérience d'émotions agréables ou non lors d'activités liées à la lecture et l'écriture. Ces expériences et ces pratiques soutiennent ou au contraire freinent la motivation et donc incitent ou non les élèves à surmonter les difficultés rencontrées. À ce propos, l'investissement volontaire dans la lecture et l'écriture est un indice de la dimension affective du RÉ (p. 333). Les auteures mettent ainsi en relation spécifiquement la dimension affective et la dimension praxéologique. Pour elles, elle est dialectique : les pratiques des élèves seraient à la fois cause et conséquence du RÉ (p. 337). De fait, les représentations qu'on se fait d'une activité de lecture ou les valeurs qu'on y attribue, par exemple, ont un effet direct sur elle (p. 323). Compte tenu de ces éléments, les auteures ont proposé de décliner la dimension affective en plusieurs paramètres (abordé dans la partie 3.1.2. de ce chapitre).

### 4.2.3. La place spécifique des pratiques

Par ailleurs, les travaux de Chartrand et Blaser ont également permis de mettre en évidence une dépendance à double sens entre le rapport à l'écrit et les pratiques (leurs travaux portent sur la fonction épistémique ont été abordés brièvement en partie 2.2.4.3.) : « […] le rapport à l'écrit

nourrit les pratiques qui, à leur tour, transforment le rapport à l'écrit » (Chartrand et Blaser, 2008, p. 122). Or pour ces chercheuses, les pratiques, qui font partie de la dimension praxéologique, font partie intégrante du rapport à l'écrit. Ainsi, elles expliquent d'une part que le temps consacré à des activités de lecture et d'écriture ainsi que leur fréquence sont des indices non seulement de la dimension affective, mais également des activités réalisées et donc de la dimension praxéologique (Chartrand et Blaser, 2008, p. 113). De cette façon, elles mettent en évidence une superposition partielle des dimensions affective et praxéologique. Toutefois, pour les auteures, si les activités doivent être appréhendées dans le RÉ, elles n'en constituent pas pour autant une dimension (p. 113).

De leur côté, Armand et Maynard adoptent partiellement ce point de vue : elles postulent que les quatre dimensions du rapport à l'écrit sont interreliées mais que les pratiques occupent une place distincte inscrite au sein de cet espace interrelationnel (2015, p. 77). Afin d'illustrer leurs propos, elles font part d'une proposition de schématisation du rapport à l'écrit tel qu'elles le conçoivent et le présentent (voir la figure n°14 dans la partie 3.2.1. du présent chapitre). Ce schéma montre que ces auteures ne placent pas cette dimension praxéologique de la même façon que les trois autres dimensions et qu'à leurs yeux, les interactions entre la dimension praxéologique et les trois autres dimensions ne sont pas comparables avec celles ayant lieu entre ces trois autres dimensions. La dimension praxéologique semble être transversale aux autres dimensions, puisque « les pratiques d'écriture des élèves, notamment à l'école, influencent de manière déterminante les autres dimensions de leur RÉ+ »[35] (Armand et Maynard, 2015, p. 77). Les auteurs fournissent trois exemples à ce sujet :

1. *La dimension conceptuelle influence la dimension praxéologique qui influence à son tour la dimension affective :* des pratiques d'écriture (dimension praxéologique) découlant d'une conception plurilingue de l'apprentissage de l'écriture (le fait de recourir à d'autres langues que le français par exemple pendant l'activité) (dimension conceptuelle) peut influencer les sentiments éprouvés durant cette activité d'écriture (dimension affective).
2. *La dimension affective, influencée par la dimension praxéologique peut influencer les dimensions axiologique et conceptuelle* : un enthousiasme croissant envers l'écriture en langue première en classe (dimension affective), qui découle de pratiques d'enseignement plurilingues peut donner lieu à des pratiques d'écriture plus nombreuses et diversifiées à

[35] Comme évoqué dans la partie 3.2.1., les chercheuses écrivent RÉ+ le rapport à l'écrit associé à la notion d'engagement.

l'école et à la maison (dimension praxéologique) et exercer une influence sur les représentations de l'élève (valeur des langues de son répertoires langagiers) (dimension axiologique) ainsi que les fonctions de ces langues dans sa vie personnelle et scolaire (dimension conceptuelle).

3. *La dimension praxéologique, si consciente de la dimension conceptuelle peut influencer la dimension affective :* des pratiques impliquant la langue première de l'élève (dimension praxéologique) peuvent lui permettre de prendre conscience de la fonction que peut jouer cette langue première dans son apprentissage (dimension conceptuelle) et susciter chez lui un sentiment de fierté et de légitimité par rapport à son bagage linguistique, notamment en classe (dimension affective).

On perçoit dans les travaux canadiens la différence vis-à-vis de ceux de Barré-De Miniac. De fait, pour cette dernière, les pratiques ne font pas partie intégrante du rapport à l'écrit et ne sont que des manifestations du rapport à l'écriture.

## 4.3. Ancrage réel du rapport à l'écrit : vers une généralisation ou une spécification ?

La partie précédente a abordé la dynamique interne du système complexe qu'est le rapport à l'écrit. Mais qu'en est-il de ses liens avec les divers *rapports à* décrits, notamment le rapport au savoir, à l'école et même au monde ? Doit-on tendre vers une généralisation du *rapport à*, qui serait valable à l'ensemble des domaines de la vie ? Ou doit-on au contraire tendre vers une spécification et parler plus de *rapports à* au pluriel ? Peut-on parler d'imbrication du rapport à l'écrit dans un rapport plus large par exemple tel que le rapport au savoir, à l'école et au monde ? C'est ce que propose d'aborder cette partie.

Pour apporter des éléments de réponse à ces questionnements, nous pourrions avoir tendance à isoler chaque paire à savoir [rapport à l'écrit / rapport au savoir] puis [rapport à l'écrit / rapport au langage] ou encore [rapport à l'écrit / rapport au monde] alors qu'en réalité, il s'agit d'un ensemble bien plus vaste et complexe. En témoignent les écrits éclairants de Barré-De Miniac (2002 ; 2008), mais aussi les études menées dans une perspective psycho-clinique et psychanalytique, par Beillerot et ses collaborateurs (1989) ou encore celles de l'équipe ESCOL constituée notamment de Charlot, Bautier et Rochex (1998) portant sur le rapport au savoir.

D'une part, en 2000, Barré-De Miniac pose la question des relations entre le rapport au savoir et le rapport à l'écriture et se demande si « le rapport à l'écriture constitue un aspect de la vie

psychique devant ou pouvant être traité de manière autonome, ou s'il n'est qu'un aspect, un lieu, un point de focalisation parmi d'autres, du rapport du sujet au monde » (Barré-De Miniac, 2000, p. 19-20). Cette même année, en appui sur les travaux de Beillerot et de l'équipe ESCOL, elle questionne également les liens entretenus entre le rapport au langage et le rapport au monde. Dans la perspective de Beillerot, le rapport au savoir est proche du rapport du sujet au monde mais dans cette conception, le monde est appréhendé sous l'angle du savoir, en ignorant donc les aspects relationnels. Le positionnement de Beillerot tend donc vers la généralisation (Barré-De Miniac, 2000) : l'accent est davantage mis sur la singularité du sujet, présentant une « économie personnelle » (Beillerot, 1989, p. 166) et « la liaison entre le sujet et l'objet » (Barré-De Miniac, 2000, p. 30). En somme, à lire les travaux de Beillerot, le rapport au savoir serait à la fois singulier (en fonction du mode de structuration psychique de l'individu) mais aussi généraliste (ce mode de fonctionnement peut à priori s'appliquer aux différents domaines de savoirs pour un même individu) (Barré-De Miniac, p. 32).

Toutefois, l'auteure reste prudente quant aux éléments de réponse à apporter. Elle écrit à ce sujet que même si « les analyses psychosociologiques et sociologiques montrent que le rapport au langage et le rapport au monde sont intriqués de manière indissociable » (Barré-De Miniac, 2000, p. 111), une question reste en suspens : de l'un ou de l'autre, lequel constitue la cause ou l'effet ? L'auteure en arrive même à questionner la pertinence d'une telle question : sur le plan théorique, elle serait peut-être porteuse de résultats intéressants, mais qu'en est-il de la pratique, de la didactique ?

En ce qui concerne les relations entretenues entre le rapport au langage, le rapport au savoir et le rapport au monde, les travaux de l'équipe ESCOL et du sociologue Lahire proposent quelques éléments et Barré-De Miniac s'y réfère.

Premièrement, la perspective socio-cognitive de Charlot, Bautier et Rochex (équipe ESCOL), conclut « à des formes d'usage de langage interprétables comme des rapports au langage différents, eux-mêmes constitutifs de rapports aux savoirs différents » (Barré-De Miniac, 2000, p. 116). Les trois rapports sont donc imbriqués. De son côté, Lahire met en exergue le lien entre le rapport à l'écrit et le rapport au monde. Pour lui, l'écrit donne lieu à un autre rapport au monde, qui est un rapport distancié, décontextualisé. Les deux sont donc intimement liés.

Compte tenu de ces éléments, sur la question des relations entre rapport à l'écriture, rapport au savoir et rapport au monde, Barré-De Miniac (2000) conclut à l'imbrication totale de ces trois aspects (p. 117). D'ailleurs, et de façon logique, l'auteure intègre l'écriture dans ce qu'elle appelle

« la trilogie écriture/savoir/école » (p. 117). Plus tard (Barré-De Miniac, 2008), à propos de la question du lien entre le rapport à l'écriture et le rapport au savoir, l'auteure met en évidence deux problèmes qui découlent selon elle de la démarche de l'équipe ESCOL : d'une part, au niveau théorique, il conviendrait d'identifier les invariants à partir desquels le rapport au savoir se constitue pour devenir applicable à tous les domaines de savoirs. D'autre part, sur le plan pragmatique, l'auteur questionne les « constellations idéaltypiques » qui indiquent l'état du sujet : celles-ci ne permettent pas d'identifier des démarches précises du sujet au travers desquelles le rapport au savoir serait réorienté (Barré-De Miniac, 2008). Le risque est, selon la chercheuse de ne pas parvenir à pénétrer au cœur des apprentissages et des différents types de savoirs. Il faut selon elle, dans une perspective didactique qui articule recherche et intervention didactique, considérer à la fois les sujets, les savoirs et savoir-faire car tous deux sont susceptibles d'influer sur le *rapport à* (p. 19). Cette démarche est indispensable si l'on souhaite caractériser des *rapports à.*

Pour Daunay (2007), il s'agit d'un double mouvement de généralisation et de spécification : le rapport au savoir est en lui-même un rapport au langage et au monde (généralisation), mais la spécification des *rapports à* est tout fait possible également voire souhaitable s'il s'agit de collecter des données empiriques. Barré-De Miniac adopte le même positionnement que cet auteur et opte donc pour la spécification, dans l'intérêt de la didactique (Barré-De Miniac, 2008).

À ma connaissance, aucun travail n'a permis par la suite de déterminer avec certitude si la didactique du français devrait se diriger plutôt vers une généralisation ou vers une spécification de la notion de *rapport à.* En ce qui me concerne, au vu des lectures, j'émets l'hypothèse d'une imbrication du rapport à l'écrit dans le rapport au langage, au savoir et au monde. Cette imbrication donne lieu à des interrelations, des influences mutuelles au sein de cet ensemble. Il en va de même pour le rapport à l'école.

## 4.4. Limites et questionnements quant au rapport à l'écrit

Enfin, un tel chapitre ne peut s'achever sans évoquer les limites et autres questionnements laissés en suspend par la notion de rapport à l'écrit.

Premièrement, la notion de *rapport à* est applicable à de nombreux domaines et de nombreuses disciplines tout en étant profondément complexe. Ainsi, le risque de simplification est élevé (Barré-De Miniac, 2002). Reuter (2006, p. 149) évoque cette excessive généralisation selon trois modalités fréquemment complémentaires : la première concerne la prise en compte insuffisante

des formes différentes des usages de l'écrit et des formes de distance possibles selon les sphères (rapport scientifique, esthétique, lettré...). Cette première modalité est, selon l'auteur cité *supra*, renforcée par la deuxième, relative à l'absence de distinction au sein d'une sphère, notamment celle scolaire (entre disciplines, entre sous-domaines d'une discipline). Le risque mentionné ici est de considérer que le rapport est identique et qu'un rapport observé dans une situation donnée est généralisable, sans vérification. Enfin, la troisième modalité s'articule aux précédentes et touche au sujet lui-même : « le rapport à l'écrit serait unifié (sans variations, disparités, tensions...) et insensible aux sphères, situations, etc. » (Reuter, 2006, p. 149). Cela paraît incompatible « voire contradictoire avec une approche didactique attentive justement aux spécificités disciplinaires » (p. 149).

Ensuite, et nous l'avons vu également, la notion de *rapport à* peine encore aujourd'hui à éviter l'amalgame entre la lecture et l'écriture et ainsi à tenir compte de leurs spécificités en tant que pratiques sociales mais aussi comme activités langagières. Elles présentent de nombreux points communs et sont en interaction très fréquemment, mais il s'agit d'activités cognitives et sociales distinctes (Reuter, 2004).

Enfin, d'après Reuter, aucune homologie simple ne peut être établie entre l'image du scripteur telle qu'elle peut être reconstruite à partir du texte et l'image du scripteur reconstruite à partir d'entretiens :

> « par exemple, des textes qui ne semblaient pas manifester une réflexion approfondie avaient pourtant été écrits par des élèves qui s'étaient posés des problèmes complexes, et, qu'à l'inverse, certains textes qui étaient considérés comme des témoignages d'un rapport contrôlé, réflexif et distancié face à l'écrit avaient été rédigés par des élèves dont les entretiens manifestaient moins de traces d'un tel rapport » (Reuter, 2006, p. 149).

L'auteur précité avance alors l'idée de « multiples formes » de rapport distancié à l'écrit. Il convient donc de rester prudent quant aux éventuels liens envisagés entre divers types de données issues d'entretiens et de productions écrites par exemple.

En conclusion de cette partie, la lecture de ces travaux ne permet que de constater le niveau de complexité de la notion de *rapport à* tant en termes de dynamique interne que d'interactions avec l'environnement extérieur. Des questions semblent rester en suspend voire susciter des débats. Dans le cas de cette étude, il ne me semble pas essentiel de me positionner sur l'ensemble de ces questions dans l'immédiat mais plutôt de mettre en évidence l'importance d'aborder la notion avec précaution et humilité, tant le niveau de complexité est élevé.

**Synthèse du chapitre**

Ce troisième chapitre a permis de contextualiser et présenter la notion de rapport à l'écrit.

Premièrement, les deux cadres théoriques qui sous-tendent mon utilisation de la notion ont été présentés. L'un est lié aux travaux menés dans le domaine de la didactique du Français Langue Maternelle et du champ des *literacy studies*. Celui-ci a donné lieu à un modèle didactique de la compétence scripturale. En cohérence avec ce choix, la conception de l'erreur perçue comme étant formative et une trace positive d'apprentissage tout comme le double transfert qu'implique le fait d'écrire en langue seconde lorsque le scripteur présente une langue de première socialisation de tradition orale, ont été abordés.

Le second cadre quant à lui se nourrit des apports de la psycholinguistique et de la génétique textuelle. En psycholinguistique, le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980) a été évoqué et met en évidence les phases de planification et de révision lors de l'activité d'écriture. La génétique textuelle a permis à la didactique de l'écrit de désacraliser la figure de l'écrivain et, en légitimant les écrits intermédiaires (autrefois et parfois encore appelés brouillons) de l'apprenant, l'erreur peut désormais être perçue positivement, comme un essai ou un tâtonnement. Dans ce paradigme, l'enseignant apporte moins un constat final évaluateur qu'un accompagnement basé sur l'observation, l'interprétation, et le *brouillon* devient alors un véritable outil didactique. Ce changement de regard a également mis en évidence l'hétérogénéité des profils de scripteurs (tout comme on l'avait déjà constaté pour la lecture ou la mémorisation) et donc l'importance de replacer le sujet-scripteur au centre de l'attention. Celui-ci est un véritable acteur, qui se construit dans l'altérité et qui n'est plus soumis au hasard associé au don de l'écriture. À partir de ces éléments, certains auteurs prônent une didactique du pré-rédactionnel, intégrant ainsi les écrits intermédiaires et transformant ainsi l'écriture : il ne s'agit plus d'écrire au fil de l'inspiration mais plutôt d'établir des itinéraires. Cette approche favoriserait la pensée réflexive, l'abstraction, la métacognition. De façon très concrète, cela peut également signifier recourir à divers types d'écrits comme le carnet d'apprentissage, le carnet personnel, ou encore le métalangage directement dans la production écrite de l'apprenant. Des travaux ont d'ailleurs mis en évidence quatre types d'auto-consignes que les sujets-scripteurs formulent régulièrement. L'ensemble de ces éléments vont dans le sens d'une attitude réflexive et favoriseraient le développement de la littéracie.

Après avoir exposé le double cadre théorique dans lequel cette étude se situe, la notion centrale de ce travail, à savoir le rapport à l'écrit, a été abordée. Les origines de la notion avant son arrivée en didactique du FLM, les travaux majeurs, français et canadiens, portant respectivement sur le

rapport à l'écriture et le rapport à l'écrit ont été exposés. Chacun a mis en évidence quatre dimensions distinctes que nous avons présentées. Tous deux admettent que la notion est complexe, pluridimensionnelle et que ses dimensions sont interreliées. En revanche, des points de discussion demeurent également : ils concernent les noms des dimensions, ce que chacune recouvre ainsi que la place des pratiques. Ensuite, d'autres travaux menés dans divers contextes ont été mis en évidence.

Enfin, la dernière partie de ce chapitre a mené une réflexion plus théorique au sujet de la notion de rapport à l'écrit. Elle a permis d'admettre qu'il s'agit bien d'une notion et non d'un concept, mais également de discuter de la dynamique interne du système complexe qu'est le rapport à l'écrit. Force a été de constater que bien des questions demeurent encore en suspens, comme notamment le fait d'opter pour une généralisation ou une spécification du *rapport à*.

**Bilan contextuel et théorique en vue de l'analyse**

Ce troisième chapitre est également le dernier de cette première partie : il clôt la présentation du contexte et du cadre théorique de cette étude. Cette synthèse est donc aussi l'occasion de rappeler brièvement les données et les notions exposées au long de cette première partie.

L'analyse du contexte a mis en évidence une demande massive et croissante d'accueil sur le territoire français. Les profils des élèves nouvellement accueillis en France sont divers mais le plurilinguisme ainsi que les langues et cultures africaines de tradition orale semblent particulièrement représentés, et le nombre de MNA demeure élevé. Les SHS ne peuvent occulter ce profil d'apprenant et ce qu'il implique. Dans ce contexte, la notion d'inclusion et le rapport à l'altérité sont plus que jamais d'actualité (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021).

Après avoir présenté la structure complexe du champ de la didactique du FLS, nous avons vu les enjeux liés à l'apprentissage d'une langue seconde. L'importance de prendre en compte l'ensemble des répertoires langagiers a été évoquée d'un point de vue linguistique, cognitif, psychologique et identitaire. Ensuite, le propos s'est davantage concentré sur l'écrit : la notion de littéracie et les aspects cognitifs et langagiers qui y sont liés ont été discutés. Dans cette même logique, nous avons abordé l'écrit dans deux environnements plus spécifiques : l'environnement de première socialisation ou familial d'une part, et l'environnement de seconde socialisation ou scolaire d'autre part. Les notions de socialisation et d'habitus culturels ont été évoquées, tout comme les enjeux inhérents à la littéracie familiale et à la forme scolaire. Nous avons vu que la forme scolaire ne va pas de soi et que les formes de socialisation familiales (les habitus culturels) doivent être pris en compte. Le cas des élèves africains dont les langues premières sont pratiquées exclusivement à l'oral a été discuté et force a été de constater qu'en dépit de l'omniprésence de ce profil d'élève en France, la didactique ne s'y est jamais intéressée. Seuls quelques auteurs se sont penchés sur la question (comme Colette Noyau ou Bruno Maurer notamment) mais en contexte africain.

Enfin, le troisième chapitre s'est intéressé spécifiquement à la notion centrale de ce travail : le rapport à l'écrit. Les deux cadres théoriques qui sous-tendent mon utilisation de la notion ont été présentés : l'un est lié aux travaux menés dans le domaine de la didactique du Français Langue Maternelle et du champ des *literacy studies,* l'autre se nourrit des apports de la psycholinguistique et de la génétique textuelle. Après avoir proposé de retracer l'évolution de la notion de rapport à l'écrit, j'ai abordé les travaux majeurs, français et canadiens, portant respectivement sur la notion de rapport à l'écriture et de rapport à l'écrit, ainsi que les points de questionnements et de débats.

En somme, cette première partie a montré l'importance de considérer la complexité inhérente aux répertoires langagiers et les environnements de socialisation que sont la famille et l'école. Les langues et cultures donnent lieu à des formes de socialisation, des habitus culturels, qui ne sont pas sans lien avec le développement langagier de l'enfant et la construction de son rapport à l'écrit. Ainsi, compte tenu de ces éléments et du contexte précédemment rappelé, il semble pertinent d'explorer le rapport à l'écrit d'élèves, dont les répertoires langagiers présentent des langues et cultures africaines de tradition orale.

Il convient à présent d'envisager la seconde partie de ce travail. Dans un premier temps, la partie suivante propose d'aborder les aspects épistémologiques et méthodologiques de cette recherche. Ensuite, après avoir rappelé les objectifs, les questions de recherches et les hypothèses de l'étude, le sixième et dernier chapitre mettra en évidence et discutera les résultats observés.

# PARTIE 2 : ÉPISTÉMOLOGIE, MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS

# CHAPITRE 4 : ASPECTS ÉPISTÉMOLOGIQUES

*« La vraie science est une ignorance qui se sait »*
*Michel de Montaigne*

Toute recherche implique de la part des chercheurs et des chercheuses une posture réflexive. Celle-ci fait appel à la méthodologie mais également à une branche de la philosophie des sciences, que l'on nomme l'épistémologie. Cette position épistémologique et cette approche méthodologique agissent telles « une interface qui trouve son expression et son prolongement dans tous les choix du processus d'action-recherche » (Pinard, 2005, p. 5) : « une approche de recherche traduit une manière d'être et de faire » (Rousseau, 1996 cité dans Pinard 2005, p. 60).

Par conséquent, avant de procéder à l'exposition des aspects méthodologiques et des résultats de cette étude, je propose quelques éléments de réflexion dans ce chapitre. Ce dernier abordera les grands paradigmes des sciences humaines et sociales et la question de la définition d'une connaissance scientifique, les aspects éthiques de la recherche, les principes méthodologiques, le statut des données, mais également les potentiels biais du chercheur.

## 1. La connaissance scientifique et la notion de *concept*

Selon Le Moigne (2007), les trois questions fondamentales de l'épistémologie sont la méthode (comment connaître ?), le statut (qu'est-ce que connaître ?) et la valeur (pourquoi connaître ?). Ainsi, un chapitre d'épistémologie ne peut omettre de définir ce qu'est une connaissance (et connaître) et un concept selon un paradigme choisi. C'est ce que propose d'aborder cette première partie.

### 1.1. La connaissance dans le cadre constructiviste

Pour le cadre constructiviste (Palo Alto, Kant, Dewey, Bachelard, Piaget, Paul Watzlawick, Morin notamment), la connaissance (scientifique mais pas uniquement) est considérée comme « une construction subjective à valeur pragmatique » qui tente d'éviter les excès de la croyance positivo-rationaliste (existence d'une vérité objective et logique) d'une part, et ceux d'une croyance mystique (vérité révélée, émotionnelle) d'autre part (Blanchet, 2012, p. 82-83). L'épistémologie constructiviste comprend deux concepts principaux : la phénoménologie et la téléologie. Pour la phénoménologie, « la connaissance est un processus d'interaction entre le sujet connaissant et l'objet de la connaissance », il s'agit donc d'interpréter le réel et non pas d'une perception objective

d'une réalité préexistante (Blanchet, 2012, p. 82). Dans ce paradigme, la connaissance est en constante évolution, tel un « système ouvert d'interactions » (p. 82). De cette façon, l'organisation du réel et de la connaissance elle-même se fait simultanément et les représentations des individus se construisent et agissent sur ce phénomène qui, à son tour, modifie la représentation construite. Le second concept du constructivisme, la téléologie, considère que la connaissance est « intentionnelle » : elle poursuit un but, un objectif (sans tomber dans l'utilitarisme) puisque c'est en interaction avec le monde que l'individu construit sa connaissance pour ensuite agir dans le monde et sur le monde (p. 82).

Ainsi, pour nous, êtres humains et selon Blanchet, produire une connaissance c'est à la fois chercher à comprendre notre environnement naturel et socioculturel, nous comprendre nous-mêmes en tant qu'individus et en tant qu'êtres sociaux mais aussi comprendre les relations avec notre environnement. Le fait de comprendre consiste à identifier des phénomènes, les classer dans des catégories élaborées à cette fin, envisager des relations d'interactions et d'interdépendances éventuelles entre ces phénomènes et catégories et leur attribuer des valeurs. L'objectif final est de pouvoir se construire une représentation lisible, compréhensible (nécessairement simplifiée mais la moins simpliste possible) du monde qui nous permette d'agir dans et sur ce monde (Blanchet, 2012).

Dans ce cadre, l'auteur précité identifie trois modalités de connaissances, trois pôles situés sur un continuum, un triangle épistémique : 1) la croyance, qui se fonde le moins possible sur des expériences empiriques (éventuellement sur des expériences intra individuelles abstraites de type « mystique »). Elle ne se confronte qu'à elle-même ou à d'autres croyances. Elle évite autant que possible la remise en question et la rationalisation. 2) l'expérience, jointe aux inculcations socioculturelles qui donne lieu aux connaissances ordinaires. Ces dernières ne sont pas ou que peu approfondies et ponctuelle, elles ne rencontrent pas de possibilité de comparaison. Enfin, 3), la science, la connaissance scientifique, qui peut être définie comme suit :

> « Une connaissance scientifique est fondée sur une modalité explicite de cumul d'expériences empiriques (la méthode) en fonction d'un projet de réponse à un questionnement explicitement justifié (la problématique) et sur un traitement cognitif de ce cumul d'expériences utilisant explicitement certains outils d'analyse et de synthèse (la théorie) ; elle est communiquée en termes de proposition de résultats, de modélisation (c'est-à-dire de représentations synthétique compréhensible), d'interprétation, de façon à susciter sa remise en question (le débat scientifique) grâce notamment à l'explicitation de

> l'ensemble de sa démarche et de ses sources (transparence recherchée des matériaux, des moyens et des sources utilisés sous la forme de textes, de schémas, de tableaux, d'annexes, de bibliographies, etc.) : la rationalisation, l'explicitation (incluant la réflexivité épistémologique), la confrontation, la relativisation en sont les principes clés » (Blanchet, 2012, p. 77-78).

À propos de la connaissance scientifique, Alvaro Pires explique qu'en recherche qualitative particulièrement, elle est inépuisable et qu'il conviendrait donc de cesser de prétendre à l'exhaustivité ou même de la viser. Il différencie les limites de la science et celles du chercheur et explique qu'en réalité, lorsque le chercheur déclare « avoir fait le tour du problème » par exemple, il met en évidence ses propres limites et non pas celles de la science. Dès la fin de ses activités, d'autres chercheurs prendront la relève (Pires, 2020a ; 2020b).

Dans un tel paradigme, comment peut-on définir la notion de concept ? Je propose l'éclairante réflexion d'Alvaro Pires pour apporter des éléments de réponse.

## 1.2. La notion de concept et la réalité empirique

Lors d'un entretien, Alvaro Pires aborde la notion de concept, un terme indispensable et couramment employé en recherche (2020a ; 2020b). Cette partie a pour objectif de définir ce que l'on entend par concept, mais précisons d'abord qu'il convient d'être modeste (sans pour autant tomber dans le relativisme extrême) : on ne peut prétendre pouvoir tout définir, ni même les concepts fondamentaux que l'on utilise. Toutefois, cela ne signifie pas que la contribution est invalidée ou annulée. Il convient d'être conscient que la recherche est un apprentissage, une recherche perpétuelle (Pires, 2020a ; 2020b). Morin (2005) écrivait également que la complexité scientifique, c'est aussi la présence du non-scientifique dans le scientifique, et que cela n'annule en rien le scientifique. Au contraire, cela lui permet de s'exprimer. Ce point abordé et clarifié, qu'en est-il de la définition du terme *concept* ?

Le concept désigne « l'aboutissement d'un travail intellectuel sur le sens », mais il n'est « ni le seul point de départ, ni le seul point d'arrivée d'un processus de recherche ; il partage l'affiche, pourrait-on dire, avec les observations factuelles » (Pires, 2020a ; 2020b). De fait, un phénomène, une expérience et des concepts, précèdent et accompagnent le chercheur pour finalement découvrir et reformuler le sens d'un objet, et c'est en réalité ce sens nouveau, redécouvert, qui donnera lieu à un mot, « une expression cherchant à fixer une signification transformatrice », un concept en somme. Or dans ce processus, le chercheur n'est jamais seul : il est toujours redevable de ce(ux)

qui l'entoure(nt) (plus ou moins proches, plus ou moins en accord) (Pires, 2020a ; 2020b).

Selon les auteurs et les domaines, on observe divers types de concepts et diverses expressions pour les désigner : concepts théoriques ou concepts empiriques (Pirès, 2020a ; 2020b), concepts systémiques ou concepts opérationnels (travaux de Bourdieu mentionnés par Pires 2020a ; 2020b), ou encore concepts organisationnels ou concept ad hoc (travaux de Durkheim mentionnés par Pirès, 2020a ; 2020b). Je n'aborderai pas en détail ces nombreuses et complexes propositions ici. La partie suivante aborde le paradigme de la complexité, lequel se joint au paradigme constructiviste précédemment évoqué.

## 1.3. Le paradigme de la complexité

Adopter une approche complexe pour observer un objet complexe ? Tel est mon positionnement, compatible avec cette recherche qualitative à tendance compréhensive.

Le paradigme de la complexité recourt aux théories, aux concepts et aux situations référentielles de la systémique (elle-même dans le cadre de l'approche compréhensive) et du constructivisme (Mucchielli, 2009). Cette partie n'a pas pour objectif d'aborder ces approches de façon détaillée ni d'un point de vue historique, mais plutôt d'en rappeler les grands principes sur lesquels se base l'approche complexe que j'évoque ici.

D'une part, l'approche compréhensive différencie radicalement les faits humains et sociaux des faits des sciences naturelles et physiques, « […] les faits humains étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...), parties prenantes d'une situation interhumaine » (Mucchielli, 2009, p. 24). Dans le cadre de cette approche, on considère que tout être humain a la capacité, à condition d'empathie et d'intuition, d'accéder au vécu et au ressenti d'un autre être humain. Il s'agit du principe d'intercompréhension humaine. Dans un mouvement de synthèses progressives, menant à une synthèse finale, le chercheur propose une interprétation *en compréhension*, ce qui signifie qu'il « […] met en interrelation systémique dans une schématisation, dans des ensembles signifiants plus généraux, l'ensemble des significations du niveau phénoménal » (p. 24). En d'autres termes, il établit des liens entre l'Un et le Multiple, au sens de Morin (2005).

D'autre part, l'approche systémique ajoute six principes spécifiques à ceux de l'approche compréhensive dans laquelle elle se situe. Ces principes méthodologiques influent sur le regard et l'interprétation du chercheur : le premier est *le principe systémique (1)* qui considère que les phénomènes isolés n'existent pas, qu'ils doivent être considérés comme étant en interaction avec

d'autres phénomènes de même nature. *Le principe du niveau d'observation ou de cadrage (2),* affirme qu'un phénomène n'est compréhensible que s'il est replacé dans un ensemble qu'il convient de délimiter. Ce cadrage définit les acteurs à prendre en compte et n'est pas indépendant des problèmes qu'il permet d'atteindre. Pour *le principe du primat du contexte systémique (3),* les phénomènes prennent leur sens dans le contexte formé par le système lui-même. Pour l*e principe de causalité circulaire (4),* chaque phénomène est pris dans un jeu complexe d'implications mutuelles d'actions et de rétroactions. Ensuite, *le principe homéostatique (5)* considère que chaque système d'interaction a ses propres règles de fonctionnement définissant une logique globale qui constitue une force propre à sa reproduction. Enfin, *le principe de l'émergence des paradoxes (6)* considère que dans un système, chaque phénomène est à la fois autonome et contraint, organisé et organisateur, informant et informé et il convient d'en tenir compte. (Mucchielli, 2009, p. 273).

Ainsi, l'approche complexe prend appui sur cette double approche. Or, pour concevoir l'existence du paradigme de la complexité, il faut également concevoir celle du paradigme de la simplicité, caractérisé par un principe de généralité, un principe de réduction et un principe de disjonction (Morin, 1982). Morin fait correspondre à ce paradigme « l'ensemble des principes d'intelligibilité propres à la scientificité classique, et qui, liés les uns aux autres, produisent une conception simplifiante de l'univers ». De fait, il a pour objectif de mettre de l'ordre dans l'univers et d'en chasser le désordre en édifiant des lois et des principes et en omettant la complexité de la réalité observée. Cette simplicité ne peut percevoir que l'Un ou le Multiple à la fois, mais jamais les deux simultanément : « Le principe de simplicité soit séparé ce qui est lié (disjonction), soit unifie ce qui est divers (réduction) » (Morin, 2005, p. 79). La connaissance scientifique classique, en privilégiant les mathématiques et, pour les SHS, en copiant les sciences naturelles et physiques, s'est associée au déterminisme universel, ce qui signifie que tout ce qui est aléatoire ne l'est qu'en apparence et provisoirement car bientôt la science sera en mesure de l'expliquer (Morin, 1982). Ainsi, dans ce paradigme de la simplicité, la connaissance scientifique tente de mettre au jour la simplicité cachée du monde derrière la multiplicité et le désordre apparent (Morin, 2005). Le scientifique range, trie et crée des catégories afin d'avoir l'impression de comprendre et maîtriser la réalité qu'il étudie. Il tente alors d'édifier des lois, des principes, d'établir des liens entre ceux-ci.

Avec le temps, durant ces dernières décennies plus particulièrement, force a été de constater que cette dichotomie entre ordre et désordre n'était plus tenable. En réalité, « le désordre et l'ordre, tout en étant ennemis l'un de l'autre, coopé[rent] d'une certaine façon pour organiser l'univers »

(Morin, 2005, p. 83).

Ainsi, spécifique à l'étude des phénomènes humains et sociaux, le paradigme de la complexité a pour volonté de produire des connaissances spécifiques aux Sciences Humaines et Sociales en portant particulièrement son attention vers les acteurs et les significations. Trois principes le caractérisent : 1) *Le principe dialogique,* qui est le dépassement des antagonismes dans une construction supérieure, 2) *Le principe de récursion,* qui correspond aux effets circulaires et en boucle qui affectent tout phénomène humain et 3) *Le principe hologrammique,* qui met en évidence que le tout est dans la partie comme la partie se retrouve dans le tout (Mucchielli, 2009).

Mais qu'entend-on par complexité ? Pour Morin (2005, p. 137) « la complexité est la dialogique ordre/désordre/organisation ». Or, tous trois sont interdépendants et aucun n'est prioritaire. La complexité n'est pas un fondement mais plutôt un « principe régulateur qui ne perd pas de vue la réalité du tissu phénoménal dans lequel nous sommes et qui constitue notre monde ». La *complexité* apparaît alors comme le « principe de la pensée qui considère le monde, et non pas comme le principe révélateur de l'essence du monde » (p. 138). Pour caractériser le complexe, l'auteur précité propose d'énoncer cinq principes (Morin, 1982, p. 296-297) :

1. *La nécessité d'associer l'objet à son environnement* : Morin propose le principe « d'auto-éco-organisation » et explique que plus une organisation est autonome et plus elle dépend en réalité de son environnement. Même un être vivant fait partie de son environnement autant que celui-ci fait partie de lui ;
2. *La nécessité de lier l'objet à son observateur :* la connaissance scientifique a montré, en faisant varier l'observateur, que des données de connaissance pouvaient être objectives, dans le sens qu'elles étaient indépendantes de leur observateur. Toutefois, les structures de la connaissance sont le produit de l'esprit humain, lui-même situé dans des structures spatio-temporelles. Ainsi, l'objet que le chercheur situe dans ce contexte, et même la notion d'objet elle-même, sont indissociables des représentations, des idées, des structures organisatrices de l'esprit humain et des structures organisatrices du langage et de la culture du chercheur. Morin rappelle qu'il y a l'observateur en effet, mais qu'il convient de ne pas omettre *l'hinterland socioculturel* en arrière-plan, dont l'objet ne peut être séparé ;
3. *L'objet devient un système, une machine, s'il est organisé et surtout s'il est organisant* (vivant, social) : le terme *système* veut dire qu'un tout est plus et moins que la somme des parties qui le constituent :

> « il est plus, de par les émergences que produit son organisation et qui rétroagissent sur cette organisation même […]. Il est moins, de par les contraintes qu'il impose aux parties, qui ne peuvent exprimer toutes leurs potentialités » (Morin, 1982, p. 298).

4. *L'élément simple s'est désintégré* ;
5. *La confrontation avec la contradiction* : pour la pensée aristotélicienne, la contradiction signifie la présence d'une erreur. Or, « la contradiction peut au contraire nous signaler une nappe profonde de réalité que notre entendement n'arrive pas encore, ou n'arrivera peut-être jamais, à concevoir » (Morin, 1982, p. 299). Toutefois, accepter la contradiction ne veut pas dire que l'on peut dire n'importe quoi : il faut rester cohérent et affronter cette contradiction.

Les ouvrages majeurs de Morin permettent de saisir plus en détails le sens de cette approche qui tente d'intégrer la complexité, l'imperfection et de garder à l'esprit que la complexité « comporte l'incertitude et la reconnaissance de l'irréductible » (Morin, 2005, p. 134). Pour l'auteur, « dans la très haute complexité, le désordre devient liberté et l'ordre est beaucoup plus régulation que contrainte » (p. 143). Pour autant, ce cadre ne rejette pas le cadre de la simplicité évoqué plus haut, au contraire :

> « la complexité c'est l'union de la simplicité et de la complexité ; c'est l'union des processus de simplification qui sont sélection, hiérarchisation, séparation, réduction, avec les autres contre-processus qui sont la communication, qui sont l'articulation de ce qui est dissocié et distingué ; et c'est échapper à l'alternative entre la pensée réductrice qui ne voit que les éléments et la pensée globalisante qui ne voit que le tout » (Morin, 2005, p. 135).

Ainsi, le mouvement de la pensée complexe rappelle l'importance du va-et-vient entre le *tout* et *ses parties*, conception qui va dans le sens des propos de Pascal :

> « Je tiens pour impossible de connaître les parties en tant que parties sans connaître le tout, mais je tiens pour non moins impossible la possibilité de connaître le tout sans connaître *singulièrement* les parties » (Pascal, 2015 ; Morin, 2005, p. 135).

Le paradigme de la complexité ne produit ni ne détermine l'intelligibilité. Il incite seulement le chercheur à considérer la complexité de son objet d'étude, à distinguer et faire communiquer au lieu d'isoler et de disjoindre, à reconnaître les traits singuliers, originaux, historiques du phénomène au lieu de le relier purement et simplement à des déterminations ou des lois générales, à concevoir l'unité/multiplicité de toute unité au lieu de l'hétérogénéiser en catégories séparées ou

de l'homogénéiser en une totalité indistincte. Il incite à rendre compte des caractères multidimensionnels de toute réalité étudiée (Morin, 1982). En somme, « le cœur de la complexité, c'est l'impossibilité d'homogénéiser et de réduire, c'est la question de l'unitas multiplex » (Morin, 2005, p. 141). Dans son ouvrage de 1982, Morin a formulé treize commandements (les « principes d'intelligibilité »). Je renvoie le lecteur vers cet ouvrage s'il souhaite les consulter.

## 1.4. Aspects éthiques : la posture réflexive du chercheur vis-à-vis de sa recherche

À partir de ce double paradigme, je souhaite expliciter quelques aspects éthiques relatifs à la posture du chercheur vis-à-vis de la recherche menée. L'éthique est une réflexion sur les comportements humains et a pour but de déterminer ce qui est bon ou mauvais pour l'être humain, individu ou groupe (Blanchet, 2012). Or l'éthique n'est possible qu'accompagnée d'une attitude constamment réflexive de la part du chercheur.

À l'époque de la Renaissance, François Rabelais, fondateur du scepticisme en philosophie, écrivait : « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme » dans son œuvre majeure *Pantagruel* Défendant une nature humaine faible, mais forte en ce qu'elle a conscience de sa faiblesse, Rabelais expliquait qu'une connaissance (qu'il appelle science non réflexive, sans conscience) ne permet pas à l'être humain de se l'approprier et donc de progresser. Une science non réflexive, sans conscience serait donc inutile à ses yeux. Michel de Montaigne quant à lui écrivait « La vraie science est une ignorance qui se sait ». Il aura pourtant fallu un demi millénaire pour que Edgar Morin, avec son ouvrage *Science avec conscience* fasse écho à ces mots. En parallèle, on a vu naître la bombe nucléaire, le clonage, les OGM, exemples d'une science contraire aux principes de cette science avec conscience.

En « science classique », on s'est largement préoccupés d'une éthique « interne » plutôt qu'« externe », au sens de Blanchet (2012, p. 104). En effet, on s'est davantage questionné quant à ce qui peut être qualifié de scientifique, au fait d'éviter la fraude scientifique, plutôt qu'à la responsabilité sociale de la science considérée comme une activité humaine parmi d'autres. Cela peut sembler logique si l'on pense en effet à l'incessante recherche de l'objectivité, de la rationalité universelle et à la chasse à la subjectivité (Blanchet, 2012). Or, dans le cas du chercheur, les questions éthiques relatives à l'activité de recherche, à la production de discours et aux conséquences pratiques de travaux réalisées sont essentielles. On peut les répartir en trois groupes : 1) l'éthique scientifique (ou lien entre le chercheur et son activité de recherche scientifique), 2) l'éthique des relations interpersonnelles (ou le lien entre le chercheur et les participants à sa

recherche) et 3) l'éthique sociale générale (ou le lien entre le chercheur, en tant qu'être humain et citoyen, et la ou les sociétés au sein desquelles il mène un activité scientifique et donc sur laquelle ou lesquelles il exerce nécessairement une action) (Blanchet, 2012).

Pour l'auteur précité, plusieurs principes doivent guider toute recherche, dont deux peuvent être rassemblés sous le terme de déontologie : 1) le principe d'honnêteté, de sincérité, de générosité censé gouverner une recherche, son organisation et la publication de ses résultats, conséquences sociales concrètes de la réalisation/divulgation/exploitation de la connaissance construite d'une part, et 2) le principe de respect entier des informateurs, des individus et des communautés concernés par la recherche. (Blanchet, 2012). Le troisième principe englobe les points 1) et 2) susmentionnés d'un point de vue social et culturel car il « […] concerne le rôle, la fonction, les motivations en amont et en aval, les implications et applications, de la recherche prise comme un tout (acteurs, données, méthodes, domaines, discours, connaissances, effets...) » (Blanchet, 2012, p. 103). Il s'agit de principes contenus dans l'appareil des déclarations et conventions des Droits de l'Homme (ou plutôt, de la Personne comme le disent les Québécois et le rappelle justement l'auteur).

Cette première partie a abordé le paradigme épistémologique dans lequel je situe mon travail de recherche : à la fois constructiviste et complexe. Dans ce cadre, j'ai ainsi défini ce que signifie le terme *concept* avant d'expliciter quelques questionnements et principes éthiques. La partie suivante traite des deux méthodes de recherche, qualitative (ou empirico-inductive) et quantitative (ou hypothético-déductive) et de possibles dépassements de cette classique dichotomie.

# 2. Méthodes de recherche : empirico-inductive ou hypothético-déductive. Dépasser cette dichotomie ?

Avant d'aborder la grande dichotomie méthodologique que l'on connaît en sciences, à savoir les méthodes empirico-inductives d'une part, ou qualitatives, et les méthodes hypothético-déductives ou quantitatives d'autre part, il convient de clarifier un point terminologique qui concerne les termes de *méthode* et *méthodologie*. En effet, il n'est pas rare de constater des variations dans leur emploi et le sens qui leur est associé. Blanchet et Chardenet (2011) expliquent la zone floue existant autour de ces deux termes par les usages langagiers fluctuants et les cadres épistémologiques et théoriques qui y sont étroitement liés. De son côté, Morin propose des éléments de définition permettant de distinguer les deux termes :

> « Les méthodologies sont des guides a priori qui programment les recherches, alors que la méthode qui se dégage de notre cheminement sera une aide à la stratégie (laquelle

> comprendra, certes, des segments programmés, c'est-à-dire « méthodologiques », mais comportera nécessairement de la découverte et de l'innovation. Le but de la méthode, ici, est d'aider à penser par soi-même pour répondre au défi de la complexité des problèmes » (Morin, 1991, p. 27).

Ce point terminologique étant clarifié, nous pouvons poursuivre notre raisonnement et aborder les méthodologies qualitatives et quantitatives dans la partie suivante.

## 2.1. La classique dichotomie entre l'empirico-inductif et l'hypothético-déductif

L'éternelle question centrale des sciences humaines et sociales n'est autre que celles des deux principales alternatives méthodologiques, à savoir les méthodes hypothético-déductives (à tendance quantitative) d'une part, et empirico-inductives (à tendance qualitative) d'autre part. En pratique, les deux méthodes se différencient méthodologiquement autour de quelques modalités essentielles. Avant cela, l'interactionnisme ayant influencé considérablement le domaine de la recherche en SHS, un point historique à ce sujet s'impose.

### 2.1.1. Point historique sur l'influence de l'interactionnisme

L'interactionnisme a considérablement influencé les sciences humaines et sociales et d'un point de vue méthodologique, il a particulièrement questionné le statut et la nature des données en recherche.

Premièrement, il semble difficile de contester le fait que « parler c'est interagir » (Gumperz) et que « l'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage » (Bakhtine) (cités dans Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 58). Pourtant, en France, jusque dans les années 1980 et malgré les productions de Bakhtine et Jakobson notamment, la linguistique moderne n'a pas réellement tenu compte du fait que « le langage verbal a pour fonction première de permettre la communication interpersonnelle dans les diverses situations de la vie quotidienne », ce qui implique pour la recherche de travailler à partir de données attestées (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 52-53). En effet, en contexte français dans les années 1960, les réalisations effectives ainsi que les corpus de données réelles étaient rejetés, cela était justifié théoriquement car hors du champ de l'hypothético-déductif. Les linguistes travaillaient alors à partir d'exemples fabriqués ou reconstitués sur la base de leur mémoire de la langue (Kerbrat-Orecchioni, 1998). En France, diverses disciplines – pas seulement la linguistique – ont été longtemps concernées par ces conceptions de la science puis bousculées par la notion d'interaction.

Cela s'explique par le fait que la linguistique est fille de la philologie (pour qui la langue n'existe qu'à travers un corpus de textes écrits), tradition mise à mal au tournant du XX$^{ème}$ siècle par le courant structuraliste. Toutefois, l'héritage saussurien ne s'est pas vraiment montré plus favorable à l'interactionnisme, ramenant la langue à un système décontextualisé et s'intéressant lui aussi surtout à ses réalisations écrites[36] (Kerbrat-Orecchioni, 1998). La sociologie, l'anthropologie ou encore l'éthologie ont également été bousculées par la notion d'interaction.

Dans tous les cas, il est incontestable que la notion d'interaction est une notion importée et ce n'est qu'à partir des années 80 que l'on a vu se multiplier les colloques, les ouvrages et les numéros de revues à ce sujet (Kerbrat-Orecchioni, 1998). En Sciences Humaines et Sociales, l'arrivée de l'interactionnisme a affirmé le fait que « l'exercice de la parole implique normalement plusieurs participants », et que ceux-ci « exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles : parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 56). Du côté de la méthodologie, cela a réhabilité l'empirisme descriptif avec le respect absolu des données, le souci de travailler à partir de corpus constitués d'enregistrement d'interactions autant que possible authentiques. Ainsi, « la règle d'or est toujours de préférer les faits à la théorie » (p. 59). Compte tenu de ces éléments, la question du statut des données dans le travail de recherche se pose. Dans cette approche, « commandée par les données », « les constructions théoriques doivent entièrement être mises au service des données empiriques, et non l'inverse » (p. 59). Ce point historique étant clarifié, je peux présenter les deux grandes méthodes de recherche déjà mentionnées.

### 2.1.2. Les méthodes hypothético-déductives, à tendance quantitative

Dominantes en sciences depuis le XIX$^{ème}$ siècle, et provenant des sciences de la nature (dites *exactes* ou *dures*), les méthodes hypothético-déductives posent une question, et proposent d'y répondre en validant ou non les hypothèses avancées, en s'appuyant sur un processus d'expérimentation durant lequel la situation est dite « contrôlée » et les données sélectionnées. On parle également de méthode expérimentale (Blanchet, 2012).

En amont, c'est l'hypothèse de l'expérimentateur qui définit les conditions mais également les réactions attendues : elle délimite les causes et prévoit les effets (Moscovici, 1988 cité dans Blanchet, 2012). Ainsi, les données viennent confirmer ou infirmer l'hypothèse (à partir d'un certain seuil de fréquence statistique en appui sur un groupe témoin ne subissant pas

36 Alors même que le cours de linguistique générale, comme le rappelle l'auteure citée, affirme la primauté de l'oral et le caractère social de la langue. (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

l'expérimentation) initialement formulée correspondant en réalité à une construction rationnelle. Cette hypothèse est alors validée ou non comme règle à portée générale (Blanchet, 2012). Dans ce contexte méthodologique, d'une certaine façon, cette construction rationnelle, cette hypothèse prime sur les données sélectionnées et artificiellement organisées par le chercheur pour son expérimentation. Or, cela soulève quelques éléments et questionnements.

D'une part, ces méthodes permettent d'observer des tendances générales grâce aux traitements statistiques, mais elles représentent également un danger : celui de généraliser abusivement et de négliger la complexité des variables contextuelles. D'autre part, il convient de questionner le point de départ de ces méthodes, à savoir la question centrale posée ainsi que les hypothèses de recherche formulées : comment s'assurer (surtout lorsqu'il s'agit d'un projet de recherche mené en autonomie) que ces questions et hypothèses ne soient pas biaisées par les représentations du chercheur, tant durant la phase de formulation, que durant la phase d'analyse ? (Blanchet, 2012). Par ailleurs, et il s'agit d'un point particulièrement abordé par Edgar Morin notamment : comment, dans un contexte humain, donc social et complexe tel que le nôtre en sciences humaines et sociales, peut-on être certain de contrôler ou même simplement d'avoir conscience et d'avoir identifié (sans pour autant pouvoir les contrôler !), ou encore d'avoir considéré l'ensemble des paramètres entrant en jeu dans une situation observée ? Est-il raisonnable de prétendre être en mesure de proposer des réponses satisfaisantes et fiables à des questions sociolinguistiques, didactiques, ou tout autre domaine réel impliquant l'humain en isolant artificiellement des paramètres ou en prétendant être en mesure de tous les isoler ? À ce sujet, Blanchet explique avoir la conviction « que les problèmes humains et sociaux sont toujours trop complexes pour être traités de façon satisfaisante par une science classique » (Blanchet, 2012, p. 35). Aussi, il semble que l'idée selon laquelle l'hypothèse est au départ laisse penser que la vérité est à la fin (Blanchet, 2012). Or, les connaissances, notamment scientifiques, ne font que proposer des résultats qui ont le statut d'hypothèses momentanément et contextuellement satisfaisantes, destinées à être remises en question (Blanchet).

En d'autres termes, une démarche scientifique en SHS ne doit et ne peut pas être synonyme d'une maîtrise totale des paramètres en amont et en aval et affirmer qu'elle mesure la situation d'expérimentation dans sa globalité mais plutôt être consciente et tenir compte de sa complexité. Quel serait l'intérêt d'un travail de recherche qui ne ferait que confirmer une hypothèse déjà émise en ne se laissant guider que par des représentations de la réalité ? Je rejoins Blanchet sur ce point, qui écrit qu'« une recherche part de questions et cherche des éléments de réponses inconnus au départ » (Blanchet, 2012, p. 33).

### 2.1.3. Les méthodes empirico-inductives, à tendance qualitative

Comme alternative aux méthodes évoquées précédemment, souvent qualifiées de rationaliste naturalo-positiviste, une approche dialogique et interprétative peut être envisagée (Blanchet, 2012, p. 33). En effet, les méthodes empirico-inductives, à tendance qualitative, tentent de développer une compréhension des phénomènes à partir d'un ensemble de données. Il ne s'agit donc pas de recueillir des données pour évaluer un modèle théorique préconçu ou des hypothèses formulées en amont. Moins standardisée, la recherche qualitative exige moins l'utilisation de techniques que de savoir-faire : elle requiert davantage de souplesse et de capacités d'adaptation. Le chercheur doit effectivement créer lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'observation.

Dans ce contexte méthodologique, les participants ne sont pas synonymes de variables et sont plutôt perçus comme un tout : le chercheur étudie le contexte dans lequel évoluent les personnes ainsi que le passé de celles-ci (Blanchet, 2012). Il s'agit pour lui de comprendre ces personnes à partir de leur système de référence : le chercheur observe la signification sociale attribuée au monde qui les entoure. L'approche ethno-sociolinguistique par exemple, qui s'appuie sur une démarche empirico-inductive, accorde une priorité chronologique, méthodologique et théorique aux pratiques et aux faits par rapport aux constructions intellectuelles et théoriques. Toutefois, un questionnement de recherche pertinent, justifié par des motivations sociales et scientifiques, inscrits dans une épistémologie et une réflexivité au préalable, doit guider la recherche et non pas la méthode (Blanchet, 2012).

L'objectif du chercheur est d'obtenir des données les plus authentiques possibles tout en limitant autant que possible l'effet que son travail peut produire sur les personnes concernées par l'étude. Même si l'effet d'interaction entre ces personnes et le chercheur est inévitable, il doit être pris en compte lors de l'interprétation des données collectées.

Pour un chercheur optant pour ce type de démarche scientifique, « tous les points de vue sont précieux » (Blanchet, 2012, p. 35) et « tous les sujets sont dignes d'étude mais restent uniques ». De fait, l'approche empirico-inductive dite *de terrain* s'appuie toujours sur des corpus contextualisés réunis par enquêtes non sélectives. La logique est la suivante : « plus on prend en compte de variables (notamment contextuelles et qualitatives), plus le corpus est réduit en quantité... et inversement, pour de simples raisons de faisabilité » (p. 42). Aussi, le chercheur tente autant que possible de mettre au second plan ses propres convictions, perspectives et prédispositions mais également les concepts, définitions et échelles de mesure afin d'éviter d'obtenir des données tronquées, filtrées.

Toutefois, des reproches sont souvent formulés à l'encontre de ces méthodes : 1) à propos de leur manque de rigueur analytique (problème de la causalité et des classifications), 2) concernant leur subjectivité (problème de la distance ou de la neutralité du chercheur), et 3) au sujet de la multiplicité des conclusions possibles : le même problème pouvant dans l'absolu donner lieu à des interprétations apparemment contradictoires (Blanchet, 2012).

Pourtant, ce paradigme qualitatif « intègre le fait que la complexité aléatoire ou chaotique des facteurs intervenants dans les phénomènes humains » rend impossible la maîtrise totale de l'ensemble des variables (Blanchet, 2012, p. 33). Morin opte également pour la reconnaissance et l'humilité en affirmant que la recherche est inévitablement subjective, puisque l'être humain est lui-même l'objet de sa propre démarche de connaissance. Ainsi, on cesse de tenter d'exclure le sujet (ici le connaissant) de l'objet (ici la connaissance), c'est-à-dire de tenter d'exclure le connaissant de sa propre connaissance : « la connaissance de la connaissance doit affronter le paradoxe d'une connaissance qui n'est son propre objet que parce qu'elle émane d'un sujet » (Morin, 1991, p. 22).

Dans ce paradigme empirico-inductif, l'approche ne peut être qu'interprétative : le chercheur ne peut absolument pas prévoir où le contenu des entretiens réalisés auprès des participants le mènera, vers une prise de conscience de l'intérêt d'une dimension nouvelle de son objet de recherche ou encore vers un indice rapporté à un contexte particulier dans une situation particulière (Gumperz, 1989 cité dans Blanchet, 2012).

En conclusion de cette partie, on peut affirmer que les deux méthodes évoquées présentent des points faibles. Une recherche exclusivement inductive resterait exclusivement micro-sociolinguistique, ce qui amènerait à penser la société comme une simple juxtaposition d'une infinité de relations élémentaires dont les liens demeurent toujours flous (Baylon, 1991 cité dans Blanchet, 2012). En ce qui concerne l'approche purement déductive, elle rencontre les mêmes limites mais pour les raisons inverses : elle serait transférable à bien trop de situations, car trop peu approfondie et ne prenant pas en compte suffisamment d'éléments. C'est la raison pour laquelle, de nombreux chercheurs ayant opté pour une approche expérimentale ont introduit une certaine dose d'approche qualitative à leur méthodologie et cela concerne même certaines disciplines scientifiques dites dures comme la physique (Mucchielli, 2009). Ainsi, il s'agirait de concilier les données macro et micro-sociolinguistiques. La partie suivante émet des propositions pour dépasser cette dichotomie méthodologique.

## 2.2. Sortir de cette dichotomie méthodologique

### 2.2.1. Vers une complémentarité des deux approches : l'image du sablier ou les méthodes mixtes

En réalité, comme je l'ai laissé entrevoir précédemment, il semble que les deux options peuvent se compléter (sans pour autant former un tout parfaitement complet et sans faille !) : l'une permettant d'approfondir et d'explorer la complexité, l'autre permettant de vérifier des pistes, de contrôler, d'extraire des tendances générales et des chiffres afin d'étudier l'importance d'un trait remarqué à plus grande échelle. De cette façon, « […] les avantages de chacune de ces deux grandes méthodologies constituent des palliatifs partiels à leurs faiblesses respectives, sans pour autant croire qu'elles sont tout bonnement complémentaires » (Blanchet, 2012, p. 35).

De nombreux sociolinguistes pratiquent aujourd'hui ce va-et-vient inductif-déductif, et développent cette complémentarité méthodologique, en additionnant par exemple, pour un même cas, une méthode statistique sur échantillon et une méthode interprétative sur observation participante, alliant ainsi le quantitatif et le qualitatif, des enquêtes générales (macro-sociolinguistiques) et ponctuelles (micro-sociolinguistiques), des enquêtes dirigées, semi-dirigées et participantes. (Blanchet, 2012). Avec une telle approche, même une étude de cas (profondément qualitative !), définie comme ci-dessous peut être envisagée et associée à une approche déductive.

Habituellement, l'approche inductive permet de chercher à dégager des processus récurrents à partir d'une ou de quelques situations étudiées, puis de graduellement recouper les données obtenues pour évoluer vers la formulation d'une théorie. Toutefois, elle peut aussi servir dans le cadre d'une approche déductive (ou confirmative) : « on l'utilise alors pour vérifier la valeur explicative ou prédictive d'une théorie précédemment élaborée, et éventuellement l'enrichir (Mucchielli, 2009, p. 78). Dans l'autre sens, une approche déductive pourra suivre un travail inductif et permettra de contre-vérifier les conclusions par comparaison sur des échantillons plus larges et des cas divers (Blanchet, 2012). Pour qualifier ce type de démarche, Blanchet évoque l'image du sablier qu'il décrit comme suit :

> « la démarche va du global (prise d'indices multiples en contexte complexe par observation participant) à l'analytique (via enquêtes semi-directives et directives, traitement des données, catégorisations, croisements, validation) pour revenir à une synthèse interprétative. La phase analytique de la démarche correspond à une sorte de réduction (l'étranglement au milieu du sablier) qu'il convient de dépasser pour restituer aux phénomènes étudiés leur ampleur, leur complexité, leurs significations » (Blanchet, 2012,

p. 45).

En réalité, sans les nommer explicitement, l'auteur semble décrire les méthodes mixtes de recherche puisqu'il préconise de faire succéder les enquêtes, de les combiner : les questionnaires peuvent alors être construits sur des données recueillies sur le terrain alors que les outils d'enquête moins directifs permettent alors de contre vérifier, sur des échantillons plus larges d'informateurs, la validité générale de données recueillies par interactions participantes. Je ne pourrai pas développer davantage ce sujet ici mais je propose plutôt un autre point de vue pour sortir de la dichotomie méthodologique quantitatif *versus* qualitatif.

### 2.2.2. La métaphore de la pince de Bateson, reprise par Pires

En sciences humaines et sociales, le chercheur a d'une part son objet d'étude, et d'autre part les concepts. De fait, et comme le rappelle Pires (2020a ; 2020b), l'objectif du travail de recherche n'est pas tant d'étudier le concept lui-même mais plutôt de le mettre en relation avec des données factuelles. Il s'agit de travailler sur cette jonction entre l'objet et la réalité des faits. Pour exposer son point de vue, il reprend la métaphore de la pince de Gregory Bateson : « mettre en relation des faits observés avec un ou des concepts : c'est un raisonnement en forme de pince et c'est ainsi que les chercheurs saisissent leur objet » (Pires, 2020a ; 2020b). Ainsi, il convient de sortir de la classique dichotomie inductif-déductif et considérer qu'en réalité, on a deux points de départ, et non pas un seul. De fait, il s'agit d'une opération de mise en relation en forme de pince.

D'une part, le chercheur dispose de ses observations factuelles, de la construction de son problème et d'autre part la « boîte à outils », ce que Bateson appelle « les fondamentaux » (Pires, 2020a ; 2020b). Contrairement au philosophe, le chercheur en sciences humaines et sociales ne dispose pas d'une entière liberté pour penser aux concepts : il doit articuler, mettre en relation ces concepts avec la réalité observée : « Comme chercheur, travailler l'articulation entre les observations empiriques et les concepts, c'est résister à une tendance de notre cerveau à fonctionner de manière compartimentée » (Thomas Medicus, cité par Pires, 2020a).

En réalité, et comme le rappelle également Amélie Maugère lorsqu'elle interview Alvaro Pires, le chercheur fait souvent ce mouvement de façon inconsciente et la réelle difficulté se situe davantage dans le fait d'en prendre conscience et de l'expliciter, notamment à destination des étudiants, des jeunes chercheurs et même de l'ensemble de la communauté.

### 2.2.3. Quid du présent travail ?

Rappelons premièrement que le présent travail tient son origine de mon expérience en tant

qu'enseignante de Français Langue Seconde au sein d'un lycée professionnel. Certains phénomènes ont effectivement éveillé ma curiosité et m'ont incitée à approfondir. On peut d'ores et déjà déceler une démarche inductive, empirique, provenant de l'observation et de l'expérience, et recherchant des explications avec pour ressource la littérature scientifique.

Au vu de l'origine du projet, mais aussi et surtout de la complexité du terrain, de la diversité des profils des interviewés et de la problématique envisagée (jamais associée à un tel public et un tel terrain auparavant), j'ai choisi de m'engager dans une approche ethno-sociolinguistique ancrée dans une démarche empirico-inductive. Je voulais en effet donner la priorité chronologique, méthodologique et théorique aux pratiques et aux faits par rapport aux constructions intellectuelles et théoriques. Cela permet de laisser émerger des phénomènes potentiellement non envisagés.

Concernant les objectifs, je demeure consciente de l'inaccessibilité de certains paramètres du contexte, et l'objectif n'est aucunement « […] d'établir des lois universelles et uniquement rationnelles de causalités » (Blanchet, 2012, p. 34) mais plutôt de comprendre, c'est-à-dire de « donner du sens à des événements spécifiques » (p. 34). Ainsi, je recherche plutôt des éléments de réponses, des pistes de réflexions à approfondir par la suite, dans les données collectées tout en tenant compte :

> « […] des interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition des phénomènes, dans son environnement, ainsi que [d]es représentations que les sujets s'en font (enquêteur comme enquêtés, l'observateur étant également observé) » (Blanchet, 2012, p. 34).

En d'autres termes, les méthodes mixtes pourraient être une piste pertinente. Cela pourrait se concrétiser par une recherche complémentaire à la présente : les pistes de réflexions et les premiers résultats pourraient être approfondis et vérifiés au moyen d'outils plutôt quantitatifs en sélectionnant des profils d'interviewés et en créant des groupes tests et des groupes témoins sur le modèle de la méthode expérimentale.

Cette deuxième partie a rappelé les éléments principaux concernant les deux grands courants méthodologiques du domaine de la recherche, tout en proposant des pistes de sortie de cette dichotomie. La partie suivante propose d'aborder les aspects éthiques d'une recherche et la prise en compte de la subjectivité du chercheur.

## 3. Aspects éthiques et subjectivité du chercheur

« Les scientifiques sont témoins, acteurs et produits des mentalités, inscrits dans leur histoire,

et leurs théories sont donc questionnables d'un point de vue éthique » (Blanchet, 2012, p. 80). Ce chapitre épistémologique ne peut donc se passer d'aborder la subjectivité du chercheur, les potentiels biais de la recherche. Le chercheur doit sans cesse demeurer aussi vigilant et conscient que possible car il est avant tout un être humain socialisé, éduqué et « enculturé », porteur de schèmes interprétatifs et pouvant être victime de son hypersensibilisation : « la puissance des grilles culturelles et idéologiques est telle que la remise en question critique n'est pas évidente. Elle relève d'un effort de vigilance » (p. 78). Trois points seront abordés dans cette partie.

## 3.1. Le concept de vigilance épistémologique

Dans le domaine de la sociologie, le positionnement épistémologique de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron demeure tout à fait éclairant. Les deux chercheurs mettent en exergue le danger, la tentation de ce qu'ils nomment *l'illusion de la transparence*, *l'illusion du constat*, ou encore *l'illusion positiviste* affirmant qu'il suffit de constater les faits, et que ces derniers sont des données. L'objet serait ainsi donné au chercheur, « tout fait, tout préparé, dans la réalité même » (Bourdieu et Passeron, 1966).

Pour Bourdieu, la sociologie est condamnée à osciller perpétuellement entre deux obstacles épistémologiques fondamentaux : l'intuitionnisme d'une part, qui est dans le prolongement de l'illusion de la transparence, de l'illusion de l'immédiateté et, d'autre part le positivisme qui est dans le prolongement de l'illusion du constat, de l'illusion que les faits sociaux sont des données dont on peut économiser la construction (Bourdieu et Passeron, 1966). En pratique, lors d'un entretien (qu'il soit directif ou non), l'illusion du constat correspondrait à prendre au pied de la lettre les propos de l'interviewé. Or, le sociologue, le chercheur de sciences humaines de façon plus générale observe, interroge et enregistre. Ces actes fondamentaux de l'observation scientifique véhiculent avec eux une certaine épistémologie spontanée qui représente en réalité un positivisme aux yeux de Bourdieu et Passeron.

Afin de comprendre les raisons de cette tentation, il convient de définir ce qu'est la notion de *construction* dans le cas particulier de la sociologie et de toute science à dimension sociologique (sociolinguistique, didactique parfois appelée *sociodidactique*). Passeron explique qu'il convient de distinguer, malgré la difficulté que cela peut représenter, l'objet réel - défini comme l'objet qui se donne à la perception - de l'objet construit, correspondant à l'objet qui apparaît au terme et à travers un travail théorique. En d'autres termes et, Bourdieu le précise également, il convient de constamment maintenir une rupture entre la théorie sociologique et la réalité sociale, cette dernière dans laquelle évolue quotidiennement le chercheur en tant qu'être social et qui laisse croire qu'elle

est composée d'objets sociologiques facilement reconnaissables et qui se donnent à voir directement. La science devrait donc être en rupture avec le sens commun.

De fait, pour Bourdieu, le sens commun recourt à l'ensemble des schèmes de pensée pour rendre compte de ses expériences sociales et le sociologue risque toujours de laisser entrer ce sens commun dans sa science (Bourdieu et Passeron, 1966). Le chercheur en sciences humaines et sociales doit donc faire preuve d'une vigilance particulière à cet égard. En ce qui concerne les instruments inévitablement utilisés dans le cadre d'une recherche en sciences humaines (questionnaires, entretiens dirigés ou non dirigés, etc.), ils représentent eux aussi un danger s'ils sont mal utilisés – c'est-à-dire sans vigilance épistémologique (Bourdieu et Passeron, 1966). Le chercheur se doit de questionner sans cesse quant à ce que l'instrument fait à l'objet d'étude.

Sans retour réflexif, sans vigilance épistémologique (concernant les instruments de collecte de données et tout au long de la recherche), on ne peut accéder qu'à un objet préconstruit ou à un objet construit selon des présupposés (Bourdieu et Passeron, 1966) et cela concerne toutes les opérations du travail de recherche (fabrication d'un questionnaire, codage, analyse de données, théorie de la connaissance d'un objet, etc.).

À ce sujet, Bourdieu pense qu'un sociologue (cela concerne tout chercheur) adopte une pratique adéquate lorsque les principes fondamentaux de la théorie de la connaissance du social ont profondément été intériorisés, à tel point qu'ils seraient devenus en quelque sorte son habitus, sa façon d'être (Bourdieu et Passeron, 1966). Passeron rejoint Bourdieu et utilise les termes de « système d'habitude mentale intériorisé ». Ce système deviendrait selon lui efficace et actif que dans la mesure où il serait intériorisé.

En pratique, nous ne pouvons prétendre pouvoir annuler totalement la subjectivité du chercheur. Toutefois, dans le domaine qui est le nôtre, les Sciences du langage, on peut tout de même mettre en évidence notre avantage inhérent au fait de disposer d'outils théoriques et techniques de la connaissance du langage : « la distanciation s'obtient par la conscience de la subjectivité du langage et par son traitement analytique dans le discours analysé, et dans la compréhension de l'interaction socio-langagière dans laquelle l'intervieweur agit » (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 78).

## 3.2. Le paradoxe de l'observateur et la notion d'effets de légitimité

Par ailleurs, au-delà de la subjectivité même du chercheur, il convient de tenir compte de ce que l'on peut appeler le *paradoxe de l'observateur* ou *paradoxe de l'enquêteur* (Blanchet, 2012) et des

effets de légitimité (Bourdieu et Passeron, 1966 ; Lahire, 2012) qui y sont liés.

Ce paradoxe se concrétise par « des attitudes et discours d'ajustement de l'informateur » (Blanchet, 2012, p. 52) à l'enquêteur et à la situation explicite, plus ou moins formelle de l'enquête. Cela signifie que même si le chercheur se montre empathique et sympathique, l'informateur peut dissimuler ou au contraire montrer certaines facettes de lui-même selon ce qui lui semble convenir le mieux aux attentes (qu'il suppose) du chercheur. Il peut même parfois tenter d'obtenir une confirmation qu'il a effectivement fourni la « bonne réponse ».

Par conséquent, il convient de toujours « tenir compte de la situation d'entretien dans l'interprétation, l'analyse des discours » (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 75). Or, cela nécessite également de tenir compte des représentations de l'interviewé à propos de l'enquêteur. En effet, aux yeux de l'interviewé, l'enquêteur peut être associé à bien des représentations. Dans mon cas, je peux être associée à la fonction d'enseignante de français, d'intervenante au sein de l'établissement dans lequel l'entretien a lieu. Il est essentiel de ne pas négliger cet aspect et d'en demeurer conscient tout au long de la recherche. Pour tenter d'atténuer ce biais, Blanchet (2012) rappelle l'importance des étapes préalables à la recherche à savoir l'observation participante et la connaissance du contexte global. En ce qui me concerne, une étude exploratoire consistant en une observation participante (même si à un statut différent de celui des interviewés) ainsi que la connaissance du contexte en interne m'a permis de limiter la portée de ce biais.

Par ailleurs, ce paradoxe de l'observateur et les représentations de l'interviewé au sujet de l'enquêteur ne sont pas sans liens avec la notion d'effets de légitimité. Ces effets de légitimité interviennent notamment « lorsqu'on a affaire à un objet ou à une pratique culturelle qui prend place dans un univers culturel différencié et hiérarchisé (avec des produits plus légitimes que d'autres » (Lahire, 2012, p. 100). Par exemple, dans le cas de la présente recherche, on peut observer ces effets de légitimité lorsque les questions portent sur des pratiques de lecture-écriture ou des langues et cultures qui pourraient paraître aux yeux de l'interviewé plus ou moins prestigieuses, plus ou moins dignes ou indignes. L'interviewé peut ainsi sous-évaluer, ou ne pas mentionner certains éléments qu'il perçoit comme moins légitimes pendant qu'il en surévalue d'autres. Ces effets de légitimité peuvent donc avoir une incidence sur les données collectées et produites. Ces effets sont accentués selon les thèmes abordés, les liens entre le chercheur et les interviewés ainsi que le contexte de l'entretien. C'est la raison pour laquelle il convient de rappeler « qu'il existe toujours un décalage entre les pratiques effectives d'un locuteur ou d'un groupe et la représentation consciente que celui-ci s'en fait » (Blanchet, 2012, p. 152). Cela est dû à des normes

prescriptives, et son insécurité notamment, tous deux liés à ces effets de légitimité. Ces derniers mettent en évidence la situation de tension dans laquelle l'entretien met les individus, interviewés comme chercheurs, concernant ce qu'ils perçoivent comme des normes légitimes ou non. Cela est directement lié aux sujets abordés lors de l'entretien, à l'objectif de la recherche, aux représentations des interviewés à propos du chercheur qui mène l'entretien (Lahire, 2012).

Or, l'objectif du chercheur demeure bien sûr de limiter autant que possible ce phénomène. Ainsi, outre une extrême vigilance pendant et après l'entretien, le chercheur a tout intérêt à participer activement à l'entretien, à éviter de mettre les interviewés dans des situations d'humiliation culturelle, et à tenter au contraire de les déculpabiliser si besoin (dans le cas où ils s'autosanctionneraient). Précisons enfin que l'analyse permet également de déceler les incohérences car un entretien n'est jamais homogène : des contre-sens et des incohérences apparaissent toujours. Elles peuvent se manifester dans le langage verbal mais aussi le langage para-verbal (une intonation incohérence par rapport au contenu) et non verbal (un langage corporel qui indique un malaise vis-à-vis des propos tenus par exemple) (Lahire, 2012).

Ainsi, ces éléments rappellent une fois encore l'importance « des représentations et de la réflexivité du chercheur, de l'historicisation de sa démarche sociocognitive, à la fois participante, interprétative et interventionniste » (Blanchet, 2012, p. 167). La formulation de De Robillard, « selon laquelle une recherche traduit des interprétations (celles des témoins) sous la forme d'une autre interprétation (celle du chercheur » » exprime parfaitement la situation que je décris (Blanchet, 2012, p. 167) :

> « Ce dont le chercheur rend compte en termes de *pratiques*, c'est la représentation que lui-même s'en est construit selon les modalités d'investigation, de compréhension et de restitution propres à sa démarche de recherche. Ce dont il rend compte en termes de *représentations*, c'est la représentation qu'il s'est lui-même construite des représentations qu'il a suscitées et/ou qui lui ont été communiquées selon les modalités de sa recherche, […] selon deux types partiellement distincts de connaissances : une (méta-) représentation scientifique de représentations ordinaires » (Blanchet, 2012, p. 168).

En somme, l'entretien n'est pas une situation *naturelle* et n'est pas sans conséquence pour l'interviewé et le chercheur et donc, indirectement, pour les données collectées et produites. Loin de pouvoir annuler ces aspects, le chercheur peut toutefois tenter de les compenser partiellement en demeurant conscient et vigilant.

### 3.3. Limiter les biais du chercheur ? Vers leur prise en compte et une reconsidération de l'erreur

En science, la peur de l'erreur et les divers *remèdes* ou *moyens* de l'éviter sont sans cesse évoqués. Mais comment le chercheur peut-il limiter ces biais ? Est-ce que cela ne passerait pas par leur prise en compte de la part du chercheur et une reconsidération de *l'erreur* qui demeure un risque inévitable en définitive ?

Nous l'avons vu avec le concept de vigilance épistémologique précédemment, l'implication consciente du chercheur s'avère essentielle. Blanchet (2012) met en évidence les deux directions complémentaires dans lesquelles doit se déployer l'implication active consciente du chercheur selon lui. La première va vers l'amont, et correspond pour le chercheur à « une analyse de la relativité subjective de ses présupposés et points de vue de scientifique, de citoyen, d'individu, etc. » (Blanchet, 2012, p. 107). L'auteur qualifie cela de « trans-lucidité ». La seconde va vers l'aval, « dans une orientation réfléchie de ses travaux et de son action sur le terrain, directe ou indirecte, volontaire ou involontaire, dans un retour vers les informateurs [...] » (p. 107).

Par ailleurs, pour limiter les biais, le fait de reconsidérer le concept d'erreur en science me semble essentiel. Pour Pires, la modestie et l'autoréflexion semblent être la clef (Pires, 2020a ; 2020b) face à ces biais et la crainte de l'erreur. Cela encourage le chercheur à toujours considérer que dans ses réponses, se trouve forcément du vrai et du faux et qu'il doit constamment considérer l'erreur. Cela n'élimine pas l'énergie de la proposition mais l'encourage à réfléchir. « C'est un moyen pour viser l'idéal » selon le chercheur précité. Cette démarche amène le chercheur à garder à l'esprit qu'il ne peut pas transformer les systèmes (politique, juridique, scolaire, etc.) : la modestie l'aide à voir les limites de sa recherche d'une part, et à ne pas tenter d'écraser les autres systèmes en pensant qu'il est le seul acteur (Pires, 2020a ; 2020b).

Enfin, la peur de l'erreur bloque le chercheur. Ainsi, comme en didactique et en pédagogie (voir le point 1.1.2. du chapitre 3), le chercheur doit percevoir l'erreur comme positive car lui permettant de rectifier et d'avancer ensuite. Il convient de penser que « même si notre réponse est mauvaise, on apporte une nouvelle question permettant d'ouvrir de nouvelles perspectives » (Pires, 2020a ; 2020b). En sciences humaines et sociales, et en recherche de façon plus générale, l'erreur ne peut être perçue comme dans les systèmes juridique et médicaux dans lesquels on fait face à une réelle hantise de l'erreur.

Penser de cette manière va de pair avec le fait de croire en l'existence d'un « remède parfait ». Pour Pires, ce type de croyance est « endormant » car cela « réduit notre capacité de déplacement

pour trouver mieux » (2020a ; 2020b). Dans tous les cas, le chercheur ne peut oublier le fait que ce qu'il fait est « provisoire », « transitoire ». Les propos de Blanchet vont également dans ce sens :

> « Il ne s'agit pas de rechercher, concevoir ou proposer des « recettes miracles » qui régleraient à coup sûrs les problèmes des personnes et des sociétés, ou, pire, qui assureraient à certains profils, pouvoir et contrôle sur d'autres » (Blanchet, 2012, p. 107).

Je reprendrai ici la métaphore de la bouteille de Wittgenstein ci-dessous (figure n°15) pour illustrer le fait que craindre l'erreur mène inévitablement à un immobilisme, la mise en place de limites à la recherche au sein d'un cadre paressant confortable et rassurant.

**Figure 15 : La métaphore de la bouteille à mouches (Wittgenstein et Watzlawich reprise par Pires, 2020b)**

Cette troisième partie a abordé la notion de subjectivité et les biais de la recherche. La partie suivante et la dernière de ce chapitre, propose quelques éléments de réflexion concernant les données, leur nature, leur statut mais aussi le rapport qu'entretient le chercheur avec elles.

# 4. Les données : nature, statut et *rapport à*

Durant un travail de recherche, les données sont un élément central et deux phases se dessinent : l'une est consacrée à la collecte des données et l'autre à leur traitement. Chacune d'elles reste liée aux participants. Bien plus qu'une discussion concernant la nature et le statut de ces données, il s'agit en réalité et plutôt de questionner le rapport que le chercheur entretient avec ces données, ces phénomènes concrets du réel (Blanchet, 2012). C'est ce que propose d'aborder cette quatrième et dernière partie de ce chapitre à travers diverses thématiques.

## 4.1. Discussion terminologique

Certains diront que les discussions terminologiques demeurent stériles et ne permettent pas à la science de progresser. Selon moi, ces discussions, si argumentées et toujours en lien avec le

contexte étudié, sont essentielles car elles reflètent le positionnement du chercheur. Elles permettent aussi de rappeler l'importance d'une posture plus réflexive quant aux pratiques de recherche. Quel rapport entretenons-nous avec les personnes qui acceptent de participer à notre travail de recherche ? Comment considérons-nous l'environnement dans lequel nous collectons et/ou produisons des données ? Autant de questions dont les réponses transparaissent dans les mots choisis pour décrire, expliciter, réfléchir, exposer. Ainsi, je propose ci-dessous trois réflexions concernant les données, le contexte ou terrain, puis les personnes participant aux études.

### 4.1.1. À propos des données : *récolter*, *collecter* ou *produire* ?

Les termes *récolter*, *collecter* et *produire* des données sont couramment employés dans la littérature scientifique pour désigner le fait d'engager des recherches sur le terrain et de constituer un corpus d'analyse.

D'une part, les termes *recueillir* et *récolter,* me semblent laisser entendre que les données existent avant même qu'un quelconque travail de recherche ne s'y intéresse. Or, il n'en est rien, et le sociologue Bernard Lahire (2012) considère effectivement que les données ne préexistent pas, avant que l'entretien n'ait lieu. À ce sujet, plutôt que d'évoquer une phase de *recueil de données,* Blanchet parle d'*assemblage des observables* (2012). Cela signifie que « les éléments en question, les informations et matériaux, ne sont pas des dons spontanés déposées au bord du chemin par des informateurs qu'il ne resterait plus qu'à cueillir ou collecter » (p. 57). Dans le cas de l'entretien notamment, Lahire explique qu'il « ne permet pas de faire *accoucher* d'une information qui préexisterait, sous une forme fixe, comme un objet, avant toute relation d'entretien » (p. 99). Au contraire, ces données sont en réalité des phénomènes de la vie courante, plus ou moins spontanés, plus ou moins suscités par le chercheur, qui ensuite les assemble, les organise consciemment et inconsciemment selon ses objectifs d'étude. C'est ainsi que ces phénomènes sociaux deviennent des données (Blanchet, 2012). De la même façon, dans le cas de l'entretien, les propos des interviewés n'attendent pas que l'entretien ait lieu en vue d'être recueillies. De son côté, Lejeune (2014) va même jusqu'à préférer parler de *matériau empirique,* à celui de données puisque selon lui, le matériau n'est jamais brut, les données ne préexistent pas avant l'arrivée du chercheur. De fait, les phénomènes observés par les sciences humaines et sociales ne sont accessibles que par l'intermédiaire de témoignages et d'observations. Le Robert et une simple recherche Google permettent de constater que l'on peut définir les termes *collecter* et *produire* respectivement comme « recueillir par une collecte » et « faire apparaître, faire connaître (ce qui existe déjà) ». Le premier terme semble assimilable aux précédents évoqués quand le second au contraire s'en distingue.

Ainsi, les termes *récolter, collecter* et *recueillir* semblent recouvrir le même sens en recherche, alors que *produire* s'en différencie.

D'après ces éléments et mes réflexions nourries par le présent travail, il conviendrait de choisir (et si besoin alterner donc) le verbe à employer selon le type de données, et dans certains cas, la méthodologie choisie. Par exemple, cette étude comporte deux types de données : certaines sont obtenues grâce à des entretiens semi-directifs individuels quand d'autres le sont grâce à des productions écrites réalisées en contexte scolaire. Dans les deux cas, il convient d'alterner entre les verbes *collecter* (ou *recueillir,* récolter) et *produire*.

D'une part, dans le cadre de l'entretien semi-directif individuels :

- *Récolter* ou *collecter* des données peut convenir lorsqu'il s'agit d'éléments déjà conscientisés et/ou explicités par les interviewés. Il peut s'agir d'éléments biographiques par exemple (âge, langues parlées, nombre de frères et sœurs, etc.)
- *Faire produire* ou *co-produire* des données peut désigner les réponses formulées par les interviewés concernant divers sujets qui nécessitent réflexion, et qui évoluent dans le temps. Ces données, avant d'être produites, nécessitent une réflexion, une certaine prise de conscience de la part de l'interviewé. Aussi, je choisis les expressions *faire produire* ou *co-produire* plutôt que *produire* car il s'agit d'une collaboration entre le chercheur et l'informateur. Le chercheur n'est pas en mesure de produire seul ces données (particulièrement en didactique, en sociologie et en sociolinguistique).

D'autre, part, en ce qui concerne les productions écrites en trois jets :

- Les expressions écrites produites en contexte scolaires, sont des données attestées, donc non produites par et pour la recherche. Elles ont été pensées et réalisées dans leur contexte naturel[37] . Dans ce cas, on peut dire que l'on *récolte* ou *collecte* ces données.
- Dans le cas présent, ce n'est que lorsque je vais aborder la phase d'analyse de ces données que je vais en produire d'autres, en créant des liens, en assemblant, en organisant ces données collectées. Dans ce cas, il s'agit bien de *produire* des données, en autonomie.

Toutefois, loin de constituer une catégorisation claire et stable, les éléments ci-dessus ne sont

37 Par naturel, je fais allusion au contexte en dehors de toute recherche. Il s'agit du cadre dans lequel les données ont été pensées et produites sur lequel la recherche n'a eu aucune action (formation professionnelle, enseignement formel ou informel, écriture personnelle, etc.).

que des pistes de réflexion, qui mettent en évidence une fois encore, la complexité de la réalité. De fait, les frontières entre les types de données, entre collecter et produire ou co-produire des données, ne sont probablement pas toujours identifiables et imperméables entre elles. Par exemple, comment peut-on être certain que l'interviewé, lors d'un entretien semi-directif individuel, n'a pas déjà pris conscience de certains sujets évoqués voire ne les a pas déjà explicités oralement ou par écrit dans le passé ? Est-ce que l'on ne devrait pas considérer que le simple fait d'échanger avec un interviewé permet déjà de (co-)produire des données ?

Le plus simple pour choisir les termes qui conviennent serait sans doute de spécifier de quel type de données il s'agit : de données (et donc produites par et pour la recherche) ou de données attestées (qui existent indépendamment de la recherche menée). Les unes préexisteraient à la recherche menée, elles auraient été produites en contexte naturel, alors que les autres seraient produites spécifiquement pour la recherche (tout en gardant à l'esprit que la frontière entre les deux peut être floue). En réalité, dès lors que le chercheur intervient et, il faut également garder à l'esprit le paradoxe de l'observateur, il s'agit de données produites ou co-produites alors que si ces données ont été produites en amont par les participants sans que la recherche ou le chercheur n'ait exercé une quelconque action (ni même pas sa simple présence), il s'agit alors de collecter et récolter des données dites attestées.

### 4.1.2. Le contexte et le terrain

Qu'entend-on par *terrain de recherche* et par *contexte* ? L'emploi de ces vocables est questionné dans cette partie. D'une part, tout comme Agir (2004 cité dans Blanchet, 2012), j'appréhende le terrain comme « un ensemble de relations personnelles où *on apprend des choses »* (p. 31).

Ainsi, c'est en entrant dans ce réseau de relations, d'interactions, d'échanges et d'expériences que le chercheur appréhende son terrain de recherche. C'est en établissant des relations personnelles avec les personnes au sein de ces réseaux que l'on « fait du terrain ». Ces relations sont situées dans le temps, dans l'espace, dans des sociétés, des cultures (Blanchet, 2012). Ici, par interactions, on entend une relation, des échanges langagiers, des dialogues, des conversations.

Ainsi, tout comme Blanchet (2012), je différencie 1) le terrain, prenant en compte la démarche du chercheur et son interaction avec les personnes du 2) contexte qui constitue la situation dans laquelle évoluent les personnes participant à la recherche. L'objectif en tant que chercheur est de focaliser notre attention sur des éléments qui évoluent dans ce contexte. Enfin, ce contexte ne peut être séparé des dimensions historiques, sociales, politiques, culturelles, économiques, écologiques. C'est ainsi que j'ai appréhendé le contexte et le terrain de cette étude.

### 4.1.3. Les interviewés

Il convient à présent d'aborder l'élément central de toute recherche à dimension sociale, à savoir les personnes qui participent. Pour les désigner, les vocables *témoins*, *sujets*, *informateurs*, *interviewés*, *participants* sont employés couramment et sans toujours une justification qui accompagne ces choix. Pourtant, ils reflètent selon moi la place accordée aux personnes acceptant de participer à un travail de recherche, et le rapport que le chercheur entretient avec celles-ci.

De mon point de vue, l'interviewé fournit certes des informations, de futures données, mais surtout, il participe activement à la recherche. Ainsi, il n'est pas un « *cobaye* mais un réel producteur de savoir » (Blanchet, 2012, p. 47), il est « acteur » (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 74). De fait, il a une influence directe sur l'orientation de la recherche à laquelle il participe via ses discours, ses représentations, sa volonté consciente et inconsciente de communiquer ou non certaines informations. Il est évident que « ces personnes sont et restent des individualités complètes avec l'ensemble de leurs fonctionnements sociaux » (Blanchet, 2012, p. 45-46). Il me semblerait totalement incohérent de réduire ces personnes à un statut de simple fournisseur d'informations notamment dans une démarche qualitative telle que la mienne.

En conséquence, j'aurai tendance à éviter les termes *enquêtés* ou *informateurs* qui selon moi, ne correspondent pas réellement à ma conception de la recherche, et je leur préférerai le terme *d'interviewé* ou *participant* tout en insistant sur le fait que la relation entre le chercheur et le participant est une réelle collaboration.

Après avoir clarifié quelques points terminologiques, la partie suivante propose d'aborder certains éléments inhérents à la phase de collecte et de production des données.

## 4.2. Phase de collecte et de production des données

Certains éléments tels que la notion de consentement libre et éclairé, ou le fait de préparer et mener un entretien font partie de cette phase de collecte et de production de données, et ils ne vont pas de soi. Ils doivent être abordés et discutés.

### 4.2.1. Aspects éthiques : la notion de consentement libre et éclairé

En Sciences Humaines et Sociales, et dans le cas de cette étude particulièrement, les données ne sont pas des données informatiques ou des données chiffrées mais constituent de réels récits de vie contenant parfois des traumatismes ou des éléments de vie intimes et parfois douloureux d'interviewés qui ont accepté de me faire confiance en acceptant de participer à cette étude. Or ici surviennent deux sujets essentiels inhérents à l'éthique : l'un concerne la notion de consentement

libre et éclairé, et l'autre le respect des données et des interviewés, ce qui implique un traitement spécifique des données lors de la phase d'analyse et lors de leur diffusion.

D'une part, toute recherche nécessite le consentement libre et éclairé de la part des participants. Or, selon le contexte et les objectifs de l'étude, mais aussi selon le profil des interviewés, cela soulève parfois certains questionnements, et cela a été le cas de la présente étude. De fait, d'un point de vue juridique, le consentement écrit est à privilégier et il implique parfois des documents longs, détaillés et complexes. Or, la réalité du terrain met en évidence des difficultés à cet égard, notamment lorsque les interviewés sont analphabètes, en situation d'illettrisme ou encore, lorsqu'ils sont allophones et donc dans l'impossibilité de lire, écrire, et comprendre le français. Lorsqu'il s'agit de mineurs, le problème peut se poser également avec les responsables légaux, pas toujours en mesure d'appréhender ces documents écrits. Qu'en est-il donc de la notion de consentement libre et éclairé lorsqu'un document écrit rédigé en français nécessite une signature de la part d'environnements familiaux dans l'incapacité d'accéder au contenu de ce document ? Est-il éthique en tant que chercheur d'accepter l'accord, la signature d'un interviewé ou d'un responsable légal sur la base de la confiance en une institution ou en la personne qu'est le chercheur ? Dans ce type de situation, le chercheur peut développer des stratégies et recourir à des explications orales et à d'autres langues que le français par exemple. Toutefois, le résultat reste que le signataire signe un document écrit sans le comprendre réellement, sur la base d'explications orales fournies par le chercheur, et cela implique indéniablement un lien de confiance.

Dans tous les cas et même lorsque le signataire est en mesure d'accéder au contenu de l'autorisation rédigée, précisons que le consentement éclairé n'est jamais assuré. Il est toujours bon de rappeler qu'un tel sujet ne doit pas devenir anodin car il fait appel à la responsabilité du chercheur vis-à-vis de l'interviewé et des informations transmises et confiées. Le chercheur est tenu d'être honnête et transparent lorsqu'il expose les objectifs et les enjeux de son étude mais comment peut-il être certain de n'omettre aucun élément ? Comment peut-il s'assurer de la bonne compréhension de ses explications ? D'un point de vue épistémologique, comment peut-il exposer au mieux les objectifs et enjeux de sa recherche sans y insérer d'ores et déjà des biais, sa propre subjectivité ? Il est toujours difficile d'exposer son propre sujet, sans y insérer ses propres représentations voire ses attentes et ses hypothèses. La part de doute demeurera toujours mais ces questions doivent continuer d'être posées. Leclercq a proposé une présentation très intéressante à ce sujet lors d'un colloque à Montpellier en 2019.

En ce qui concerne les interviewés et leur consentement, dans le cas de la présente étude, j'ai

ressenti le poids de cette responsabilité et de ces multiples questions, précisément lorsque je constatais que la majorité des participants acceptaient rapidement de signer le document, souvent sans même le lire tout en expliquant que mes explications suffisaient et qu'ils me faisaient confiance. J'ai observé cela indépendamment de leurs compétences en français écrit. Sur ce point, ma position d'enseignante a sans doute joué un rôle et renforcé le sentiment de confiance également, et par là même, mon sentiment de responsabilité vis-à-vis des interviewés. Ce sentiment s'est vu renforcé également avec d'autres participants plus méfiants avec lesquels j'ai eu un échange plus étendu contenant souvent plusieurs questions motivées par certaines inquiétudes voire réticences. Ces dernières concernaient plusieurs éléments à mettre en relation avec le contexte de ces jeunes interviewés : nombre des interviewés étaient arrivés assez récemment en France (moins de deux ans) et nombre d'entre eux sont MNA ou majeurs depuis peu mais toujours aussi isolés. Ces jeunes sont pris en charge par les services de protection de l'enfance certes, mais ils sont bien conscients que leur situation administrative n'est pas encore pérenne. Ainsi, ils vivent quotidiennement sous pression et avec la crainte de ne pas obtenir le titre de séjour tant espéré. Cette pression administrative a bien sûr des conséquences psychologiques et je l'ai abordé dans le cadre théorique. Ainsi, lors de la présentation des autorisations, certains interviewés se sont montrés méfiants et inquiets quant aux éventuelles conséquences que leur participation pourrait avoir sur leur futur en France. Des questions ont donc été posées concernant l'anonymat, la protection de leurs propos, le potentiel impact de leur participation sur leur situation future. Il a parfois été nécessaire de rassurer à nouveau l'interviewé durant l'entretien.

### 4.2.2. Penser et préparer l'entretien

Cette partie a pour objectif d'aborder la préparation de l'entretien, mais avant cela, quelques éléments définitionnels de la notion d'entretien sont proposés.

#### 4.2.2.1. Définir la notion d'entretien

Cette deuxième partie a pour objectif d'aborder la préparation de l'entretien et son déroulement. Mais avant cela, définissons la notion d'entretien. D'un point de vue épistémologique, Chardenet se positionne aux côtés d'autres auteurs et écrit : « Qu'il soit libre ou dirigé, individuel ou collectif, l'entretien pour la recherche représente un modèle d'échange qui s'inscrit dans une perspective épistémologique dialogique » (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 77). Pour les auteurs, l'entretien se différencie d'une discussion courante par le fait qu'il s'agit d'une interaction verbale comportant un objectif spécifique fixé en amont par le chercheur. Il peut avoir lieu en présentiel ou en distanciel grâce aux canaux médiatisés de la communication.

Affirmer la différence entre un entretien et une discussion courante me semble fondamentale car permettant de maintenir le chercheur éveillé et alerte vis-à-vis des biais possibles et de ses missions. Bourdieu et Passeron (1966), affirment en effet que le chercheur doit demeurer conscient que le fait « simplement »[38] de mener un entretien, même libre, c'est-à-dire d'aller chez une personne et de l'écouter parler ou de l'inciter à le faire, sans même fournir un thème directeur à la conversation est loin d'être évident. De fait, de parler sans direction (ce qui représente un objectif préalablement fixé par l'interviewer) n'a pas la même signification selon le groupe social du sujet à qui on s'adresse, et selon l'image sociale que ce sujet se fait de l'enquêteur, car il l'identifie comme faisant partie de son groupe social ou non, selon le contexte (Bourdieu et Passeron, 1966).

#### 4.2.2.2. Choix du format de l'entretien

Au vu de la thématique de recherche de la présente étude, et des sujets sensibles qui seraient abordés, j'ai rapidement écarté la piste des entretiens collectifs (technique des focus group). Mais une autre question se posait car les entretiens peuvent être libres, semi-directifs (ou semi-dirigés) ou directifs (ou dirigés), et qu'en pratique, les frontières entre chaque type peuvent parfois être poreuses. Ainsi, comment choisir au mieux le format de l'entretien ? Quels sont les avantages et limites de chaque format ?

Dans le cadre du présent travail, je souhaitais initialement laisser une large place aux propos de l'interviewé et lui laisser une très grande liberté. Je pensais que réduire cette liberté allait être synonyme de données orientées voire biaisées (représentations du chercheur reportées dans les formulations de questions par exemple) et par la même occasion fermer la porte à des données initialement non prévues. De mon point de vue, un entretien plus directif allait enfermer l'interviewé, limiter ses réponses (d'un point de vue qualitatif et quantitatif) et appauvrir les données à analyser. Blanchet (2012) écrit en effet que l'enquête directive ne laisse une place que minime à l'interviewé par rapport à celle laissée au chercheur. L'interviewé est alors contraint de se conformer au cadre préconçu par l'enquêteur. Ajoutons à cela qu'au vu de ma double casquette, celle d'enseignante et celle d'enquêtrice, un entretien directif pouvait augmenter le risque d'observer une relation dominant-dominé, guidant-guidé tel qu'on peut parfois l'observer entre un enseignant et un élève (selon les cultures scolaires des élèves et les choix pédagogiques des enseignants), ce qui encouragerait une posture passive du côté de l'interviewé, qui formulerait davantage des réponses brèves, ciblées, et chercherait simplement à satisfaire le curiosité du

38 Les guillemets remettent en exergue cette distance entre la réalité construite qui laisserait penser qu'il est simple de mener un entretien libre, qu'il suffit d'inciter la personne à parler, et la réalité scientifique qui démontre qu'il est loin d'être évident de mener un entretien.

chercheur.

Pourtant, après réflexion et essais, j'ai finalement opté pour des entretiens individuels plus directifs, allant du semi-directif au directif, selon les profils des interviewés. Deux éléments m'ont encouragée et décidée à opter pour ce type de format (et j'ai par la même occasion revu mes représentations des divers formats d'entretiens).

D'une part, choisir le format de l'entretien libre ou non-directif impliquait des enregistrements plus longs avec des informations plus nombreuses et complexes et, surtout, le véritable intérêt d'un tel format réside dans le fait de pouvoir analyser les données au travers également du fonctionnement des échanges langagiers (rôle de l'interactivité dans l'anticipation des réactions de l'allocutaire, dans le choix de langues en fonction des situations de communication et des sujets abordés, etc.). En d'autres termes, le fait de ne pas imposer de cadre plus directif durant l'entretien implique une volonté d'interpréter tout choix opéré et de rester donc vigilant quant à toute orientation de l'interview engagée par le chercheur et par l'interviewé (l'interviewé qui aborde un sujet spontanément, ou qui reprend un thème évoqué précédemment sans répondre à une question, etc.), tous deux étant soumis à des représentations symboliques du monde (Blanchet et Chardenet, 2011). Or, dans le cadre du présent travail, une telle complexité demeure fort intéressante mais trop ambitieuse.

D'autre part, la pratique a également contribué à ce choix puisqu'après quelques tentatives entreprises auprès du public interviewé, laissant une liberté plus importante à leur parole et son orientation, force a été de constater que l'entretien non-directif serait tout à fait inadapté. En effet, j'ai immédiatement réalisé qu'en lieu et place de la liberté de parole, de développement et d'orientation que je souhaitais laisser aux interviewés, je faisais face en réalité au silence, à l'incompréhension, en raison d'un manque d'orientation de ma part. De fait, les questions semblaient manquer de précision aux yeux des interviewés qui ne comprenaient pas ce que j'attendais d'eux. Trois situations suivaient alors : l'une dans laquelle l'interviewé restait silencieux, une deuxième dans laquelle l'interviewé répondait de façon très brève et parfois sans conviction, et l'autre dans laquelle l'interviewé me demandait davantage de précisions, d'explications quant à la réponse attendue, voire une reformulation de la question. Peut-être était-ce dû à l'âge des interviewés, au contexte scolaire ou leur niveau de compétence en français ? Ou peut-être n'ai-je pas su adopter l'attitude adaptée à ce type de format ? En tout cas, la pratique a montré qu'il n'était pas approprié au moment et au contexte de la recherche menée.

Enfin, un entretien libre est à mes yeux davantage synonyme de conversation entre l'interviewé

et le chercheur et ne requiert pas nécessairement d'explications précises quant aux objectifs, aux objets de la recherche. Initialement, je voulais limiter autant que possible les explications fournies, de crainte d'y insérer mes propres représentations ainsi que mes propres attentes de réponses et de résultats, et ainsi de risquer d'invalider les données potentiellement collectées et (co-)produites. Toutefois, j'ai aussi remarqué que des explications trop générales donnent plus souvent lieu à ce que je décrivais précédemment : les interviewés peinent à comprendre l'attitude à adopter.

Ainsi, en optant pour l'entretien semi-directif, je souhaitais réserver une place de choix à la liberté d'expression des interviewés, pouvoir respecter ce que Boutin appelle « l'expression spontanée de la personne interviewée » (Boutin, 2006, p. 36 cité dans Chartrand et Prince, 2009, p. 37), tout en les guidant dans la formulation de leurs réponses afin d'éviter les dégressions trop importantes, et de couvrir l'ensemble des thèmes préalablement établis. J'ai donc décidé de formuler des questions larges dans un premier temps, pouvant être posées dans un ordre aléatoire, puis de multiplier davantage les questions si nécessaire, selon l'attitude de l'interviewé (plus ou moins passive ou détendue). De cette façon, cela me permet de composer avec le contexte et le profil de chacun. Cette liberté me semblait constituer une opportunité d'observer et d'analyser également certains choix conscients et inconscients d'orientation de la conversation opérés par les interviewés (par exemple, association systématique d'une des langues de l'interviewé avec l'écrit ou de sa mère concernant les activités d'écriture réalisées en dehors de l'environnement scolaire). Contrairement à l'entretien libre, cela ne m'empêchait aucunement de réorienter parfois l'interviewé si besoin vers des thèmes qui intéressaient davantage le présent travail.

En conclusion de cette partie, il convient de rappeler qu'aucun format d'entretien n'est plus efficace qu'un autre ou ne présente plus de risques de biais qu'un autre en absolu : il n'existe en réalité que des formats à associer à des contextes et des objectifs de recherche (terrain, public, contraintes temporelles et financières notamment).

#### 4.2.2.3. Préparer l'entretien

Cette troisième partie met en exergue l'importance de réfléchir à l'entretien en amont, et de le préparer. Les aspects organisationnels et matériels comme le choix du lieu d'entretien ou la conception d'un guide d'entretien ne doivent pas être négligés.

Le guide d'entretien doit être pensé de façon à ne pas perturber ni envahir le déroulement de l'entretien. Ainsi, les questions ou les thèmes doivent être rapidement lisibles, identifiables pour le chercheur afin que celui-ci soit le plus naturel possible et que l'entretien ne devienne pas un interrogatoire ou un questionnaire auquel on répond oralement. De mon point de vue, le guide

d'entretien constitue essentiellement un support de secours à utiliser avec parcimonie, permettant au chercheur d'orienter au mieux l'entretien (enchaînement logique des thèmes abordés) et de n'oublier aucun élément.

En ce qui concerne l'organisation matérielle, le chercheur doit réfléchir au lieu de l'entretien mais également à l'organisation matérielle de celui-ci afin d'envisager les positionnements physiques du chercheur et de l'interviewé. De fait, un face-à-face n'aura pas le même impact que si tous deux sont côte-à-côte. Pour cette étude, les entretiens ont eu lieu dans une salle de classe, celle dans laquelle certains interviewés avaient suivi mes cours. La présence d'un tableau, d'un bureau d'enseignant, de tables et de chaises à destination d'élèves, que les interviewés voient et utilisent quasiment chaque jour en contexte scolaire, ne sont pas anodins, d'autant plus lorsqu'on étudie le rapport à l'écrit et le rapport à l'école. Par exemple, choisir de mener l'entretien en recourant au bureau d'enseignant pour le chercheur (verticalité de la relation), n'aura sûrement pas le même effet que si chercheur et interviewé utilisent tous les deux des tables utilisées habituellement par les élèves (horizontalité). Quand l'un peut rappeler une certaine hiérarchisation, une distribution des rôles en contexte scolaire, l'autre tente d'instaurer un rapport plus horizontal et égalitaire. Ce dernier peut permettre de détendre l'atmosphère et de montrer à l'interviewé qu'il ne s'agit pas d'une situation scolaire.

En somme, à défaut de pouvoir toujours choisir librement le lieu d'entretien et/ou le matériel à disposition (contraintes d'emplois du temps), on peut tenter de limiter certains effets par l'organisation matérielle comme l'exemple précédent le suggérait, tout en prenant en compte les éléments précités et leurs potentiels effets sur les données collectées et (co-)produites.

### 4.2.3. Pendant l'entretien

Cette troisième sous-partie a pour objectif d'évoquer le déroulement de l'entretien et le fait d'aborder des sujets potentiellement sensibles.

#### 4.2.3.1. Mener l'entretien

Premièrement, au-delà de la prise de contact, l'entretien doit selon moi débuter avec des remerciements (« merci d'avoir accepté de participer », « merci pour ton aide »), puis quelques explications quant aux objectifs et au déroulement de l'entretien. Prendre connaissance des contraintes d'horaires de l'interviewé est également essentiel : certains avaient parfois cours ensuite, ou devaient prendre les transports en commun notamment. Cette première phase de contact est essentielle car elle permet de poser un cadre et de mettre à l'aise l'interviewé voire

même de le rassurer. J'ai effectivement fait face à certains interviewés très inquiets d'avoir accepté l'entretien en raison de leur situation administrative : ils craignaient que cela puisse nuire à leur projet de rester sur le territoire français, ou de devoir aborder des sujets sensibles et intimes.

Aussi, dès les premières minutes et durant tout l'entretien, il est important selon moi d'être vigilante et d'observer les indices permettant de comprendre l'état d'esprit de l'interviewé : certains sont à l'aise voire ravis de participer alors que d'autres sont plus réservés. Certains peuvent avoir accepté car se sentant obligés de le faire également. Certains auront eu la possibilité de réserver un créneau plus large que d'autres. Il est important de tenir compte des contraintes et choix des interviewés : cela concerne les emplois du temps scolaires, les impératifs personnels, mais aussi la volonté tout simplement de consacrer plus ou moins de temps à cet entretien. Ne pas tenir compte de ces éléments risquerait de donner lieu à des données faussées selon moi : l'interviewé, par lassitude voire agacement, peut ne plus répondre aux questions en étant concentré, en réfléchissant aux questions posées par exemple. Dans mon cas, j'ai tenté de débuter une conversation dès l'entrée de l'interviewé dans la salle et de la façon la plus naturelle possible, je demandais des nouvelles et j'échangeais quant à leur journée de cours. Ces premiers sujets évoqués permettaient d'identifier les dispositions dans lesquelles l'interviewé se présentait (content ou non d'avoir accepté, plus timide ou extraverti, plutôt éveillé ou fatigué) mais ils constituaient également un point d'appui pour poursuivre naturellement l'entretien vers les thématiques ciblées.

En ce qui concerne la formulation des questions posées durant l'entretien, j'ai tenté de formuler des questions plus indirectes selon les thématiques et m'éloigner autant que possible du sujet. De fait, pour Pierre Bourdieu, par « question directe », « […] il faut entendre des questions qui consistent à demander au sujet d'être son propre sociologue » (Bourdieu et Passeron, 1966), ce qui correspond donc aux yeux de Passeron à une démarche naïve, qui laisserait « […] croire que l'on peut poser au sujet les questions que l'on se pose à son sujet, et lui poser telles quelles ». Ainsi, selon les chercheurs, si l'observation directe n'est pas possible il convient d'opter plutôt pour des questions indirectes et d'éviter deux choses : 1) poser au sujet les questions qu'il se pose consciemment parce que cela consisterait à croire qu'il peut avoir accès subjectivement à la vérité de sa conduite et 2) poser au sujet les questions que l'on se pose à son sujet. Pour Bourdieu et Passeron, les questions pertinentes apparaissent en fonction du degré de rupture du chercheur avec l'objet préconstruit. De même, mener un entretien semi-directif implique la prise en compte de l'effet d'interaction et du contexte. En adoptant ce point de vue, il est aussi plus facile, via des questions indirectes, de faire parler l'interviewé des autres que de lui-même. Cela permet ainsi de

contourner le problème du paradoxe de l'observateur évoqué plus haut (Blanchet et Chardenet, 2011). D'autre part, cette méthode permet aussi de laisser l'interviewé faire émerger des catégories, des désignations sans que le chercheur les lui impose. Le chercheur peut ensuite les réutiliser et éventuellement les confronter à d'autres. La multiplication des questions permet de recouper les informations et de déceler les éventuels paradoxes, ostentations et dissimulations dans les réponses de l'interviewé (Blanchet et Chardenet, 2011). De fait, durant les entretiens, j'ai parfois eu l'impression de formuler des questions inutiles dont les réponses pouvaient sembler évidentes, ou de faire preuve de redondance. Pourtant, et je l'ai fréquemment constaté lors de la réécoute puis de l'analyse des entretiens menés, la multiplication des questions permet bel et bien d'identifier des zones d'ombres, d'éventuelles contradictions ou incohérences, ou tout simplement de faire émerger de nouvelles informations et de mieux comprendre celles déjà formulées par l'interviewé.

Enfin, et de façon très concrète, je précise que j'ai eu tendance à privilégier le *comment* au *pourquoi*. Dans un carnet d'étudiants de Master en sociologie, Marion Ink explique effectivement que la formulation d'une question en *pourquoi* mène davantage à la justification, souvent courte, et parfois défensive. Au contraire, le *comment* encourage l'interviewé à développer un récit sous forme de processus, à expliquer de quelle façon il a été amené à développer telle ou telle représentation ou pratique (Ink, 2015-2016[39]). Par exemple, plutôt que « pourquoi tu aimes aller à la médiathèque ? », je préférerais demander « Comment tu expliques que tu aimes aller à la médiathèque ? » ou « comment t'est venu ce goût pour la médiathèque selon toi ? ».

Nous avons vu dans cette partie certains éléments relatifs au fait de mener un entretien. La partie suivante propose d'aborder plus spécifiquement la façon dont le chercheur peut aborder des sujets potentiellement sensibles pour l'interviewé.

#### 4.2.3.2. Aborder les sujets sensibles en appui sur une relation de confiance

Au vu des profils des interviewés ayant participé au présent travail de recherche, il n'était ni rare ni surprenant que certains sujets soient difficiles voire impossibles à aborder. Certains m'ont fait part de leur crainte avant de débuter l'entretien. Il a été important de rappeler que je respectais leurs choix et qu'aucune obligation de parler ne leur était imposée.

En effet, les mineurs non accompagnés arrivant en Europe ont parcouru des centaines voire des milliers de kilomètres seuls pendant des mois et parfois plus d'une année et ont bien souvent vécu des épisodes traumatiques. Outre ces éléments, ils doivent composer avec une situation

39 Article consultable à l'adresse suivante : https://mastersociologie.hypotheses.org/3342

administrative précaire et vivent constamment dans la crainte d'être expulsés du territoire français. Ils sont ainsi peu enclins à faire confiance, à s'ouvrir et surtout, à parler de façon libre et naturelle de leurs parcours migratoires ainsi que de leurs environnements familiaux qu'ils ont bien souvent quitté sans même avoir la possibilité de leur dire au revoir. De plus, lors de leur arrivée en France, ils ont été contraints de raconter à plusieurs reprises leurs parcours en détail, ce qui a constitué également une expérience difficile qu'ils ne souhaitent pas renouveler. Ainsi, lors des entretiens, j'ai parfois fait face à des interviewés très inquiets, angoissés à l'idée de devoir aborder certains sujets. Après des parcours migratoires difficiles (et c'est un euphémisme) et des chocs émotionnels multiples, certains jeunes choisissent le silence et souhaitent ne plus penser à cette période de leur vie. Ils décident donc de ne plus aborder ces sujets. Outre le thème de parcours migratoire, le thème de la famille fait bien souvent partie de ces sujets sensibles.

Dans ces cas, mon statut d'enseignante m'a probablement avantagée : il m'a effectivement permis de m'appuyer sur un lien de confiance créé tout au long des mois d'enseignement du Français Langue Seconde, au moins pour les interviewés qui avaient suivi mes cours (et le rôle de l'enseignante de Français Langue Seconde dans ces cas va bien au-delà de ce que l'on peut attendre d'un enseignant de langue (accompagnement et soutien psychologique, orientation, accueil, en première ligne pour faire le lien entre les éducateurs, les centres d'accueil et l'établissement scolaire, etc...). Ces liens ont grandement facilité les échanges tout comme ceux entretenus avec les collègues enseignants qui ont joué le rôle d'intermédiaires et de contacts-relais.

Toutefois, ce statut ne suffit pas toujours pour accueillir les sujets les plus sensibles : il convient alors de se montrer rassurante et compréhensive vis-à-vis des interviewés, et il est important d'expliciter certains éléments pouvant sembler parfois évidents aux yeux du chercheur, comme le fait qu'il n'est aucunement obligatoire de répondre à toutes les questions et qu'il est possible d'interrompre à tout moment l'entretien. Lors d'une présentation, Catherine Lavoie-Mongrain (2020) expliquait effectivement que la posture *neutre* souvent préconisée aux chercheurs lors d'entretien n'étaient pas l'option la plus adaptée sur le terrain en réalité. Il s'agit au contraire de s'investir, montrer ses émotions, s'appuyer sur une certaine complicité, éventuellement rire et de cette manière, s'adapter à l'autre, se montrer ouvert. Je rejoins ce point de vue et pensons que la recherche de l'objectivité, via une attitude soi-disant *neutre*, une « poker face » comme le dit la chercheuse précitée, ne permet pas de mener un entretien dans de bonnes conditions, surtout lorsqu'il s'agit de sujets et de profils d'interviewés sensibles. Au contraire, cela a plutôt tendance à crisper les interviewés et à instaurer un climat froid, peu favorable à la confidence et stimulant au

contraire les effets de légitimité ainsi que les potentiels sentiments d'insécurité. Ainsi, la mise en confiance et l'instauration d'un climat détendu sont essentiels pour mener à bien un entretien.

## 4.3. Phase d'analyse des données

Une fois les données collectées et produites, vient la phase de traitement et d'analyse. Or celle-ci ne soulève pas moins de questionnements épistémologiques et éthiques. La question de la transcription, du statut des données collectées par entretiens ou encore le statut de la synthèse interprétative de ce travail sont des points abordés ci-dessous.

### 4.3.1. L'importance de transcrire le corpus d'entretiens menés

Après avoir mené et enregistré les entretiens, il convient de traiter ces données audios afin d'appréhender la phase d'analyse. Une phase de transcription s'impose donc.

À ce propos, un point terminologique semble également s'imposer concernant les termes *transcrire* et *retranscrire*. Malgré un usage fréquent du terme *retranscrire* dans la littérature scientifique, je trouve plus pertinent, dans le cadre de cette étude, de recourir au terme *transcrire*. Les données originelles étant orales, au format audio, il s'agit bien d'une transcription, passant de l'oral à l'écrit. Il s'agirait selon moi d'une retranscription dans le cas où les données originelles seraient écrites, comme dans le cas de la retranscription de productions écrites manuscrites à analyser par exemple.

Ce point étant clarifié, abordons à présent les aspects techniques de la transcription. Ne me situant pas dans un cas d'analyse de discours en interaction ou d'analyse conversationnelle, il ne m'a pas semblé utile de recourir à une convention de transcription établie et détaillée (comme ICOR[40] par exemple). Toutefois, certains éléments ont nécessité une réflexion et une prise de position afin d'assurer la précision et la régularité des données transcrites. Comme le rappelle Lahire (2012), il convient de ne pas négliger l'importance du travail de transcription des entretiens qui se doit d'être précis et détaillé, ce qui implique de prendre en compte notamment les silences, les diverses intonations qui contribuent autant que la structure verbale à construire le propos de l'interviewé. Ces indices mettent aussi en évidence le rapport (variable tout au long de l'entretien) qu'entretient l'interviewé avec le chercheur et les thèmes abordés. Dans son ouvrage intitulé *Tableaux de famille : heurs et malheurs en milieux populaires*, le sociologue précité a effectivement fait le choix de conserver autant que possible des éléments tels que la prononciation,

40 Convention de transcription accessible à l'adresse suivante : http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

la syntaxe et le lexique de l'oral des interviewés.

En pratique, j'ai pris soin de transcrire les silences au moyen de points de suspensions dont leur nombre est proportionnel à la durée du silence. Lorsque cette pause était réellement longue, je l'indiquais entre parenthèse avec souvent un commentaire permettant de décrire l'attitude de l'interviewé (pensif, gêné, etc.). J'ai utilisé la transcription pour rendre le sens des propos de l'interviewé, en tentant de rester au plus proche du rythme de son flux verbal. Pour l'intonation, contrairement au système de notation binaire et sans possibilité d'intégrer une forme de gradation de l'intonation (et limitant donc pour cette étude) proposé par ICOR, j'ai eu recours aux commentaires insérés entre parenthèses. Ce choix a été conforté également par le fait que le logiciel Sonal, avec lequel j'ai choisi de travailler, propose une fonction de différenciation des commentaires et des contenus des entretiens. Il était ainsi impossible de confondre et surtout, il était possible d'afficher ou non ces commentaires, au gré de mes besoins.

### 4.3.2. Statut des données collectées par entretiens

Au vu des éléments abordés précédemment, concernant notamment le phénomène d'intersubjectivité et les effets de légitimité, il convient d'aborder brièvement ce que cela implique pour les données collectées et produites par entretiens : qu'en est-il de leur statut ? Comment sont-elles considérées et interprétées dans un tel cadre épistémologique ? Quel accès au réel peut-on envisager pour le chercheur étant donné que la vigilance épistémologique ne constitue en rien une garantie ? Quelle légitimité accorder au contenu obtenu par entretien ? Lahire aborde ces sujets et formule les questions courantes qui découlent du choix de l'entretien lors de recherches : comment s'assurer de la bonne foi de l'interviewé ? Comment mesurer le degré de variation, le décalage ou encore l'écart réel entre les propos de l'interviewé (ses représentations donc) et ses pratiques réelles ? Qu'en est-il de la légitimité des données et même du format de l'entretien finalement ? Pour répondre à ces questions, les propos du sociologue précité sont particulièrement éclairants (Lahire, 2012).

En premier lieu, il convient d'abandonner l'idée selon laquelle l'entretien permet d'accéder aux pratiques des interviewés et donc de différencier le matériau empirique obtenu par entretien des pratiques réelles. Seule l'observation directe des pratiques permet de considérer ces dernières sans autre écran que celui que se donne le chercheur ou qu'il produit par sa propre présence (problématique théorique, grille d'observation des pratiques, conditions de l'observation, rôle de l'observateur dans la production des comportements observées, etc.) (Lahire, 2012). Dans le cas de l'entretien, le chercheur traite du discours. En sociolinguistique, de nombreux travaux ont

montré l'écart considérable qui existe entre la représentation que le locuteur se fait de sa propre pratique et ses pratiques effectives. Intervient ici le *regard normatif* sur la langue et les pratiques : le concept d'insécurité linguistique est désormais bien connu (Calvet, 1993). Il en est de même pour la didactique et les pratiques de lecture et d'écriture. Il convient alors de rester attentif à la réalité polymorphe des pratiques langagières et de cette façon, on « ne considère jamais une forme ou un énoncé comme *possibles* car la variabilité est infinie, selon des paramètres multiples » (Blanchet, 2012, p. 44).

Ainsi, comme l'écrivent Blanchet et Gotman (1992, p. 27), « l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsqu'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques ». Il s'agit alors plus de « mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » que d'accéder à une soi-disant réalité objective qui en soi, n'a pas toujours de réel intérêt (Blanchet et Gotman, p. 27). Ce n'est donc pas sans raison que dans le cas de cette étude, j'ai opté pour le format de l'entretien : celui-ci permet d'accéder au sens que les interviewés attribuent à leurs pratiques de lecture et d'écriture actuelles et passées notamment. D'ailleurs, afin de faire correspondre la terminologie à mon positionnement épistémologique et méthodologique, j'ai opté pour les termes de *pratiques rapportées.* Je signifie ainsi que je ne prétends pas accéder aux pratiques, mais pour autant, je refuse de leur attribuer le statut de représentations.

En conclusion, la complexité semble moins de savoir si les données sont légitimes et s'il s'agit de la réalité que de savoir comment appréhender et traiter ces données avec vigilance et conscience. Tout comme Lahire (2012), j'ai voulu traiter les données collectées par entretiens de façon à reconstruire la réalité de l'interviewé (relations d'interdépendance entre les éléments, dispositions sociales, etc.) à partir de convergences et de contradictions entre les informations verbales, para-verbales, non verbales et contextuelles. Ici intervient la notion de *significativité.* Cela signifie que dans le cadre d'une recherche qualitative à tendance ethnographique, le chercheur ne vise pas la représentativité mais bien la significativité. Dans un tel cadre, l'objectif n'est pas de déterminer « comment et en quoi les données reflètent le réel » mais plutôt « comment et en quoi elles rendent compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs, y compris le chercheur qui est un acteur en méta-position » (Blanchet, 2012, p. 56-57).

### 4.3.3. Quid de la synthèse interprétative ?

Au vu du présent paradigme épistémologique, qu'en est-il de la synthèse interprétative formulée à la fin de ce manuscrit ? Quels en sont les objectifs ?

Dans le cadre d'une recherche qualitative compréhensive telle que la présente, « les résultats ne visent pas une prédictibilité généralisée sur un élément précis » en appui sur un raisonnement de type causal. L'objectif est plutôt de « dégager d'éventuelles tendances, parfois majeures, parfois floues et contradictoires » (Blanchet, 2012, p. 58), dans un certain type de contexte (social, linguistique, culturel, politique, etc.).

Lors de la phase d'analyse, chaque observable est examiné en détail dans le cadre d'une approche systémique complexe interprétative (qui diffère donc d'une approche analytique structurale classique) (Blanchet, 2012). Ainsi, la synthèse consiste en la « saisie globale des paramètres en jeu » : il ne s'agit pas d'un résumé final englobant et simplifiant, gommant ainsi les nuances, ignorant l'importance du contexte, et donc la complexité des résultats mis en évidence :

> « Il s'agit, parallèlement aux procédures analytiques et comparatives, ces dernières appelant nécessairement déjà une vision globalisante, de conserver la perspective d'un tout, de toujours revenir à la complexité du contexte des données dans lequel le travail de recherche est mené » (Blanchet, 2012, p. 67)

Ainsi, la démarche compréhensive de cette étude va au-delà d'explications causales basées sur des régularités quantitatives. Il s'agit plutôt de :

> « connaître les significations des situations et actions vécues, effectuées, perçues, conçues par les acteurs sociaux, individuels et collectifs. Plus largement, seule la compréhension permet de saisir leurs besoins, désirs, finalités, et leurs relations aux valeurs » (Morin, 1991a, p. 148).

L'auteur qualifie cette méthode de rationnelle, et l'associe à l'herméneutique, qui a pour objectif d'interpréter les conduites d'une part, mais aussi « tout ce qui porte trace d'intentions et de finalités humaines » (Morin, 1991a, p. 148).

**Synthèse du chapitre**

Ce premier chapitre de cette deuxième partie a exposé quelques aspects épistémologiques permettant de situer philosophiquement et éthiquement cette étude.

La première partie a permis de définir ce que j'entends par *connaissance scientifique*, et par *concept*. Je me suis située dans un double paradigme, à la fois constructiviste et complexe. Certains aspects éthiques ont ensuite été abordés, et ils ont mis en évidence la nécessaire posture réflexive du chercheur.

Ensuite, la deuxième partie a abordé les deux grands courants méthodologiques de la recherche, à savoir le quantitatif et le qualitatif ou aussi appelés les méthodes empirico-inductives et hypothético-déductives. J'en ai montré les points positifs et négatifs tout en émettant des propositions de sortie de cette dichotomie. La métaphore de la pince de Bateson ou encore les méthodes mixtes ont permis d'appuyer mon propos. En pratique, les méthodes mixtes apparaissent pertinentes pour la présente recherche, ce qui impliquerait par exemple d'engager une recherche complémentaire de nature plus hypothético-déductive pour approfondir et vérifier les résultats et réflexions de la présente étude.

La troisième partie de ce chapitre a abordé quelques questionnements éthiques relatifs à la présente recherche, et la question de la subjectivité du chercheur. Tout comme l'apprenant, le chercheur doit tenter de relativiser l'erreur et la percevoir comme positive. La modestie et l'autoréflexion semblent être des éléments essentiels de ce point de vue.

Enfin, la quatrième et dernière partie de ce chapitre a abordé plus précisément les données : leur nature, leur statut, et le rapport que le chercheur entretient avec elles. Une réflexion à propos de la terminologie employée a été engagée, et a montré l'importance de la signification des termes choisis. Ensuite, la deuxième sous-partie a mené une réflexion concernant la phase de collecte et de (co-)production des données, particulièrement lorsque cela implique des entretiens. Sur ce point, j'ai rappelé l'importance de la phase préparatoire et de la posture constamment réflexive du chercheur. J'ai également rappelé la complexité de la notion de consentement selon les contextes et les profils d'interviewés. Aussi, lorsque des sujets sensibles doivent être abordés durant l'entretien, il semble que la recherche de neutralité via une attitude peu engagée émotionnellement du côté du chercheur ne soit pas l'option à privilégier. Au contraire, se montrer rassurante, compréhensive, impliquée émotionnellement, et s'appuyer sur la complicité partagée avec l'interviewé m'a paru être

plus adapté. La recherche de neutralité (qui demeure une quête sans fin), ne fait qu'instaurer un climat froid et distant, peu propice à la confidence. Enfin, divers points concernant la phase d'analyse des données ont été discutés. Parmi eux, figure la question de la transcription des corpus oraux découlant de l'enregistrement d'entretiens et du statut des données collectées et produites. J'ai proposé l'expression *pratiques rapportées* pour qualifier les données relatives aux pratiques littéraciques des interviewés collectées par entretiens. Celles-ci ne peuvent pas être reléguées au rang de représentations mais le statut de pratiques effectives ne convient pas davantage. Le dernier point de ce chapitre a permis de rappeler le sens plus général à donner à ces questionnements en précisant que l'objectif de la synthèse du présent travail est moins d'accéder à une éventuelle réalité, qu'appréhender et comprendre le sens donné aux pratiques par les interviewés. La notion de significativité m'a semblé éclairante à ce sujet et a montré le faible intérêt dans le cadre de cette étude, de viser la représentativité.

En somme, ce chapitre a permis de rappeler la complexité de la réalité et l'importance d'adopter constamment une posture réflexive en tant que chercheur. À défaut de pouvoir annuler le risque de biais et d'erreur, cette posture permet d'en relativiser la portée et d'en reconsidérer le sens. Au vu du paradigme présenté ici, il peut être pertinent de rappeler que l'objectif de cette étude est de mettre en exergue des tendances, qui peuvent parfois être majeures, parfois floues ou contradictoires, tout en sachant qu'elles sont à situer dans un contexte donné et complexe (aspects multiples : géographique, temporel, social, politique, etc.).

# CHAPITRE 5 : MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE, DE PRODUCTION ET D'ANALYSE DES DONNÉES

> *« N'y a-t-il pas des choses importantes qui, dans certaines conditions et à certains moments, ne se manifestent que par des signes très faibles ? […] Et lorsque vous vous livrez, en qualité de magistrat, à une enquête sur un meurtre, vous attendez-vous à ce que le meurtrier ait laissé sur le lieu du crime sa photographie avec son adresse, ou ne vous contentez-vous pas nécessairement, pour arriver à découvrir l'identité du criminel, de traces souvent très faibles et insignifiantes ? Ne méprisons donc pas les petits signes : ils peuvent nous mettre sur la trace de choses plus importantes » (Freud, 1989, p. 17 cité dans Lahire, 2012, p. 99).*

En Sciences Humaines et Sociales, il n'existe pas de méthodologie dite *clef-en-main* ou *prête-à-l'emploi*, standardisée et applicable à tous les sujets de recherche, tous les contextes. De fait, la méthodologie se construit (Blanchet et Chardenet, 2011). Ainsi, après avoir explicité le contexte de cette recherche, ce deuxième chapitre en exposera les aspects méthodologiques. Ces derniers concernent le projet de recherche avant son commencement et tout au long de son déroulement. Bien que jamais totalement transparente, « parce que l'on n'est jamais conscient de la totalité détaillée de ce qui est entré en jeu dans une recherche » (Blanchet et Chardenet, 2011, s.p.), je tenterai d'exposer le plus clairement possible ma procédure de recherche.

Pour cela, ce chapitre est divisé en quatre parties. Après avoir présenté le contexte de recherche dans la première partie, une deuxième détaillera la phase exploratoire de l'étude avant de poursuivre avec la méthodologie de collecte et de production des données. Enfin, la quatrième et dernière partie abordera le protocole de traitement et d'analyse des données.

## 1. Contexte de recherche

Cette étude s'adressant prioritairement à des élèves nouvellement arrivés en France, je présenterai premièrement le contexte académique au regard de ces profils d'élèves avant de présenter plus en détails le contexte dans lequel se situe l'établissement et sa dynamique interne du point de vue de l'accueil et de l'inclusion de ces élèves.

## 1.1.Contexte à l'échelle de l'Académie et du département

L'enquête académique menée par les Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV) laisse apparaître que, parmi les départements de l'Académie, le département concerné par cette étude reçoit le nombre le plus élevé d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA[41]). Ces chiffres, pour le département, n'ont cessé d'augmenter entre 2015 et 2019[42] (figure n°16). On constate une augmentation annuelle de 20% sur l'ensemble de l'académie et de 23,56% dans le département. Sur trois ans, on constate une augmentation de 41,44% sur l'Académie, et de 55,9% dans le département. En ce qui concerne la répartition au sein du département, on observe que la ville concernée par l'étude accueille et scolarise les deux tiers des EANA du département.

Concernant l'âge de ces EANA scolarisés dans l'Académie et arrivés durant l'année scolaire 2018-2019, ceux de moins de 11 ans restent les plus nombreux mais on observe des chiffres tout de même élevés pour les élèves en âge d'être scolarisés en lycée : 525 élèves entre 15 et 19 ans dans l'Académie, dont 297 dans le département. Le rapport met en évidence que l'augmentation importante des jeunes de 15-16 ans est probablement liée à l'arrivée massive de mineurs non accompagnés (MNA).

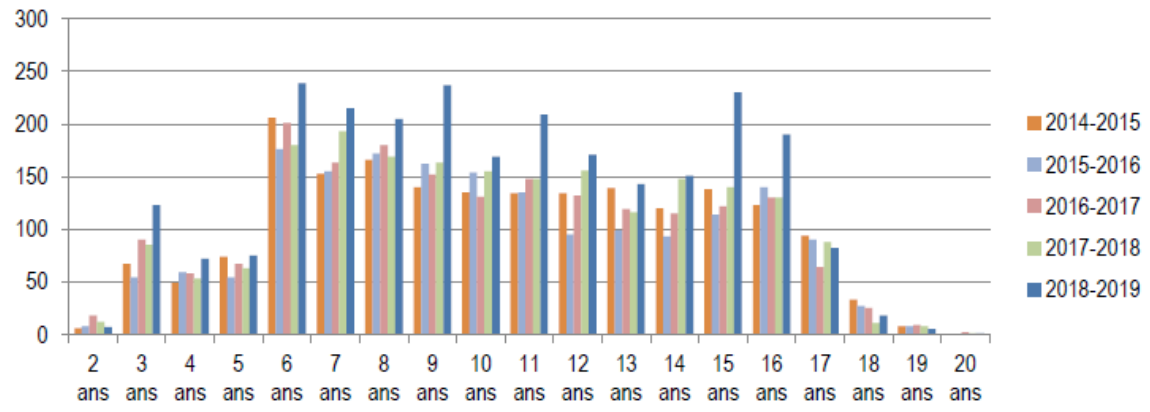



**Figure 16 : Progression du nombre d'élèves allophones nouvellement arrivés en fonction de leur âge entre 2014 et 2019.**

41 Dans le rapport, sous l'acronyme « EANA », l'on entend 1) les élèves nouvellement arrivés non scolarisés en France l'année civile précédente, non francophones, et qui n'ont pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires en français, 2) les élèves allophones qui ont acquis des compétences langagières dans une autre langue que le français, 3) les élèves qui, pour des raisons diverses, n'ont pas pu bénéficier d'actions de soutien spécifiques antérieurement, et 4) certains EANA qui n'ont pas été scolarisés antérieurement.

42 Ne sont recensés que les élèves arrivés et inscrits dans une école ou un établissement scolaire : collège, lycée d'enseignement général et technologie, lycée professionnel. Les chiffres sont les plus récents disponibles et datent de l'année scolaire 2018-2019. Des chiffres plus récents seront disponibles à la rentrée 2021.

Si l'on prend en compte l'ensemble des EANA entre 15 et 19 ans recensés, on observe 932 EANA sur l'académie dont 488 dans le département concerné par l'étude (total académie : 4022 ; total département : 1951). Ces EANA, en âges d'être scolarisés en lycée, représentent donc près d'un quart des EANA accueillis.

Concernant les répertoires langagiers de ces EANA, je me contenterai de fournir les grandes tendances et non pas les chiffres précis car ces derniers semblent ne pas toujours représenter l'exacte réalité (confusions entre certaines langues, notion de « langue principale » inadaptée à certains profils, etc.). Toutefois, ils sont précieux car mettent en évidence des répertoires langagiers profondément plurilingues : près de la moitié des EANA interrogés dans le département parlent au moins deux langues, et un quart pour l'ensemble de l'académie.

Lors de leur arrivée, ces EANA sont soumis à des évaluations effectuées par les CASNAV, l'enseignant de la classe d'accueil, un Centre d'Information et d'Orientation (CIO) ou d'autres entités. Ainsi, ils peuvent ensuite être orientés selon leur niveau de compétence en français et leur niveau scolaire.

Sur l'ensemble des EANA scolarisés dans le secondaire, on voit grâce au graphique ci-dessous (figure n°17) que la moitié est intégrée à une classe ordinaire tout en bénéficiant d'un soutien linguistique en parallèle. Le rapport indique que dans la ville concernée par l'étude (et une autre ville secondaire du département), une part importante d'élèves est prise en charge dans des modules temporaires.

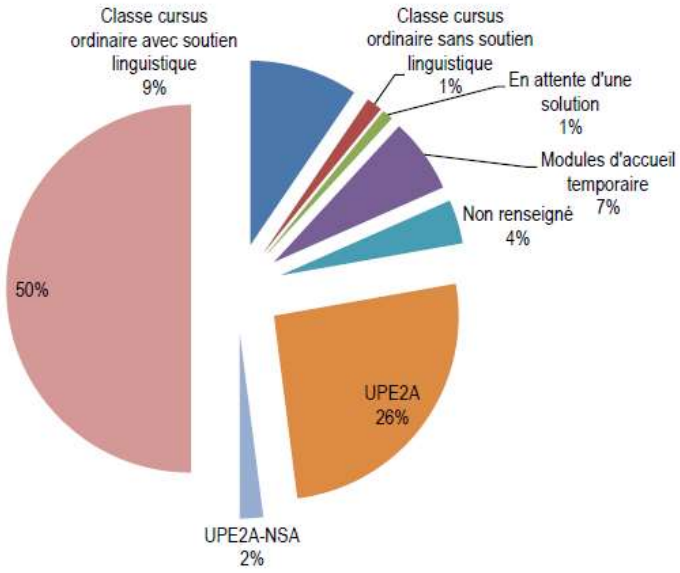



**Figure 17 : Types de prises en charge des élèves allophones nouvellement arrivés en collège et lycée dans l'Académie, en 2018-2019**

En ce qui concerne le processus d'orientation qui a lieu en amont de l'inscription dans une formation de l'établissement, il convient de mentionner que pour les élèves identifiés comme étant francophones, lors de leur arrivée, les tests effectués dans les CASNAV les divisent en trois groupes : 1) analphabètes car jamais scolarisés, 2) en situation d'illettrisme et souvent sans les prérequis scolaires, car peu et/ou irrégulièrement scolarisés, 3) ceux montrant un niveau scolaire plus avancé et pouvant prétendre à une inscription dans un cursus général. J'évoquerai ici les deux premiers profils en m'appuyant principalement sur le deuxième car il concerne la majorité du public de l'étude.

À l'oral, ces élèves identifiés comme étant francophones montrent des niveaux différents. Pour certains, le français est quasiment une langue étrangère qu'ils n'ont que peu côtoyée dans leurs environnements de vie précédents. Pour d'autres, il s'agit d'une langue de la vie quotidienne, d'une langue seconde présente depuis leur plus jeune âge et qu'ils parlent avec aisance. Bien des profils se situent entre ces deux pôles d'un continuum. À l'écrit apparaissent également d'importantes différences : certains sont analphabètes car ils n'ont jamais été scolarisés ou quasiment, d'autres, bien que n'ayant pas les prérequis de la méthodologie scolaire française, parviennent à suivre avec plus ou moins de difficulté un cursus dit ordinaire, souvent dans une formation professionnelle, de type Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou Baccalauréat Professionnel (BP). À l'oral comme à l'écrit, ces apprenants se situent sur le continuum de compétences. Ainsi, les besoins sont extrêmement variés et les groupes très hétérogènes.

## 1.2.L'établissement et son environnement

Il convient à présent d'aborder plus précisément le contexte de l'établissement concerné par l'étude.

Cette recherche se déroule au sein d'un établissement scolaire situé en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP). Il est donc situé au sein d'un quartier sensible d'une ville de près de 300.000 habitants. Il s'agit d'un lycée professionnel proposant des formations (15 filières) s'achevant avec l'obtention d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), un Baccalauréat Professionnel (BP), ou un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) dans le domaine du bâtiment (électricité, maçonnerie, métallerie, architecture, aluminium-verre, bois, etc.). Il propose également des classes dites de troisième « prépa-pro » correspondant à des classes préparatoires à l'enseignement professionnel.

Près de 500 élèves y sont inscrits, représentant en 2018-2019, 24 nationalités différentes, impliquant donc des langues et cultures au moins aussi nombreuses et diverses. Quant aux effectifs

des classes, ils varient tout au long de l'année et peuvent atteindre des chiffres très bas dans certaines filières, en raison d'un important absentéisme et de nombreux cas d'abandon en cours d'année scolaire. À défaut de disposer de chiffres exacts et officiels à propos de l'absentéisme et du taux d'abandon, on peut se baser sur les taux de réussite au sein de l'établissement en 2019, notamment pour les CAP (largement représenté dans le corpus de l'étude) : à l'échelle de l'établissement il était de 76,70%, quand pour l'Académie, il était de 85,70%, et pour la France de 86,30%. On note donc que les résultats de l'établissement semblent inférieurs à ceux de l'Académie et du pays.

Quant au profil des élèves de l'établissement, seules des données portant sur les catégories socio-professionnelles sont disponibles (rapports internes). Deux catégories sont largement représentées au sein de l'établissement. Il s'agit de celles des *Employés, artisans, commerçants et agriculteurs* (21,1%), et de celle rassemblant les *Ouvriers et inactifs* (39,9%). De fait, elles représentent au total 61% des élèves de l'établissement.

Parmi ses inscrits, l'établissement compte des élèves récemment arrivés en France. Certains parlent d'ores et déjà le français, à des niveaux divers car provenant de pays africains où le français est une langue officielle et/ou occupe une place spécifique dans l'administration et l'éducation (Maghreb, Afrique Subsaharienne notamment), et d'autres sont allophones et rencontrent le français pour la première fois car ils proviennent de pays tels que l'Espagne, l'Albanie, le Maroc (scolarisés en arabe), l'Inde, l'Italie ou les Philippines par exemple.

Afin de répondre aux besoins spécifiques de ces élèves et dans une démarche d'inclusion, des dispositifs visant à apporter un soutien linguistique, culturel et méthodologique à ces élèves ont été mis en place. C'est ce que les parties suivantes développent.

## 1.3. Les dispositifs d'accueil

C'est en collaboration avec le CASNAV, que deux dispositifs ont été mis en place : l'un créé en novembre 2018, adressé aux élèves allophones, l'autre plus ancien s'adresse davantage aux élèves francophones évoqué plus haut, lesquels nécessitent un soutien en français scolaire, en méthodologie scolaire, particulièrement à l'écrit. Ces deux dispositifs constituent un complément, un soutien s'ajoutant aux cursus ordinaires que suivent les élèves.

Or, les élèves ayant des emplois du temps différents (car inscrits dans diverses filières), la liaison avec ces dispositifs soulevait parfois quelques questions. De fait, être présent dans ces dispositifs nécessitait pour ces élèves de sortir parfois des classes ordinaires voire de ne pas

pouvoir assister à certaines séances, chaque semaine. Cela a soulevé bien des interrogations lors de leur évaluation. Ainsi, il était parfois difficile pour ces élèves de comprendre en quoi être absent dans un cours ordinaire pourrait les aider à obtenir leur diplôme. Une des conséquences de cette situation a été l'absentéisme plus ou moins élevé selon les horaires et les élèves.

Ainsi, ces dispositifs présentent de nombreux avantages (meilleure inclusion des élèves dans les cursus ordinaires notamment) mais en pratique il est parfois complexe de faire face aux diverses contraintes, dont celles inhérentes aux emplois du temps comme dans le cas présent. Je propose de les aborder plus spécifiquement dans les deux sous-parties suivantes.

### 1.3.1. Dispositif pour les élèves allophones

Récent, ce dispositif a été mis en place concrètement en novembre 2018. Des élèves allophones inscrits au sein de l'établissement ont été accueillis à raison de 5 heures par semaine en théorie (même si en pratique, certains d'entre eux n'assistaient qu'à trois heures par semaine).

Les profils sont très variés et nombre de ces élèves sont d'ores et déjà bilingues, voire trilingues (arabe et espagnol, berbère, arabe et italien par exemple). Cela s'explique souvent par les histoires familiales et les parcours migratoires. Ces élèves sont pour la quasi-totalité d'entre eux arrivés en France en famille. Ils ont tous été scolarisés régulièrement, dès leur plus jeune âge, jusqu'à leur arrivée en France et dans une autre langue que le français (arabe, espagnol, albanais, italien, et d'autres). Pour eux, le français est une langue étrangère qu'ils ont pour certains étudiée comme langue vivante étrangère dans l'un de leurs établissements antérieurs. L'enseignement proposé est un enseignement typique de Français Langue Seconde et Français Langue de Scolarisation avec des contenus en lien avec les formations proposées par l'établissement.

### 1.3.2. Le dispositif pour les élèves francophones

Plus ancien, ce dispositif est basé sur un volume de 150 heures, réparties sur l'année scolaire, même si en pratique, il est souvent difficile d'accueillir les élèves lors de la rentrée de septembre. Ce dispositif a souvent été ouvert en cours d'année scolaire. Le volume horaire hebdomadaire est donc adapté en fonction de cette rentrée. Auparavant, il était malheureusement courant d'observer l'inscription de ces élèves au mois de janvier, mais la collaboration entre le CASNAV et l'établissement a permis d'améliorer considérablement l'accueil des élèves et d'avancer progressivement la date de rentrée. Cela a ainsi rendu possible pour ces élèves d'émettre des vœux concernant les filières qu'ils souhaitaient intégrer et cela évitait donc leur inscription au hasard, en

fonction des places restantes. Cela a permis à ces élèves de mieux et plus rapidement trouver leur place au sein de l'établissement.

En pratique, les élèves inscrits dans ce dispositif participent à l'ensemble de ces heures, en complément de leur formation. Toutefois, malgré une volonté d'inclusion affirmée de la part de l'ensemble des acteurs impliqués, il demeure impossible d'éviter l'absence de ces élèves dans certains cours ordinaires. Comme dit précédemment, étant inscrits dans diverses filières, ils ont chacun un emploi du temps différent et il est donc impossible de proposer l'enseignement du français renforcé durant un créneau demeurant libre pour tous. Il est donc complexe de concilier inclusion et contraintes matérielles.

Par conséquent, il peut parfois être difficile pour ces élèves de comprendre l'intérêt de ce dispositif d'accompagnement s'il les contraint à être absents dans d'autres matières, pourtant essentielles pour l'obtention de leur diplôme. Ainsi, le français renforcé est parfois considéré comme non-prioritaire voire comme retardant leur progression dans le cursus ordinaire car la situation administrative de ces élèves les contraint à adopter une vision à court-terme (obtention du diplôme et d'un titre de séjour le plus rapidement possible). Par ailleurs, l'impossibilité de numériser les absences pour ce dispositif grâce aux système interne de l'établissement donne lieu à des notifications d'absences provisoires dans les matières du cursus ordinaire[43]. Ce point peut sembler anodin et pourtant, il rappelle régulièrement aux élèves que le français renforcé n'est pas une matière ordinaire et qu'elle les contraint à être absents dans d'autres matières. Cet élément a été récurrent tout au long de mes interventions.

Concernant le profil des élèves, ce dispositif s'adresse à ceux qui, après avoir passé les tests évaluant leur niveau scolaire, ont été identifiés comme francophones et en mesure de suivre une formation de CAP dans un premier temps (ils peuvent être réorientés par la suite selon leurs résultats), à condition qu'ils soient accompagnés la première année[44]. D'un point de vue administratif et familial, ces élèves sont tous des mineurs non accompagnés (2 élèves seulement en 4 ans étaient arrivés en France en famille) et sont pris en charge par le Conseil Départemental

[43] Le logiciel utilisé permettant de gérer les notifications d'absences ne permettait que difficilement de concilier cours ordinaires, dans lesquels les élèves étaient informatiquement tenus d'être présents, et la réalité du terrain impliquant que ces élèves étaient également attendus, sur les mêmes créneaux, en classe de FLS.

[44] Au fil du temps et l'arrivée massive de jeunes correspondant à ce profil, le CASNAV a peu à peu constitué trois groupes de jeunes francophones : l'un constitué de jeunes en mesure de suivre un cycle scolaire général et pour lesquels il est plus aisé de proposer une solution scolaire, un deuxième regroupant des jeunes tels que ceux accueillis dans le dispositif « français renforcé », avec des difficultés scolaires donc mais pouvant tout de même, à condition de bénéficier d'un suivi spécifique, suivre une formation professionnelle, et enfin, un troisième groupe dit « sans solution scolaire ». Ce dernier groupe, rassemblant un nombre de plus en plus important lui aussi, regroupe des jeunes en situation d'illettrisme voire d'analphabétisme, ne pouvant pas être scolarisé dans l'immédiat.

relayé par le tissu associatif[45]. Ainsi, une constante pression découlant de ce statut est exercée sur ces apprenants car l'obtention d'un diplôme avant leur majorité conditionne l'obtention d'un permis de séjour en France par la suite. Ils additionnent donc les sources de stress et sont bien souvent tenus de les gérer seuls. Les éducateurs et éducatrices chargés de les accompagner sont pour beaucoup, et ils le regrettent profondément, dépassés par le nombre de jeunes qui leur sont confiés et donc dans l'impossibilité de leur proposer un suivi régulier.

Ainsi, ces élèves doivent faire face à la difficulté d'être à nouveau (ou nouvellement pour certains) scolarisés (ces jeunes ont été sur les routes durant des mois voire des années), tout en gérant les problématiques linguistiques et culturelles qu'implique l'arrivée dans un nouveau pays, et tout en tentant d'omettre les traumatismes de leur parcours. Les situations familiales sont bien souvent complexes et douloureuses, sans évoquer les parcours migratoires impliquant la traversée de pays en conflit tel que la Lybie et d'obstacles comme la Méditerranée, dans des conditions précaires et souvent dangereuses[46].

Concernant les parcours scolaires antérieurs de ces jeunes, ils sont très hétérogènes tant d'un point de vue qualitatif (type de scolarisation) que quantitatif (durée de scolarisation). Toutefois, plusieurs profils peuvent être dépeints.

Certains d'entre eux n'ont jamais été scolarisés dans leur pays d'origine et ont eu la possibilité d'apprendre à lire et à écrire lors de leur arrivée en France, grâce au tissu associatif. Certains parlent français car ils le parlaient déjà lors de leur arrivée (langue véhiculaire dans leur pays d'origine) ou car ils l'ont appris également en arrivant. Ce profil a été de plus en plus présent au fil des années et les besoins de ces apprenants relevaient quasiment de l'alphabétisation. D'autres ont été scolarisés plus ou moins régulièrement jusqu'à la fin de l'école primaire en français ou en franco-arabe, en ayant la possibilité ou non de recourir à leur langue première, et avec des conditions d'apprentissage variables. Certains ont également fréquenté en parallèle l'école coranique, leur permettant ainsi d'étudier, à des niveaux divers, l'arabe classique. Enfin, le dernier profil présente des élèves qui ont eu la possibilité de poursuivre leur scolarité au-delà de l'école élémentaire, jusqu'à la fin du collège pour les plus avancés. Ceux-ci ont été scolarisés en français également.

[45] Ce tissu associatif joue un rôle essentiel dans l'insertion des jeunes dans le système scolaire français puisqu'en amont, un enseignement est parfois proposé (voire même des cours d'alphabétisation pour certains) et des bénévoles prennent parfois contact directement avec les établissements afin d'inscrire ces jeunes au plus vite.

[46] En Lybie, les migrants et réfugiés subissent la détention arbitraire, les mauvais traitements, l'exploitation et la violence. En 2020, près de 17.000 arrivées par la mer Méditerranée ont été enregistrées en Italie, en Grèce, en Espagne, à Malte et à Chypre. Plus de 250 décès ont été enregistrés et le nombre de disparus reste difficile à estimer. Pour plus d'informations à ce sujet, consulter le site de l'Organisation Internationale pour les Migrations, à l'adresse suivante : https://www.iom.int/fr/migration-developpement-durable-et-le-programme-2030.

Ils ont pour certains, fréquenté l'école coranique et donc étudié l'arabe classique.

Au-delà des parcours scolaires antérieurs, ces élèves sont tous bilingues et plurilingues puisque leurs répertoires langagiers pouvaient compter de deux à parfois quatre ou cinq langues en plus du français selon les environnements dans lesquels ils avaient grandi et leurs parcours migratoires. Ces langues sont quasiment toutes de tradition orale, hormis le français et l'arabe classique, tous deux enseignés de façon formelle à un moment donné de leur parcours. Des langues de pays européens dits de transit sont parfois mentionnées également, tel que l'italien par exemple.

En ce qui concerne les besoins de ces apprenants et les contenus de cours proposés, deux points sont à mettre en évidence. D'une part, ce public est extrêmement hétérogène à trois niveaux : niveau scolaire, niveau de littéracie, niveau de compétence en français. En effet, à l'oral, pour certains, le français est quasiment une langue étrangère qu'ils n'ont que peu côtoyée dans leurs environnements de vie précédents. Pour d'autres, il s'agit d'une langue de la vie quotidienne, d'une langue seconde présente depuis leur plus jeune âge et qu'ils parlent avec aisance. Bien des profils se situent entre ces deux pôles situés aux deux extrémités d'un continuum. À l'écrit apparaissent également d'importantes différences : certains ont été alphabétisés récemment, alors que d'autres n'ont jamais été scolarisés ou quasiment, d'autres, bien que n'ayant pas les prérequis de la méthodologie de la forme scolaire française, parviennent à suivre avec plus ou moins de difficulté un cursus dit ordinaire dans une formation professionnelle.

D'autre part, il convient de bien différencier ce public d'un public allophone régulièrement scolarisé antérieurement. En effet, bien que déclarés comme francophones pour la plupart, ces élèves ne présentent quasiment aucun ou très peu de prérequis scolaires. Les défis sont grands et concernent presque davantage la méthodologie scolaire, le FLSco, et le savoir lire et écrire, plus que des aspects purement linguistiques et communicationnels. L'étude de Baltazard met bien en évidence certaines spécificités de ce public (2014).

Qu'en est-il donc de ma place dans un tel contexte ? La partie suivante met en évidence les avantages et limites de mon double statut de praticienne et de chercheuse.

## 1.4. Avantages et limites liés à mon double statut dans ce contexte

Dans ce contexte, il convient de préciser ma position liée à mon double statut. Jusqu'au début de la collecte de données, j'étais en charge du dispositif destiné aux élèves francophones. J'ai débuté cette activité en janvier 2017. Ainsi, avant et pendant la présente étude, j'ai endossé la double casquette d'enseignante et de chercheuse-enquêtrice, ce qui n'a pas été sans effets sur le

déroulement de cette recherche. Je précise avant tout que mon statut vis-à-vis des interviewés a varié : pour certains j'avais été leur enseignante de français quand pour d'autres j'étais une enseignante de l'établissement parmi d'autres. Ces derniers n'avaient jamais eu de contact direct avec moi avant l'étude.

D'un côté, cette double casquette a constitué un réel avantage car facilitant l'accès aux données. Grâce à la relation de confiance créée au fil du temps avec les élèves ayant suivi mes cours, il leur a été plus simple d'accepter de participer et de se livrer durant les entretiens. Pour les autres élèves, il était plus simple de m'identifier en tant qu'enseignante qu'en tant que chercheuse, et cela peut paraître rassurant. Cela était également le cas pour les parents qui m'ont transmis leur accord. Il était aussi plus simple pour les participants de comprendre le sens de mon étude, au vu du poste que j'occupais au sein de l'établissement. Le sujet de l'étude, au vu de mon activité au sein de l'établissement, a d'ailleurs suscité un élan de curiosité et d'enthousiasme de la part des élèves interviewés. Je me suis d'ailleurs appuyée sur ce double statut lors de la présentation de l'étude, et lors de la prise de contact avec les élèves qui ne me connaissaient pas encore, en leur expliquant par exemple que j'étais enseignante au sein de l'établissement. Aussi, il était bien plus simple en tant qu'enseignante de l'établissement d'entrer en contact avec les équipes pédagogiques, d'accéder aux emplois du temps afin d'organiser les rencontres, et certains collègues enseignants ont même endossé le rôle de contact relais entre les élèves et moi, ce qui a également été précieux. Enfin, il est évident que cette position m'a également dotée d'une compréhension plus approfondie du contexte : connaissance de l'établissement, de ses problématiques, profils des élèves, programmes, dynamique interne, etc.

D'un autre côté, cette double casquette peut également comporter des limites voire des inconvénients. Si le statut d'enseignante pouvait être rassurant pour certains élèves, il pouvait être au contraire rédhibitoire ou intimidant pour d'autres, les représentations de la figure de l'enseignant étant propres à chacun. J'ai effectivement reçu quelques refus de participation, mais ils ont été rares. Un élément pouvait atténuer potentiellement l'effet de représentations négatives associées à la figure de l'enseignant : il s'agissait de mon statut au sein de l'établissement. De fait, je n'enseignais que quelques heures et uniquement au sein du dispositif d'accueil. Je pouvais donc ne pas être assimilée à la figure de l'enseignant intervenant dans les cursus ordinaires. Enfin, je préciserais que le statut d'enseignante peut également avoir une influence sur le déroulement des entretiens, et plus précisément sur les interactions : la casquette d'enseignante peut parfois donner lieu à une dynamique dominant-dominé ou guidant-guidé que l'on pourrait retrouver dans certaines

salles de classe, et cela peut conditionner voire orienter les réponses de l'interviewé.

Enfin, il convient également d'être consciente des potentielles représentations auxquelles je pouvais être associée, en étant née en France, de nationalité française, enseignante de français, et les caractéristiques physiques qui ne permettent pas d'occulter ces éléments. Il peut être plus difficile pour un élève d'évoquer son potentiel lien conflictuel avec la langue française ou le France. Je précise d'ailleurs que de nombreux interviewés sont originaires de pays anciennement colonisés par la France et le sujet est effectivement survenu durant les séances de cours et les entretiens. Cela ne peut pas être ignoré.

En somme, je qualifierais cette position d'intérieure-extérieure et, bien que présentant certaines limites, elle a été précieuse. Cette position permet d'une part de mieux appréhender la complexité de la réalité dans laquelle évoluent quotidiennement les interviewés tout en maintenant une certaine distance objectivante car toujours en périphérie de l'établissement (je n'étais pas une enseignante de matières ordinaires et je n'intervenais que quelques heures en parallèle d'autres activités d'enseignement). Cette position favorise de fait la mise en place de procédures de distanciation au sens de Blanchet (2012). J'ai tendance à rejoindre le positionnement de Blanchet qui ne croit pas « qu'on puisse enquêter efficacement en étant exclusivement à l'intérieur de la communauté ni, à plus forte raison, exclusivement à l'extérieur » (2012, p. 49).

## 1.5.Les participants : ciblage et difficultés rencontrées

Cette partie a pour objectif de présenter la phase de ciblage des participants, ce qui implique d'en exposer les choix et les difficultés rencontrées.

Afin de constituer mon corpus d'étude, j'ai établi des critères de sélection en amont afin de constituer les trois groupes souhaités et répondre à la problématique formulée. Ayant adopté une démarche qualitative, j'ai choisi de ne fixer que peu d'indicateurs et de tenir compte au maximum, dans la mesure du possible, des éléments et phénomènes pouvant influencer les résultats de la recherche.

Premièrement, l'âge et le type de formation suivie me semblaient importants à définir : ainsi, l'ensemble des participants ont entre 16 et 19 ans et sont inscrits dans une formation professionnelle de type CAP proposée dans l'établissement.

Ensuite, bien que la définition des répertoires langagiers des apprenants soit complexe, j'ai initialement tenté de constituer trois groupes qui correspondent à ces profils :

- Groupe 1 : le répertoire langagier comporte majoritairement, quasi uniquement le français,

comme langue première et unique d'usage ;

- Groupe 2 : le répertoire langagier comporte deux langues (ou plus) dont le français comme langue seconde. Toutes sont pratiquées à l'écrit par l'apprenant ;
- Groupe 3 : le répertoire langagier comporte deux langues (ou plus) dont le français comme langue seconde. Une langue au moins n'est pas pratiquée à l'écrit par l'apprenant, souvent sa langue de première socialisation.

Toutefois, j'ai fait face à la réalité du terrain : en pratique, il fut extrêmement complexe de rencontrer des profils langagiers ne comportant pas de langues pratiquées uniquement à l'oral. La plupart des élèves et potentiels interviewés étaient au moins bilingues et présentaient au moins une langue de tradition orale tel que l'arabe marocain (« derija », variété dialectale), le wolof ou le bambara par exemple. Cette difficulté a illustré mon propos concernant le plurilinguisme comme norme mais, surtout, a montré l'omniprésence des langues de tradition orale qui, souvent, sont les langues familiales et de première socialisation.

Par ailleurs, trois questions se sont posées au cours de cette phase. La première question concerne la scolarité antérieure des participants : devais-je établir des critères de sélection des participants en fonction de leur niveau scolaire, la durée et le type de leur scolarisation antérieure ? Ou pouvais-je en tenir compte en aval, lors de l'analyse des données ? J'ai momentanément envisagé d'utiliser les tests d'arrivée effectués mais après quelques échanges et observations, j'ai réalisé que certains adolescents faussent volontairement leurs tests (selon leurs projets, leurs représentations, leurs connaissances et non-connaissances du système notamment) et, d'autre part, la question de la date à laquelle l'élève avait passé ce test se posait également : que faire lorsqu'un élève a passé ce test deux mois plus tôt alors qu'un autre l'a fait plus d'un an auparavant ? Ensuite, la deuxième question posée concerne la date d'arrivée en France pour les élèves nés à l'étranger. Devais-je sélectionner les participants selon la durée passée en France depuis leur arrivée ? Cette date peut avoir une influence sur divers éléments : les compétences linguistiques, la connaissance du pays d'accueil d'un point de vue culturel, administratif notamment, les projets de l'individu, sa participation à la vie sociale, etc. Mais chaque individu est différent et évolue à son rythme, au fil de ses expériences personnelles et selon son profil. Enfin, la troisième question posée concernait le niveau de français : devais-je fixer un niveau seuil de compétence en français ? Si oui, lequel ? Et comment le mesurer ?

Au vu du nombre considérable de variables de ce type qui demeurent difficilement contrôlables et mesurables, tout comme leur niveau d'influence sur les données observées, j'ai opté pour une

prise en compte en aval, lors de l'analyse, et donc de ne pas opérer de sélection des participants sur la base de ces critères. La variation demeure, même pour deux élèves nés en France et scolarisés en France depuis toujours. Chaque parcours (scolaire et personnel) est unique. Ainsi, je pourrais qualifier la démarche de la présente étude de qualitative voire d'exploratoire.

# 2. Phase exploratoire avant la mise en place du protocole

Avant de débuter la phase de collecte et de production des données, et grâce à ma double casquette d'enseignante et de chercheuse, j'ai eu la possibilité d'intégrer une phase exploratoire à l'étude. C'est ce que propose d'aborder cette partie.

## 2.1. L'observation participante partielle / limitée

Ma position dans ce contexte de recherche, soit ma double casquette (d'enseignante et de chercheuse-enquêtrice) m'a permis de mener une phase exploratoire d'observation avant la conception et la mise en place du protocole définitif. Sans surprise, cette phase exploratoire m'a permis de mieux appréhender et comprendre le terrain dans lequel je projetais de mener cette étude.

Je qualifie cette phase d'*observation participante* dans le sens de Blanchet (2012). Or, l'un des avantages de l'observation participante, outre le fait d'avoir la possibilité d'observer régulièrement les attitudes des apprenants en classe et dans l'enceinte scolaire dans le cas présent, réside dans le fait qu'il n'est pas nécessaire de fournir « [...] une raison à la fois crédible et honnête de (ma) présence » ni d'expliciter la totalité de ma démarche et par conséquent de risquer d'en fausser les résultats (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 73). Ma présence était légitimée par mon statut d'enseignante. Aussi, ce type d'enquête permet de réduire au maximum le paradoxe de l'observateur (la présence de l'observateur modifie les pratiques qu'il souhaite observer), puisque le témoin ne se sent pas observé (Blanchet et Chardenet, 2011) et elle permet de comparer les pratiques par rapport au discours sur les pratiques, en enquêtant de l'intérieur (Blanchet, 2012). Dans le cas de cette étude, l'observation participante a été précieuse pour accéder aux attitudes ainsi qu'aux pratiques scolaires. En revanche, elle est restée limitée en ce qui concerne l'accès aux environnements familiaux et scolaires antérieurs.

En pratique, cette phase exploratoire s'est concrétisée de diverses façons. Premièrement, elle a rendu possible la prise de note régulière dans un carnet de bord. J'ai ainsi pu relever régulièrement les déclarations et comportements des apprenants et personnels de l'établissement. Quelles sont les missions de chaque personne et leurs liens ? Quels sont les liens entre l'établissement et le CASNAV ? Quelle est la volonté du responsable d'établissement ? Comment ont évolué les

dispositifs d'accueil au fil du temps ? Comment les jeunes sont perçus et accueillis par les autres élèves et par l'équipe pédagogique ? Comment les jeunes du dispositif perçoivent-ils leur nouvel environnement scolaire et à quelles difficultés font-ils face quotidiennement ? Comment leur vient-on en aide ? Quelle place adoptent leurs éducateurs et éducatrices ? La situation particulière et les parcours de migration de ces MNA ont-ils un impact sur leurs apprentissages et si oui, lequel ? Comment est-ce que cela se manifeste ? Ma présence régulière en tant qu'enseignante m'a permis d'observer ces éléments avant le début de l'étude puis tout au long.

Deuxièmement, l'observation en classe (uniquement pour les élèves ayant suivi mes cours) m'a permis de mieux appréhender la relation qu'entretiennent les élèves avec les langues et cultures de leurs répertoires ainsi qu'avec l'environnement scolaire, leurs comportements vis-à-vis de l'écrit et l'écriture, leurs productions écrites, la langue française en général et les défis auxquels ils faisaient face quotidiennement. Des échanges et discussions plus approfondies avec certains élèves ou anciens élèves m'ont permis de mieux comprendre leurs points de vue, leurs façons d'appréhender leur nouvelle réalité et leurs expériences passées.

Aussi, et il s'agit d'un troisième point, il m'a été possible de transmettre des questionnaires anonymes auprès de certains élèves volontaires. Ces questionnaires ont été remplis en grand groupe, ce qui a permis à chacun de poser des questions et surtout de mettre en évidence des points peu clairs, qui seraient à améliorer, ou dont l'intérêt serait à questionner. Ces questionnaires portaient sur les répertoires langagiers, les habitudes scolaires et les environnements familiaux. Ces questionnaires ont permis de vérifier le fait que ce format était tout à fait inadapté : il s'agit de supports écrits d'une part, et ils ne permettaient pas de collecter des informations suffisamment détaillées d'autre part. Toutefois, ils ont été précieux lors de la construction du guide d'entretien.

En somme, cette position m'a permis, au moyen notamment de cette phase exploratoire, d'orienter mes hypothèses et questions de recherche. Certains chercheurs préféreront une position quasi-uniquement extérieure, évitant les contacts pouvant accentuer la subjectivité du chercheur mais, tout comme Blanchet, je crois en la recherche concrète et au contact direct du terrain d'étude (2012). À mon sens, cette double casquette a majoritairement été positive et une position extérieure n'aurait de toute façon pas permis de supprimer toute subjectivité.

## 2.2. Des études et protocoles inspirants mais incompatibles avec le contexte et le public cible : des pistes pour un approfondissement ultérieur ?

Plusieurs études déjà menées ainsi que des outils mis au point auparavant m'ont particulièrement inspirée. Pour certains, ils ne correspondaient malheureusement pas au contexte

de la présente étude et ont donc dû être abandonnés mais ils constituent de potentielles pistes exploitables à l'avenir. L'objectif de cette partie est donc de dresser un état des lieux des protocoles méthodologiques qui ont contribué à l'élaboration du protocole de collecte et de production des données de cette étude et qui pourront être utiles à l'avenir lors de prochaines études.

### 2.2.1. Incompatibilités avec le contexte de l'étude : accès impossible aux environnements de première socialisation et impossibilité de rassembler l'ensemble des interviewés

D'une part, divers travaux portant sur la socialisation à l'écrit, le rapport à l'écrit au sein des environnements familiaux des élèves ou des enfants ont été menés (Fleuret, 2014 ; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012 ; Barré-De Miniac, 2000). Ceux-ci impliquaient donc une prise de contact direct avec les environnements familiaux. Or, l'ensemble des élèves inscrits dans le dispositif dans lequel j'intervenais, et donc une part importante des futurs interviewés, étaient des MNA en France. Il était par conséquent impossible d'entrer en contact avec les environnements familiaux de ces élèves.

D'autre part, des études ayant recours à la technique des focus-group notamment, ou la Méthode d'Analyse Combinée (MAC) proposée par Maurer et Desrousseaux (2013), me semblaient intéressantes pour approfondir les représentations sociales des élèves, leurs répertoires langagiers et diverses thématiques. Or, bien que pertinents et fonctionnels, ces protocoles imposent des entretiens collectifs, et deux entretiens dans le cas de la MAC. Malheureusement, la réalité matérielle m'a contrainte à abandonner ce projet car il était impossible de rassembler l'ensemble des élèves sur un même créneau horaire : ils étaient inscrits dans diverses filières et l'absentéisme au sein de l'établissement est élevé. L'unique possibilité restait de proposer un créneau en fin de journée (mais il était difficile de demander cela à des élèves qui parfois terminent 1, 2 voire 3 heures plus tôt que d'autres), ou d'investir un créneau horaire d'un collègue enseignant qui, déjà, était surchargé par les programmes, les tâches administratives et les divers défis relatifs à la réalité de l'établissement.

De cette impossibilité de rassembler l'ensemble des interviewés en un même lieu et même temps a découlé également l'impossibilité de mettre en place une activité de lecture et/ou d'écriture en groupe permettant d'observer et de collecter des données relatives aux pratiques, aux attitudes, aux interactions, aux langues utilisées et aux commentaires quant à l'activité à réaliser. À ce propos, l'étude de Da Silveira en contexte arctique du Canada, auprès d'enseignants inuits du village du Nunavik, m'avait pourtant fortement inspirée (2009). Cette étude a bénéficié d'un contexte de

formation qui rassemblait donc nécessairement les douze enseignants inuits participants en un même lieu et temps. La chercheuse a ainsi pu collecter des données à partir de prises de notes des enseignants mais aussi d'observations des interactions.

Par ailleurs, d'autres pistes me semblaient pertinentes au vu de la problématique mais demeuraient incompatibles une fois encore avec le contexte. La mise en place d'un projet d'écriture collaborative ou individuelle ou d'ateliers d'écriture en sont des exemples. L'étude de Bensalem (2016) a mis en évidence les bénéfices de la mise en place de telles activités collaboratives. Il me semblait que, certes, il est moins aisé d'accéder à la singularité de chaque apprenant lors d'un travail de groupe mais que, d'un autre côté, le groupe permet aussi l'explicitation de davantage de remarques et de laisser naître les échanges et débats entre pairs, laissant apparaître ainsi les modes de verbalisation, les procédures cognitives durant une activité d'écriture et les représentations. Le projet d'écriture notamment permet également d'inclure le processus de réécriture, qui me semblait pertinent à bien des égards. Avec un tel projet, il serait possible de conserver les traces de construction de l'écrit, de proposer des phases de révision par les pairs également, en appui sur des fiches outils comme a pu le proposer notamment l'auteure précitée. Il s'agit donc d'une piste potentiellement envisageable à l'avenir, selon le contexte de l'étude. Une telle option permettrait aussi d'envisager une phase d'évaluation mutuelle qui, comme le montre l'auteure précitée, demeure plus efficace et pertinente qu'une auto-évaluation. Une deuxième version de la production écrite serait proposée par les auteurs à partir de cette séance d'analyse et d'échanges de remarques. À cette étape, les auteurs seraient libres d'introduire ou non les modifications suggérées (explication de mots et phrases jugées peu claires, ajouts, suppression, modifications, etc.). Cette version 2 permettrait d'analyser la prise en compte des suggestions de la part des pairs et la réflexion concernant leur propre proposition. Les points positifs de cette méthode sont nombreux et une étude ultérieure permettra peut-être, je l'espère, d'exploiter et de détailler encore davantage cette option.

### 2.2.2. Incompatibilités avec le public-cible : les questionnaires et les supports numériques inadaptés à un public peu littéracié

D'autres études ont été particulièrement inspirantes lors de la conception du protocole de collecte et de production des données de la présente étude mais elles étaient malheureusement incompatibles avec le public participant en raison de la présence prépondérante de l'écrit et de supports numériques. Des travaux recourant aux méthodes mixtes et d'autres études telle que Scriptura menée au Canada par Chartrand et Blaser entre 2003 et 2007 (2008) en sont des

exemples.

L'objectif de Scriptura était de connaître et comprendre les pratiques de lecture et d'écriture des élèves et des enseignants (temps consacré, valeur attribuée, conceptions de l'écriture sur le plan de sa fonction épistémique et en tant qu'outils de construction de connaissances et d'élaboration de la pensée) dans les cours d'histoire et de sciences en 2ème et 4ème secondaire d'écoles de différents milieux socio-économiques du Québec. Pour ce faire, trois questionnaires d'une quarantaine de questions ont été élaborés : les deux premiers destinés à des enseignants de science et d'histoire de 2nde et de 4ème secondaire et le troisième à des élèves du secondaire, 1150 élèves au total. Pour concevoir ces questionnaires, les chercheuses se sont inspirées des catégories du rapport à l'écrit proposées par Christine Barré-De Miniac, les ont adaptées, puis elles ont réparti les questions en fonction de ces dimensions. Ci-dessous, je reporte le tableau (cf. tableau 4) mettant en lumière la répartition des questions selon les dimensions du rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008, p. 115).

**Tableau 4 : Répartition des questions formulées dans le cadre de l'étude Scriptura (Chartrand et Blaser, 2008, p. 115)**

| **Répartition des questions formulées en fonction des dimensions du rapport à l'écrit que proposent les auteures** | | |
|---|---|---|
| **Dimensions du rapport à l'écrit (RÉ)** | **Répartition des questions par dimension en %** | **Thèmes abordés** |
| Affective | 16% | Questions concernant le goût pour l'écriture et la lecture ; le temps consacré à l'écriture et à la lecture. |
| Conceptuelle (ou idéelle) | 37% | Questions sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; sur le lien entre pensée et écriture ; sur la conception de l'objet texte et sur l'importance accordée aux différents aspects du texte. |
| Axiologique | 5% | Questions ouvertes sur le sens et les valeurs donnés à la lecture et à l'écriture |
| Praxéologique | 42% | Questions sur les types de textes lus et écrits pour le travail et dans les moments de loisir ; sur les types d'écrits que les élèves doivent lire et écrire ; sur l'encadrement des activités de lecture et d'écriture ; sur le temps consacré à la lecture et à l'écriture en classe... |

Pour les auteures précitées, cette façon de procéder a facilité l'élaboration du questionnaire en fournissant un cadre conceptuel. Les dimensions du RÉ sont ainsi bien cernées et cela permet de gérer plus aisément les proportions. Dans le cas présent, on voit clairement les choix d'insister davantage sur certaines dimensions du RÉ. Ce regroupement par dimension a également été utilisé

lors du traitement des questionnaire, lors du premier niveau d'analyse.

À partir de cette première phase d'analyse, les chercheuses ont proposé un deuxième niveau d'analyse : elles ont proposé une sous-division des dimensions conceptuelle et praxéologique, chacune en trois sous-catégories, présentées dans le tableau suivant (cf. tableau 5).

**Tableau 5 : Deuxième niveau d'analyse dans le cadre de l'étude Scriptura (Chartrand et Blaser, 2008)**

| Dimensions du RÉ | Sous-dimensions / Sous-ensembles |
|---|---|
| **Dimension conceptuelle** | Fonction cognitive |
| | Enseignement/apprentissage |
| | Processus/produit |
| **Dimension praxéologique** | Pratique des enseignants |
| | Pratiques en classe |
| | Formes d'étayage |

Par la suite, des captations vidéo de séquences d'enseignement ont été réalisées : ce sont donc quatre à huit périodes de cours dans huit classes (quatre par discipline) qui ont été enregistrées dans le but de valider les informations recueillies précédemment mais surtout d'obtenir des données que les questionnaires ne pouvaient fournir. Ces enregistrements réalisés, les huit enseignants filmés ont été interviewés pour échanger quant à certains aspects des séquences visionnées, ainsi que huit élèves de 4ème (Chartrand et Blaser, 2008, p. 108, p. 124-124). Ces entrevues semi-dirigées avec les enseignants ont duré de 60 à 90 minutes et suivaient un guide d'entrevue conçu à partir du questionnaire enseignant, en tenant compte des dimensions du RÉ (dimensions affective, conceptuelle et praxéologique) (p. 123-124).

En revanche, il convient de mettre en évidence une limite de l'étude que les chercheuses elles-mêmes ont identifiée : la notion de RÉ, telle qu'elles l'ont élaborée, ne leur apparaît pas opératoire pour la didactique du français car juxtaposant la dimension praxéologique et les autres dimensions (affective, conceptuelle et axiologique) (Chartrand et Blaser, 2008). Aussi, elles ajoutent que cet outil ne permet pas encore d'appréhender l'articulation et la hiérarchisation des dimensions du rapport à l'écrit, ou encore de différencier la lecture et l'écriture tout en tenant compte de leurs spécificités (en tant que pratique sociale ou activité langagière.

Ce protocole me semblait particulièrement inspirant, mais sa mise en place demeurait complexe car le public participant est faiblement littéracié. Des questionnaires écrits, comme l'a montré également la phase exploratoire évoquée plus haut, auraient été inadaptés. Toutefois, cette étude m'a beaucoup inspirée pour élaborer la méthodologie d'analyse, nous le verrons.

Concernant les supports numériques, il en allait de même : la majorité des participants n'a jamais utilisé d'ordinateur. Seul le téléphone portable aurait pu être une option mais certains, en raison des situations financières, ne disposaient pas de téléphones de type Android notamment, avec un écran permettant d'afficher les supports.

Enfin, les études de Philippe Lejeune (1989) ont questionné l'utilisation d'un carnet de bord, d'un cahier intime, et cette option me semblait fort intéressante mais au regard du public et de la thématique, cela me semblait risqué. En effet, le risque que ces carnets ne me reviennent pas ou que les élèves ne comprennent pas l'enjeu ni l'intérêt, ou encore que ce carnet soit intimidant, était selon moi trop élevé. Le public de cette étude est à différencier des publics universitaires auprès desquels Lejeune a mené son étude. Dans le contexte de la présente étude, il convient de rappeler que réaliser des devoirs scolaires à la maison n'est pas un phénomène largement répandu et accueilli positivement par les élèves. Ainsi, imposer une activité liée à l'écrit au-delà du temps scolaire me semblait être une option peu adaptée à la réalité du terrain. La légitimation de cette pratique aurait été trop difficile. Pour ces mêmes raisons, il a été difficilement envisageable de solliciter les élèves pour collecter des productions écrites produites hors temps scolaire.

## 2.3. Des études et des protocoles méthodologiques inspirants.

D’autres études m’ont beaucoup inspirée et ont contribué à l’élaboration du protocole de collecte et de production des données final. Cette partie propose de les évoquer brièvement.

### 2.3.1. L'étude menée par Barré-De Miniac

L'étude centrale de Christine Barré-De Miniac qui lui a, entre autres, permis de conceptualiser la notion de rapport à l'écrit m’a inévitablement beaucoup inspirée, notamment pour la formulation des questions et la conception du guide d’entretien (Barré-De Miniac et *al*., 1993). La chercheuse a procédé à des observations en classe et a réalisé des rencontres avec des parents et des enseignants ainsi qu’avec certains élèves.

Pour cette étude, en binôme, la chercheuse a mené des observations en classe au sein de deux collèges puis elle a organisé des rencontres avec les enseignants et les familles. Un des deux établissements se situait en banlieue parisienne habitée par une population cosmopolite, l'autre était situé dans un quartier parisien où sont inscrits beaucoup d'enfants d'intellectuels, d'enseignants, et de professions libérales (Barré-De Miniac et *al*., 1993, p. 53).

Dans une approche ethnologique, les observations des enseignants et des élèves ont eu lieu dans

la vie quotidienne de la classe : moments d'écriture, nature et forme des écrits produits, postures/positions/attitudes adoptées lors de moments. Une grille d'observation unique a été élaborée en amont afin de guider l'observation et d'atténuer les biais des deux chercheurs présents, en immersion totale durant une semaine. Cette grille demeurait un guide souple et permettait simplement d'orienter la prise de notes. Une phase de confrontation entre les deux chercheurs était ensuite organisée. Cette phase d'observation a permis d'observer particulièrement :

- Les types d'outils utilisés (pinceaux, stylo, équerre, gomme, etc.) ainsi que les usages hors discipline (jeux, échanges d'objets, etc.) ;
- Les supports : feuilles doubles ou simples, cahiers, carnets, mais aussi tables, livres, tableau, et les éventuelles consignes données par les professeurs[47] : des plus simples telles que « écrivez, notez, marquez, je dicte, etc. » aux précisions relatives au « où et comment écrire », « mettez en titre » ou « sautez une ligne » ;
- La nature des tâches : type de travail écrit réalisé par les élèves pendant le temps scolaire. Les activités écrites *clandestines* ont été observées mais non prises en compte systématiquement ;
- La durée approximative de ces différentes tâches (celle prévue par le professeur et les éventuelles variations non-négligeables entre les élèves) ;
- Les postures physiques des enseignants et des élèves : les positions du corps et les déplacements liés à l'écriture (manière de s'asseoir pour les élèves, la position de la tête, des mains, etc.) (Barré-De Miniac et *al*., 1993).

Ensuite, des entretiens ont été menés également, avec à la fois les enfants, les parents, et les enseignants. Ces derniers ont permis de ne pas atterrir sur une simple relation cause-à-effet « faisant dépendre le goût et les capacités de l'enfant pour l'écriture des pratiques effectives des parents [...] » (Barré-De Miniac et *al*., 1993, p. 57) et de confronter les deux univers des enfants : scolaire et non-scolaire. Au total concernant les parents, cinq entretiens d'une durée de 45 minutes à 1h30, ont eu lieu en banlieue et huit en centre-ville. Les chercheuses ont souhaité demeurer souples quant à l'organisation de ces entretiens (lieu, horaires, etc.) afin de favoriser l'instauration d'un climat favorable à l'échange.

47 À propos des consignes, certaines étaient implicites car déjà annoncées puis répétées en début d'année. Comme l'observation a eu lieu en milieu d'année scolaire, les élèves savaient déjà certaines consignes et les appliquaient sans que le professeur ne les énonce.

Le guide d'entretien recouvrait deux grands thèmes : l'École et l'écriture. Pour celui à destination des professeurs, il s'agissait d'une part, de comprendre le sens de leurs pratiques pédagogiques, leurs représentations de l'écriture et le rôle qu'ils attribuent à l'École en matière d'acquisition et d'enseignement de l'écriture. Il s'agissait d'autre part de mettre en lumière ce qu'ils savent et ce qu'ils pensent des pratiques de leurs élèves et d'atteindre les représentations qu'ils se font des familles de leurs élèves. Pour celui à destination des parents, l'objectif était d'accéder aux représentations à partir de jugements sur les pratiques scolaires et de récit de pratiques dans le cadre de la famille (Barré-De Miniac et *al*., 1993, p. 62).

Enfin, huit élèves ont également été interrogés concernant leurs représentations de l'écriture et ses modalités d'apprentissage. Ces élèves ont été sélectionnés sur la base du volontariat pour certains, et sur les résultats aux questionnaires pour d'autres. Une fois encore, les chercheuses mettent en exergue la qualité du contact due au fait que les entretiens ont eu lieu en fin d'année scolaire et donc après de nombreux contacts avec ces élèves. De la réalité du terrain, les chercheuses rapportent le fait qu'un nombre de questions plus important a été nécessaire avec les élèves afin de relancer la parole. Voici ci-dessous quelques exemples de questions formulées lors de ces entretiens : « À ton avis, qu'est-ce que c'est : l'écriture ? », « Écris-tu ? Quand ? ». Selon que l'élève se situait d'abord dans le champ scolaire ou dans le champ extra-scolaire l'intervieweur l'invitait à aborder le champ non évoqué. La chercheuse pouvait aussi formuler les questions suivantes : « Est-ce que l'écriture s'enseigne ? » ; « Qui t'a appris ? Quand ? Comment ? », « Quel est ton premier souvenir d'écriture ? », « Est-ce que tu penses que tes professeurs écrivent beaucoup (à l'école/hors de l'école) ? », « Est-ce que tes parents écrivent - (professionnellement et à la maison) ? », « Aimes-tu écrire ? » ; « Préfères-tu écrire à l'école, hors de l'école ? ».

En menant ces entretiens, il s'agissait d'explorer les similitudes entre enfants et adultes, quantitativement et qualitativement, et de comprendre si des différences apparaissaient entre les deux établissements, entre les deux secteurs donc.

### 2.3.2. L'étude ethnographique ou écologique de Penloup

Les travaux de Marie-Claude Penloup (2009), portant sur le rapport à l'écrit et plus spécifiquement sur les écritures extra-scolaires de collégiens ont également beaucoup nourri mes réflexions quant à la méthodologie à adopter. L'auteure a découvert l'existence de nombreux et divers écrits produits par certains élèves, et pas toujours ceux démontrant un niveau scolaire élevé, en dehors de leur temps scolaire.

L'échantillon d'analyse a été mis au point à partir de statistiques et selon trois critères : les résultats de l'évaluation de 6ème, l'implantation géographique (rural, banlieue, centre-ville), et le département (l'Académie de Rouen comptant deux départements avec des résultats différents). (Penloup, 1999, p. 23). L'enquête a concerné 19 collèges comportant quatre classes chacun et représentant tous les niveaux. Au total, cela représente 1759 élèves. Quant au protocole, il peut être qualifié d'ethnographique ou encore d'écologique car au plus près des pratiques réelles et élaboré en partie en collaboration avec les participants eux-mêmes.

Premièrement, une phase de pré-enquête (1995-1996) a été menée sous deux formes : l'une impliquant un dialogue avec la classe, suivi d'écrit pour recenser les pratiques d'écriture des élèves, et l'autre mettant les élèves en situation d'être enquêteurs en leur posant la question suivante : « Si vous deviez enquêter sur les pratiques d'écritures de vos condisciples, quelles questions poseriez-vous ? ». Cette première étape a permis l'élaboration collective d'un premier questionnaire, lequel a conservé le plus possible les mises en discours proposées par les enfants (Penloup, 1999). Une fois ce questionnaire soumis aux élèves, des modifications y ont été apportées. Certaines questions ont été reformulées, la notion *d'écrire* notamment qui est polysémique a été précisée car les collégiens ne semblaient pas différencier le fait de produire un écrit et de recopier par exemple[48]. Au total, ce sont 43 questions fermées concernant les types d'écrits, puis 6 questions ouvertes en fin de questionnaire, invitant l'élève à donner son avis, s'exprimer et même à donner son nom et son prénom dans le cas où il serait intéressé par un échange à propos des questions posées et des réponses qu'il a apportées.

Les chercheuses ont pris soin d'introduire ce questionnaire avec quelques consignes afin que l'élève soit le plus conscient possible des objectifs de l'enquête et que ses réponses ne soient pas hors cadre. Quant aux enseignants, ils ont eux aussi reçu quelques explications et consignes quant aux conditions à mettre en place lors de la transmission du questionnaire (empêcher les échanges entre élèves notamment). Ces lettres explicatives ont également été l'occasion de solliciter l'avis des enseignants concernant la recherche à laquelle ils participaient. Des informations leur ont aussi été demandées telles que l'origine sociale majoritaire des élèves, une évaluation sommaire des capacités de la classe, les réactions, remarques et questions des élèves.

À propos des limites du protocole, les chercheuses évoquent le lieu de récolte (institution scolaire) qui oriente forcément les réponses, l'adhésion plus ou moins forte de l'enseignant à l'enquête, un possible partage d'informations entre élèves en répondant au questionnaire (des

48 La deuxième version du questionnaire est disponible en annexe de l'ouvrage cité (Penloup, 1999).

réponses identiques ont parfois été observées) et la précision forcément limitée des réponses oui/non aux questions fermées du questionnaire. Aussi, il convient de garder à l'esprit que ce protocole permet la récolte de discours sur des pratiques et nullement des pratiques elles-mêmes.

Afin de pallier les limites liées aux questions fermées, les chercheuses se sont appuyées sur une alliance entre une approche quantitative et une approche qualitative en proposant des modes de recueil de données complémentaires (les auteures utilisent le terme d'enquête à « caractère multiforme » mais on pourrait tout à fait parler de méthodes mixtes) : il s'agit de questions ouvertes et d'entretiens. Les questions ouvertes ont été fort utiles : elles ont permis l'adaptation du questionnaire entre la première et la deuxième version mais elles ont aussi fourni un éclairage sur les réponses aux questions fermées et les données brutes relatives notamment à l'importance d'une pratique pour les interviewés et les enjeux qu'ils fixent à l'écriture. Elles ont également été précieuses lors de la sélection des élèves à interviewer : parmi leurs réponses, deux tendances ont été remarquées : la première propose des réponses brèves, souvent négatives ou désobligeante alors que la seconde implique des réponses plus circonstanciées et développées sur deux ou trois lignes. Les deux tiers des élèves interviewés par la suite avaient proposé des réponses correspondant plutôt à la seconde tendance.

La deuxième phase de l'enquête présente une quarantaine d'entretiens semi-directifs menés[49] auprès des collégiens sélectionnés à la suite des questionnaires et de sondages oraux en classe. Ces échanges ont permis d'éclairer la portée de certaines des pratiques d'écriture recensées, leurs modalités et enjeux ainsi que d'enrichir les réponses aux questions ouvertes du questionnaire. Les chercheuses ont également exploité ces échanges pour récolter des écrits réels ainsi que des discours et commentaires moins décontextualisés.

### 2.3.3. L'étude de Chartrand et Prince

C'est au Québec, que Chartrand et Prince (2009), ont mené une étude dans le domaine de la didactique de l'écrit. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés en deuxième étape afin de compléter et nuancer des résultats obtenus à la suite d'une enquête par questionnaires.

L'enquête par questionnaire a eu recours à des échelles d'attitudes composées d'adverbes (*jamais, parfois, assez souvent, très souvent*) concernant les types de lecture (*En dehors de ce qui t'est demandé à l'école, à quelle fréquence lis-tu ?* est un exemple de question posée) et le temps

49 Ces entretiens ont été menés par les deux chercheuses : Isabelle Brun et Marie-Claude Penloup.

hebdomadaire passé volontairement soit à lire, soit à écrire que ce soit sur papier ou à l'ordinateur. Pour certaines questions, des types d'écrits étaient proposés en réponse à la question posée. Voici quelques exemples de types d'écrits mentionnés dans le questionnaire transmis : les chansons, les poèmes, les bandes dessinées, les magazines et revues, les livres documentaires, les romans et récits, les courriels, le clavardage[50] ou encore un journal intime. Toutefois, en fin d'enquête, les chercheuses relèvent les limites de ce type de questions en raison des pratiques « massives » et « diversifiées » (p. 41) des apprenants qui ne se limitent pas aux genres socialement valorisés à l'école et en dehors de l'école. De fait, la liste des genres d'écrits proposés s'est avérée trop limitée (Chartrand et Prince, 2009).

Concernant les entretiens semi-directifs, les chercheuses expliquent qu'ils permettent de suivre les idées des répondants et de respecter l'expression spontanée de la personne interviewée tout en la guidant à travers ses réponses. Ce format d'entretien permet à la fois d'éviter les dérives tout en couvrant l'ensemble des thèmes préétablis. Ainsi, ces entretiens suivaient un guide d'entretien inspiré de la démarche proposée par Gauthier (2007) et structuré selon quatre thèmes :

1. Les écrits personnels extrascolaires des élèves et les fonctions qui y sont rattachées ;
2. Les écrits scolaires dans toutes les disciplines et leurs fonctions (entre autres la fonction épistémique de l'écrit) ;
3. Le milieu socioculturel, l'environnement des élèves et leurs pratiques culturelles ;
4. L'entrée dans l'écrit, les premières expériences et les premiers apprentissages des élèves en lecture et en écriture. (Bautier, 1995, cité dans Chartrand et Prince, 2009, p. 327)

Quant à l'enchaînement des thèmes abordés, l'entretien visait à commencer « […] par ce qui est le plus proche de l'élève, ses pratiques actuelles de l'écrit, sans aborder trop rapidement des questions d'ordre privé » (Chartrand et Prince, 2009, p. 327). Leur durée a varié de 60 à 100 minutes. Grâce aux enregistrements audios de ces entretiens, et à leur transcription[51], la phase d'analyse associant chaque élément thématique à l'une des dimensions du rapport à l'écrit a permis de dégager des portraits de chaque élève.

Cette étude a beaucoup contribué à l'élaboration de mon guide d'entretien, à la formulation des questions mais également à la progression et l'articulation des questions formulées durant les entretiens.

50 Utilisé au Québec, ce terme est formé à partir de « clavier » et de « bavardage ». Synonyme de « chat » en France.
51 Réalisées à l'aide du logiciel Transana

Après avoir présenté quelques études ayant particulièrement contribué à l'élaboration du protocole de collecte et de production des données, la partie suivante propose d'exposer les choix méthodologiques définitifs.

# 3. Méthodologie de collecte et de production des données.

Comme le laissait entendre la partie précédente, la réelle difficulté – courante en SHS – a été de concilier les objectifs de l'étude et les spécificités inhérentes au terrain et au public. Bien que pertinent, explorer le rapport à l'écrit dans les environnements extérieurs au domaine scolaire s'avère malheureusement compliqué. Il serait bien complexe d'accéder aux processus d'écriture, aux diverses étapes de production, à la phase de relecture, de réécriture et de révision. Par conséquent, j'ai envisagé un protocole de collecte et de production de données qui n'impliquait pas d'explorer ces environnements.

## 3.1. Le protocole, sa préparation et sa mise en place.

Tout protocole de collecte et de production de données en SHS doit être préparé en amont. Cette partie expose donc cette phase de préparation.

### 3.1.1. Positionnement et protocole général

Après réflexion et étude de diverses possibilités méthodologiques, je définirai mon positionnement méthodologique général comme étant celui de l'enquête qualitative de terrain, au sens de Paillé et Mucchielli (2016). Un tel positionnement implique un contact personnel avec les participants de la recherche par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent ces participants. Les données collectées et produites relèvent du qualitatif en raison de leurs caractéristiques (témoignages, notes de terrain…) et par le fait que la phase d'analyse vise à en extraire le sens et non à les transformer en pourcentages et statistiques. Enfin, cette phase d'analyse vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences et non à mesurer des variables à l'aide de procédés mathématiques par exemple.

En pratique, cette étude implique une double collecte et production de données : via des entretiens semi-directifs individuels d'une part, et à partir de productions écrites produites en trois jets au sein de l'établissement scolaire d'autre part.

L'objectif initial était d'opter autant que possible pour une collecte de données peu directive, en recourant ainsi à des questions ouvertes et des entretiens non ou peu directifs, « de manière à accéder au plus près aux opinions ou représentations » des élèves eux-mêmes « telles qu'ils les

expriment » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 39). Concernant les productions écrites produites en trois jets (j'en expliquerai ensuite le fonctionnement), j'ai adopté le même positionnement en choisissant des données attestées, soit des productions écrites produites en contexte scolaire dans le cadre d'évaluations officielles. Celles-ci n'ont donc pas été réalisées pour et par la recherche.

Lorsque j'ai construit ce protocole, j'avais certaines hypothèses, certaines questions de recherche mais au fil du temps, la démarche a davantage été « inductive, récursive, itérative » au sens de Paillé et Mucchielli (2016, p. 73) et cohérente donc avec une méthode de recherche qualitative. De fait, j'ai effectué plusieurs allers et retours entre ces questions de recherche, les données collectées et l'interprétation. Dans cette même logique, j'ai également tenu compte du contexte. L'objectif premier était d'extraire du sens plutôt que des explications : « un phénomène pris tout seul en dehors de tout contexte (…) ne peut pas prendre un sens car le sens est toujours confrontation, comparaison, évaluation, mise en perspective » (p. 39). Je présenterai plus en détails cette prise en compte du contexte lors de l'exposition de la méthodologie d'analyse des données.

### 3.1.2. Aspects administratifs et éthiques

D'un point de vue administratif, la présente étude a nécessité l'autorisation du responsable d'établissement et de l'inspection académique. Ensuite, lorsque les participants étaient mineurs, l'autorisation de la part des responsables légaux était également indispensable. Dans le cas des mineurs non accompagnés, sous la responsabilité du Département, je me suis adressée aux membres responsables des services concernés. Aussi, le consentement libre et éclairé est également à demander auprès des participants, mineurs comme majeurs. Même si juridiquement la seule signature du responsable légal suffit, il me semblait légitime d'obtenir également celle du participant mineur.

### 3.1.3. Le guide d'entretien : de la conception à son utilisation.

Afin de guider au mieux les interviewés durant les entretiens et de m'assurer de ne manquer aucun sujet essentiel[52], j'ai conçu et utilisé un guide d'entretien thématique (cf. annexe n°1). Pour le concevoir, j'ai tenu compte des données biographiques nécessaires à collecter puis je me suis inspirée des travaux déjà réalisés sur le rapport à l'écrit par Barré-De Miniac (2000 ; 2002 ; 2008), Chartrand, Blaser (2008), Prince (2009), Armand, Maynard (2015) et Penloup (1999) notamment, tout en adoptant une démarche diachronique. Les travaux de Chartrand et Prince s'appuyaient eux-

[52] J'admets également qu'il s'agit ici d'une manifestation de mon rapport à l'écrit : l'écrit m'apparaissant parfois comme « sécurisant ».

mêmes sur ceux de Bautier (1995 ; 2002). Je m'en suis donc inspirée indirectement.

De fait, au-delà de l'exploration du rapport à l'écrit à un instant T (celui de l'étude en l'occurrence), j'ai également exploré la complexité des répertoires langagiers, la socialisation à l'écrit au sein des environnements familiaux et les environnements scolaires passés et actuels des interviewés. J'ai qualifié ces éléments de *contextuels* : ils ne sont pas constitutifs du rapport à l'écrit mais ils y sont liés et sont nécessaires à son analyse selon moi (nous le verrons et je le justifierai dans les chapitres suivants). Ainsi, j'ai structuré mon guide d'entretien en divers pôles thématiques (cf. annexe n°1) : les données biographiques, les répertoires langagiers, les éléments contextuels (à savoir les environnements de première socialisation et les environnements scolaires antérieurs et actuels) et le rapport à l'écrit du participant (premières expériences et premiers apprentissages en lecture et en écriture, pratiques scolaires, pratiques personnelles, représentations de l'écrit). Une question abordait également les usages du téléphone mobile et celle-ci a évolué au cours de l'étude : initialement, elle concernait essentiellement les communications (canal de communication plutôt oral ou écrit) or j'ai réalisé qu'en l'élargissant je pourrais accéder à des données plus intéressantes. Je l'ai donc élargie en abordant plus généralement les usages du téléphone. Je pouvais ainsi mieux comprendre si les participants privilégiaient l'oral ou l'écrit selon les pratiques qu'ils mentionnaient.

Le guide d'entretien laissait libre l'ordre et l'enchaînement des questions car, en pratique, tout comme Chartrand et Prince (2009), l'ordre choisi visait à commencer l'entretien par ce qui était le plus proche de l'élève, ses pratiques actuelles de l'écrit, sans aborder trop rapidement des questions d'ordre privé. Concernant la mise en forme, l'objectif était de pouvoir guider l'entretien tout en évitant de rendre ce document écrit intrusif voire intimidant pour certains participants. Certains collègues ont témoigné de leurs usages de cartes mentales pour la construction de leurs guides d'entretien, ce qui effectivement permet de visualiser instantanément le développement de l'entretien et les thématiques à aborder. D'autres utilisent tout simplement des listes de questions, parfois organisées par thèmes à aborder. De mon côté, j'ai initialement procédé par liste de questions, regroupées par thématique, mais en expérimentant cette mise en page durant les entretiens, j'ai vite réalisé que cela ne correspondait pas tout à fait à ma conception et mon usage du guide d'entretien. J'ai donc fait évoluer sa mise en page pour obtenir finalement un tableau à trois colonnes, lequel permet de répartir et visualiser rapidement les thèmes à aborder, les questions possibles ainsi que les éléments précis recherchés si besoin. Cette présentation plus visuelle correspondait mieux à mes pratiques, je l'ai donc conservée tout au long de l'étude.

Enfin, il convient d'aborder brièvement l'usage de ce guide durant les entretiens. Cela a un impact sur le déroulement de l'entretien. En ce qui me concerne, j'ai opté pour un format papier, et même si non utilisé constamment, il demeurait toujours à disposition en cas de besoin, sans jamais être posé de façon visible et lisible pour l'interviewé. Je pense en effet que, si la présence du guide durant l'entretien demeure indispensable, elle peut toutefois rendre l'interaction moins naturelle et ce document peut être intimidant pour l'interviewé. Ce support matériel rappelle le cadre non banal de l'échange et la position de l'intervieweur, du chercheur. Au-delà de cela, si utilisé sans réflexion méta, il peut aussi influencer mon propre comportement en attirant trop longuement mon regard vers les contenus non encore abordés.

Ainsi, mener un entretien requiert selon moi un savant équilibre entre rigueur (consulter le guide d'entretien, obtenir les informations visées, ne rien omettre) et souplesse (s'adapter à l'interviewé, ses réactions, suivre ses raisonnements, rester au plus proche d'une interaction naturelle), entre l'aspect anticipateur de l'entretien et le naturel d'un échange, d'une conversation. L'utilisation du guide d'entretien est soumise à ces mêmes exigences : il est impératif d'une part de n'omettre aucun sujet mais il est également essentiel d'accorder toute son attention à l'interviewé, de tenir compte du contexte et de s'y adapter d'autre part.

## 3.2. Les entretiens

Lors des entretiens, conformément à ma démarche qualitative, j'ai tenté d'adopter une posture plutôt compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2016) qui impliquait de l'empathie. Cela me semblait cohérent vis-à-vis de la relation que je pouvais avoir développée avec les participants. L'empathie me semble être une notion à ne pas négliger dans le domaine de la recherche et, comme le rappellent Giroux et Tremblay (2002), elle n'est pas à confondre avec la sympathie. Il s'agit pour l'intervieweur d'essayer de comprendre l'interviewé en se mettant à sa place, mais sans perdre pour autant son objectivité ni sa neutralité.

Ainsi, même si un seul guide d'entretien a été conçu, chaque entretien mené est singulier. Il convient donc en tant qu'enquêteur de s'adapter à chaque situation. Les parties suivantes aborderont plus en détails l'entretien, en adoptant un développement chronologique (introduire l'entretien, le mener et l'animer, le conclure, la phase post-entretien).

### 3.2.1. Introduire, mettre à l'aise

Durant la préparation des entretiens, il m'a semblé essentiel de mener une réflexion quant à l'introduction qui est déterminante vis-à-vis de la suite de l'entretien. Instaurer un climat

chaleureux, de confiance, dès l'arrivée de l'interviewé n'est pas toujours évident mais demeure capital.

En pratique, et dans le cadre de la présente recherche, lors de l'arrivée de l'interviewé j'engageais une conversation aussi naturelle que possible telle que celle que je pourrais avoir avec ces élèves en dehors de tout contexte de recherche. L'élève et moi-même pouvions ainsi échanger des nouvelles ou évoquer ses préoccupations par exemple. Il s'agissait de mettre à l'aise l'élève et de présenter l'entretien comme une simple conversation.

Une fois assis, et au moment opportun, je proposais une brève présentation de l'étude, de ses objectifs puis venait le temps des autorisations à signer. Pour chaque entretien, l'élève et moi échangions quelques minutes concernant l'objectif de l'étude et je répondais aux éventuelles questions. Il s'agissait également de préciser que l'entretien serait enregistré tout en rappelant mon devoir de protection des données. À ce stade de l'entretien, certains manuels de méthodologie (Giroux et Tremblay, 2002) insistent sur le fait qu'il est important de remercier l'interviewé de sa participation. Dans le contexte de la présente étude, cela ne m'a pas semblé adapté car cela risquait de rappeler que la situation était particulière. Cela aurait pu être intimidant. Ayant déjà rencontré la majorité des élèves avant l'entretien, cela n'aurait donné lieu qu'à une mise à distance artificielle et contre-productive. J'ai donc préféré remercier les interviewés à la fin de l'entretien.

### 3.2.2. Animer, orienter l'entretien

Durant l'entretien, certains interviewés développent peu leurs réponses et l'intervieweur peut parfois se sentir déstabilisé voire démuni. Mais dans ces cas, l'intervieweur doit « […] montrer un réel intérêt à mieux le connaître et réagir avec des questions ouvertes, par exemple » (Giroux et Tremblay, 2002, p. 174). C'est dans cet état d'esprit que j'ai formulé des questions telles que « Et comment tu expliques cela ? », « Et comment te sens-tu en évoquant cela ? ». Les entretiens étaient d'ailleurs plus directifs avec certains interviewés en raison des réponses courtes qu'ils apportaient.

À ce propos, le recours à d'autres langues que le français (même si finalement je ne l'ai que peu fait en réalité) s'est révélé précieux parfois. De fait, j'ai eu recours à plusieurs reprises au code-switching, notamment entre l'italien et le français, avec un interviewé en particulier. Il va sans dire que cela facilite grandement les échanges d'un point de vue linguistique selon les thématiques abordées mais, surtout, cela favorise également l'instauration d'un climat plus détendu en créant un lien particulier avec l'interviewé : le partage d'une langue et d'une culture.

À propos des silences des interviewés, ils peuvent être angoissants et interprétés de mille façons.

J'avais également lu à ce sujet et, selon Daunais (1993 cité dans Giroux et Tremblay), il convient d'éviter de reformuler trop rapidement une question formulée sans que l'interviewé ait apporté d'élément de réponse. Cela peut être interprété comme étant un jugement d'incompétence (Daunais, 1993 cité dans Giroux et Tremblay, 2002). De son côté, Berg ajoute que ces silences ne sont pas forcément des signes à interpréter négativement (2007, cité dans Giroux et Tremblay, 2002). Effectivement, j'ai constaté que résister à la tentation de reformuler la question posée ou même de s'orienter vers une autre question lors d'un silence de l'interviewé est bien souvent bénéfique : très fréquemment, l'interviewé marque un silence sans même s'en rendre compte car il entre dans des réflexions plus profondes, il analyse ses propres pensées, opinions et sentiments, et il tente de proposer la meilleure formulation possible de sa réponse. Certains interviewés m'en ont fait part et des phrases telles que « Oula, alors attendez... » ou des « Mm » sont des signes à ne pas négliger.

De fait, loin d'être des signes d'indifférence ou d'absence de réponse, les silences sans explications sont parfois le signe d'une forte implication durant les échanges et il m'a semblé que, bien souvent, les interviewés étaient soucieux de transmettre avec précision le message qu'ils souhaitaient communiquer. Ils prenaient davantage de temps pour formuler leurs réponses et avaient donc recours aux silences. Certains même précisaient parfois qu'ils nécessitaient un moment supplémentaire pour compléter leur réponse et qu'ils ne souhaitaient pas passer à une autre question tout de suite (Ayoub notamment). Dans d'autres cas, les silences étaient liés au fait que le sujet abordé était sensible pour l'interviewé voire douloureux. Ainsi, un moment de silence, tel un moment de gestion des sentiments et des ressentis, était nécessaire afin de réfléchir et formuler ensuite la réponse. Ces moments étaient souvent visibles par des signes paraverbaux de gêne et/ou de fermeture momentanés : l'interviewé qui porte le buste en arrière sur sa chaise, qui croise les bras et/ou baisse les yeux, ou encore qui se gratte soudainement en sont des exemples. Par ailleurs, il convient de rappeler que même si la majorité des interviewés font preuve de compétences d'ores et déjà avancées en français oral, le français demeure une langue seconde. Ainsi, au-delà des contenus abordés eux-mêmes, les aspects linguistiques peuvent également constituer des explications à ces silences et interruptions.

En revanche, cela ne signifie pas que l'intervieweur doit s'habituer à ces silences et demeurer passif : je suis restée attentive à la longueur de ces silences et aux signes lancés par l'interviewé car ils peuvent toujours signifier le souhait de passer à une autre question, de ne pas répondre ou de ne pas souhaiter apporter de précisions. Si en tant qu'intervieweur, on se laisse tenter par un

comportement passif, les silences risquent alors de parasiter l'échange et d'instaurer des moments de malaise, de gêne, tout en cassant la dynamique naturelle de la conversation. Dans ce cas, les silences deviennent alors contre-productifs.

Dans cette démarche active, et afin d'optimiser le temps de l'entretien, il convient de savoir recourir à la formulation et la reformulation des questions. Ainsi, j'ai eu recours à la reformulation correspondant pour Giroux et Tremblay à une « […] stratégie de l'intervieweur qui consiste à résumer à voix haute certains propos de l'interviewé pour s'assurer qu'il a bien compris ce dernier » (Giroux et Tremblay, 2002, p. 177). Cela permet aussi de suggérer avec délicatesse à l'interviewé de poursuivre et compléter sur le même sujet. Ce procédé de reformulation peut aussi être utilisé lorsque l'interviewé démontre des difficultés à exposer ce qu'il pense et ressent, comme l'expliquent les auteurs précités. Dans le cadre de la présente recherche, j'ai eu recours à la reformulation afin de suggérer des éclaircissements à l'interviewé mais également et simplement pour m'assurer d'avoir bien saisi le contenu de la réponse. J'ai observé que la reformulation peut également donner lieu à une mise en confiance de l'interviewé car ce dernier reçoit une preuve d'écoute et de compréhension sans jugement de la part de l'intervieweur. La reformulation peut donc être utilisée aussi pour faciliter la communication et mettre en confiance l'interviewé. L'éclaircissement évoqué par Giroux et Tremblay (2002, p. 178), est un « (a)utre moyen qui peut être utilisé par l'intervieweur pour créer une communication empathique avec l'interviewé » et j'ai effectivement usé à plusieurs reprises de phrases telles que « Si je comprends bien... », ou « Dis-moi si je n'ai pas bien compris ou si je me trompe... ».

### 3.2.3. Conclure, mettre fin à l'entretien

La fin de l'entretien n'est pas à négliger non plus. C'est le moment de demander aux participants s'ils ont des questions, s'ils souhaitent ajouter des éléments ou revenir sur des thèmes abordés durant l'entretien. Dans le cadre de cette étude, cette question a donné lieu à plusieurs suites de la part des interviewés : 1) l'interviewé n'avait pas de question ni d'élément à ajouter, il pouvait même parfois être intrigué par l'objet de la question, 2) l'interviewé souhaitait comprendre l'utilité qu'auraient ses réponses, de quelle façon elles pourraient m'aider, 3) l'interviewé donnait son point de vue concernant les cours, des éléments qui n'avaient pas été abordés durant l'entretien, il pouvait évoquer ce qu'il souhaiterait voir changer, ce qu'il préférerait étudier ou de quelle façon, 4) l'interviewé souhaitait revenir sur un point abordé qui lui tenait à cœur ou qu'il n'avait pas suffisamment développé à ses yeux.

Cette question en fin d'entretien me semble tout à fait intéressante et éclairante quant à l'attitude

de l'interviewé vis-à-vis de l'entretien : un interviewé qui semble surpris que l'on puisse solliciter de sa part des questions ou des précisions spontanées et libres aura probablement adopté une attitude plus passive vis-à-vis de l'entretien mené. En revanche, un interviewé qui pose des questions et tente de comprendre l'utilité de ces informations par la suite est sans doute plus fortement investi, plus actif et dans une réelle démarche de réflexion. Souvent, ces interviewés se montraient en réflexion profonde durant les entretiens et semblaient heureux d'avoir l'occasion de méditer quant à leurs propres pratiques et leurs représentations.

Par ailleurs, une tendance a été observée à quelques reprises également et me semble intéressante pour comprendre l'effet que peut avoir l'enregistreur audio sur le déroulement de l'entretien : parfois, l'interviewé ne souhaitait plus ajouter de propos lorsque je posais la question précédemment exposée mais, une fois l'enregistreur arrêté, il reprenait la conversation librement et spontanément. Il pouvait aborder divers sujets, parfois celui du cours de français ou même une thématique abordée durant l'entretien qui avait particulièrement attiré son attention par exemple. J'ai clairement ressenti un lâcher-prise dans ces moments. Dans ces cas, j'ai pris quelques notes à la volée avant de réaliser, si nécessaire, un enregistrement audio.

Enfin, comme dit précédemment, avant de quitter l'interviewé j'ai toujours pris soin de le remercier de son investissement, de m'avoir accordé un peu de son temps, d'avoir accepté de me faire confiance, puis je rappelais que je restais joignable pour toute question ou demande de précisions. Cela me semble également indispensable dans une démarche de recherche éthique.

### 3.2.4. La phase du post-entretien à ne pas négliger

Il convient à présent d'aborder le moment post-entretien qui demeure précieux, puisqu'il permet au chercheur de revenir, « à chaud », sur l'entretien qui a eu lieu.

Dans mon cas, j'ai pris 5 à 8 minutes après chaque entretien (ou deux entretiens lorsqu'ils s'enchaînaient), pour mener une réflexion quant au déroulement de l'entretien et l'enregistrer (enregistrement vocal en précisant en introduction la date, l'heure et le prénom de l'interviewé). Ces enregistrements abordent les données collectées et produites en quantité et en qualité, ma satisfaction quant à ma façon de mener l'entretien, mon niveau de satisfaction ou d'insatisfaction général et les raisons de cela, mais également l'attitude de l'interviewé.

Il s'agit d'un moment essentiel car les faits sont récents, ce qui limite les risques de confusion entre plusieurs interviewés par la suite. Il est aussi possible d'apporter une précision quant au langage para-verbal et/ou non-verbal de l'interviewé lorsqu'une thématique en particulier était

évoquée ou à propos de son attitude générale durant l'entretien. L'interviewé était-il plutôt enthousiaste et curieux ? Ou semblait-il au contraire plutôt ennuyé et impatient de quitter la pièce ? Ai-je perçu des signes de gêne, de timidité à certains moments ? Le fait de se gratter, de manipuler un objet, de dissimuler ses mains dans ses manches ou de mimer en parlant par exemple peuvent être des indices intéressants lors de la phase d'analyse des données, et la mémoire ne me permettrait pas de m'en souvenir sans procéder à ce bref moment de réflexion post-entretien. Ces éléments permettent, lors de l'analyse, de confirmer ou infirmer certaines hypothèses, j'en ai fait l'expérience. En somme, ce moment est précieux à la fois pour l'analyse des données, et donc pour la qualité de l'étude, mais également pour améliorer nos propres pratiques en tant que chercheur (démarche réflexive).

### 3.2.5. Aspects matériels et organisationnels

Cette partie aborde l'organisation matérielle relative aux entretiens menés.

L'ensemble des entretiens a eu lieu dans une salle de classe de l'établissement, celle dans laquelle j'enseignais jusqu'en mars 2020 (jusqu'à ce que les enseignements passent en distanciel en raison de la situation sanitaire). J'ai tenté de reproduire la même organisation matérielle au fil des entretiens, tout en évitant la disposition face-à-face trop frontale et potentiellement intimidante pour le participant. J'ai bien sûr évité également d'utiliser le bureau de l'enseignante afin de favoriser une relation plus horizontale et moins scolaire (même si bien sûr, les entretiens avaient lieu dans un environnement scolaire). Je voulais autant que possible éviter de rappeler matériellement un schéma enseignant-élève.

En pratique, j'ai constitué un ensemble de quatre tables puis le participant et moi nous sommes disposés en angle droit afin de se situer entre le face-à-face et le côte-à-côte : l'un étant trop frontal et l'autre impliquant trop de proximité (plus adapté selon moi avec des enfants de primaire par exemple). Les jours et horaires des entretiens étaient fixés selon les disponibilités des apprenants et les miennes. Pour les apprenants ayant suivi mes cours, je fixais l'entretien par téléphone, par messages via les réseaux sociaux. Pour les apprenants qui ne me connaissaient pas, nous nous sommes rencontrés dans un premier temps via des informateurs-relais[53], à savoir les enseignants-collègues, avant de procéder par message par téléphone également. Sans surprise, il a bien sûr souvent été complexe de convenir d'un rendez-vous tant les emplois du temps de chacun étaient denses, hétérogènes et variables dans le temps. De ce point de vue, la collaboration avec certains

53 Pour l'expression « informateur-relais », j'utilise la définition de Giroux et Tremblay (2002, p. 180), qui correspond à une « personne qui met le chercheur en contact avec d'éventuels participants à la recherche ».

collègues-enseignants a été plus que précieuse. Ils m'ont indéniablement permis de rencontrer certains interviewés malgré les contraintes d'horaires. Aussi, bien qu'ayant au préalable convenu d'un rendez-vous, certains interviewés ont finalement préféré annuler sans que je puisse en connaître les raisons.

Concernant le déroulement des entretiens, nous avons parfois été interrompus, tantôt par un élève du groupe dont j'étais en charge qui, en m'apercevant dans la classe, s'arrêtait pour me saluer ou me solliciter pour toutes sortes de question, tantôt par le personnel de l'établissement qui, bien souvent, se préoccupait de la fermeture du bâtiment. Certains entretiens ont effectivement eu lieu en fin de journée et se sont terminés à environ 18 heures.

Concernant le type de captation, j'ai opté pour un enregistrement audio, effectué à l'aide de mon téléphone portable personnel. Lors de la préparation du protocole et notamment de la partie impliquant les entretiens individuels, l'option impliquant la vidéo était envisagée, afin de pouvoir observer également le langage para-verbal et non verbal notamment. Toutefois, les potentiels effets néfastes inhérents à la présence d'une caméra sur l'interviewé me semblaient trop importants par rapport aux bénéfices envisagés. Il est bien plus difficile de justifier la présence d'une caméra, surtout durant un entretien individuel, qu'un enregistreur vocal.

## 3.3. Les productions écrites en trois jets

Comme expliqué précédemment, la présente étude comprend un volet complémentaire et exploratoire de collecte et production de données qui s'ajoute aux entretiens semi-directifs individuels : il s'appuie sur des productions écrites dites *en trois jets*. Celles-ci sont réalisées par les élèves dans le cadre de l'obtention du Certificat d'Aptitude Professionnelle (désormais CAP). Ils sont évalués lors d'épreuves officielles dites *CCF* (Contrôle Continu et Final). Ils sont donc évalués tout au long de l'année mais également lors d'épreuves finales.

En français, et jusqu'à l'année scolaire 2019-2020, il s'agissait d'une production écrite en trois jets. Cela signifie que chaque élève réalise une production écrite et que celle-ci est travaillée et réécrite à deux reprises après la première version. Un sujet initial est fourni et chaque enseignant est libre de le choisir. Entre ces versions de la production écrite, l'enseignant procède à l'évaluation et l'annotation puis il organise des séances dites de correction et de remédiation. Durant celles-ci, les élèves sont amenés à faire évoluer leurs écrits en fonction des remarques de l'enseignant et des nouvelles consignes fournies. Ces séances visent à accompagner l'élève dans la réécriture de sa production écrite 1, appelée « jet 1 ». Pour cela, il doit prendre en compte les remarques

individuelles de l'enseignant, la correction proposée en séance collective mais également s'appuyer sur la nouvelle consigne fournie. Il s'agit de séances collectives, mais selon les besoins des élèves, cet accompagnement peut être davantage individualisé. Cela peut être le cas notamment pour des élèves également inscrits en classe de FLE ou en difficulté scolaire de façon plus générale. Certains enseignants proposent également des grilles d'auto-évaluation. N'ayant pas eu la possibilité d'assister à ces séances, il m'est difficile d'appréhender avec précision le type d'accompagnement mis en place ainsi que la quantité et le contenu des indications transmises.

Dans le cadre de la présente étude, les évaluations collectées ont été réalisées avec divers enseignants et les sujets sont donc divers. Toutefois, les éléments à observer n'étant pas impactés par le sujet fourni, cela n'est pas problématique. Ces productions écrites m'ont semblé tout à fait adaptées aux objectifs de recherche fixés car permettant de mettre en évidence des pratiques d'écriture même si, bien sûr, il s'agit d'un écrit scolaire réalisé en contexte scolaire. Il convient en effet de ne pas omettre le caractère spécifique de ces productions réalisées en contexte scolaire, à des fins scolaires.

## 4. Méthodologie de traitement et d'analyse des données collectées et produites.

Comme pour la phase de collecte et de production des données, la phase d'analyse des données comporte deux volets : l'un découlant des entretiens menés et l'autre des productions écrites collectées. Toutefois, je précise que le second volet n'a été réalisé qu'à titre exploratoire et ne permettra d'aboutir qu'à des résultats ayant statut d'hypothèses à explorer ultérieurement.

Toujours dans un souci de respect des participants et de protection de leurs données, j'ai bien sûr procédé à l'anonymisation du corpus via la modification des prénoms. Lors de la phase de résultats, j'éviterai également de préciser le nom de l'établissement concerné.

En termes d'analyse, je procéderai à une analyse interprétative ou dite de contenu qui « se concentre sur l'information explicite interprétable directement à partir du corpus par des procédures à dominante qualitative d'analyse thématique » (Blanchet, 2012, p. 60). Pour les données collectées et produites par entretien, mon analyse se déroulera donc en deux phases : la première sera une « lecture cursive », ou « verticale » de chaque entretien pour en dégager les thèmes sur lesquels porte cette étude. La seconde sera une lecture « horizontale », par entrée thématique : dans l'ensemble des entretiens, je relèverai les éléments en lien avec les thèmes ciblés. Cette seconde lecture permettra de dégager des tendances (Blanchet, 2012, p. 60-61). Il ne s'agira donc aucunement d'aboutir à des aspects quantitatifs ou alors de façon ponctuelle et de façon

approximative.

Cette cinquième et dernière partie de chapitre a pour objectif de mettre en évidence la méthodologie d'analyse adoptée. Ainsi, les outils de traitement et d'analyse des données seront abordés dans une première partie avant d'exposer plus en détail la phase de traitement des données en vue de l'analyse. La phase d'analyse sera abordée dans la troisième et dernière partie.

## 4.1. Les outils de traitement et d'analyse des données.

Pour le traitement et l'analyse des données collectées et produites, deux outils ont été choisis : l'un pour les données obtenues par entretiens et l'autre permettant de traiter et analyser celles obtenues via les productions écrites en trois jets.

### 4.1.1. Les entretiens individuels : le choix du logiciel Sonal.

Pour procéder au traitement et à l'analyse des données collectées et produites par entretiens, j'ai choisi le logiciel Sonal. Il s'agit d'un choix à moyen et long terme en réalité puisque Sonal m'a d'ores et déjà permis de mettre en évidence certains résultats mais ses fonctionnalités me permettront d'en exposer d'autres à l'avenir. Les données du corpus sont effectivement numérisées et de façon pérenne au moyen de ce logiciel.

Sonal est un logiciel libre d'accès, conçu à l'Université François Rabelais de Tours, notamment par Alex Alber (s.d.) et les avantages sont multiples. Il permet de construire, traiter et analyser des corpus de données qualitatives audios et écrites au sein d'un même environnement de travail et ainsi de centraliser les données. Il permet d'archiver, d'encoder, d'annoter, de transcrire et d'analyser des documents sonores, des vidéos et des documents textuels (Alber, s. d.).

Pour la présente étude, dans un premier temps, il a permis de transcrire efficacement l'ensemble des entretiens enregistrés avant de construire une réelle base de données contenant les données biographiques des participants. Ces données ont ensuite pu être encodées au moyen d'une grille de thématiques (ce que j'évoquerai davantage plus bas).

En réalité, Sonal permet d'adopter quatre approches pour analyser un corpus de données : l'approche compréhensive, l'analyse lexicométrique, l'analyse chronométrique ou l'analyse des interventions (Alber, s. d., p. 139). En ce qui me concerne, j'ai choisi ce logiciel pour sa compatibilité avec l'approche compréhensive. Cette approche consiste à afficher et trier dans une fenêtre de synthèse des extraits. Dans Sonal, un extrait c'est en même temps : 1) une durée de bande, 2) du texte, 3) une thématique, 4) une série de mots-clefs et 5) des caractéristiques tirées de la base de données où sont enregistrées des informations sur l'entretien duquel est issu l'extrait.

Ainsi, dans cette fenêtre de synthèse, il est possible de réécouter et relire ces extraits, de les mettre côte-à-côte après avoir opéré à une sélection afin d'en extraire des résultats et interprétations. Un système de pondération qualitative permet également de repérer dans ces différents extraits des passages jugés plus importants qu'il est possible d'afficher ensuite voire d'exporter de façon isolée (Alber).

Lorsque l'ensemble du corpus a été transcrit, la grille de thématiques construite et la base de données élaborée, il est ainsi possible de sélectionner ou de ne garder actives que certaines thématiques, ou que les extraits contenant certains mots-clefs, ou que certains entretiens en les choisissant individuellement, ou que certains types d'entretiens, tout en se basant (et donc en sélectionnant également) sur les caractéristiques renseignées dans la base de données. En somme, Sonal permet de centraliser, transcrire, traiter puis analyser les données collectées et produites par entretiens dans un seul et unique espace. Un autre avantage réside aussi dans le fait que ces données sont exportables sous divers formats dont les traitements de texte classiques, ce qui permet ensuite de pouvoir rapidement extraire des données que je souhaiterais présenter dans le cadre d'un article ou d'une communication par exemple, ou même lors d'un projet de recherche collaboratif.

Enfin, un dernier avantage appréciable de ce logiciel demeure dans le fait que l'arrière-plan, son architecture interne, reste accessible même à une personne non formée en développement informatique (à condition d'un peu de volonté et de patience bien sûr). Il s'agit en réalité de fichiers contenant des balises accessibles via un simple bloc-notes[54]. Pour illustrer mon propos, je peux évoquer certains problèmes techniques rencontrés durant la phase de traitement et d'analyse des données et les solutions développées. De façon générale, il me semble que lors de nos présentations, nous avons (en tant que chercheurs) souvent tendance à omettre les difficultés techniques rencontrées avec les outils d'analyse utilisés. Pourtant, elles existent bel et bien et elles peuvent nuire considérablement à l'avancée de nos travaux. Elles demeurent cependant formatrices car elles nous permettent de développer de nouvelles compétences techniques tout aussi importantes, désormais, dans le domaine de la recherche en SHS.

Ainsi, de façon concrète, j'ai procédé à une recherche d'erreurs dans les fichiers textes en autonomie à plusieurs reprises. Dans un premier cas, j'ai fait face à l'impossibilité d'accéder à la fenêtre de codage et de transcription des entretiens. Le travail de transcription a dû alors être

54 Je précise que le mode d'emploi Sonal ainsi que son concepteur Monsieur Alex Alber m'ont toutefois été précieux et m'ont souvent permis de comprendre comment intervenir dans ces fichiers, ou d'où pouvaient provenir certains problèmes rencontrés.

interrompu pour solutionner le problème. Ce dernier provenait en réalité de la suppression de thématiques qui avaient d'ores et déjà été associées à des segments de certains entretiens. La solution a consisté en la suppression de « : » survenus de façon anarchique dans le fichier de transcription. Dans un second cas, le problème concernait l'accès à la base de données devenu impossible. Le logiciel n'établissait plus aucun lien avec la base de données. Ainsi, au-delà de l'impossibilité d'en afficher la fenêtre, il était également impossible de relier les extraits aux caractéristiques de la base pour entamer une analyse. Pour résoudre ce dysfonctionnement, j'ai ouvert le fichier corpus avec l'application bloc note, puis j'ai identifié la partie du texte située entre les balises |DIC| inhérentes au dictionnaire des variables entrées dans la base de données. Une fois identifiée, j'ai supprimé les retours à la ligne ou segments de certaines modalités trop longues car, en réalité, chaque modalité ne peut dépasser la longueur d'une ligne. Toutefois, le problème a persisté et une seconde manipulation a été nécessaire : j'ai ouvert le fichier corpus dans le bloc note, puis j'ai copié la partie texte du fichier corpus située entre les balises |POS| et |DIC| afin de la coller dans le fichier posant problème. En réouvrant Sonal, j'ai accédé à nouveau à la base de données. Le problème était donc enfin résolu.

### 4.1.2. Les productions écrites : le logiciel Medite

Dans le cas des productions écrites en trois jets, le matériau brut consistait en des photocopies de copies d'élèves et en leurs versions numérisées.

Pour ce volet complémentaire et exploratoire de la recherche, je me suis inspirée du domaine de la génétique textuelle et j'ai choisi de travailler avec Medite, un logiciel d'alignement de textes issu d'une collaboration entre des spécialistes de génétique textuelle de l'ITEM (Institut des Textes et Manuscrits Modernes) et des spécialistes d'intelligence artificielle de l'équipe ACASA du LIP6 (Laboratoire d'informatique de Paris 6 – Université Pierre et Marie Curie)[55]. Tout comme Sonal, Medite est accessible librement en ligne (à l'adresse suivante : http://obvil.lip6.fr/Medite/). À l'origine, ce projet visait la critique génétique et avait pour objectif d'aider à comparer des brouillons d'auteurs afin d'accéder au travail de réécriture (voir notamment les écrits de Fenoglio et Ganascia, 2006, Ganascia et Fenoglio, s.d). Ainsi, il est normalement possible de travailler sur des œuvres longues et de procéder à des traitements statistiques, mais cela ne sera pas mon cas : je l'utiliserai dans le cadre de l'analyse du processus de réécriture des apprenants en comparant les trois versions des productions écrites rendues.

55 Pour plus d'informations : http://obvil.sorbonne-universite.site/developpements/Medite

En effet, Medite repère automatiquement les opérations structurales réalisées d'une version à l'autre d'un texte (Ganascia et Fenoglio, s.d.). Il identifie et met en évidence quatre transformations élémentaires décrites depuis longtemps par les spécialistes de la génétique textuelle : la suppression, le déplacement, les insertions et les remplacements de blocs de caractères (De Biasi, 2000 ; Hay, 2002 ; Contrat and Ferrer, 1998 ; Gresillon, 1994 cités dans Ganascia et Fenoglio, s.d.).

Ainsi, via son interface facilitant la lecture des résultats, le logiciel met en couleurs distinctes les diverses opérations décrites ci-dessus et effectuées par les apprenants. Il est possible de visualiser l'ensemble des modifications directement dans le texte, de visualiser leur inventaire sous forme de listes par types d'opération et enfin de comparer directement les deux versions l'une à côté de l'autre.

En revanche, il convient de préciser que le programme ne prend en entrée que deux états des productions écrites : à gauche de l'interface de visualisation, le texte source, et à droite, le texte réécrit. J'ai donc été contrainte de procéder à diverses opérations pour obtenir des comparaisons des trois versions des productions écrites.

## 4.2. La phase de traitement des données en vue de la phase d'analyse

Après avoir évoqué les logiciels convoqués dans le cadre de cette étude, il convient de mettre en évidence les choix relatifs à la phase de traitement des données collectées et produites en vue de leur analyse ultérieure. Ainsi, trois sous-parties aborderont respectivement le travail de transcription, la construction de la base de données puis la phase d'encodage avec le logiciel Sonal.

### 4.2.1. Le travail de transcription

Cette phase de transcription est à ne pas négliger et elle concerne tant les entretiens semi-directifs individuels que les productions écrites en trois jets collectées.

#### 4.2.1.1. Transcription des entretiens individuels

Dans le cas des entretiens semi-directifs individuels, le logiciel Sonal m'a permis de travailler efficacement grâce à sa fenêtre unique rassemblant la bande de son et le texte transcrit, ses raccourcis claviers (pause, lecture, et insertion de l'identifiant du locuteur) et la possibilité de synchroniser l'audio et l'écrit à l'aide de balises. L'avantage de ce logiciel réside également en l'insertion automatique des données biographiques au début des entretiens transcrits, à partir de la base de données. Rioufreyt conseillait de fait de procéder ainsi (Rioufreyt, 2016 ; 2018).

En pratique, en matière de transcription, bien des façons de transcrire existent. Dans mon cas, au vu des objectifs d'analyse, j'ai opté pour une transcription mot-à-mot stricte pour les interviewés et légèrement épurée pour mes questions et relances. Ainsi, en ce qui me concerne, j'ai évité de transcrire minutieusement mes reprises, de nombreux phatiques (régulateurs) et des reformulations qui ne me semblaient pas indispensables à transcrire car n'influençant pas la suite de l'entretien (il aurait été en tout cas impossible de le prouver et l'analyse aurait été trop complexe, tout en m'éloignant des objectifs de recherche).

En revanche, en ce qui concerne l'interviewé, j'ai veillé à respecter avec grande précision les propos tenus tout en y insérant la ponctuation sur la base de l'intonation et de la prosodie. Je demeure consciente de l'importante part de subjectivité dans la ponctuation ainsi insérée mais, au vu des objectifs de recherche, il ne m'a pas semblé pertinent et rentable (rapport temps de travail vs résultats de recherche) de recourir à une norme de transcription. En revanche, cela reste bien sûr une option envisageable dans le cadre de futurs projets d'analyse de ce corpus. L'usage d'une norme de transcription telle que la convention ICOR par exemple a été une option envisagée au moins partiellement. J'aurais pu éviter ainsi l'insertion de ponctuation en optant plutôt pour des signes indiquant simplement les montées et descentes intonatives ainsi que pour signifier les enchaînements rapides (ces derniers pouvant signifier l'enthousiasme ou l'impatience de l'interviewé, élément non négligeable lors de l'analyse). Or, au vu des objectifs d'analyse et étant donné que je pourrai toujours accéder au corpus audio et réécouter en cas de doute durant la phase d'analyse, j'ai abandonné cette possibilité.

Ce choix ne m'empêche pas d'être en accord avec les propos de Lahire concernant l'importance du travail de transcription et de sa précision. « Les silences et diverses intonations contribuent à faire le sens des propos tenus, autant que leur structure verbale » (Lahire, 2012, p. 102). Ils constituent des indications précieuses concernant le rapport de l'interviewé à l'intervieweur mais également son rapport aux thèmes abordés. Ils permettent ainsi de percevoir des émotions, des états de l'interviewé (gêne, timidité, colère, fierté, etc.). C'est pourquoi j'ai transcrit les silences par des points de suspensions, en recourant parfois à leur répétition si le silence durait davantage. Il ne m'a pas semblé nécessaire de chronométrer ces silences. Dans ce même souci, j'ai transcrit les « euh », « eh », ainsi que les allongements de syllabes en répétant la lettre allongée. Quant à la structure verbale, j'ai conservé la syntaxe, le lexique de l'oral et les interjections. En revanche, il ne m'a pas semblé pertinent, au vu des objectifs d'analyse, de reproduire certaines variations vis-à-vis de la norme de prononciation du français lorsque cela n'empêchait pas la communication. Je

n'ai transcrit ces variations que lorsqu'elles donnaient lieu à des incompréhensions entre l'interviewé et moi (la suite de l'entretien n'aurait pas eu de sens sans ces éléments). Toujours dans cette optique, lorsque certains échanges ont été menés dans une autre langue que le français, ils ont également été transcrits de cette même langue selon la norme orthographique de la langue en question. J'ai ensuite procédé à leur traduction dans le chapitre de présentation des résultats.

Concernant les chevauchements de parole et enchaînements rapides, j'ai transcrit au fur et à mesure les flux verbaux sans recourir à des signes particuliers. En revanche, j'ai utilisé la fonction de commentaires de Sonal. J'ai ainsi inséré des annotations entre parenthèses dans les transcriptions même pour signifier notamment des montées et des descentes intonatives, des postures, des éléments de langage para-verbal et non verbal notamment. Ces commentaires peuvent également concerner des remarques et des réflexions de ma part. L'avantage du logiciel est qu'il est possible de mettre en évidence ces commentaires ou au contraire de ne pas les laisser apparaître selon les besoins de l'étude. L'outil détecte automatiquement les parenthèses.

Enfin, les rires et les passages inaudibles ont été transcrits entre crochets comme suit : « [rire] » et « [inaud.] ». Lorsque je n'étais pas certaine du propos tenu par l'interviewé, j'ai transcrit le segment concerné entre crochets également en le faisant suivre d'un point d'interrogation. Si j'hésitais entre deux éléments, j'ai transcrit les deux possibilités entre crochets séparées par un slash « / », et s'il était impossible de déterminer avec certitude le genre, j'ai recouru à l'écriture inclusive.

#### 4.2.1.2. Spécificités des productions écrites lors de la phase de transcription

En ce qui concerne les productions écrites en trois jets, une phase de traitement consistant en une retranscription des données a également été nécessaire avant de pouvoir procéder à la phase d'analyse.

De fait, les données brutes sont des copies d'élèves scannées et photocopiées. Elles permettent donc d'en analyser la mise en forme mais aucunement le contenu avec le logiciel choisi, Medite. Il est en effet impossible d'accéder au travail de réécriture, aux transformations apportées par l'élève, à partir de ce format. Par conséquent, j'ai entrepris un travail minutieux de retranscription de ces copies en vue de leur analyse avec Medite.

Durant cette phase, je n'ai retranscrit que le contenu de la production écrite de l'apprenant sans porter d'attention à la mise en forme. Or, pour cela, il convient d'identifier clairement les trois versions, soit les trois différents états du travail d'écriture. Pour la génétique textuelle, il s'agit

toujours d'un grand défi. En ce qui me concerne, le contexte scolaire normé, standardisé m'a été favorable puisqu'il implique l'utilisation d'une nouvelle feuille pour chaque nouvelle production et qu'il est impossible de confondre les remarques de l'enseignant de l'écriture des élèves grâce aux couleurs des annotations et à leur emplacement sur la copie.

Ainsi, j'ai retranscrit l'ensemble des productions écrites (versions 1, 2 et 3 lorsque j'en disposais) sur un simple traitement de texte. Lorsque j'ai rencontré des difficultés pour comprendre certains mots ou segments, j'ai procédé de la même façon que pour les entretiens : j'ai inséré des crochets de part et d'autre de l'élément concerné en y insérant un point d'interrogation lorsque je faisais une supposition, un slash lorsque j'avais un doute entre deux possibilités. Je précise que cette phase de travail n'est pas aisée car la tentation d'appliquer automatiquement la norme orthographique de la langue française, le système de ponctuation auquel nous sommes plus ou moins habitués est grande. Il en est de même pour les majuscules, les retours à la ligne et les sauts de lignes. Afin d'éviter les confusions, d'uniformiser la présentation de ces transcriptions et d'en faciliter l'analyse, j'ai inséré en haut de page quelques informations : le nom, le prénom, la date, la classe et la note obtenue, le numéro de la version entre crochets ; en bas de la page, j'ai précisé le nombre de mots et de traces de réécriture et de suppression (« ratures »). Ces ratures, ou plutôt ces traces de reprises, ont été retranscrites entre parenthèses lorsqu'elles étaient lisibles. Lorsque cela n'était pas le cas, elles ont été remplacées par « (ill.) » pour « illisible », toujours entre parenthèses. Initialement je pensais utiliser le point d'interrogation entre parenthèses mais j'ai craint des confusions avec la ponctuation utilisée par l'élève. Pour cet élément, je n'ai pas comptabilisé les traces de reprise avec utilisation d'un correcteur type « blanco ». Pour les comptabiliser, j'ai choisi de me baser sur le nombre de traces servant à barrer ou camoufler un segment de la production écrite, et non pas sur le nombre de mots ou lettres raturés. Certains éléments étant parfois illisibles, je n'aurais pas eu la possibilité de comptabiliser ainsi.

Enfin, je n'ai pas retranscrit les annotations et remarques des enseignants car le logiciel Medite ne permet pas de prendre en compte ces éléments. J'ai donc choisi de recourir à l'observation des copies scannées et photocopiées en aval.

### 4.2.2. La construction de la base de données

Après la phase de transcription et retranscription est venue celle de la construction de la base de données sur Sonal (dictionnaire des variables et d'autres éléments dont biographiques), en vue de l'analyse des données. Cette base de données comporte :

- Des données biographiques : dates de naissance, lieux de naissance, durée approximative

passée en France pour les interviewés nés à l'étranger, le suivi de cours de français dans le cadre de dispositifs d'accueil (FLE ou français renforcé) ainsi que l'année ;

- Des données concernant les répertoires langagiers : langues citées / pratiquées, langue de l'entrée dans l'écrit ;
- Des données concernant le parcours scolaire : filière actuelle, pays de scolarisation antérieur, langue d'enseignement avant l'arrivée en France, niveau scolaire atteint dans le pays d'origine, nombre d'années de scolarisation ;
- Des données concernant les environnements de première socialisation : langues utilisées, référents 1 et 2 cités (père, mère, oncle, grand-mère, etc.) ainsi que la scolarité et la profession de ceux-ci, les autres personnes vivant dans cet environnement (frères et sœurs, oncles et tantes, grands-parents, etc.).

Cette base de données a deux objectifs : pouvoir procéder à une analyse sur Sonal en s'appuyant sur ces variables et informations d'une part et, d'autre part, avoir une vue d'ensemble du corpus total. Le dernier objectif consiste en une vision à long terme puisque cette base pourrait également être exploitée à nouveau dans le cadre de futurs projets de recherche.

### 4.2.3. La phase d'encodage avec Sonal

Après la phase de transcription et de construction de la base de données, celle de l'encodage a suivi. Celle-ci a nécessité en amont la construction d'une grille de thématiques ainsi que la création de mots-clefs appelés « tags » dans Sonal.

Premièrement, la grille de thématiques que j'ai construite a évolué durant la recherche, en cohérence avec le processus itératif que j'évoquais plus haut. Sur Sonal, les indicateurs peuvent être répartis dans des catégories. En ce qui me concerne, j'ai reproduit sur Sonal l'équivalent de la grille ci-dessous (cf. tableau n°6).

**Tableau 6 : Grille de thématiques sur Sonal**

| **Informations biographiques** |
|---|
| Projets d'avenir |
| Toutes les données biographiques présentes dans la base de données |
| Loisirs, activités pendant le temps libre |
| **Pratiques rapportées** |
| Pratiques non-scolaires |
| Pratiques scolaire |
| Conservation des écrits |

| |
|---|
| Gestion des défis |
| Activité méta-scripturale, méta-procédurale |
| Utilisation du téléphone |
| **Représentations** |
| De ses premières expériences du lire-écrire |
| Associations spontanées avec le mot « écrire » |
| De l'écrit de façon générale |
| De l'apprentissage et de ses apprentissages de l'écrit (passés et actuels) |
| De ses propres pratiques |
| **Éléments contextuels** |
| Environnement de première socialisation et actuel |
| Répertoire langagier de l'apprenant |
| Contexte sociolinguistique des lieux de vie (quartier, pays, communauté, etc.) |
| Enseignement formel supp. |
| Environnements scolaires, parcours et expériences scolaires. |
| **Sentiments / aspects affectifs** |
| Sentiments |

Ces thématiques sont associées à des extraits des entretiens. Cela me permet, lors de l'analyse, de sélectionner les thématiques souhaitées et de pouvoir procéder à une analyse contrastive des entretiens. Une précision concernant certains éléments de cette grille :

- Par « gestion des défis », j'entends la façon dont l'élève réagit face aux défis de l'écrit ;
- J'ai volontairement choisi le terme de « pratiques rapportées » afin de respecter au mieux le statut ambigu de ces données à mes yeux (déclaratif vs pratiques effectives). En effet, ne s'agissant pas d'observations directes de pratiques, on ne peut parler de « pratique » réellement. Toutefois, dans le cadre de l'étude du rapport à l'écrit, ces pratiques ont selon moi un double statut : d'une part elles sont des moyens d'observer les représentations des apprenants et elles sont donc des manifestations du rapport à l'écrit (comme pour Barré-De Miniac, 2002), d'autre part elles sont également des pratiques constitutives du rapport à l'écrit (au sens de Chartrand et Blaser, 2008). Il me revenait donc de trouver une appellation correspondant à mon positionnement théorique. J'ai choisi de les nommer « pratiques rapportées ».
- J'ai différencié volontairement les types de pratiques rapportées sur la base de l'objectif et non pas du lieu. Ainsi, les pratiques scolaires pourraient être appelées « pratiques avec objectifs scolaires » et peuvent tout à fait être réalisées au domicile de l'élève alors que les

pratiques personnelles concernent spécifiquement les pratiques de lecture et d'écriture qui n'ont pas de lien avec des devoirs scolaires.

Ensuite, d'autres éléments (dont le statut diffère de celui des éléments présents dans la grille des thématiques) me semblaient à insérer afin de pouvoir procéder à une analyse plus fine des entretiens. J'ai alors recouru à la fonction de « tag » sur Sonal. La capture ci-dessous (figure n°18) permet de visualiser les tags créés. Ceux-ci apparaissent en plus ou moins grands selon le nombre de fois qu'ils ont été employés.

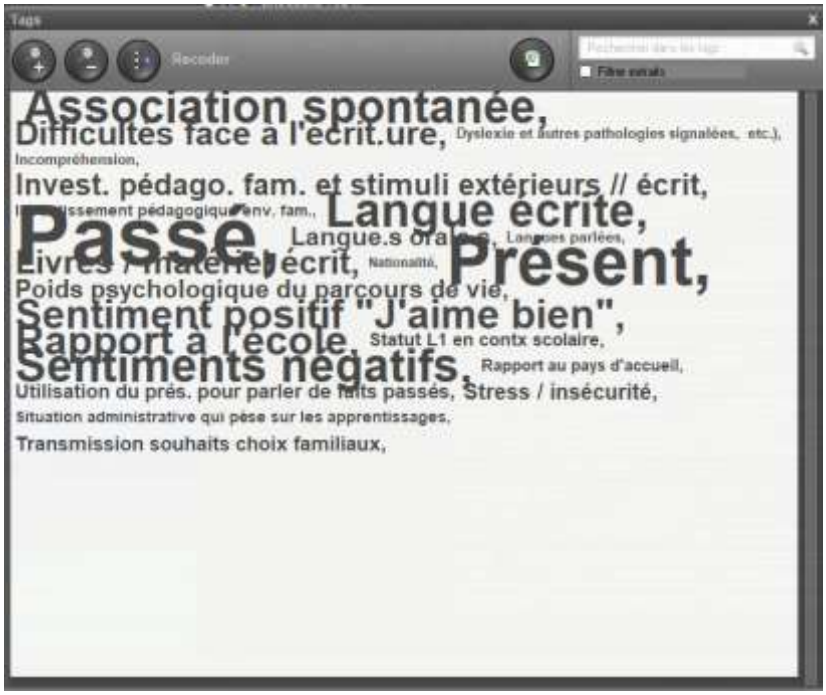



**Figure 18 : Capture d'écran depuis Sonal des tags créés**

Ces tags permettent de cibler des éléments précis au sein même des catégories de thématiques présentées précédemment : des sentiments positifs ou négatifs, des éléments contextuels appartenant au passé ou au présent, l'investissement pédagogique ou la place de l'école dans les environnements de première socialisation en sont quelques exemples.

## 4.3. La phase d'analyse des données

Après la phase de traitement et de préparation des données collectées et produites, il est possible de procéder à l'analyse de contenu de ces données selon une approche ethnographique et compréhensive.

Cette troisième sous-partie a pour objectif de présenter concrètement la méthodologie d'analyse des données une fois traitées et adaptées aux outils choisis (Sonal et Medite). Une première partie concerne spécifiquement les données collectées et produites par entretiens et la seconde traite le

volet exploratoire qui a trait aux productions écrites en trois jets.

### 4.3.1. Les données collectées par entretiens

#### 4.3.1.1. Un travail de réécriture : de l'entretien transcrit au récit de vie (cf. annexe n°2).

Avant de procéder à l'écriture des résultats, et malgré l'encodage du corpus intégral sur Sonal, j'ai nécessité une phase de réécriture des entretiens (les transcriptions des entretiens sont jointes au corpus d'étude, au format numérique). Le travail de Lahire (2012) m'a beaucoup inspirée : l'auteur a eu recours à l'écriture de « portraits de configuration ».

Ainsi, j'ai abouti à un fichier contenant 22 récits de vie parfois appelés « textes narratifs » (Baribeau et Doris, 2021) (cf. annexe n°2). Cette phase, complémentaire avec l'outil Sonal, m'a permis d'entrer plus en profondeur dans l'analyse des entretiens en vue de faciliter l'attribution des thématiques aux extraits. Ce processus de réécriture m'obligeait à m'assurer de la compréhension des données et m'a permis de créer des liens. Le document placé en annexe est donc moins une présentation des résultats qu'un document de travail qui illustre une phase transitoire d'analyse. Cet écrit a été mis en forme de façon à ce que le lecteur puisse en prendre connaissance et qu'il soit compréhensible mais sa mise en forme n'est aucunement aboutie (registre de langue, uniformité dans la présentation, etc.).

Pour écrire ces récits de vie, je me suis basée sur la grille de thématiques, soit mon cadre théorique, et j'ai mis en place un plan d'écriture unique pour l'ensemble des portraits. Celui-ci comporte les parties suivantes subdivisées en sous-parties :

1. *Éléments biographiques :* généralités et observations générales, répertoires langagiers, loisirs et activités extra-scolaire et expériences de migration, rapport au pays d'origine et au pays d'accueil ;
2. *Éléments contextuels :* environnements familiaux passés et actuels (configuration familiale, place de l'école et l'écrit dans cet environnement), environnements scolaires (parcours scolaire, expériences scolaire) ;
3. *Représentations liées au lire-écrire :* association spontanée avec le mot « écrire », premiers apprentissages, représentations de son niveau et de ses apprentissages actuels, pratiques avec objectifs scolaire, pratiques personnelles, gestions des défis et processus cognitifs décrits, pratiques rapportées liées à l'usage du téléphone. Cette troisième partie concerne en réalité le rapport à l'écrit.

4. *Les pratiques rapportées* : pratiques avec objectifs scolaires, pratiques personnelles, gestion des difficultés et processus cognitifs décrits, pratiques rapportées liées à l'usage du téléphone.

Dans ces récits de vie, j'ai tenté de rester au plus proche des données collectées et produites (Paillé et Mucchielli, 2016) et j'ai donc inséré autant que nécessaire des extraits des entretiens pour illustrer mes propos. Dans ce même état d'esprit, j'ai également pris soin d'adapter au mieux mon expression pour respecter les données. Par exemple, j'ai automatiquement utilisé l'adverbe « spontanément » lorsque l'interviewé faisait une association spontanée ou lorsqu'il évoquait de lui-même un élément, une thématique, un événement, sans que je lui aie posé de questions spécifiquement ou que je l'aie sollicité dans ce sens. Cela me semblait essentiel afin de mettre en évidence certaines associations faites par l'interviewé sans mon intervention directe et explicite. Aussi, j'ai retranscrit les questions posées afin de laisser apparaître d'éventuelles associations spontanées, et afin de pouvoir contextualiser la réponse formulée. Enfin, même si cela donne lieu à un écrit moins littéraire, moins agréable à la lecture, j'ai fait le choix du discours rapporté afin d'éviter toute confusion et interprétation hâtive. Le verbe introducteur permet de spécifier la manière d'évoquer tel ou tel élément de l'interviewé. Le choix du discours rapporté permet selon moi de bien différencier ce qui est dit par l'interviewé de ce que je perçois et interprète en tant que chercheuse. C'est particulièrement pertinent pour les sentiments : certains sont explicités par les interviewés alors que d'autres sont perçus par le chercheur (donc moi dans le cas présent).

Cette phase constitue une première phase d'analyse, de *dépouillement* des données en quelque sorte. Il s'est agi pour moi d'une étape tremplin pour ensuite faire émerger les résultats de l'analyse contrastive. Durant ce temps, j'ai également anticipé l'analyse contrastive en prenant des notes au fur et à mesure des éléments qui émergeaient de ce travail de réécriture. Je précise que la construction de la grille de thématiques sur Sonal et l'écriture de ces portraits sont deux phases menées simultanément, les deux s'alimentant mutuellement.

#### 4.3.1.2. Analyse contrastive à partir des récits de vie : émergence des résultats.

En appui sur mon cadre théorique, à partir des récits de vie évoqués précédemment et des notes prises tout au long de la phase de traitement des données, j'ai fait émerger et structuré les résultats mis en évidence dans le chapitre 7.

Plus précisément, j'ai exploré quatre notions ou concepts : la socialisation à l'écrit au sein des environnements de première socialisation, les répertoires langagiers des interviewés, leur rapport à l'école et leur rapport à l'écrit (le cadre théorique a mis en évidence l'imbrication du rapport à

l'écrit et du rapport à l'école) (Barré-De Miniac, 2002). En ce qui concerne les données relatives aux environnements de socialisation, il s'agit à mon sens d'éléments contextuels. Pour l'analyse du rapport à l'écrit, notion centrale de ce travail, je me suis inspirée des travaux précédemment menés, tout en les adaptant au contexte et au public concernés. Ainsi, j'ai organisé les données selon quatre dimensions constitutives du rapport à l'écrit : 1) des représentations associées à l'écrit, à ses usages et à son apprentissage 2) l'investissement, 3) les modes de verbalisation, et 4) les valeurs et sentiments associés à l'écrit et aux pratiques des interviewés eux-mêmes. Ces quatre dimensions sont très proches des travaux de Barré-De Miniac (2000 ; 2002 ; 2008). La structure du chapitre exposant les résultats le montrera de façon plus détaillée. Par exemple, je me suis appuyée sur les divers aspects de la dimension *investissement* mis en évidence par l'auteure précitée, nous le verrons. Le guide d'entretien placé en annexe (annexe n°1) permet également d'illustrer mon propos.

Concernant la dimension affective, les chercheuses canadiennes la considèrent comme une dimension à part entière (Armand et Maynard, 2015 ; Chartrand et Blaser, 2008 ; Chartrand et Prince, 2009), même si ces dernières la qualifient de « multifactorielle » et comme étant imbriquée dans les autres dimensions du rapport à l'écrit. En ce qui me concerne, je considère que les aspects affectifs sont transversaux à l'ensemble des dimensions du rapport à l'écrit et c'est pour cette même raison que l'on ne peut les détacher artificiellement des éléments concernés et les isoler dans une dimension distincte. Quant aux pratiques, je considère qu'elles sont présentes dans chaque dimension également. Ainsi, même si je m'inspire largement du modèle de Barré-De Miniac pour les dimensions du rapport à l'écrit, je ne considère pas que les pratiques ne sont que des manifestations du rapport à l'écrit. Toutefois, je ne pense pas non plus qu'elles sont uniquement constitutives de la notion contrairement à ce qu'affirment Chartrand et Blaser (2008). En réalité, ces pratiques ont selon moi un double statut : je ne me positionne donc ni totalement du côté de Christine Barré-De Miniac, ni totalement du côté des chercheuses canadiennes. Les résultats de l'étude permettront d'illustrer et de développer mon propos à ces sujets.

### 4.3.2. Analyse des productions écrites en trois jets

Enfin, il convient d'aborder le protocole d'analyse des productions écrites en trois jets. Une fois la phase de transcription achevée, j'ai procédé à leur analyse en constituant deux volets : l'un relatif à la mise en forme, la présentation (volet 1), et l'autre concernant le contenu et les modifications apportées d'une version à l'autre de l'écrit (volet 2).

Pour le volet 1, j'ai procédé à l'observation des versions brutes (au format numérique et papiers)

des productions écrites. Aucun traitement de ces données n'était nécessaire. Pour cette partie, j'ai observé la mise en page plus ou moins scolaire, le matériel utilisé (papiers, outil scripteur, outils correcteurs) et la disposition du texte sur la feuille (marges, sauts de lignes, retours à la ligne, alignements, paragraphes).

Pour le volet 2, suite au travail de retranscription des données, j'ai procédé par copiés-collés dans le logiciel Medite. Le logiciel a ainsi permis d'analyser et de comparer à chaque fois les deux versions fournies : version 1 versus version 2 puis version 2 versus version 3 pour chaque interviewé pour lequel je disposais des trois versions (cf. annexe 4 pour observer les résultats obtenus dans Medite). En fin d'analyse, il est possible d'extraire les résultats dans un fichier de traitement de texte. Les éléments modifiés d'une version à l'autre sont mis en évidence dans le texte et listés en dessous dans le document, selon un code couleur : les insertions sont en bleu roi, les suppressions en bordeaux, les remplacements en vert et les déplacements en turquoise. Suivent ensuite les « blocs » sans modifications, en noir.

Ainsi, j'observe les types de modifications apportées d'une version à l'autre des productions écrites des apprenants. J'observe également, au-delà des quatre opérations décrites, le contenu même des productions écrites : gestion de la temporalité (conjugaisons, indicateurs temporels, enchaînement des événements), la gestion des personnages (utilisation des sujets, cohérence), et la mise en discours (discours direct/indirect, traces d'oralité comme des interjections, des répétitions du sujet « Marie elle est partie », registre de langue, syntaxe de l'oral ou de l'écrit).

**Synthèse du chapitre**

Ce sixième chapitre clôt la deuxième partie de ce manuscrit. Outre le contexte de l'étude, il a permis d'exposer en détails le protocole de collecte, de production, de traitement puis d'analyse des données. La phase exploratoire de l'étude a permis de mieux adapter le protocole méthodologique définitif de collecte et de production des données tout en offrant certaines perspectives d'exploitation du corpus à long terme, grâce notamment au recours à des logiciels tel que Sonal notamment. Des travaux menés précédemment m'ont beaucoup inspirée et, bien qu'incompatibles avec le contexte et le public de la présente étude, ils pourront être utiles et particulièrement inspirants dans le cadre de futurs projets de recherche.

Après cette phase exploratoire, une phase de préparation a été nécessaire. Celle-ci a impliqué notamment des aspects administratifs et éthiques mais également la conception du guide d'entretien. Ensuite, je vais détailler la phase de production et de collecte des données qui implique deux procédés : l'un recourt à des entretiens semi-directifs individuels, dont j'ai détaillé le déroulement, et l'autre implique la collecte de productions écrites en trois jets, réalisées en contexte scolaire. J'en ai détaillé le format et l'objectif.

À la suite de cette phase de collecte et de production, et avant de procéder à leur analyse, une phase de traitement de ces données a été nécessaire. Ainsi, après avoir présenté mes choix de logiciels d'aide à l'analyse, j'ai abordé les aspects relatifs au travail de transcription des entretiens semi-directifs individuels et de retranscription des productions écrites en trois jets. Puis, j'ai exposé le travail lié à la construction de la base de données et à l'encodage des données sur Sonal.

Enfin, la dernière partie de ce chapitre a permis d'exposer la phase d'analyse finale des données, laquelle a nécessité un travail de réécriture des données obtenues par entretiens. Ce travail a mené à la rédaction de récits de vie, lesquels ont ensuite permis de faire émerger peu à peu les résultats exposés dans le chapitre suivant. En ce qui concerne les productions écrites en trois jets, j'ai présenté de façon détaillée le protocole d'analyse à partir des versions papiers et scannées brutes mais également retranscrites. Ces retranscriptions ont été analysées avec le logiciel Medite. Ainsi, ayant désormais présenté l'ensemble du protocole méthodologique de cette étude, mais également les aspects épistémologiques, il convient d'aborder le sixième et dernier chapitre de cet écrit, qui présente et discute les résultats de cette recherche.

# CHAPITRE 6 : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce sixième et dernier chapitre a pour objectif de présenter les résultats d'une part, mais aussi de les interpréter c'est-à-dire les mettre en relation avec le cadre théorique. De cette manière, des éléments de réponses et des perspectives quant aux questions de recherche formulées au début du présent mémoire seront apportés.

S'agissant d'une analyse qualitative, et comme le laissait présager le chapitre abordant les aspects méthodologiques, l'objectif est moins de comparer les données, les participants, que de tenter de faire émerger des tendances. En revanche, il ne s'agira pas non plus de procéder à une analyse trop individuelle qui ne permettrait pas d'aboutir à des résultats exploitables par la suite, tant d'un point de vue pratique, que théorique.

Pour rappel, trois questions de recherche ont été formulées précédemment, lesquelles ont donné lieu respectivement à plusieurs questions secondaires. Les voici ci-dessous :

1. Quid du rapport à l'écrit de lycéens plurilingues récemment arrivés en France ?
    a) Quel est le rapport à l'écrit de ces élèves ?
    b) Peut-on mettre en évidence un lien entre le rapport à l'écrit de ces élèves, et leurs répertoires langagiers, notamment lorsqu'ils comportent des langues et cultures africaines de tradition orale ?
    c) Si oui, comment ces langues et cultures influencent-elles le rapport à l'écrit ?
    d) Peut-on mettre en évidence des éléments éclairants quant à la construction et l'évolution du rapport à l'écrit ?
2. Peut-on observer une corrélation entre le rapport à l'écrit et le rapport à l'école ?
    a) Si oui, à quels niveaux ?
    b) Qu'en est-il des liens entre le rapport à l'écrit et le rapport à l'école ?
3. Qu'en est-il de la notion de rapport à l'écrit en contexte de français langue seconde d'un point de vue théorique ?
    a) Quels sont les éléments constitutifs de la notion ?
    b) Quels éléments sont à prendre en compte lors de l'analyse du rapport à l'écrit en contexte de français langue seconde ?

c) Qu'en est-il de la dynamique interne de la notion de rapport à l'écrit, des relations entre ses éléments constitutifs ?

d) Peut-on émettre une proposition de schématisation de la notion ?

Pour répondre à l'ensemble de ces questions, le présent chapitre est divisé en huit sections. Après avoir exposé les données biographiques puis les résultats propres aux répertoires langagiers dans les deux premières sections, la troisième abordera les environnements de première socialisation (familiaux). Ensuite, la quatrième section présentera les données relatives aux environnements scolaires, que j'organiserai autour de la notion de rapport à l'école. Les données inhérentes au rapport à l'écrit, obtenues lors des entretiens, seront exposées et discutées dans la cinquième section. La sixième section quant à elle présentera les résultats découlant de l'analyse des productions écrites. Puis, en mettant en lien les données concernant le rapport à l'écrit et les environnements de socialisation, j'aborderai la question des processus de construction et d'évolution du rapport à l'écrit et les éléments qui peuvent exercer une influence sur ceux-ci. Enfin, la huitième et dernière section de ce chapitre sera l'occasion de développer un propos plus théorique au sujet de la notion de rapport à l'écrit. Des propositions de schématisation seront émises.

En somme, les six premières sections rendent compte de l'exploration des divers éléments (répertoires langagiers, rapport à l'écrit *via* les entretiens et les productions écrites, environnements de socialisation).

# 1. Données biographiques

Au total, 22 entretiens ont été menés, avec 21 garçons et 1 fille, tous nés entre 1998 et 2002 dont la moyenne d'âge est d'environ 20 ans (trois dates de naissance sont manquantes) (cf. tableau 7).

**Tableau 7 : Années de naissance des interviewés**

| Années de naissance | Nombre. interviewés |
|---|---|
| 1998 | 1 |
| 1999 | 1 |
| 2000 | 4 |
| 2001 | 12 |
| 2002 | 1 |

Toutefois, une précision mérite d'être apportée à propos des âges des interviewés : il est difficile d'affirmer l'exactitude de ces dates et même les années de naissance pour plusieurs raisons

(cumulables) :

- Le phénomène des « mijeurs » demeure aujourd'hui bien connu du système scolaire français : de jeunes étrangers arrivent en Europe et déclarent un âge inférieur au leur afin de bénéficier d'une prise en charge de la part des États et la protection réservée mineurs non accompagnés ;
- Nombre de jeunes, qui arrivent notamment de pays d'Afrique de l'Ouest ne connaissent pas leur date de naissance. Dans ces cas, le 1er janvier est souvent indiqué.

Cette précision implique certaines conséquences : sur les apprentissages, les durées et parcours rapportés, sur les modes de verbalisation notamment. Il est difficile de maîtriser cette variable, mais il convient de l'expliciter.

Au total, on compte 9 pays de naissance pour les 22 interviewés : l'Espagne (1), la Guinée Conakry (6), le Maroc (3), le Mali (4), La Côte d'Ivoire (3), la France (2), l'Albanie (1), le Cameroun (1) et Madagascar (1). Pour les 20 interviewés qui ne sont pas nés en France, ils sont arrivés sur le territoire français, il y a entre 1 an et demi et 4 ans. Concernant les filières de scolarisation, à l'exception d'un interviewé scolarisé en seconde de Baccalauréat Professionnel, l'ensemble du groupe est en première ou en seconde année de CAP dans les métiers de la construction, du bâtiment. Au total, 4 filières sont représentées.

De façon générale, et comme le faisait remarquer Penloup (1999), les élèves étaient ravis de partager leur expérience, leur avis et leurs idées. J'ai fait face à un fort enthousiasme de la part de l'ensemble des interviewés. Certains étaient quelque peu stressés en raison de leur situation administrative, mais tant que des sujets « sensibles » (situation familiale, passé migratoire notamment) n'étaient pas abordés, ils répondaient avec beaucoup d'enthousiasme aux questions formulées.

## 2. Les répertoires langagiers

Cette deuxième section met en évidence les résultats relatifs aux répertoires langagiers des participants. Plusieurs points sont à mettre en évidence à ce sujet : le plurilinguisme des interviewés, l'omniprésence des langues africaines de tradition orale, la présence de sentiments de crainte liés au potentiel oubli et/ou abandon de certaines langues et enfin, l'interdépendance des langues mêmes lorsque l'une d'elles est pratiquée exclusivement à l'oral.

## 2.1. Présentation générale : le plurilinguisme est la norme et les langues de tradition orale sont omniprésentes

Au total, durant les entretiens menés, 20 langues ont été déclarées comme pratiquées, à des degrés divers et avec différents statuts au sein des répertoires langagiers : l'arabe (plusieurs variétés), l'espagnol, l'italien, le berbère, le français, le peul, le bambara, le soninké, le soussou, le maoka, le dioula, le mossi, le malinké, l'albanais, l'anglais, le malgache, le baguenga, le diakanké, le konienké, l'abassien ont été mentionnés. Parmi elles, treize sont de tradition orale et/ou ne sont pas pratiquées à l'écrit par les interviewés : le bambara a été décrit mais n'est pratiqué à l'écrit par aucun des interviewés. Quant à l'arabe, la variété « derija », non-écrite a également été mentionnée.

Parmi les 22 interviewés, 16 ont une langue de première socialisation de tradition orale. Les langues d'entrée dans l'écrit sont les suivantes : espagnol (1), arabe (3), français (12), français et arabe simultanément (4), albanais (1), malgache (1), italien (1). Voici ci-dessous un tableau récapitulatif (tableau n°8).

**Tableau 8 : Les langues mentionnées par les interviewés**

| **Les langues mentionnées par les interviewés.** | |
|---|---|
| Nizarah | Espagnol, arabe, italien. |
| Chaïra | Arabe, français |
| Mamadi | Peul, français |
| Merad | Arabe, berbère, italien |
| Massoud | Arabe, soninké, bambara, français |
| Izan | Malinké, français |
| Ayoub | Français, soussou |
| Brahim | Peul, français |
| Youssef | Italien, soninké, baguenga, bambara, soninké, arabe, français. |
| Adamo | Malinké, diakanké, français, konienké, soussou |
| Icham | Berbère, arabe, français, anglais |
| Lassana | Malinké, français, maoka |
| Hamidou | Bambara, français, italien, arabe. |
| Djamal | Arabe, espagnol, français |
| Christophe | Français, anglais, espagnol, abassien |
| Kamoko | Maoka, français |
| Hamar | Bambara, français, italien, espagnol, anglais |
| Tahieb | Bambara, mossi, français |
| Abdel | Peul, français, arabe, soussou |
| André | Albanais, anglais |

| | |
|---|---|
| Hugo | Malgache, français |
| Jonathan | Français |

D'une part, compte tenu de ces éléments, on peut affirmer que le plurilinguisme est bel et bien la norme au sein de ce corpus, avec 20 langues déclarées pour 22 interviewés, et 21 interviewés sur 22 bilingues ou plurilingues (tableau n°8). Ces langues étaient et sont bien sûr pratiquées à des degrés divers (j'ai abordé la complexité des répertoires langagiers). De fait, certaines sont des langues familiales parlées quotidiennement avant l'arrivée en France (comme pour le bambara, le peul, le maoka, l'arabeou encore le soussou), et encore aujourd'hui pour certains (l'arabe, le berbère, le malgache). D'autres sont des langues utilisées dans la rue, d'autres encore sont des langues d'enseignement voire d'entrée dans l'écrit (les langues européennes, l'arabe, l'albanais, le malgache), et d'autres encore sont des langues enseignées comme langues étrangères dans le pays d'origine (l'anglais en Albanie, le français au Maroc par exemple). Mais, toutes sont mentionnées par les interviewés lorsqu'on les interroge quant à leurs répertoires linguistiques. Elles doivent donc toutes être considérées.

Concernant le français, lorsque le français est spécifié, cela signifie bien qu'il était pratiqué dans le pays d'origine (comme langue d'enseignement, de la rue ou comme langue vivante étrangère enseignée en contexte scolaire). Aussi, en ce qui concerne l'arabe, je ne l'ai pas spécifié, mais parfois il s'agit de l'arabe dit classique ou littéraire et d'autres fois, il s'agit de la variété dite « dialectale » ou « derija ». L'un est écrit et l'autre est exclusivement oral. Pour davantage de précisions quant aux répertoires linguistiques, des portraits individuels et détaillés de chaque interviewé ont été rédigés et joints en annexes du présent travail (annexe n°2).

D'autre part, le tableau présenté précédemment met également en évidence de nombreuses langues de tradition orale. Pour 16 des 22 interviewés, elles sont aussi leurs langues de première socialisation au sein des environnements familiaux. Les habitus culturels associés à ces langues seront donc à questionner et mettre en relation avec le rapport à l'écrit par la suite (Bourdieu, 1972 ; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012).

Par ailleurs, un point est à mettre en lumière : j'ai rencontré d'importantes difficultés à interviewer des élèves monolingues d'une part, et ne pratiquant pas de langues de tradition orale d'autre part. Cette tendance au sein de l'établissement et même au sein des différents types d'établissements (filières générales, technologiques et professionnelles) serait à explorer. Au vu du nombre élevé de langues de tradition orale, il me semble paradoxal de constater qu'aucune étude

s'intéressant spécifiquement à ces langues ou en tout cas, à ces habitus culturels en contexte français n'a été menées, particulièrement en lien avec la notion de rapport à l'écrit. Les études à visée didactique, portant spécifiquement sur ce qu'impliquent les langues africaines de tradition orale, ont été menées en contexte africain exclusivement (voir les travaux menés par Colette Noyau et Bruno Maurer notamment, tous cités dans le cadre théorique).

Lors de l'exploration des répertoires langagiers des interviewés, le phénomène d'insécurité linguistique voire parfois spécifiquement scripturale a été identifié.

## 2.2. Insécurité linguistique et parfois scripturale en français

Certains interviewés laissent apparaître une certaine insécurité linguistique voire spécifiquement scripturale en français. Ce phénomène est apparu lorsque Chaïra compare spontanément son niveau de français à celui de sa mère. Si elle semble plutôt sereine en ce qui concerne son niveau à l'écrit, elle se place en position inférieure vis-à-vis de sa mère lorsqu'il s'agit du français oral et notamment du lexique :

> [Chaïra] « Alors ma mère elle sait écrire un peu mais voilà »
> [Chaïra] « Ma mère c'est l'arabe et le français »
> [Chaïra] « Le problème, c'est que ma mère, elle sait lire les deux langues, elle sait écrire aussi (hésite et réfléchit en même temps) mais c'est juste qu'en français bah elle fait aussi des fautes d'orthographe comme moi. Mais après en parlant et tout, elle parle super bien mieux que moi (rire) »
> [Chaïra] « Et aussi, elle sait s'exprimer beaucoup mieux que moi, elle connait des mots plutôt compliqués en français alors que moi je les connais pas »

Chaïra n'est pas la seule à se montrer en insécurité et à se comparer de cette façon. Nizarah et Jonathan se montrent également en insécurité mais plutôt scripturale. Jonathan qualifie son écriture de « malade » quand Nizarah sollicite sans cesse un retour de personnes qu'il juge expertes à propos de ses écrits, même en dehors des temps scolaires. L'exemple d'une enquête à la sortie de l'établissement est éloquent à ce sujet, et cela ne concerne pas que le français d'après ses propos :

> [Nizarah] « j'essayais de pas faire de fautes et il y a des fois que je les demandé au Monsieur si c'est ça ».
> [Nizarah] « c'est plus facile exemple si y'a un mot que je connais pas je peux l'écrire […] en français non »

## 2.3. Quand la dynamique interne du répertoire langagier est bousculée : aspects psychologiques et identitaires

Un autre phénomène est illustré par les propos de Merad qui montre la crainte d'oublier l'italien au profit du français. Merad semble associer l'apprentissage du français ou du moins les difficultés qu'il rencontre en français, à l'oubli de l'italien. Il parle spontanément des langues parlées à domicile juste après :

> [Merad] « […] mais seulement que je veux pas oublier encore l'italien mais... c'est pour ça. Et en plus chez moi, je parle italien, je parle euh... ma langue... berbère et... en plus, un peu le français aussi ».

Sa première langue, langue de l'entrée dans l'écrit, est l'italien. Le français est sa seconde langue écrite, qu'il perçoit encore comme langue étrangère et dans laquelle il souhaite progresser. Toutefois, Merad semble associer sa progression en français à l'oubli et l'abandon de l'italien. Cela semble l'inquiéter :

> [Merad] « […] mais seulement que je veux pas oublier encore l'italien mais... c'est pour ça. Et en plus chez moi, je parle italien, je parle euh... ma langue... berbère et... en plus, un peu le français aussi ».

Il semble que Merad ne parvienne pas à concevoir qu'il n'est pas contraint de choisir entre le français et l'italien. Cette représentation associée à des craintes peut être un frein à l'apprentissage du français. Le français est alors vu comme concurrent de l'italien et non pas comme allié. La lecture en français est associée aux difficultés de prononciation, alors que la lecture en italien sera davantage associée à la détente, au confort. Il revient à l'équipe pédagogique de rassurer l'apprenant et de lui montrer que l'italien peut au contraire demeurer une aide à l'apprentissage du français. Pourtant, Merad ne semble pas être fermé à l'apprentissage du français, au contraire : il demande davantage de cours de FLE pour l'aider.

Cet interviewé, et Abdel lorsqu'il évoque ses pratiques personnelles en arabe, montrent la dimension psychologique et identitaire associée aux répertoires langagiers et comme ces derniers peuvent être bousculés après l'arrivée ou l'évolution de la place du français. Or, le cadre théorique a démontré l'importance de valoriser les répertoires langagiers des élèves et les enjeux psychologiques et identitaires associés (cf. chapitre 2 : point 2). En effet, Merad se montre très inquiet du fait d'oublier l'italien pour apprendre le français. Cela lui semble même inévitable, comme si l'italien (langue de l'entrée dans l'écrit et de scolarisation avant son arrivée en France) et le français ne pouvaient coexister. Il semble donc, que le travail allant dans le sens d'une valorisation des langues et cultures (familiales, scolaires) des élèves soit à poursuivre. On retrouve cette dimension culturelle et identitaire dans le discours d'Abdel notamment qui fait part de ses pratiques personnelles et de sa préférence pour l'arabe. Bien que souhaitant apprendre et progresser en français, celui-ci explique tenter de maintenir son niveau de compétences en arabe via des pratiques personnelles.

## 2.4. Dynamique interne du répertoire langagier : l'interdépendance des langues confirmées avec des langues pratiquées à l'oral

Par ailleurs, l'étude a mis en évidence un élément particulièrement pertinent dans le cadre de cette étude, relatifs à la dynamique interne des répertoires langagiers. En effet, l'interdépendance des langues mise en exergue par les études de Cummins et ses collaborateurs (1984 ; 2000 ; 2001) a été confirmée pour les pratiques scripturales, même lorsqu'il s'agit de langues de tradition orale. En effet, la partie portant sur la dimension *investissement* du rapport à l'écrit (cf. chapitre 3 - point 2.2.3.1.) a abordé les cas de Izan (français-malinké), Youssef (français-bambara), Abdel (peul-arabe), Mamadi (peul-français), Icham (berbère-français), Chaïra (arabe marocain ou « dialectal » -français), Merad (berbère-italien), Adamo (soussou-français). Pour certains il s'agit de pratiques inconscientes qui se manifestent lors de communications amicales et familiales quand pour d'autres, il s'agit de pratiques conscientes et volontaires. Izan m'explique combien il était heureux de pouvoir écrire dans « sa langue » depuis qu'il a appris à lire et écrire. Quant à Youssef, ses pratiques personnelles visent à apprendre le bambara spécifiquement.

Par *français*, j'entends l'alphabet latin et la correspondance phonographique française au moins pour les sons pour lesquels cela est possible. Par « arabe », j'entends l'alphabet arabe ainsi que ses correspondances phonographiques. Pour l'arabe, Chaïra explique recourir à des chiffres qui permettent de remplacer les sons propres à l'arabe. Ce qui m'a surprise, c'est que certains interviewés comme Icham et Chaïra, qui ont été scolarisés en arabe, déclarent transcrire en alphabet latin.

D'autres interviewés semblaient surpris à l'idée d'écrire leur langue première qu'ils pratiquent exclusivement à l'oral. Pour Lassana, cela semble impossible, alors que Hamar semble être freiné par le fait que sa langue n'a pas été normalisée. Hamidou quant à lui ne semble pas non plus envisager de telles pratiques.

Ces éléments mettent en évidence selon moi une piste didactique : ne pourrait-on pas s'appuyer également sur ces langues de tradition orale pour atteindre les objectifs du français écrit ? Est-ce que cela ne permettrait pas aux élèves d'être plus conscients des enjeux liés à l'aspect « normatif » de la langue écrite ? Lors de séances impliquant les langues premières des élèves (quasiment toutes de tradition orale) en classe de FLS, j'ai effectivement fait face à bien des débats entre pairs, autour de diverses façons de transcrire un même mot dans des langues de tradition orale. Cela variait selon le pays d'origine, la région, l'accent et la façon d'appréhender les correspondances phonographiques. En émergeait quasi systématiquement le thème de la norme orthographique, qui

passionnait les élèves et stimulait leurs réflexions.

Au vu de la spécificité de ces langues (vis-à-vis de langues pratiquées à l'oral comme à l'écrit), des études complémentaires voire des expérimentations pourraient être menées afin de mettre en évidence les potentialités et les limites de ces langues dans le cadre de l'enseignement du français. Ce type d'approche devrait sans doute explorer également le statut des langues premières dans les environnements scolaires antérieurs, lesquels ne sont peut-être pas sans lien avec leur place par la suite au sein des répertoires.

# 3. Les environnements familiaux passés et actuels

Après avoir abordé les répertoires langagiers des participants, il convient d'aborder l'un des éléments contextuels de cette étude, nécessaire à l'analyse du rapport à l'écrit : les environnements familiaux passés et actuels.

## 3.1. Présentation générale du corpus

Au moment des entretiens, parmi les 22 interviewés, (7) vivent en famille et (15) sont arrivés en France mineurs et sans famille. Ils ont pour la très large majorité reçu le statut de mineurs non accompagnés. Parmi les 7 interviewés vivant en famille, 5 ont vécu la migration : pour deux d'entre eux, ils ont vu partir certains membres de leur famille avant de pouvoir les rejoindre, quelques mois voire quelques années plus tard. Pour les trois autres, toute la famille a déménagé simultanément.

Concernant les catégories socio-professionnelles des environnements familiaux des interviewés, ils semblent être représentatifs de ceux montrés par les statistiques de l'établissement. En effet, la très large majorité sont ouvriers ou employés non qualifiés (n=22) et d'autres sont sans activité (n=7). De même, une majorité de référents ne sait ni lire ni écrire car ils n'ont jamais été scolarisés (n=18). J'aborderai ces éléments plus en détails plus bas.

## 3.2. La complexité et l'instabilité de ces environnements

Comme je l'expliquais dans le cadre théorique, j'évite l'expression « environnement familial » ou « la famille » car les situations des interviewés de cette étude demeurent complexes d'une part, mais également car je souhaite éviter toute confusion liée à des aspects culturels ou incompréhension en raison de situations socio-économiques complexes. De fait, nombreux sont les interviewés à avoir grandi au sein d'une famille que l'on pourrait qualifier d'un point de vue culturellement européen « d'élargie », qu'ils appellent eux-mêmes souvent « la famille africaine »,

nous le verrons. Aussi, force est de constater que des faits comme des parents inconnus, le décès d'un ou des parents, le fait de grandir avec les oncles et tantes plutôt qu'avec les parents, et ce pour diverses raisons, ne sont pas des phénomènes isolés. Ainsi, j'emploie plus volontiers les termes « d'environnements de première socialisation » (désormais EPS).

Dans la présentation générale, j'ai mis en évidence deux profils : les interviewés vivant en famille au moment de l'entretien d'une part (7) et ceux isolés[56] (15). Au sein de ces deux groupes, des profils et des parcours de vie bien distincts se dessinent. Pourtant, un point commun à la quasi-totalité des portraits apparaît : les multiples moments de ruptures qu'ont vécus les interviewés. Il s'agit de ruptures familiales, qui bien souvent donnent lieu à d'autres ruptures : des conséquences économiques, linguistiques, culturelles. Ces conséquences sont cumulables.

Le tableau-synthèse ci-dessous (cf. tableau n°9) reprend les éléments essentiels des parcours familiaux des interviewés et met en évidence ces ruptures familiales**.** Je précise que **«** FAM » indique que l'interviewé vit en famille au moment de l'entretien, alors que « MNA » signifie « Mineur Non Accompagné ».

56 Terme que je reprends de l'ancienne appellation Mineurs Isolés Étrangers qui a donné lieu à l'actuelle appellation Mineurs Non Accompagnés.

**Tableau 9 : Environnements familiaux des participants et motifs de départs**

| Interviewés | Situations familiales | Synthèses des parcours familiaux |
|---|---|---|
| Nizarah | FAM | Vit avec ses deux parents. Migration familiale et simultanée. |
| Chaïra | FAM | Parents séparés dès sa naissance. Vit avec sa mère et son beau-père depuis son arrivée en France.<br>Relation complexe avec son père qui vit en Espagne : à la suite de sa nouvelle union, elle ne peut plus le voir (rejet de la part de sa femme). Séparation contrainte de son frère qu'elle ne peut jamais voir.<br>Migration familiale mais séquentielle : sa mère est partie avant puis elle l'a rejointe. Pendant ce temps, elle a vécu avec sa grand-mère, et pouvait trouver du soutien chez ses oncles et tantes. |
| Mamadi | MNA | Aujourd'hui MNA. N'a jamais connu son père. A grandi avec sa mère et son frère. Lors du décès de sa mère, son frère et lui sont partis vivre chez leur oncle.<br>**Motif de départ :**<br>La situation a donné lieu à des conflits avec l'oncle et à leur départ pour l'Europe. |
| Merad | FAM | Vit en famille. Migration familiale et simultanée. |
| Massoud | MNA | A grandi avec ses parents mais était en conflit permanent avec son père.<br>**Motif de départ :**<br>Massoud était en conflit permanent avec son père. Ce dernier souhaitait que Massoud l'aide aux champs. Il y a une zone d'ambiguïté quant à ce que voulait son père d'un point de vue éducation pour Massoud : le scolariser dans une école coranique ? Ou qu'il l'aide aux champs ? Massoud a arrêté ses études, il restait avec sa mère la majorité du temps et l'aidait dans les tâches quotidiennes (jardinage notamment). |
| Izan | MNA | Décès du père qui a donné lieu à son placement chez son oncle.<br>Là-bas, il a connu des différences de traitement par rapport aux enfants biologiques de l'oncle, allant jusqu'à la maltraitance psychologique et physique. Il travaillait aux champs du matin au soir avec interdiction d'échanger le moindre mot avec ses cousins.<br>**Motif de départ :**<br>Avec l'aide d'un voisin, Izan a décidé de partir pour l'Europe afin de fuir cette situation. |
| Ayoub | MNA | A peu connu son père car décédé lorsqu'il était tout jeune. Sa mère est en vie mais semble être dans une situation financière très précaire.<br>A ensuite été placé chez son oncle, très aimant et présent.<br>Son oncle a un jour été arrêté puis est décédé.<br>**Motif de départ :**<br>Cela a donné lieu à un changement violent de vie d'un point de vue socio-économique notamment, puis au départ pour l'Europe.<br>Il n'a pas réellement eu le choix et a été mis sous pression par un homme. Il parle aussi de difficultés africaines, sans clairement expliciter que sa famille aussi l'a mis sous pression pour le faire partir. Il s'agit d'un départ quelque peu contraint et précipité. Il n'a pas eu la possibilité de saluer qui que ce soit et est parti du jour au lendemain à la suite de cette discussion avec cet homme. Ayoub insiste beaucoup sur le poids de la famille africaine. |
| Brahim | MNA | A vécu les 2 ou 3 premières années avec sa mère puis a été placé dans la famille paternelle en raison de conflits religieux : sa mère est catholique et son père est musulman. Pour cette même raison, il a été coupé quasi complètement de sa mère. Il a été élevé par la tante paternelle sans savoir en pensant qu'elle était sa mère.<br>**Motif de départ :**<br>Le fait d'apprendre qu'il s'agissait en réalité de sa tante paternelle, ajouté à d'autres conflits familiaux a donné lieu à son départ pour l'Europe. Les conflits étaient liés |

| | | |
|---|---|---|
| | | aux aspects religieux évoqués mais également à la scolarisation de Brahim. Ce dernier souhaitait poursuivre ses études mais cela ne semblait pas possible. |
| Youssef | MNA | Sa mère est décédée lorsqu'il était très jeune.<br>Plus tard, durant son adolescence, son père est décédé également.<br>Il a ainsi été placé chez son oncle paternel et a beaucoup vécu avec sa tante.<br>**Motif de départ :**<br>Cette situation a donné lieu à des conflits puis à son départ pour l'Europe. Les conflits étaient liés aux choix de scolarisation de son oncle et de son père décédés qui divergeaient : le premier souhaitait inscrire Youssef à l'école coranique et pas à l'école française, alors que le second souhaitait le contraire. Youssef souhaitait poursuivre sa scolarité à l'école française. Cela a donné lieu à des conflits allant jusqu'aux violences physiques. |
| Adamo | MNA | A grandi avec ses grands-parents, ses oncles et tantes, pas avec ses parents. Sa mère est décédée lorsqu'il avait 10 ans et son père est en vie mais il n'a que peu de contacts avec lui.<br>**Motif de départ :**<br>Pas de motif de départ explicité. Sujet trop douloureux à aborder. Toutefois, Adamo relie clairement son départ à l'arrêt de ses études. |
| Icham | FAM | Vit en famille, migration familiale. |
| Lassana | MNA | A grandi avec ses parents. Son père est décédé lorsqu'il était déjà en France.<br>**Motif de départ :**<br>Pas de motif de départ explicité. |
| Hamidou | MNA | Mère inconnue. Suite au décès de son père, il est resté avec sa belle-mère avec qui il y avait des conflits.<br>**Motif de départ :**<br>Cela a donné lieu à son départ pour l'Europe. Hamidou souhaitait être scolarisé. |
| Djamal | FAM | Vit avec ses deux parents. Pas de migration, est né en France. |
| Christophe | MNA | Deux parents décédés. Sujet peu développé, l'interviewé n'a pas souhaité développer davantage.<br>**Motif de départ :**<br>Pouvoir obtenir un diplôme, travailler et venir en aide à ses proches. |
| Kamoko | MNA | A vécu heureux avec ses deux parents. Puis, son père est décédé.<br>**Motif de départ :**<br>Cela a donné lieu à d'importants problème financiers puis à son départ pour l'Europe. Il évoque « deux vies » distinctes pour mettre en évidence cette rupture :<br>« […] après bon, ça c'était le début de notre, d'une d'une vie, après y'a eu d'autres difficultés... C'est l'Afrique... qui a été voilà... (rires) » |
| Hamar | MNA | Son père est décédé lorsqu'il avait 13 ans. Il est ainsi parti vivre chez son oncle paternel.<br>**Motif de départ :**<br>Pas de motif explicité. |
| Tahieb | MNA | N'a jamais connu sa mère. Son père s'est remarié. Cette nouvelle union a donné lieu au rejet de l'interviewé de la part de l'épouse. Sa belle-mère l'a toujours rejeté. Avec sa sœur, ils sont donc allés vivre avec leur grand-mère.<br>À ses 7 ans, la grand-mère est décédée. Il a donc tenté de repartir vivre chez son père, sans succès. Cela a donné à des conflits avec sa belle-mère à nouveau.<br>**Motif de départ :**<br>Il a donc vécu chez sa « grand-mère de quartier », une femme âgée de son quartier qui l'a pris en charge, puis qui l'a aidé à partir pour l'Europe. |
| Abdel | MNA | A grandi avec ses deux parents mais témoigne de peu d'échanges avec eux et de tensions importantes. Il explique : |

| | | |
|---|---|---|
| | | « en fait, moi, le nom, j'ai pas eu le temps de tu vois des questiooons ... euh... parentales... nous on arrive pas à communiquer trop avec nos parents, on n'a pas... Si c'est pas... au niveau euh à la table, en plus à la table, t'es pas seul ! Il a beaucoup de z'enfants, y'a d'autres qui crient et tout, nous on a pas le... le truc des [inaud.] comme ça là, rester, poser des questions, non. […] notamment si ils sont allés à l'école, ou pas... »<br>En réalité, il a apparemment fui autant que possible le foyer familial en raison de l'éducation stricte (cris, violences physiques). Il est donc resté autant que possible dans la rue, avec ou chez ses amis.<br>**Motif de départ :**<br>Pas de motif clairement explicité mais au vu des éléments décrits précédemment, ce serait plutôt un ensemble qui l'aurait poussé à partir vers un avenir meilleur. |
| André | MNA | A vécu en famille dans un petit village jusqu'à son départ pour la France. Il a voyagé seul.<br>**Motif de départ :**<br>Pas de conflits familiaux clairement énoncés. André souhaitait obtenir un travail, voulait d'autres perspectives d'avenir. |
| Hugo | FAM | A grandi avec sa mère et son beau-père. A connu son père mais aujourd'hui décédé. Migration familiale et séquentielle : sa mère est partie quelques années avant lui en France. Il l'a ensuite rejointe. |
| Jonathan | FAM | Vit en alternance chez son père et sa mère (garde alternée). A toujours vécu en France, pas de migration. |

Comme le montre le tableau supra, parmi les 22 interviewés, 13 ont perdu un parent ou ne l'ont pas connu, tous ne savent pas si certains membres proches sont encore en vie. Ces derniers ont le plus souvent été placés chez un oncle (souvent paternel) et dans ces cas, les conflits et différences de traitement entre les interviewés et les enfants biologiques sont fréquents. Dans le cas le plus grave, l'interviewé a été réduit en esclavage : il lui était interdit d'aller à l'école, d'avoir des contacts avec d'autres personnes que son oncle et il subissait des violences psychologiques et physiques quotidiennement. À l'opposé de cette situation, un interviewé témoigne de sa profonde reconnaissance envers son oncle qui « a tout fait » pour lui mais qui malheureusement est décédé subitement à la suite de son arrestation par l'armée.

Les raisons de ce placement chez un oncle sont diverses, mais la plus fréquente demeure le décès d'un des deux ou du dernier parent. Dans d'autres cas, l'interviewé a été séparé de ses parents en raison de conflits familiaux. Les conflits prennent appui sur des motifs religieux, ou sur le fait que seule la mère demeure en vie et que selon la culture et la religion de l'environnement, il revient à l'oncle paternel de prendre en charge l'éducation de l'enfant. Dans d'autres cas, les conflits naissent d'une nouvelle union : la belle-mère nouvellement arrivée n'acceptait pas l'enfant, à tel point que celui-ci a été contraint de quitter le foyer. L'un d'eux, trop jeune à l'époque, a vécu avec sa grand-mère biologique, puis, à la suite de son décès, avec une dame de son quartier qu'il appelle

sa « grand-mère de quartier ». Un autre quant à lui, a trouvé en cette situation la raison de partir pour l'Europe.

Pour les MNA, les motifs de départ vers l'Europe sont révélateurs de ces situations complexes. De fait, pour les 15 interviewés MNA, on remarque que lorsqu'on a connaissance du motif de départ, deux éléments apparaissent :

1. Les conflits familiaux pour (6) d'entre eux : dans la quasi-totalité de ces cas, il s'agit de conflits survenant avec un oncle, ou une belle-mère suite au décès d'un des parents ou à une nouvelle union. Ces conflits peuvent aller jusqu'aux violences physiques dans certains cas. Dans plusieurs cas, les conflits sont basés sur des choix d'éducation vis-à-vis de l'interviewé (école coranique ou école française, poursuivre ou cesser la scolarisation notamment) ;
2. L'absence de perspective d'avenir et/ou des difficultés économiques pour (6) d'entre eux : dans ces cas-là, ces situations surviennent le plus souvent suite au décès d'un des parents ou d'un oncle et soit l'adulte restant (souvent une femme, la mère ou une belle-mère) n'est pas en mesure de subvenir aux besoins de l'interviewé, soit l'interviewé se retrouve seul, sans adulte ;
3. Pour (3) d'entre eux, il est plus difficile de déterminer le motif de départ.

Pour l'ensemble des interviewés, on remarque :

- *Des moments de ruptures dans leur parcours de vie :* décès, séparation, changement radical de situation économique notamment, migration contrainte ou choisie par la famille ;
- *L'instabilité* : ces environnements dans lesquels les interviewés ont grandi se révèlent très instables d'un point de vue surtout affectif et économique.

En appui sur la typologie proposée par Étiemble (2002 ; Duvivier, 2012 ; cf. chapitre 1, point 1.4.1), nous pouvons identifier les profils des interviewés nés à l'étranger (soit n=20). Toutefois, il convient de rappeler que les frontières entre chaque portrait sont poreuses et parfois, on ne dispose pas de l'ensemble des éléments pour définir avec certitude le type de profil auquel il appartient. Il s'agit en effet d'un sujet sensible.

- Parmi les interviewés de cette étude (les MNA), une majorité de *mandatés* et *d'aspirants* peut être identifiée. Il concerne exclusivement des MNA pour qui ces deux profils se confondent parfois mais il est difficile de l'affirmer avec certitude en raison du manque de

données. C'est notamment le cas pour Mamadi, Adamo, Massoud et Lassana, Christophe, Kamoko, Hamar et Abdel ;

- Les *fugueurs* sont également représentés dans le présent corpus d'étude, notamment par Izan qui a fui l'esclavage infligé par son oncle, mais aussi par Brahim, Hamidou et Youssef qui ont fui les conflits familiaux. Pour ces trois derniers interviewés, leur profil se confond également avec celui *d'aspirant* ;
- André quant à lui semble être plutôt *aspirant*. Il est parti de son plein gré dans le but de trouver en France, des perspectives d'avenir ;
- Pour un des interviewés, il apparaît clairement comme étant *mandaté*. De fait, Ayoub explique qu'il ne souhaitait pas partir, qu'il n'a pas eu le choix ;
- Tahieb semble appartenir plutôt aux *errants* qui, à la suite d'un décès, a été rejeté de la part du parent restant, puis confié, puis laissé seul après un décès de nouveau. Toutefois, ce profil peut se confondre aisément avec celui *d'aspirant*. Tahieb est parti vers l'Europe également afin d'y construire un avenir meilleur ;
- Aussi, deux interviewés appartiennent plutôt au profil des *rejoignants* (Chaïra, Hugo) : tous deux ont rejoint un parent parti en France avant. En attendant, ils ont été confiés à la famille dans le pays d'origine. On remarque que les deux ruptures ne sont pas toujours simples à vivre pour ces interviewés : la première est matérialisée par la séparation du parent qui part, et la seconde par le fait de quitter son pays d'origine. Hugo me fait part de sa nostalgie vis-à-vis de Madagascar ;
- En ce qui concerne les interviewés vivant en famille en France, la migration a été vécue par l'ensemble de la famille. C'est le cas de Nizarah, Icham et Merad. Ce changement d'environnement est plus ou moins bien vécu selon les interviewés, et pour des raisons différentes. De fait, nombre d'entre eux semblent regretter leur pays de naissance (Nizarah, Chaïra, Merad, Icham, Hugo) : ils évoquent volontiers des difficultés linguistiques et culturelles auxquelles ils font face, l'éloignement de la majorité de leur famille, ou simplement leur pays de naissance ou d'accueil précédent de façon plus générale et entrent souvent dans une comparaison avec la France. Il s'agit pour eux aussi de moments de ruptures peu évidents à gérer.

Identifier les types de profils des interviewés – et la typologie proposée par Étiemble se montre opératoire – est essentiel car cela permet de comprendre dans quelles dispositions se trouvent les

interviewés vis-à-vis de la France, de son avenir, de ses projets, de sa scolarisation, de l'apprentissage.

Dans ces contextes instables ou qui présentent des ruptures, et au vu de la présente thématique de travail, il convient à présent d'explorer le rapport à l'école qu'entretiennent ces environnements. À ce propos, une remarque très explicite d'un interviewé m'a particulièrement interpellée. Il explique qu'il était difficile d'apprécier l'école, de s'y investir pleinement compte tenu de la situation économique de la famille : la priorité restait celle de pouvoir manger quotidiennement :

> [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 (garçon ? 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 ».

Par conséquent, au vu de la profonde instabilité de certains environnements familiaux, quelle place pouvait occuper l'écrit dans ces environnements ? Quels sont les niveaux scolaires des adultes ainsi que leurs catégories socio-professionnelles en arrière-plan ?

## 3.3. Langues et littéracie familiales

Dans cette section, afin de comprendre plus en profondeur l'accompagnement scolaire proposé par les environnements présentés précédemment, trois éléments liés seront premièrement présentés : les catégories socio-professionnelles (CSP), les niveaux scolaires, ainsi que les langues employées au sein de ces environnements.

Dans ces environnements, sont pris en compte deux adultes référents qui ont été ou qui sont les plus présents aux côtés de l'interviewé. Il peut s'agit des parents comme d'un oncle, d'une grand-mère, d'une belle-mère ou d'une tante par exemple. Il s'agit des personnes avec lesquelles l'interviewé a passé le plus de temps et qui a potentiellement eu la possibilité d'assurer un suivi scolaire. J'appellerai ces personnes les référents : référent 1 et référent 2. Il arrive que pour certains interviewés, plus de référents soient pris en compte car les environnements ont changé au cours du temps : à la suite d'un décès (Youssef), d'une séparation (Brahim), ou d'un projet migratoire (Chaïra) par exemple.

Parmi les 22 interviewés, 43 référents et référentes, qui présentent plusieurs profils différents ont été mis en évidence.

- *Concernant les CSP*, c'est sans surprise que l'on remarque que la large majorité (22) sont ouvriers et employés non qualifiés (maçons, agriculteurs, commerçants, chauffeurs-livreurs, aide à domicile, agent de sécurité), que certains (7) sont au foyer (dans la totalité

des cas il s'agit de femmes), et que seuls trois référents présentent des profils différents de ces deux premiers : l'un d'eux est architecte, un autre était colonel dans l'armée guinéenne, et un troisième était fonctionnaire tout en complétant ses revenus avec des investissements ou des activités commerçantes. Enfin, pour 11 d'entre eux, on ne peut affirmer avec certitude leur activité professionnelle car les interviewés n'ont pas souhaité évoquer le sujet ou parce qu'ils l'ignoraient. Ces informations ne sont en effet pas surprenantes si on les compare aux données de ce type dans l'ensemble des établissements professionnels de France.

- *À propos des niveaux scolaires*, il est difficile d'affirmer avec certitude et précision les niveaux scolaires de chaque référent car bien souvent, les interviewés ignorent cette information ou alors, dans des cas plus rares, ils n'ont pas souhaité l'expliciter. Toutefois, il est possible d'affirmer avec certitude d'après les informations fournies durant les entretiens, que :
  - 18 référents n'auraient jamais été scolarisés et ne sauraient par conséquent ni lire ni écrire ;
  - 3 auraient suivi un cycle d'étude postbac (militaire, architecte, et une mère au foyer)
  - 13 auraient été scolarisés mais le niveau atteint est inconnu (primaire ou secondaire)
  - Aucune information n'a été transmise pour (9) référents.

En ce qui concerne *les langues utilisées* avec les interviewés (les référents parlent parfois d'autres langues mais ne les utilisent pas avec les interviewés) :

- 25 des 43 référents utilisent exclusivement une ou des langues de tradition orale (arabe « derija », berbère, peul, soninké, bambara, malinké, soussou, konianké, diakanké, maoka, dioula) ;
- 4 des 43 référents utilisent une ou des langues de tradition et du français à des degrés divers ;
- 1 des 43 référents utilise une langue écrite et le français (espagnol) ;
- 2 des 43 référents utilisent exclusivement une langue écrite autre que le français (albanais) ;
- 2 des 43 référents utilisent une langue de tradition orale, une langue de tradition écrite liée au pays d'immigration précédent, et le français.
- 8 des 43 référents utilisent exclusivement le français.

J'ai choisi d'évoquer les langues employées en me basant sur les référents et non pas sur les environnements dans leur globalité car il aurait été trop complexe de proposer un panorama chiffré tel que celui-ci. De fait, au sein d'un même environnement, deux référents peuvent recourir à des langues différentes pour échanger avec l'interviewé en question.

En conclusion de cette partie, remarquons un certain lien entre les langues de tradition orale et les niveaux scolaires. En effet, on remarque que les (15) référents jamais scolarisés font également partie des (22) référents pratiquant une ou des langues de tradition orale au sein du foyer. Aux référents jamais scolarisés antérieurement correspond également la totalité de celles et ceux qui pratiquent une ou des langues de tradition orale aux côtés du français. Dans ces cas, le français est utilisé oralement exclusivement et est bien souvent lié à des usages quotidiens fréquents (langue véhiculaire dans des contextes multilingues).

Ces groupes (non scolarisés, et pratiquent une ou des langues de tradition orale) sont les plus représentés dans le corpus de cette étude.

Ensuite, en lien également avec la thématique, la présence de l'écrit dans l'environnement de première socialisation est à explorer. Cette présence passe notamment par la présence de livres ou de tout matériel écrit (type et fréquence d'utilisation, utilisateurs au sein du foyer, etc.), mais également par les pratiques des personnes qui entourent l'interviewé : des démarches administratives, l'écriture pour le plaisir, l'écriture organisatrice du quotidien via des agendas, des notes, ou des écrits professionnels en sont quelques exemples. Ces pratiques sont liées aux éléments précédemment présentés tels que les niveaux scolaires ou les catégories socio-professionnelles et donnent lieu en aval à la socialisation de l'interviewé.

Pour les interviewés fournissant des informations à ce sujet, divers éléments intéressants ont pu être relevés, et ils mettent en évidence certaines similitudes entre certains environnements. D'autres environnements en revanche restent isolés à l'échelle du corpus :

1. *Aucun matériel écrit n'est présent au foyer, et aucune pratique n'est rapportée* (Izan, Hamar). Dans les deux cas, les référents n'ont jamais été scolarisés.

Dans le premier cas, durant l'entretien, l'interviewé explique que c'est lors de son arrivée en France qu'il a fait face à la présence d'écrits. Lorsque je lui ai demandé qui gérait les éventuels papiers à la maison, il a effectivement semblé surpris et a répondu « Quel(s) papier(s) ? ». La question semblait étrange. Il poursuit d'un air moqueur : « Y'a pas ! Y'a pas ! Y'a pas à faire de papiers Madame ! ». Cela lui semble absurde. Il ajoute en riant que c'est en France qu'il a découvert

cela : « C'est ici que moi je connais plein de papiers comme ça : papiers, papiers, papiers ».

2. *Domaine religieux* : dans un premier cas, seul le livre sacré religieux, le Coran, est présent au foyer (Massoud) : les deux référents n'ont jamais été scolarisés et aucune pratique n'est donc rapportée. Dans un second cas, l'interviewé évoque un grand tableau au domicile destiné à l'enseignement coranique (Adamo). Dans ce second environnement, les hommes (oncles et le père) ont été scolarisés mais on ignore le niveau, contrairement aux femmes qui elles n'ont jamais été scolarisées (grand-mère notamment). Un troisième interviewé (Abdel) mentionne également des pratiques en lien avec la religion concernant son père mais n'apporte pas davantage de précisions. Dans ce troisième cas, d'autres pratiques sont également mentionnées ;
3. *Domaine scolaire :* seuls des manuels scolaires sont présents dans les environnements (Mamadi, Merad, Ayoub, Christophe). Dans le premier cas (Mamadi), le référent n'a pas été scolarisé et aucune pratique n'est donc rapportée. Dans le second cas (Merad), les référents ont probablement été scolarisés mais sans certitude. En revanche, aucune pratique n'est rapportée. Dans le troisième cas (Ayoub), un des référents a été scolarisé et est gradé dans l'armée. Le quatrième cas (Christophe) met en évidence la présence de manuels scolaires aux côtés de pratiques de lecture et d'écriture. L'interviewé précise que pour son père, permettre à ses enfants de disposer de ces manuels a constitué un effort financier. Il affirme que ses parents ont été scolarisés, qu'il les a déjà vus écrire, mais sans apporter davantage de précision. Enfin, un cinquième cas se rapproche de ceux de Ayoub et Christophe : l'interviewé Kamoko rapporte en effet des pratiques à visée scolaire : son père communiquait effectivement avec l'école par écrit en raison d'un manque de temps pour se déplacer. Dans ce dernier cas, des pratiques de lectures sont également mentionnées.

Dans les cas où seul le domaine scolaire est associé à du matériel écrit et/ou à des pratiques, une question sera à formuler ultérieurement : l'écrit est-il par conséquent automatiquement associé à l'environnement scolaire, ou est-ce que ces interviewés ont développé également des pratiques personnelles et ils perçoivent une certaine continuité des pratiques littéraciées entre les deux environnements ? Si oui, comment ? Si non, à quels éléments pouvons-nous relier cela ?

À ce sujet, un des interviewés (Lassana) formule une remarque intéressante. Durant l'entretien, à la question abordant la présence de livre au sein de l'environnement familial, il me répond en riant qu'il serait illogique que quelqu'un qui ne voulait pas aller à l'école ait des livres à son domicile :

[Lassana] « Livres ? (en souriant) »
[Lassana] « Mais quelqu'un qui voulait même pas aller à l'école... ! (en souriant). Lire ??! ».

Je développerai davantage et en confrontation avec les autres interviewés ces éléments (cf. rapport à l'école).

4. *Les devoirs administratifs* : dans cet environnement, l'interviewé (Icham) explique que ce ne sont pas ses parents qui s'en chargent (ils ne lisent et n'écrivent pas en français, et la mère semble n'avoir jamais été scolarisée) mais le frère aîné. Toutefois, l'interviewé rapporte également la présence de livres appartenant à la sœur, qu'il emprunte également. André mentionne également les devoirs administratifs reliés à ses deux parents.

5. *Livres « plaisir » :* dans deux cas, des livres à but de loisir sont mentionnés et n'appartiennent pas à l'interviewé. Hugo évoque des livres de football, de littérature de jeunesse, et de mangas appartenant à son petit frère. Jonathan quant à lui, mentionne les nombreux livres de sa mère, des romans tels que Harry Potter ou Narnia. Dans un troisième cas, l'interviewé (André) mentionne la présence de livres appartenant à son père, qu'il lisait par le passé. Il n'en précise pas le type. Enfin, dans un quatrième cas (Kamoko), l'interviewé fait part de pratiques de lecture de la part de son père, mais sans apporter plus de précisions. Dans ce cas-ci, d'autres éléments en lien avec l'écrit ont été mentionnés (communication scolaire).

Ensuite, cinq autres éléments ne sont mentionnés que par un des interviewés dans le corpus :

1. *Communication familiale* : un interviewé (Djamal) évoque en effet l'envoi et la réception de cartes postales et de lettres au sein de la famille. Il n'évoque aucun matériel écrit au domicile (sans affirmer qu'il n'y en a pas) ;

2. *Pratiques organisationnelles :* dans un seul cas (Abdel), l'interviewé mentionne des pratiques à objectif organisationnel avec l'utilisation d'un agenda par son père. Il n'apportera pas davantage de précision car il ignore ce que faisait exactement son père. Dans cet environnement, des livres religieux ainsi que des manuels scolaires étaient également mentionnés.

3. *Devoirs professionnels et pratiques numériques mentionnés :* l'interviewé (Hugo) fait part des pratiques de son père, sur son ordinateur mais il ne parvient pas à en dire davantage.

Par ailleurs, la mention de pratiques littéraciées communes, incluant l'interviewé a été observée, et lorsque c'était le cas, le type de pratique, ainsi que l'objectif ont pu être relevés. Parmi les (22) interviewés, (5) font part de pratiques communes au sein de leur environnement de première

socialisation, et (1) rapporte des pratiques actuelles, au sein de sa famille d'accueil.

4. *Domaine scolaire :* plusieurs types de pratiques sont à mentionner ici : le fait de faire les devoirs scolaires ensemble (Ayoub avec son oncle) d'une part, et le fait de proposer des activités supplémentaires dans le but de soutenir les apprentissages scolaires d'autre part. C'est le cas notamment de Nizarah, et de Mamadi. Nous remarquons que dans le cas de Nizarah, la mère a été longuement scolarisée et que Nizarah est extrêmement stressé par ces moments. Le respect de la norme orthographique en français semble être l'objectif premier de ces pratiques imposées. Dans le cas Mamadi, nous remarquons le fait que la mère est analphabète, elle n'a jamais été scolarisée. Elle encourage pourtant son fils à copier et recopier des mots sur une ardoise, et à répéter l'opération à plusieurs reprises. La graphie semble être l'objectif premier ici.

Dans un autre cas (Kamoko), l'interviewé explique avoir bénéficié de soutien scolaire à domicile. Ces moments n'étaient donc pas partagés avec les référents mais avec des étudiants qui se déplaçaient quotidiennement.

Enfin, dans un dernier cas (Lassana), l'interviewé rapporte des moments de recherche de manuels avec sa famille d'accueil actuelle (il ne s'agit pas de son environnement de première socialisation). Ces moments ont pour objectif d'aider l'interviewé dans ses apprentissages scolaires actuels (il mentionne la recherche de manuels de mathématiques notamment) ;

5. *Éveil préscolaire :* dans un cas (Adamo), l'interviewé rapporté des moments d'éveil durant lesquels, ses oncles maternels avec lesquels il vivait, lui montraient des images et lui demander d'y associer des mots. Ces moments avaient lieu avant la scolarisation de l'interviewé. Nous pouvons rapprocher ce cas-ci à celui de Djamal qui a également connu ces moments d'éveil avec ses parents (littérature de jeunesse) et qui aujourd'hui les reproduit avec ses frères. De fait, l'interviewé (Djamal) raconte avoir lu une histoire à ses frères, un soir où ses parents étaient absents (impossible de connaître la fréquence de ces événements). Il explique avoir repris un livre (*Winnie l'ourson*) que ses parents lui lisaient lorsqu'il était petit. On remarque donc la reproduction de ces habitudes familiales :

> [Jonathan] « Bah je me rappelle euh... c'était un vendredi soir, mes parents ils étaient pas là, ils étaient pas encore rentrés, beh je leur ai dit, venez à... à... venez avant de vous coucher, je vous lis une histoire. J'ai pris un livre quand j'étais petit on me le lisait, et je leur ai lu. Et voilà, après ils ont aimé, ils sont allés se coucher » ;

Nous remarquons que dans ce cas, la lecture est associée au plaisir et que dans les deux cas, 1) les adultes à l'origine de ces pratiques avaient été scolarisés et 2) les langues de première

socialisation sont de tradition orale (hormis peut-être l'espagnol parlé par la mère de Djamal mais il semblerait qu'il s'agisse d'une variété orale, de la communauté gitane).

En conclusion de cette partie, plusieurs éléments émergeant de cette première phase d'analyse peuvent être mis en évidence avant de poursuivre :

- Seuls deux interviewés rapportent l'absence totale d'écrit et de pratiques littéraciées au sein du foyer dont un d'entre eux qui évoque vaguement tout de même des pratiques d'écriture ;
- Les pratiques littéraciées partagées avec les référents semblent être toujours à l'initiative d'adultes scolarisés sauf dans un cas (Mamadi) ;
- Il semble y avoir une corrélation entre la présence de livres, les catégories socio-professionnelles et les référents les plus présents scolairement (Chaïra).

Dans ces contextes, dont plusieurs aspects ont été présentés (niveaux scolaires, catégories socio-professionnelles, pratiques linguistiques, pratiques littéraciés, place de l'écrit), plusieurs pratiques partagées au sein des foyers, inhérentes au domaine scolaire, au suivi scolaire des interviewé ont été relevées. Une réelle volonté demeure au sein de certains environnements, celle de soutenir les apprentissages scolaires des interviewés. Par conséquent, et au vu de la problématique, il convient à présent de questionner plus spécifiquement cet aspect : quel accompagnement scolaire et éducationnel a été proposé par les référents au sein de ces environnements ? Peut-on observer un lien entre le type de suivi proposé et certains aspects précédemment évoqués comme les niveaux scolaires et/ou les langues pratiquées ? La partie suivante tentera d'apporter des éléments de réponses à ces questions.

## 3.4. Place et statut accordés à l'école au sein de cet environnement

Dans cette section, les suivis scolaires proposés au sein des environnements de première socialisation sont évoqués. Ils seront ensuite à mettre en lien avec le rapport à l'école et le rapport à l'écrit des interviewés.

Lors de l'analyse des entretiens, (7) types d'environnements de première socialisation ont pu être relevés. Je précise que pour les interviewés aujourd'hui MNA, il s'agit de leurs environnements de première socialisation dans leur pays de naissance (sauf pour Lassana pour qui on a évoqué la situation actuelle en famille d'accueil). Pour les interviewés vivant aujourd'hui en famille, j'ai précisé lorsque des changements avaient eu lieu après leur arrivée en France (nouveaux référents, etc.).

Voici ci-dessous les (6) profils identifiés. Il sera ensuite intéressant d'explorer les raisons de ces dynamiques et les effets sur les interviewés, notamment dans la construction de leur rapport à l'école et à l'écrit.

### 3.4.1. Format scolaire additionnel imposé

Dans deux cas, les mères imposent des pratiques littéraciées additionnelles à celles scolaires avec des formats similaires à ceux proposés en contexte scolaire.

a) Dans le premier cas (Mamadi), l'objectif premier semble être la graphie. Précisons que ces faits sont plus anciens et coïncident avec les premières années de scolarisation de l'interviewé. De fait, la mère lui disait « prends ton ardoise, va écrire là-bas » puis « faut écrire sinon quand tu pars là-bas, ton prof va te frapper ». Elle lui disait également de regarder les livres qu'on lui avait donnés (à l'école sans doute). L'interviewé expliquait qu'il ne s'agissait pas d'effectuer des devoirs demandés par l'école mais de pratiquer davantage « pour bien écrire ». Il s'agissait alors de recopier des mots puis de recommencer après avoir effacé l'ardoise pleine. Dans ce cas-ci, on remarque deux éléments : 1) la mère s'appuie sur la menace de violences physiques en contexte scolaire pour justifier ces pratiques auprès de l'interviewé et lui faire part de l'importance de « bien écrire » et 2) les pratiques semblent « générales » : la mère lui indique simplement d'écrire, et de regarder les livres fournis mais elle n'apporte pas davantage de précisions quant à ce que l'interviewé doit faire. De fait, elle est dans l'impossibilité de l'accompagner de façon concrète car elle n'a jamais été scolarisée. Toutefois, cela ne l'empêche pas de s'impliquer et encourager l'interviewé à pratiquer l'écriture en dehors de l'école.

b) Dans le second cas (Nizarah), l'accent semble être mis sur *le respect de la norme orthographique lors de productions écrites et la compréhension écrite en français*. De fait, la mère impose de façon quotidienne, l'écriture de résumés à partir de lectures, et de dictées sans outil de soutien autorisé tel qu'un traducteur, un dictionnaire ou un téléphone par exemple. Nizarah insiste d'ailleurs sur le fait qu'il n'a droit à « rien », « même pas droit au traducteur ».

Il s'agit pour Nizarah de produire un résumé à partir d'une lecture, ou de faire une dictée. À la suite de ces moments de production, a lieu une phase de correction. Cette dernière est effectuée par la mère, qui semble adopter une posture très similaire à celle d'un enseignant. Nizarah explique qu'il n'aime pas ces moments qu'il qualifie de « stressants », et il affirme même que c'est « pire que l'école ». Ces moments sont clairement une source de stress pour Nizarah qui semble être en insécurité linguistique en français. Ce suivi est à mettre en lien également avec le sentiment d'infériorité vis-à-vis de sa mère dont fait part Nizarah. De fait, il décrit sa mère comme ayant un

niveau plus élevé que le sien et il demeure très préoccupé par le respect de la norme orthographique en français. Nous le verrons ultérieurement.

Toutefois, la question du transfert, de l'efficacité de ces suivis est à questionner : dans le cas de Mamadi, en réalité, la maman ne pouvait exploiter son expérience scolaire pour accompagner Mamadi et n'avait aucune idée de la réalité scolaire. Elle ne pouvait pas adopter le statut de transmetteur de savoir, de compétences mais plutôt de médiateur, sans pouvoir user de sa légitimité liée à son expérience personnelle. La maman tente d'encourager les pratiques liées à l'univers scolaire mais sans pouvoir réellement les soutenir, sans pouvoir jouer le rôle intermédiaire, en raison de l'absence d'expérience scolaire. L'enfant se retrouve ainsi seul face aux outils d'apprentissage, aux enjeux scolaires.

### 3.4.2. Suivi confié ou relégué

Dans un cas (Kamoko), jusqu'au décès du père, l'interviewé a bénéficié de soutien scolaire à domicile dispensé par des étudiants rémunérés par la famille de l'interviewé. Il s'agissait durant ces temps, de réaliser les devoirs scolaires et d'approfondir les contenus abordés en classe, de s'assurer de leur compréhension. Ici, le père était fonctionnaire et avait été scolarisé. Kamoko rapporte également des communications écrites entre son père et l'environnement scolaire, et la lecture de livres.

Kamoko met en évidence l'investissement conséquent de son père pour mettre en place ces cours et ainsi favoriser sa réussite scolaire. Il est très reconnaissant et regrette profondément que la situation ait changé au cours du temps, tout en précisant que la faute ne revient pas à son père, que ce dernier a fait tout ce qui lui était possible. D'autres difficultés sont apparues. Il explique :

> [Kamoko] « […] Mais moi par co... moi par contre, mon père franchement il avait mis tous ces, ces trucs-là à notre disposition... ce n'est pas que franchement on éé... on échoue mais c'est juste qu'il y a eu d'autres difficultés après... ».

Dans ce cas-ci, l'interviewé ne fait pas part de solitude et semblait se sentir bien entouré et dans une situation favorisant sa réussite scolaire.

### 3.4.3. Suivi à la demande

Dans deux cas, les interviewé (Chaïra et André) expliquent qu'ils peuvent ou pouvaient bénéficier d'un soutien scolaire de la part des parents lorsqu'ils en exprimaient le besoin. Pour Chaïra, il s'agit de son beau-père (sûrement en raison de la corrélation entre sa formation et le métier de son beau-père : l'architecture). Avant d'arriver en France, Chaïra pouvait de la même façon demander de l'aide à des membres de sa famille. Pour André, les deux parents pouvaient être

concernés :

> [André] « ouais, ils m'aidaient ouais ouais ils m'aidaient bien sûr ouais. Quand je savais pas, ils m'aidaient, ouais, ils m'expliquaient et tout ouais »
> [Question] « Et c'est qui qui t'aidait le plus à la maison quand tu avais des problèmes à l'école ? »
> [André] « parfois ma mère, parfois mon père tu vois, ouais les deux, les deux »

Le cas de Lassana, et sa situation actuelle en famille d'accueil plus précisément (même si nous ne pourrons pas déterminer l'impact de cette nouvelle situation) sera évoquée également. Aujourd'hui, il décrit plutôt un suivi à la demande : il explique que sa famille d'accueil procède à des achats de livres si nécessaires et lorsque je l'interroge quant à ses stratégies développées face aux défis des apprentissages, Lassana évoque immédiatement sa famille d'accueil actuelle :

> [Lassana] « Bah comment je fais, souvent comme je suis dans une famille française, bah ils me donnent un livre, de lire et ce que je comprends pas je le demande. « Qu'est-ce que c'est ça ? Comment on appelle ça ? Tel mot comment ça (inaud.) comme ça ».

Il explique que sa famille d'accueil est « toujours » présente pour l'aider :

> [Lassana] « Toujours. Même hier, ils ont cherché des livres de mathématiques, des trucs comme ça ».
> [Lassana] « Ouais quand j'ai les devoirs à faire aussi, et puis souvent, quand je lis les livres, que y'a des mots que je comprends pas, je écris »
> [Lassana] « J'écris le mot et après y'a... je demande à la dame ou au monsieur qui est là, je lui demande. Comme on m'a donné euh... mon avocate elle m'a donné euh... le sac de billes, un sac de billes. Pour le deux, pour le (inaud.). Je sais si vous connaissez ce livre »

### 3.4.4. Éveil préscolaire ludique

Dans le cas d'Adamo, les oncles également présents dans la maison familiale, passaient des moments aux côtés d'Adamo et l'encourageaient à faire correspondre des images à des mots en français :

> [Adamo] « Ouais..., parce que j'avais les oncles eh... qui, qui étudiaient, qui connaissaient bien lire et écrire. Maintenant, c'est eux qui m'apprenaient plus souvent, parce que j'ai grandi avec la famille de ma mère ».
> [Adamo] « J'ai grandi avec eux, ben ils m'apprenaient à lire et à écrire. Mais, j'ai vite appris à écrire et à lire, à l'école. C'est pour cela je parlais bien le français ».
> [Adamo] « Ouais, avant d'aller à l'école, ils me disaient des trucs et tout ! Ben comme j'étais petit, je parlais beaucoup, plus euh... chaque fois qu'ils me disaient un truc, je l'oubliais pas. Ils disaient que je suis intelligent, des trucs comme ça, et une fois ils m'ont mis à l'école ».

On remarque la volonté de la famille d'éveiller Adamo, de préparer son entrée à l'école et les paroles valorisantes qui lui étaient adressées.

> [Adamo] « Ouais ! Y'avait des trucs là comme ça, que je regardais souvent. Bon, mes oncles ils me disaient « ça c'est quoi ? ça c'est une pire, ça c'est une canari... ». À chaque fois je le répétais, A-B-C-D aussi, parce que c'était la base. A-B-C-D ils m'apprenaient... j'ai vite appris A-B-C-D. Presque en classe j'étais, j'étais presque la seul qui savais dire de A jusqu'à Z. J'écrivais encore, malgré l'écrit c'était pas tellement, parce que je savais pas trop bien écrire mais... comme je parlais beaucoup ben, je savais, je savais parler ».

On remarque qu'il évoque ces moments avec plaisir, et qu'ils lui ont sans doute donné confiance en sa capacité à apprendre. Il associe automatiquement ses premiers apprentissages du lire-écrire avec son environnement familial, les stimuli que celui-ci créait.

Dans cet environnement, un enseignement religieux de l'arabe commun à la famille était également proposé à l'oral et à l'écrit, ce qui explique la présence d'un grand tableau à la maison :

> [Adamo] « à la maison. Il y avait un grand tableau là-bas, y'avait... y'a quelqu'un de la mosquée qui venait pour nous apprendre tous l'arabe. Par exemple, le soir, ils appellent tout le monde de venir, on apprend tout petit, quel quel soit, t'es petit ou grand, tout le monde apprendre, après lui il part, il rentre chez lui, après on prie ».
> [Adamo] « C'était écrit et oral ».

### 3.4.5. Suivi abstrait

Par suivi abstrait, j'entends le fait que les référents encouragent les interviewés à s'impliquer scolairement, et de diverses façons, mais sans jamais pouvoir les accompagner réellement et concrètement dans les activités à réaliser, ou en les aidant concrètement à faire face aux éventuels défis. Deux types de suivi abstrait apparaissent :

a) *Avec pression familiale :* l'école apparaît alors comme un moyen de compensation vis-à-vis des générations précédentes qui n'ont pas eu la possibilité d'être scolarisées. Lassana fait part de la pression familiale subie, notamment de la part de son père :

> [Lassana] « bah oui, je lisais, on me frappait [inaud.] à l'école ou, on frappait pour... étudier à la maison quoi, en dehors du lycée (se reprend) en dehors de l'école ».
> [Lassana] « Lorsqu'on est à la maison mon père parce qu'il a pas pu avoir la chance pour aller à l'école... donc ses enfants qu'il a eus, il les obligeait à aller à l'école... et nous... en tant que gamins... moi je n'aimais pas troooop, trooop aller à l'école, et mon père me forçait de étudier avec les... les... les... (inaud). Ouais ouais, ça je me souviens bien, (inaud.) très bien ouais ».

Lassana précise qu'il allait régulièrement à l'école et se démarque d'autres personnes qui apparemment ne venaient pas régulièrement. Il relie cela à sa famille, à la pression de ses parents :

> [Lassana] « Non moi je suis pas comme tout le monde. Il y a des gens qui vient, après dans une semaine il vient pas, moi c'est pas comme ça hein ! »
> [Lassana] « Après y'avait la pression de mon père avec ma mère donc euh »

L'interviewé explique cette pression par le fait que les parents n'ont pas eu la chance d'être scolarisés. Il ajoute aussi :

> [Question] « C'était important pour eux que tu apprennes à lire et à écrire ? »
> [Lassana] « Ouiii, parce que eux ils ont pas eu la chance d'aller à l'école. Mon père il le disait à chaque fois. Il disait, eux à leur temps, ils ont pas pu aller à l'école. Donc euh... il forçait tous ses enfants qu'il a pour aller à l'école quoi, avec ma mère aussi »

Le cas de Hamar semble plutôt similaire de ce point de vue : il explique en effet que même si sa mère l'encourageait à étudier, c'était surtout son père qui avait ce rôle. Il explique cela d'une façon

similaire à celle de Lassana :

> [Hamar] « ts, ah surtout mon père ! »
> [Hamar] « mon père aussi, les deux ! Mon père aussi ! Parce que mon père il n'a pas eu... il n'a pas eu la chance d'étudier. Donc du coup, il m'encourageait beaucoup à étudier » […] « il m'encourageait beaucoup à étudier »

b) *Pression scolaire transférée :* dans le cas de Mamadi évoqué précédemment, j'ai remarqué une pression scolaire rappelée dans l'environnement familial. La mère de Mamadi lui dit en effet : « faut écrire sinon quand tu pars là-bas, ton prof va te frapper ».

c) *L'avenir en question :* dans le cas de Jonathan, on remarque que la mère encourage son fils à étudier en lui expliquant qu'il pourrait regretter à l'avenir :

> [Question]: est-ce que, parmi tes deux parents, peut-être les deux, est-ce que y'en a un des deux ou les deux qui t'ont plus encouragé pour l'école ? Qui t'ont dit« oui l'école c'est important etc »?
> [Jonathan]: ma mère
> [Question]: ouais ? C'est ta maman surtout ?
> [Jonathan]: ouais [inaud.] .
> [Question]: qu'est-ce qu'elle te dit ta maman ?
> [Jonathan]: elle me dit beh... [inaud.] ... à l'école tu vas le regretter... Si tu fais n'importe quoi maintenant après tu vas le regretter et... et je suis en train de regretter là.

Toutefois, dans le cas présent, il convient de mettre en exergue également une dissonance entre les discours de la mère et ceux du père. De fait, le père soutient Jonathan dans l'idée de séparer l'espace scolaire de l'espace familial, raison sur laquelle Jonathan s'appuie pour ne pas réaliser les devoirs scolaires à réaliser à la maison et justifier le fait qu'il n'en a jamais fait au cours de sa scolarité. Ci-dessous, il explique qu'il n'est jamais parvenu à faire les devoirs à la maison malgré les encouragements de ses parents :

> [Question] : jamais jamais jamais ? Même en primaire ou au collège ?
> [Jonathan]: ah si, si si ! Après mes parents ils me...
> [Question]: d'accord. Ils te ...? (rire)
> [Jonathan]: (rire) iiiii... m'encourageaient pour que je fasse à la maison mais...
> [Question]: d'accord.
> [Jonathan]: fff.. j'arrivais pas.

Ci-dessous, Jonathan évoque cette séparation entre l'école et la maison puis explique que son père est en accord avec cette conception-ci :

> [Question]: Ok. Quand tu as des devoirs au lycée, est-ce que parfois tu as des devoirs à faire à la maison ?
> [Jonathan]: euh les alors... ça par contre, les devoirs à faire à la maison, j'en ... fait jamais.
> [Question]: d'accord. Pourquoi selon toi ?
> [Jonathan]: euh... (inspire) parce qu'en fait euh... quand je suis à l'école, ... on nous dit t'es pas à la maison.
> [Jonathan]: donc, si on est pas la maison, on... voilà on est à l'école. Donc ça veut dire que si on nous met de... du travail à l'école, 'fin, du travail pour l'école à la maison, beh quand je suis chez moi, je suis CHEZ MOI, je suis pas à l'école. Vous voyez ce que je veux dire ?
> [Question]: donc pour toi, tout le travail du lycée, devrait se faire au lycée.

> [Jonathan]: voilà c'est ça.
> […]
> [Question]: ok. Tes parents sont d'accord avec ça du coup ou..?
> [Jonathan]: mm... ouais mon père oui.
> [Question]: ton père oui.
> [Jonathan]: mm
> [Question]: ton père c'est ce qu'il pense ? Donc c'est peut-être euh... cette idée là qui t'est arrivée ?
> [Jonathan]: naan, même pas, c'est ... je sais pas. Moi c'est... moi quoi. Je travaille pas à la maison

Dans le cas de Tahieb, nous retrouvons également l'avenir qui est questionné et utilisé pour encourager l'interviewé à poursuivre ses études et à s'impliquer (par la grand-mère ici) :

> [Tahieb] « eeeh... c'était compliqué. Eeeeh... je voulais abandonner, bon après j'avais pas le choix »
> [Tahieb] « « ouais, ma grand-mère me disait ouais si j'abandonne l'école je vais aller où ? »
> [Tahieb] « Donc j'étais obligé de venir à l'école »

Aussi, dans le cas de Djamal, on remarque aussi que l'école est associée à la construction de l'avenir, à l'obtention d'un diplôme. L'avenir est ici aussi convoqué pour encourager l'interviewé à s'investir dans sa scolarité :

> [Djamal] « Beh, je me suis dit après, on m'a dit, après j'ai toujours écouté mes parents. Ils m'ont dit dans la vie si tu veux quelque chose, va à l'école, sors avec un diplôme, au moins tu as quelque chose »

*d) Simples recommandations :* Brahim quant à lui fait part de recommandations de la part de sa tante :

> [Brahim] « Oui, souvent : ils me disaient de ne pas pagailler, y'a certaines choses qu'ils me disaient, ma tante, surtout ma tante, elle voulait pas que je sache qu'elle n'est pas ma mère. Elle me disait souvent de ne pas faire des bêtises à l'école, parce que souvent le prof l'appelait pour dire que j'étudiais bien mais j'aime trop faire le palabre là-bas, chaque fois je bagarrais avec les gens, souvent il me frappait, elle me frappait, elle me disait d'étudier, de ne pas écouter les gens mais y'a toutes les autres choses, des avenirs mais moi... Ils me disaient le contraire, mais moi, comme j'étais enfant, je savais pas. C'est lorsque je suis (re)venu à, j'ai quitté là-bas, elle m'a tout expliqué maintenant ».

*e) Sans précision :* dans le cas d'un autre interviewé, celui de Christophe, on remarque également que les encouragements du père sont mentionnés, mis en lien avec le niveau scolaire, mais sans précision quant à la façon d'encourager. Du côté de la maman, l'interviewé explique qu'elle assurait le lien communicationnel entre l'école et la maison en l'absence du père.

> [Christophe] « non, surtout mon papa, parce que mon papa il a trop fréquenté. C'est pour ça qu'il voulait pas, il voulait que ses enfants soient les meilleurs, toujours tu vois. Donc mon papa, il a, il a un grand niveau »
> [Christophe] « Bah oui ! Puisque... quand on donne souvent, quand tu es à l'école primaire, on donne les trucs et c'est toujours à vos parents que vous venez donner. Que maman y'a ça, (inaud.) et elle signe »
> [Christophe] « Donc on vous donne parfois des papiers, un peu comme ça, que le parent doit lire, après il doit signer »
> [Christophe] « Ma maman le faisait toujours, puisque le papa n'est pas toujours là, c'est toujours la maman, c'est la maman qui fait tout pour les enfants (rire) ».

En conclusion de ce type d'accompagnement, que j'ai qualifié d'abstrait, nous remarquons que dans les cas présentés ici, les référents semblent fournir des conseils très généraux comme « va à

l'école », « lis », « fais tes devoirs », « il faut étudier » et peuvent justifier ces recommandations de diverses façons. Toutefois, on remarque aussi que les objectifs scolaires concrets, les enjeux réels ne sont jamais mentionnés. De même, aucun interviewé n'est questionné quant aux raisons de son manque d'investissement scolaire. Idem pour les activités scolaires pour lesquelles aucun accompagnement concret ne semble être proposé.

Parmi les interviewés concernés par ce type de suivi abstrait, divers niveaux scolaires sont représentés par les référents. Il est donc difficile d'émettre des hypothèses quant aux causes de la mise en place d'un tel accompagnement. En réalité, ces interviewés se retrouvent seuls face aux enjeux scolaires, tout comme ces à qui aucun accompagnement n'est proposé (ils sont présentés ci-dessous).

### 3.4.6. Absence de suivi

*a) Priorités familiales autres que la scolarisation :* dans deux cas (Massoud et Izan), le parcours scolaire de l'interviewé ne fait pas partie des priorités de l'environnement familial. De fait, Izan n'a pas été scolarisé et a été envoyé aux champs pour des travaux manuels, et Massoud a été scolarisé quant à lui, mais son père l'incitait à opter plutôt pour lui apporter de l'aide également aux champs. Massoud qui ne souhaitait pas travailler aux côtés de son père, restait le plus souvent avec sa mère, et lui apportait de l'aide dans le domaine du jardinage. Sa mère ne semblait donc pas accorder de réelle importance à la scolarisation régulière de Massoud. Même si Massoud ne le précise pas, les raisons à cette situation peuvent être liées à la non-scolarisation des parents et/ou à une situation économique qui ne permet pas de placer la scolarité des enfants en priorité.

La seule mention d'un éventuel accompagnement scolaire concernait la mère, et une punition, une amende à régler :

> [Massoud] « Bah quand je suis rentré avec ça, je l'ai expliqué à ma mère, parce que mon père, je m'entendais pas beaucoup avec mon père, bon je l'ai expliqué à ma mère, c'est notre prof qui nous a donné ça, bon il me dit : « si tu l'amènes avec toi à la maison, le lendemain il faut que tu amènes 25 francs CFA sinon, ils vont te frapper ». Bon ma mère quand même, elle m'a donné 25 francs CFA, et... (s'éclaircit la voix), dès qu'on arrive à l'école, j'ai trouvé quelqu'un qui a parlé autre langue, et je l'ai donné (rire) ».

On voit ici que la mère évoque la punition physique à éviter mais en aucun cas la cause de cette punition et/ou les aspects scolaires, pédagogiques en question. Cela va dans le sens de mon analyse précédemment exposée.

Par ailleurs, dans un autre cas (Hamidou), l'interviewé a été scolarisé jusqu'au décès de son père, mais il explique qu'au vu de la situation économique de sa famille, il n'était pas évident de s'investir

pleinement dans sa scolarité car la réelle priorité restait celle de pouvoir manger quotidiennement :

> [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 (garçon ? 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 ».

Dans un troisième cas (Hamar), l'interviewé fait également part de sa solitude face aux devoirs scolaires, et ce malgré le fait que sa tante aurait eu la possibilité de lui apporter un soutien. Le suivi scolaire semble peu clair jusqu'à ses 13 ans. En revanche, au-delà, Hamar explique qu'il était seul face aux défis qu'il affrontait malgré les difficultés rencontrées :

> [Hamar] « ouais, ouais, ça m'arrivait souvent. Mais après, moi j'étais... toujours indépendant en fait. Àpart... mes... trucs... mais après, après mes... mes 13 ans en fait euh... j'ai, j'ai appris à... à être euh... voilà... (soupir) à me démerder tout seul, entre guillemets en fait »
> [Hamar] « donc du coup j'avais pas trop besoin de... » […] « ouais, d'aide euh... ouais, étudier et tout »

*b) Le seul scolarisé :* dans le cas d'Abdel, la solitude face aux devoirs scolaires est clairement explicitée, même si on n'en connaît pas les raisons réelles. L'interviewé explique qu'il réalisait seul les devoirs :

> [Abdel] « v'rentrer à la maison, si vous avez, si t'as [inaud.] à apprendre, ou, quelque chose à apprendre, tu vas te débrouiller tout seul (rire) » […] « la fin de journée (rire) ».
> [Question] « et du coup à la maison, si tu avais des devoirs à faire, quelqu'un pouvait t'aider si ta cousine était pas là ? »
> [Abdel]: « non »
> [Question]: « non ? Tu étais tout seul ? »
> [Abdel] « non rien. Bah, j'étais seul ! J'étais seul qui était à l'école, et tout... Tu vois y'avait paaas... moi je suis pas dans une famille tu vois... que... troooooop... comment dirais-je euh... qui sont trop là en fait... euh... de... mots de la vie d'aujourd'hui c'est des histoires les... ancêêêêtres... tout ce que [inaud.] ... »

De son côté, Youssef met en évidence également cette solitude face aux devoirs scolaires, mais n'apporte pas d'avantage de précisions quant aux raisons de cette solitude. Pourtant, durant l'entretien il a aussi fait part des encouragements de son père lorsqu'il était en vie. On peut imaginer qu'en raison de la non scolarisation du père, il était compliqué d'envisager un suivi scolaire concret :

> [Youssef] « Parce que j'étais au collège, j'ai commencé première année jusqu'à la sixième ! Bon là, j'étais pas mal quand même... oui. Avant qu'il est mort toujours il me, il m'encourage et tout. Voilà mais depuis que j'ai perdu... mon oncle lui fait que des conneries ».

Pour Tahieb, c'est une situation quelque peu similaire. Il explique en effet que sa grand-mère et sa sœur plus âgée avec lesquelles il vivait, n'étaient pas en mesure de l'aider. La première n'avait pas été scolarisée, et la seconde rencontrait également d'importantes difficultés scolaires :

> [Questions]: et ta sœur elle est plus âgée ou plus petite ?
> [Tahieb]: non, elle est plus âgée que moi.
> [Questions]: plus âgée. Et elle pouvait t'aider des fois ? Pour les devoirs etc. ou..?
> [Tahieb]: non, pas du tout ! Elle aussi elle avait des difficultés [rires] . Jusque elle est plus grande que moi beh... après la grand-mère aussi elle est... [rires] elle connaît rien de l'école. Donc c'est pour cela c'était dur pour moi. (a conscience que l'entourage peut aider) . Après y'avait personne pour te... voilà. [soupir]
> [Questions]: pour t'aider quand tu avais des difficultés ?
> [Tahieb]: voilà.
> [Questions]: ah oui ! Donc tu étais tout seul quand tu rentrais à la maison, que t'avais un devoir à faire, par exemple, tu étais tout seul.
> [Tahieb]: voilà. [inaud.]

Dans ses propos, Tahieb montre qu'il a conscience que l'entourage peut aider et que cette absence d'aide a rendu son parcours scolaire difficile.

Aussi, le cas de Brahim semble assez similaire. Il affirme en effet qu'il effectuait ses devoirs seul. Or, il était aussi le seul à être scolarisé.

Enfin, bien qu'Icham ne l'explicite pas, il semble que la situation soit également similaire à celles évoquées dans cette partie. En analysant la situation familiale de l'interviewé, on réalise qu'il serait impossible pour les parents de venir en aide à Icham, étant donné que pour les démarches administratives notamment, un frère plus âgé s'en charge. Seul ce frère serait en mesure éventuellement d'aider Icham, mais rien n'est précisé durant l'entretien à ce propos.

*c) L'entraide face à la solitude :* dans le cas d'Abdel, pour faire face à la solitude (évoquée plus haut), il mentionne un système d'entraide avec une cousine plus âgée habitant une maison voisine :

> [Abdel] « dès que j'ai arrivé, [inaud.] nous on était là-bas, deuxième année, c'était ouais... j'ai gran... j'ai commencé d'apprendre français vraiment.. ? Parce que y'avait maaa... y'avait une cous, j'avais une cousine, elle est... elle était en avance, et... elle comprenait tout en français que en arabe elle aussi [inaud.] c'est comme ça »
> [Question] « D'accord. Donc elle t'aidait peut-être ? »
> [Abdel] « Ouaaaiiis ! [inaud.] tellement elle comprenait vite euh, elle me, elle me forçait de parler, de... elle me montrait elle me dit « ah c'est pas difficile ! C'est pareil, comme l'autre ! » Elle me... Elle me change un p'ti peu, elle me montrait parce que elle elle était trop forte, en tout ce c'était français, math [inaud.] ».

Enfin, un dernier cas est à mentionner : durant l'entretien, aucune information n'a été fournie quant au type de suivi mis en place au sein de l'environnement familial (Hugo), ni avant son arrivée en France, ni actuellement. Toutefois, l'interviewé ne semble pas le regretter. Il dit « je demande jamais ». Il ne semble pas souffrir de cela puisqu'il précise qu'il préfère travailler seul : « je préfère me débrouiller tout seul ». Il ne fait part d'aucune difficulté ni de raisons pour lesquelles il a cette préférence. D'autres études seraient nécessaires.

### 3.**4.7. Synthèse**

En conclusion de cette partie, (6) types d'accompagnement scolaire au sein des environnements

familiaux et/ou de première socialisation ont été proposés, pour les (22) interviewés de cette étude : le format *scolaire additionnel imposé*, le suivi *confié* ou *indirect* passant par une rémunération, le suivi à la demande, le pré-suivi ou l'éveil, le suivi *abstrait* en appui sur trois types d'éléments a) avec des pressions familiales, b) avec le transfert de la pression scolaire, c) avec le questionnement de l'avenir ou encore d) avec de simples recommandations. Ensuite, l'absence de suivi ou en tout cas, l'isolement des interviewés face aux devoirs scolaires, a été mentionné, puis expliqué par deux raisons : a) les priorités de l'environnement familial sont autres, comme celle de se nourrir quotidiennement par exemple, ou b) l'interviewé est le seul scolarisé. Enfin, le dernier type met en évidence un système d'entraide entre les plus jeunes, pour faire face à la solitude. Pour un interviewé, il a été impossible de proposer un type de suivi en raison de la rareté des éléments fournis durant l'entretien.

Afin d'envisager des éléments explicatifs de ces modes d'accompagnement, j'ai confronté ces types de suivis à des éléments précédemment évoqués tels que les niveaux scolaires des référents, les langues et cultures ou les catégories socio-professionnelles. Puis, j'ai analysé davantage les effets produits par ces types d'accompagnement sur les interviewés. On a remarqué que pour certains, l'accompagnement pouvait être source de stress ou au contraire bien vécu par exemple. De cette analyse semblent émerger plusieurs points intéressants.

Premièrement, un fort investissement de la part d'un ou plusieurs référents n'est pas forcément un gage de réussite et de sérénité de l'interviewé vis-à-vis de l'école et de l'écrit en français. L'exemple de Nizarah est éloquent à ce sujet (cf. son portrait en annexe n°2, portrait 1, p. 12). Pour d'autres, on remarque que bien que non scolarisé et donc analphabète, la mère de Mamadi en est un exemple, le référent semblait être profondément investi dans la scolarité de l'enfant et même vis-à-vis de son entrée dans l'écrit (cf. son portrait en annexe n°2, portrait 3, p. 29). Pour d'autres encore, on remarque que les données confirment celles des études de Lahire (2012) et de Fleuret et Montésinos-Gelet (2012) concernant la littéracie familiale et l'investissement des référents vis-à-vis de la scolarité des enfants : loin du désengagement ou de l'abandon, les parents tentent de s'impliquer autant que possible même si parfois, ils peinent à adopter la façon la plus adaptée d'intervenir, d'accompagner, de soutenir les enfants. On remarque notamment les discours de certains référents ordonnant aux enfants d'étudier, de réviser, et parfois en adoptant une attitude violente, mais sans réellement prendre le temps d'expliciter les enjeux de l'école. En tout cas, l'interviewé ne les évoque pas et fait surtout part d'un phénomène de répétition du même discours, sans réel effet (Merad, Lassana par exemple). Enfin, et de façon plus générale, une tendance a été

relevée : moins les référents ont été scolarisés, et plus les interviewés se retrouvent seuls face aux enjeux scolaires (Lahire l'écrivait également, 2012). De fait, même s'ils tentent de s'investir, ces référents peinent à réellement soutenir les enfants pour faire face aux enjeux de l'environnement scolaire (j'ai parlé d'absence de suivi ou de suivi abstrait). On peut remarquer en outre que plusieurs interviewés font part de cette solitude : et certains explicitent clairement leurs regrets quant au fait de vivre seuls cette réalité scolaire. D'autres ne l'explicitent pas et affichent une indépendance affirmée, mais comment ces interviewés ont réellement évolué au sein de l'environnement scolaire ?

Ces éléments montrent que l'école a probablement un rôle à jouer sur ce point et créer puis entretenir un lien étroit école-famille semble essentiel pour l'élève. Ce lien permettrait un soutien mutuel entre les deux environnements de socialisation.

L'imbrication du rapport à l'école, du rapport au savoir et du rapport à l'écrit ayant été affirmée par Barré-De Miniac (2002 ; 2008), ces questions me semblent indispensables pour comprendre la construction du rapport à l'écrit des interviewés. C'est ce que propose d'aborder la section suivante : le rapport à l'école des interviewés.

## 4. Le rapport à l'école

Après avoir abordé l'un des deux éléments contextuels de cette étude, les environnements de première socialisation (familiaux), il convient d'aborder le second élément contextuel qui concerne les environnements scolaires passés et actuels des participants. Pour structurer la présentation de ces résultats et en appui sur le cadre théorique brièvement rappelé précédemment (imbrication du rapport à l'écrit, du rapport au savoir et du rapport à l'école), cette partie propose d'explorer le rapport à l'école.

Pour cela, il convient premièrement de rappeler les parcours scolaires des participants : combien de temps et au sein de quel type d'établissement les interviewés ont-ils été scolarisés ? Quelles étaient les langues d'enseignement et enseignées ? Quelle place occupaient les langues de première socialisation ? À partir de ces questions, il s'agit de mettre en évidence des éléments pouvant influencer la construction du rapport à l'école des interviewés, et peut-être sera-t-il possible d'émettre des hypothèses quant aux liens entre ce rapport à l'école et les environnements de première socialisation précédemment présentés.

Pour procéder à cette analyse, je m'appuie sur plusieurs types d'éléments : les données fournies durant les entretiens mais également les modes de verbalisation. Je suis attentive à la part affective

présente dans les récits à travers les modes de verbalisation, mais aussi au langage non verbal et para verbal.

Pour présenter ces résultats, cette section est subdivisée en huit sous-sections : la première dresse un état des lieux des niveaux et parcours scolaires des interviewés. La deuxième aborde le statut et les usages des langues premières dans les contextes scolaires passés et actuels des participants. La troisième partie propose d'évoquer les raisons et conséquences des interruptions de scolarité. Dans un quatrième temps, les aspects émotionnels seront abordés, avant de convoquer la notion d'élan scolaire similaire à celle d'investissement vis-à-vis de l'écrit dans une cinquième partie. Enfin, la sixième sous-section exposera les résultats relatifs aux représentations actuelles qu'ont les interviewés de l'école, de leur établissement avant de laisser place à la septième, qui évoquera la place qu'occupe l'école dans les projets futurs des participants. Enfin, la huitième et dernière sous-section discutera des liens entre les environnements familiaux et le rapport à l'école.

## 4.1. Les niveaux et parcours scolaires des interviewés

Les (22) interviewés sont scolarisés dans (6) filières professionnelles différentes. (21) sont inscrits en première ou en seconde année de CAP, et (1) interviewé est inscrit en seconde de BAC professionnel. Pour tous, il s'agit de métiers de la construction.

Avant d'être scolarisés en France, les interviewés ont été scolarisés :

- Dans 10 pays différents : en Espagne (1), en Italie (1), au Maroc (2), en Albanie (1), en France (2), à Madagascar (1), en Guinée (5), au Mali (4), au Cameroun (1), en Côte d'Ivoire (3), et un interviewé n'a pas été scolarisé.
- Quant aux niveaux atteints : (8) ont été scolarisés régulièrement et sans interruption, (5) sont allés au collège et ont terminé le cycle ou quasiment, (1) n'a pas été scolarisé, et d'autres ont interrompu les études au niveau primaire : (2) 4ème année, (1) 3ème année, (5) fin de cycle élémentaire.
- À propos des langues de scolarisation, 5 langues ont été citées : espagnol (1), arabe (3), français (11 dont 2 en France), albanais (1), malgache (1), franco-arabe (3), et (1) n'a pas été scolarisé antérieurement. Pour l'appellation « franco-arabe », il s'agit d'un parcours bilingue proposé par certains pays comme la Guinée notamment.

Ainsi, pour (14) des (22) interviewés, le français était déjà une langue seconde ou de scolarisation à des degrés divers, avant leur arrivée en France. Dans ces environnements scolaires,

qu'en est-il des langues de première socialisation ? Quels statuts avaient-elles ? Occupaient-elles une place spécifique en classe ?

## 4.2. Statuts et usages des langues de première socialisation

Comme indiqué précédemment, seuls Jonathan, Hugo, Chaïra, Christophe, et André avaient, avant leur arrivée en France (sauf Jonathan qui a toujours été scolarisé en France), la langue de scolarisation qui correspondait à leur langue de première socialisation. Ainsi, pour (17) des (22) interviewés, leur langue de première socialisation n'était pas celle des apprentissages scolaires. Qu'en est-il donc de la place de ces langues dans les environnements scolaires passés des interviewés et notamment lors de leurs premières expériences de lire-écrire ? Cette partie a pour objectif d'analyser le statut et les usages des langues de première socialisation en contextes scolaires.

### a) Langues-soutiens des apprentissages

Dans plusieurs cas, les langues de première socialisation des interviewés pouvaient intervenir en classe afin de soutenir les apprentissages. Selon les interviewés, cela s'est produit à des degrés divers, les situations pouvant être placées sur un continuum allant de l'emploi de ces langues en cas de nécessité absolue jusqu'à l'emploi courant de ces langues en classe (au moins durant les premiers apprentissages). Il est actuellement et malheureusement impossible de déterminer la place des cas évoqués ci-dessous sur le continuum précité.

Dans le cas de Brahim, l'emploi du peul et d'autres langues que le français semblait être légitimé au primaire : les élèves pouvaient recourir à ces langues, et l'enseignant les utilisait pour soutenir les apprentissages :

> [Brahim] « En primaire oui, parce qu'il n'était pas du tout bien habitué à parler le français, ouais... même le prof, y'avait certaines choses qui nous expliquait en pular pour qu'on puisse comprendre à notre rythme ».

Brahim n'a pas précisé pour le collège de façon explicite mais il a tout de même précisé « En primaire, oui », ce qui peut signifier qu'il en allait autrement au collège.

Il en allait de même dans le cas d'Abdel qui m'a expliqué d'un air étonné de ma question, qu'il pouvait tout à fait s'exprimer dans sa langue au début de sa scolarité. L'enseignant parlait plusieurs langues et il expliquait initialement dans la langue des enfants.

> [Question]: J'essaie de comprendre. Et euh, à l'école, quand tu es arrivé au tout début, est-ce que tu as eu le droit de parler le pular ? Ou est-ce que c'était interdit ? Comment ça se passait ?
> [Abdel]: beh le prof, [inaud.] ça dans ta langue !!! (rire) Pour que tu puisses comprendre !
> [Abdel]: pour que on te traduit, on te dit bah ouais, [canaille?] , on te montre le canard, c'est comme

> ça dans notre langue et... avec le prof, lui il parlait beaucoup de langues tu vois.
> [Abdel]: ouais si t'as pas compris, tu reposes la question, tu dis t'as pas compris ça, même si le... faute d'orthographe mais lui il te, il te, pour que, pour que tu puisses comprendre très bien au début ouais il t'explique dans ta langue.

Mamadi semble décrire une situation assez similaire. Il explique que « *avec le prof, c'est français* », mais chacun avait le droit de recourir à sa langue, « *sa langue natale* » (peul, soussou par exemple). Mamadi précise aussi que l'enseignant pouvait recourir aux langues des élèves pour réexpliquer des éléments non compris en français.

Dans le cas de Youssef, il semble également que le bambara avait un rôle de soutien des apprentissages à l'école française. Dès les premiers jours, le français est la langue unique utilisée. Youssef explique plus tard que l'enseignant parlait français et bambara.

> [Youssouf] « Voilà parce que les professeurs ils parlent français, ils parlent bambara ».
> [Youssouf] « Oui, il explique en bambara si là par exemple, il a écrire quelques mots, s'il a écrit des mots en français, si... il va nous expliquer en bambara, comment ça veut dire ».

**b) Langues-secours**

Dans le cas d'Adamo, la classe se faisait en français, mais il pouvait arriver à l'enseignant de parler aux élèves dans leur « langue maternelle » : *« ouais, c'était en français. Seulement le prof euh, la maîtresse, elle avait des moments où elle nous parlait la langue maternelle ».*

Nous aurions pu penser qu'il s'agissait d'une situation similaire aux précédentes, mais la suite de l'entretien a mis en évidence qu'en réalité, l'emploi des langues premières était associé à l'incompréhension des élèves d'une part, et surtout à l'énervement, la perte de patience de la part de l'enseignante. Le recours aux langues premières n'était donc pas valorisé en classe, bien au contraire : il était plutôt synonyme d'échec :

> [Adamo] « Par exemple si euh... elle parle à quelqu'un qui comprend pas, bah elle le gueule dans notre langue ».
> [Question] « D'accord. Elle le « gueule » ? C'est-à-dire qu'elle s'énerve ? »
> [Adamo] « (sourit) Elle s'énerve, elle parle dans notre langue beh, soit moi, soit une autre personne, bah à ce moment-là on se rend compte que ouais, vraiment, elle est, elle est énervée, parce que, à chaque fois qu'elle nous parle français, c'est pour nous parler bien gentiment, bah quand elle change de langue, c'est pour parler ».
> [Adamo] « Le mieux pour elle, elle veut qu'on parle bien le français, qu'on comprend le français, qu'on apprenne à écrire et à lire, tout ce qu'elle nous donne ».

Dans ce contexte on conserve cette apparente incompatibilité entre la progression en français, en lire-écrire en français et l'emploi des langues premières.

**c) Langues interdites**

Certains interviewés (Massoud, Hamar, Tahieb) ont rapporté un système scolaire interdisant l'emploi des langues premières, même lors des temps de récréation. Pour Massoud, cette

interdiction était accompagnée d'une sanction en cas de non-respect de la règle. Cette sanction passe par la mise en place d'un objet symbolique que les élèves se transmettent dès lors qu'ils entendent l'un d'eux employer une autre langue que l'arabe, y compris durant les temps récréatifs. Massoud fait partie de ces interviewés. Il évoque les sanctions encourues ci-dessous :

> [Massoud] « Bon du coup, quand tu parles autre langue par exemple bambara ou soninké, on te la donne. Quand tu pars à la maison avec, le lendemain tu la ramènes, il faut que tu le ramènes 25 francs CFA avec toi, sinon on te prend par quatre (rit nerveusement). Ils vont te prendre par quatre et ils vont te frapper ».
> [Massoud] « […] c'est un petit bout de bois, comme ça, eh... depuis qu'on va le mettre dans la salle, le prof il va expliquer à tout le monde. Cet symbole là on va la mee... le mettre dans la salle. Personne va parler autre langue que l'arabe. Bon du coup, par exemple, si tu veux prêter un stylo à tes camarades, quand tu parles la langue bambara ou langue soninké, direct le prof ils vont te donner ce... ce petit bout de bois là. C'est toi qui vas garder jusqu'à autre, euh l'autre personne aussi parle de... n'importe quelle langue, si c'est pas en arabe, bon toi aussi tu lui donnes. Mais quand tu n'as pas trouvé quelqu'un d'autre, même dans la cours, avant que tu sors dans la cours de... de école coranique là, quand tu parles autre langue, on te donne ça, et toi aussi faut que tu cherches quelqu'un d'autre ou tu vas suivre les gens jusqu'à... l'autre vont aussi parler autre langue, et tu le donnes, mais quand t'as pas trouvé quelqu'un, tu le ramènes à la maison, et le lendemain tu le ramènes, il faut que t'amènes 25 francs CFA (rire nerveux) avec toi. Sinon on va te prendre par quatre, par quatre on... ils vont te frapper ».

D'après Massoud, ce système est mis en place dès trois mois de classe : *« à partir de... eh... 3 mois. Au début de l'année, à partir de 3 mois, cet symbole-là, ça va être dans toutes les classes »*. Cette interdiction d'employer toute autre langue que l'arabe, accompagnée d'une menace de sanction (symbolique et physique) a contraint Massoud à rester silencieux en classe, à tel point qu'il se compare aux murs de la classe : immobile, muet, passif : « *Tu parles pas, tu restes dans les classes comme... un mur, et tu parles pas [...] ».*

Son rire nerveux trahit aussi son stress lorsqu'il évoque ces souvenirs. La seule option semblait être le silence aux yeux de Massoud, qui se montre désemparé en répétant à plusieurs reprises qu'il ne savait ni lire, ni écrire, ni parler en arabe :

> [Massoud] « Bah, quand même, ça m'a pas plu parce que (rire)... c'est mon première fois de m'inscrire à l'école coranique, et je savais pas lire, je savais pas parler, je savais pas écrire, bon, si impose quelque chose dans... dans la classe, ça va être compliqué. Parce que tu savais pas lire, tu savais pas écrire, ni parler... bah... quand même, tu... tu te tais avant que... avant que tu sors dans le cours ou dans la classe ».

On comprend que la seule option pour Massoud semblait celle du silence en attendant de sortir, d'être libéré du temps scolaire. Il met en évidence l'incohérence du fait d'imposer une langue alors même qu'il ne savait ni lire, ni écrire ni même parler en arabe. Concernant ce silence forcé, il précise en riant, mais toujours nerveusement :

> [Massoud] « Tu parles pas, tu restes dans les classes comme... un mur, et tu parles pas, bon après, quand tu sors dans la classe, bon, ou le mec là, qui avait le petit truc là, si t'éloignes de lui, vous pouvez parler comme vous voulez mais, même si y'avait son ami qui est à côté de vous, il faut faire

> beaucoup d'attention sinon il peut aller le dire à les gens qui sont là-bas qui est en train de parler autre langue que c'est pas l'arabe, et lui aussi il peut venir à côté de vous, dès que tu parles on te donne ».

De son côté, Tahieb, inscrit dans une école française, décrit un environnement assez similaire : il fait part lui aussi de la mise en place d'un symbole visant à sanctionner les élèves qui parlaient d'autres langues que le français :

> [Tahieb] « bah parce qu'après, on passait beaucoup de temps à l'école. Donc le prof il insistait sur le français, il nous disait... on avait... il avait même mis un truc... genre un symbole. On appelle ça un symbole »
> [Tahieb]: « quand tu parles le bambara, dans la cours de l'école même, il... te sanctionnait... »
> [Tahieb]: « soit tu payes euh... un sous ou... le prof il te frappe... Des trucs comme ça »
> [Questions]: « d'accord ! Donc tu n'avais pas le droit de parler bambara »
> [Tahieb] « non »
> [Tahieb] « donc, c'était comme ça... on insistait, il nous disait mais peu importe la manière dont vous allez parler, mais juste il faut parler »
> [Questions] « pourquoi à ton avis tu avais pas le droit de parler bambara ? »
> [Tahieb] « beh parce que... on était dans une école français »
> [Tahieb] « beh... on était là pour apprendre le français. Donc... il fallait vraiment parler français pour comprendre »
> [Questions] « d'accord. Donc il parlait JAMAIS en bambara en classe ? »
> [Tahieb] « en classe, non non pas du tout »
> [Questions] « il parlait que français »
> [Tahieb] « que français »
> [Questions] « donc au début quand tu es arrivé, tu comprenais pas j'imagine, ce qu'il disait »
> [Tahieb] « non, non... [soupir] »
> [Questions] « wow, ok »
> [Tahieb] « on disait des bêtises. [rire gêné] »

Tahieb dit qu'il n'aimait pas l'école et l'explique par le fait qu'on les frappait, le fait qu'il ne parvenait pas à faire ce qui était demandé :

> [Tahieb] « non, je n'aime pas l'école, je n'aimais pas l'école »
> [Tahieb] « ouais, parce que... le fait qu'on nous frappaaiit, puis moi j'arrivais pas à faire les truucs... »
> [Tahieb] « eeeh... c'était compliqué. Eeeh... je voulais abandonner, bon après j'avais pas le choix »

On comprend avec ce récit la difficulté à laquelle a fait face Tahieb, à tel point qu'il souhaitait abandonner l'école. La gêne vis-à-vis de ses premiers mots en français est également un exemple éloquent. D'autres exemples peuvent être fournis, notamment lorsqu'il fait part de ses difficultés à réaliser les tâches demandées, notamment à l'écrit, et que par conséquent, il était puni et empêché de sortir :

> [Tahieb] « voilà donc. Après on était punis. Il faut, genre, si le prof il nous demande de faire un truc, d'écrire un truc, ABC, un truc comme ça, donc... mm... genre... tu tu pouvais pas sortir tu pouvais pas rentrer chez toi tant que tu as pas fini le truc »
> [Tahieb] « ouais, donc euh... je me rappelle donc j'étais... moi, ma sœur elle m'aidait, je sortais par la fenêtre, parce que je... »
> [Questions] « de l'école ?! »
> [Tahieb] « ouais »
> [Questions] « [rires] ah ah ah oui, d'accord ! »
> [Tahieb] « [rires] parce que je n'arrivais pas à écrire. Le prof il était juste assis derrière la porte »
> [Questions] « ouais »

> [Tahieb] « donc il disait, personne ne sort tant que tu n'as pas fini. Après les gens ils sortaient, sortaient, après ma sœur elle profitait de me faire sortir par la fenêtre »

Il explique ensuite que les élèves étaient tellement nombreux en classe que l'enseignant ne se rendait même pas compte qu'il était parti la veille alors même qu'il était puni :

> [Questions] « et qu'est-ce qu'il se passait le lendemain quand tu y retournais ? [rires] »
> [Tahieb] « [rires] on était nombreux. Le prof, iiii, il ne connaît pas tous assister à ses cours [pas certaine de ce segment] »
> [Questions] « d'accooord ! Vous étiez combien à peu près dans la classe ? »
> [Tahieb] « à peu près on était... 50, 60, comme ça oui »

De son côté, Hamar explique également que le bambara était interdit en contexte scolaire. Seul, le français, et deux autres langues vivantes « imposées » (anglais, espagnol ou allemand) étaient autorisées. Il ne semble pas avoir conservé un souvenir négatif de cette période et explique qu'il parlait d'ores et déjà français (contrairement à Massoud qui ne parlait pas arabe, et Tahieb qui ne parlait pas français à leur entrée à l'école) :

> [Hamar] « euh oui ! Je parlais déjà le français »
> [Hamar] « Ah 'yavait aucun problème, je parlais bien français ».

**d) Hypothèses : langues ignorées ?**

Dans certains cas, les interviewés n'ont fait part d'aucun commentaire au sujet de la place de leurs langues premières en contexte scolaire ou n'ont pas fourni suffisamment d'informations. Il n'était possible d'émettre des hypothèses au vu des systèmes scolaires dans lesquels ils étaient inscrits.

Merad était scolarisé en Italie, et Nizarah en Espagne. Nous envisagerons, avec prudence bien sûr, l'indifférence vis-à-vis des langues premières de ces interviewés, étant donné la tradition unilingue de ces systèmes scolaires. Il en est probablement de même pour Djamal, qui a évolué au sein du système scolaire français. En ce qui concerne Icham, scolarisé au Maroc, il s'agirait de questionner la place du berbère dans le système scolaire marocain. En l'état, Icham n'a transmis aucune information à ce sujet. Quant à Christophe, scolarisé au Cameroun, il s'agit d'une situation encore différente. Cet interviewé explique que bien que non interdites au sein de l'environnement scolaire, les langues africaines ne sont pas utilisées officiellement généralement mais plutôt entre élèves ponctuellement, lors d'apartés par exemple.

> [Christophe] « Nan, ce n'est pas que c'était interdit. C'est un peu, la mentalité c'est comme ça, donc, chacun... à part seulement si c'est un petit truc secret, peut-être il va appeler son frère, ils vont parler leur langue patois (inaud.) Parce que devant les gens, c'est un peu... en fait moi d'où j'ai grandi hein »
> [Christophe] « (inaud.) là-bas c'était comme ça. Moi d'où j'ai grandi, c'était comme ça »

Le cas de cet interviewé ne sera pas davantage abordé, étant donné que lui-même a expliqué ne

pas parler de langues africaines (il comprend la langue de son ethnie dit-il). De fait, il se définit comme étant Abassien et dit ne pas parler son « propre patois » :

> [Christophe] « Moi je suis abassien. Je parle le... Sur les 288, je sais pas trop, même mon patois, mon propre patois, je n'arrive pas à parler. Puisque je suis pas né au village, bon... j'ai grandi plus en ville, je suis né en ville donc, c'est ça que (inaud.) français français français. Même avec ma propre famille, c'est c'est c'est un débat pour le patois. Je comprends, mais je parle pas »

En tout cas, il explique que selon lui, il n'est pas souhaitable de laisser entrer les langues africaines en contexte scolaire comme en Afrique de l'Ouest. On pense percevoir une sorte de rivalité et de sentiment de supériorité de Christophe en tant que Camerounais vis-à-vis des pays de l'Afrique de l'Ouest. Après avoir échangé quant à l'objectif de l'entretien, à la signification de « thèse » et « doctorat », il dit :

> [Christophe] « vous savez chez nous aussi, chez nous en Afrique centrale, surtout au Cameroun, on s'intéresse pas trop aux langues, par rapport aux gens de l'Afrique de l'Ouest. Puisque eux, c'est trop de langues, même à l'école, bah vous même vous connaissez, même à l'école, ils parlent leurs langues, ce n'est pas normal. En fait, nous ne sommes pas comme ça. Chez nous, si c'est français, c'est français. Le patois chez nous, c'est au village. Donc c'est un peu difficile que tu vas voir les gens, en fait, les gens de... chez nous, en fait chez moi, les gens de mon pays qui parlent le... bizz... (bizarrement?) qui parlent... les langues comme ça, jamais, c'est très bizarre. C'est TRÈS, c'est TRÈS... »
> [Christophe] « En ville on parle les patois mais c'est peu, chez nous c'est un peu très difficile »

On remarque ici que selon l'interviewé, les langues premières africaines n'ont pas leur place à l'école. Pour lui, ce n'est « pas normal » de parler les langues premières africaines à l'école et il se différencie des pays multilingues situés en Afrique de l'Ouest. Pourtant, on peut relever en même temps une contradiction puisque durant ce même entretien, il vante multilinguisme du Cameroun. Mais peut-être faisait-il allusion aux langues européennes et hiérarchise-t-il les langues ? Il précise qu'au Cameroun, parler en « patois » n'est pas mal vu, mais cela reste peu courant. Il ajoute à ce propos :

> [Christophe] « c'est... c'est... en fait les gens n'aiment pas trop parler le patois... devant les gens... en fait, quand certains... peut-être si je suis avec toi, et que je parle mon patois, peut-être je suis avec toi je parle le patois avec mon confrère, c'est comme si on était en train de te calomnier »
> [Christophe] « c'est comme si on parlait de toi. Et ce n'est pas bon. Chez nous […] voilà, chez nous c'est un peu... les gens n'aiment pas trop »

Dans les cas de Ayoub et Kamoko, aucune information n'est fournie à ce sujet. Hamidou quant à lui explique qu'il était autorisé de recourir à sa langue première en contexte scolaire mais il n'a pas apporté plus de précisions à ce sujet.

Cette partie 4.2. a permis de mettre en lumière divers statuts accordés aux langues premières au sein de l'environnement scolaire, et cela n'est pas sans conséquences cognitives, linguistiques, psychologiques, identitaires pour l'apprenant (cf. chapitre 2, point 2). Cela peut avoir des

conséquences sur le rapport à la langue de scolarisation et son appropriation, sur le rapport à l'école, et donc sur l'ensemble des apprentissages.

À ce propos, on observe diverses réactions, diverses attitudes de la part des interviewés selon les faits rapportés. Dans le cas où les langues premières semblent adopter le statut de *langues-soutiens des apprentissages*, les élèves semblent percevoir cela comme étant logique, normal, et comme ne pouvant être autrement. Brahim, Abdel, Youssef, Mamadi sont dans ce cas et semblent sereins lorsqu'ils évoquent leurs premiers apprentissages et leur scolarité. Hamidou semble également décrire ce type de situation, même s'il entre moins dans les détails. Dans un second cas, les langues premières semblent être plutôt des « langues-secours ». Adamo explique en effet que l'enseignante changeait de ton et d'attitude dès qu'elle devait recourir à d'autres langues que le français, ce qui signifiait son agacement et son énervement. Adamo ne semble pas condamner cela, mais on peut imaginer ce qu'un enfant peut interpréter lorsqu'à chaque fois que l'enseignant recourt à sa langue, il hausse le ton et lui montre que c'est négatif, voire signe d'échec.

Dans un troisième cas, les langues premières étaient totalement interdites dans l'enceinte scolaire, même lors des temps de pause, de récréation. C'est notamment le cas de Massoud, Hamar et Tahieb. Pour Massoud et Tahieb, un symbole avait même été mis en place afin de sanctionner toute « dérive » et des violences physiques pouvaient avoir lieu en cas de non-paiement d'une amende. Ces trois interviewés rapportent leur douloureuse expérience : Massoud semblait tétanisé et restait silencieux autant que possible jusqu'à la fin de la journée. Il attendait avec impatience ce moment. Il se compare même aux mures immobiles et silencieux de la classe. Tahieb explique que par conséquent, « on disait des bêtises » en parlant de ses camarades et lui et qu'il n'aimait pas l'école. Il rapporte les violences physiques, les moments de stress et les interdictions de sortir lorsqu'il ne parvenait pas à effectuer des tâches demandées et il explique qu'il voulait abandonner. Hamar quant à lui explique que seules les langues africaines tel que le bambara étaient interdites, ce qui n'était pas le cas de l'anglais, de l'espagnol et de l'allemand, enseignées comme langues étrangères. Pour sa part, cela ne lui a posé de problème particulier car il parlait déjà français explique-t-il.

Enfin, dans un dernier cas, on suppose que les langues premières étaient tout simplement ignorées et que cela n'a pas choqué les interviewés. On remarque que c'est le cas d'élèves dont les familles ont émigré, et qui étaient scolarisés dans un pays européen : c'est le cas de Merad scolarisé en Italie et de Nizarah en Espagne. Il en est probablement de même pour Djamal qui lui a toujours été scolarisé en France. Toutefois, on remarque que c'est aussi le cas d'Icham, scolarisé au Maroc,

qui n'a pas explicité la place du berbère dans le système scolaire marocain.

Quant à Christophe, scolarisé au Cameroun, la situation est encore différente. D'après ses propos, les langues africaines ne semblent pas occuper le même espace que pour d'autres interviewés originaires d'autres pays africains, notamment en Afrique de l'Ouest. L'interviewé explique que l'absence des langues africaines en contexte scolaire est tout à fait normal et fait partie des habitudes. Christophe va même jusqu'à expliquer qu'il ne lui semble pas normal de recourir aux langues africaines en contexte scolaire, et qu'en Afrique de l'Ouest, il y a « trop de langues ». Il vante le multilinguisme camerounais en expliquant qu'au Cameroun, la population parle des langues européennes. On perçoit ici les conséquences de la hiérarchisation des langues, de cette « économie » des langues sur les représentations des élèves et la situation qui donne lieu à la normalisation de certaines pratiques.

Ces éléments me semblent précieux dans l'exploration du rapport à l'école des interviewés et indirectement donc, du rapport à l'écrit. Aujourd'hui, on sait combien il est important de valoriser les répertoires langagiers des apprenants en contexte scolaire.

Lors de la présentation générale du corpus, le fait que la majorité des interviewés avaient interrompu leurs études avant d'être scolarisés à nouveau aujourd'hui avait été brièvement abordé. La section ci-dessous propose de détailler davantage ce point. Pour quelles raisons ces interviewés ont quitté l'environnement scolaire ? S'agissait-il de leur décision ou d'autres éléments sont-ils entrés en jeu ? Peut-on percevoir des liens entre ces parcours scolaires en pointillés et le rapport à l'école de ces interviewés ?

## 4.3. Raisons et conséquences des interruptions de scolarité

Cette partie a pour objectif de comprendre les raisons expliquant l'arrêt des études de (14) des (22) interviewés (Mamadi, Massoud, Ayoub, Brahim, Youssef, Adamo, Lassana, Hamidou, Christophe, Kamoko, Hamar, Tahieb, Abdel, André). Dans aucun des cas, l'interviewé a décidé lui-même d'interrompre sa scolarité. Voici donc les éléments explicatifs mis en évidence.

### 4.3.1. Motifs financiers

Premièrement, il convient de différencier deux situations : l'une dans laquelle le motif financier est effectivement la cause unique de l'arrêt des études de l'interviewé, de l'autre dans laquelle, le motif financier est à la fois la cause de l'interruption des études mais avant tout une conséquence survenant à la suite d'un décès, ou d'une séparation par exemple.

**a) Le motif financier comme cause :**

Lassana est dans cette situation : il a effectivement expliqué que l'arrêt de ses études, juste avant l'entrée au collège, correspond avec la situation financière de son père qui ne permettait pas de poursuivre :

> [Lassana] « j'y suis pas allé. Mon père il n'avait plus de sous donc du coup... [inaud.] (bruit de la bouche signifiant « c'est comme ça, tant pis ») ouais »

On perçoit ici la déception, le sentiment de tristesse associé à l'arrêt de sa scolarité, le langage para-verbal et non verbal sont clairs.

**b) Le motif financier comme cause et conséquence :**

Dans le cas de Ayoub, l'arrestation puis la disparition de longue durée de son oncle qui finançait ses études dans un établissement privé coûteux semble avoir été la cause de l'arrêt des études de l'interviewé. Ce dernier regrette profondément. On le comprend lorsqu'il explique que l'école *« c'est ma vie ! L'école, depuis au pays, moi c'est ma vie. École école... »*.

Il en est allé de même pour Kamoko qui explique que le décès de son père l'a obligé à arrêter ses études avant son entrée au collège. Or, son père, « s'occupait de tout ». On ressent les sentiments négatifs de Kamoko, sa déception :

> [Kamoko] « CM2, l'année où je devais aller au collège, c'est l'année là que j'ai... j'ai.. j'ai... que j'ai eu des difficultés en fait. Y'a eu le décès de mon père... »
> [Kamoko] « Voilà, et tout est parti en couilles parce que c'est lui qui fait, qui s'occupait de touuut ».

L'arrêt de ses études est synonyme de difficultés à ses yeux, et on perçoit les regrets associés :

> [Kamoko] « Boooon... moi, moi par contre, de mon côté, l'école n'a pas été difficile. C'est quand j'ai stoppé l'école... que... tout a commencé à être difficile après... parce qu'après je me suis donné au foot... »

On comprend que le décès du père a donné lieu ensuite à des problèmes financiers qui eux, ont contraint Kamoko d'interrompre ses études :

> [Kamoko] « Mais quand j'avais stoppé l'école, vu que j'avais eu mon entrée en sixième, je devais aller au collège, et chez nous le collège c'est très cher »
> [Kamoko] « Et vu qu'il y avait plus mon père pour... pour s'occuper de ça, et tout... j'étais obligé de maintenant de... de suivre le sport, le foot »

On remarque l'aspect « obligatoire » : pour Kamoko il ne s'agissait pas d'un choix délibéré comme cela pourrait être le cas pour d'autres. Il semble regretter de ne pas avoir pu accéder à l'enseignement secondaire et le confirme ensuite en évoquant ses pratiques de lecture en parallèle de son activité sportive à temps plein.

En ce qui concerne Hamidou, il semble que le décès de son père ait donné lieu à sa

déscolarisation. Toutefois, durant l'entretien, Hamidou évoque plutôt des motifs financiers :

> [Hamidou] « Ouais. Je voulais aller à l'école parce que au pays, j'avais pas les moyens, pour aller à l'école »

Il est alors resté avec sa belle-mère et celle-ci a dit ne pas pouvoir payer les frais de l'école, puis a décidé de ne plus envoyer Hamidou à l'école. Hamidou rapporte ces faits avec difficultés, d'un ton triste. Il peine à terminer ses phrases. Il confirme que c'était difficile car il est ensuite resté à la maison, sans rien faire. On sent la pénibilité de cette période à l'allongement des syllabes, donnant au contenu un côté « long », « pénible ». Il explique que durant cette période, qui a duré environ 4 ou 5 ans, il aidait sa belle-mère à préparer les plats qu'elle revendait. Il explique qu'il coupait les légumes notamment.

### 4.3.2. Conflits familiaux

Dans le cas de Brahim, ce sont les nombreux conflits familiaux qui semblent être en cause. L'arrêt des études n'était que l'étape précédant son départ pour l'Europe, synonyme de fuite vis-à-vis de cet environnement familial conflictuel.

Youssef a décrit une situation plutôt similaire à une différence près que ces conflits sont apparus suite au décès de son père.

> [Youssef] « Parce que j'étais au collège, j'ai commencé première année jusqu'à la sixième ! Bon là, j'étais pas mal quand même... oui. Avant qu'il est mort toujours il me, il m'encourage et tout. Voilà mais depuis que j'ai perdu... mon oncle lui fait que des conneries ».

Son oncle a alors été chargé de sa scolarité et a souhaité inscrire Youssef dans une école coranique à l'étranger plutôt qu'à l'école française comme jusqu'à présent. Face à cette situation Youssef a fait le choix d'interrompre ses études et de partir pour l'Europe. Il explique :

> [Youssef] « parce que c'est LUI, c'est lui qui veut, c'est lui qui voulait que je dois arrêter l'école français pour aller à l'école coranique ».
> [Youssef] « Bon, moi aussi, j'ai pas voulu de faire école coranique, bon voilà c'est pour ça, bon le moment là même mon, y'a mon professeur, il est, UN JOUR il est, il est venu chez nous pour parler mon oncle mais... il l'a insulté, le jour-là, il l'a insulté. Bon, du coup, lui aussi, il est décourage vraiment, bon ».

Même après la venue de l'enseignant au domicile familial, les conflits ont perduré :

> [Youssef] « il est parti. Que des bagarres à la maison. Tout, tout le temps ».

Concernant Mamadi, à la suite du décès de sa mère, son frère et lui ont tenté de déménager et vivre avec leur oncle. Cela a donné lieu à une situation conflictuelle et les a encouragés à quitter le pays. Bien que l'interruption des études de Mamadi ne soit pas clairement reliée au décès de la mère durant l'entretien, il est clair qu'il s'agit d'une hypothèse recevable.

### 4.3.3. Sujet synonyme de traumatisme

Dans le cas d'Adamo, le sujet est synonyme de traumatisme et il a été impossible de l'aborder durant l'entretien. Cela me semble être le signe d'un grand regret de la part de l'interviewé. Lorsque je lui ai formulé une question à ce propos, il a répondu ceci :

> [Adamo] « ça c'est le truc qui... pour moi c'est... c'est les trucs qui me fait un peu mal, en fait ».

Je lui ai demandé s'il avait décidé lui-même d'interrompre ses études et il a spontanément répondu en abordant le fait d'avoir quitté son domicile et son pays comme si les deux faits étaient inévitablement liés :

> [Adamo] « Ouais, c'est moi qui a décidé de quitter la maison ».

Au vu de l'évidente impossibilité d'obtenir davantage de précisions, et dans le respect de l'interviewé, je n'ai pas poursuivi dans cette voix.

### 4.3.4. La disparition d'un proche

De son côté, Tahieb explique simplement qu'il a été scolarisé jusqu'au décès de sa grand-mère. Par la suite, dès lors qu'il a vécu chez sa grand-mère de quartier, il a poursuivi avec une scolarité informelle, grâce à un enseignant qui venait à domicile. L'interruption de ses études « formelles » semble donc correspondre avec la période du décès de sa grand-mère. Dans les cas de Christophe, Massoud, Hamar et Abdel, les entretiens n'ont malheureusement pas permis d'obtenir des informations explicites à ce sujet. D'autres éléments évoqués ultérieurement permettront sans doute de comprendre. Concernant André, il s'est agi de sa décision : il semble avoir souhaité interrompre ses études sans motif clairement apparent si ce n'est que celui de quitter son pays pour partir à la recherche de nouvelles opportunités de travail en France.

En réalité, bien qu'ayant proposé une « catégorisation » des situations ayant donné lieu à la déscolarisation des interviewés concernés, on remarque des recoupements entre ces catégories : les conflits familiaux découlent parfois de décès de proches, et les motifs financiers comme nous l'avons vu, sont parfois la conséquence d'un décès également.

De façon générale, pour plusieurs interviewés, l'interruption des études était synonyme de déception, de regrets, de tristesse. Ces éléments me questionnent quant aux représentations de l'école des interviewés. Ont-ils tous éprouvé des sentiments de tristesse et de déception lors de l'interruption de leurs études ? Quelle place occupait l'environnement scolaire à cette époque dans leurs représentations ? Par la suite, lors de leur départ pour l'Europe, quels projets avaient-ils et quelle place occupait l'école dans ces projets ? Qu'en est-il aujourd'hui ? Sont-ils satisfaits de leur

scolarisation ? Comment vivent-ils cette période de retour dans un environnement scolaire ? Quels liens ont-ils entretenus et entretiennent-ils avec l'environnement scolaire ? C'est ce qu'aborde la partie suivante.

## 4.4. Aspects affectifs et représentations

En abordant les expériences scolaires passées et actuelles, les représentations et les aspects affectifs, cette partie a pour objectif de mettre en lumière les représentations des interviewés et le lien affectif qu'ils entretiennent avec l'environnement scolaire.

### 4.4.1. L'empreinte laissée par les expériences scolaires passées

Cette première sous-partie met en évidence la potentielle empreinte que peuvent laisser les expériences scolaires passées : quels souvenirs ont les interviewés de leurs premiers apprentissages scolaires ? Comment perçoivent-ils leurs expériences passées ?

#### 4.4.1.1. L'école avant l'école

Les interviewés ont fait part de leurs souvenirs concernant leurs expériences scolaires passées. À ce propos, plusieurs interviewés ont mentionné la période précédant leur entrée à l'école. Cela montre que l'école occupe un espace dans la vie des interviewés avant même qu'ils n'en fassent eux-mêmes l'expérience : cela passe par des frères et sœurs ou des cousins et cousines dans leur entourage.

C'est notamment le cas de Chaïra pour qui l'entrée à l'école a été précédée d'un sentiment de curiosité, d'excitation. Elle voyait des membres de sa famille qui restaient enfermés dans leurs chambres à étudier et cela a éveillé sa curiosité : elle souhaitait découvrir le monde scolaire elle aussi :

> [Chaïra] « alors que nous, on était à l'extérieur en train de jouer, eux ils sont en mode fermés dans leur chambre en train de réviser et tout, du coup j'avais trop envie de voir ce que ça faisait d'avoir des devoirs, d'être enfermée et de continuer à réviser et tout ».

Chaïra affirme qu'elle se réjouissait d'aller à l'école : elle était « trop contente », elle était impatiente de découvrir sa classe. Elle avait « trop envie d'avoir des amis ». De son côté, Ayoub explique qu'avant d'entrer à l'école, il voyait les enfants de son oncle y aller et se demandait pourquoi lui n'y allait pas : « Moi aussi je vais aller à l'école » (vais pour « veux »). Il raconte que son oncle lui disait que lui aussi, bientôt, il irait à l'école, qu'il devait s'y préparer. Ayoub dit et répète qu'il était content : « J'étais content ! J'étais content ! ».

#### 4.4.1.2. Les premiers apprentissages

La scolarisation des interviewés implique la période des premiers apprentissages. Celle-ci laisse également des traces différentes selon les expériences de chacun. Contrairement à d'autres, pour Kamoko, ses premières expériences semblent avoir laissé un souvenir agréable. Il l'explique par le fait qu'il parlait déjà français en arrivant à l'école.

> [Kamoko] « Ouais, c'était bien !
> [Kamoko] « Même si je suis pas allé à l'école[57]. Et depuis tout petit je parlais le français »
> [Kamoko] « parce que... je savais que ça... à part même quand mon père il quittait au travail, c'est le français qu'il nous parlait. « Viens là », « va là », « envoie, porte-moi ça », donc on comprenait le français. ON parlait le français. Maintenant, apprendre à écrire, à lire, bon ça c'était à la maternelle d'abord j'ai commencé, voilà. Parce que quand on est arrivé à la maternelle, c'était un jeu pour nous, on nous donnait des trucs, on ne savait rien, on faisait des colorations, des trucs comme cela, *un peu, un peu, un peu on a fait la... la petite section, la grande section...* Et après ça, on a... on savait écrire mais c'était pas trop ça. Et après, je suis parti au CP1 »

Pour Youssef il en est de même, il met davantage en évidence les jeux, l'ambiance, les nombreuses personnes présentes :

> [Youssef] « (rire) bon le premier jour de l'école, moi là, on était petit mais bon... euh le jour de rentrée, on est venu... à l'école, on était nombreux vraiment. Bon on a monté les drapeaux, on a fait l'hymne national, euh... après on a joué, (semble heureux quand il raconte) du foot, on a fait du foot, euh.. y'a, y'a vraiment le jour, y'avait plein de jeux, qu'on a fait. Bon, c'était bien, oui ! ».
> [Youssef] « Bon à partir du moment là, j'ai dit école c'est très bien. Bon tout le temps, j'étais présent ». Il se souvient avec précision du nombre d'élèves par classe, et même du nombre de filles et de garçons : ils étaient environ 35 ou 40 élèves par classe.

Pour certains, ces premiers pas sont synonymes de difficultés et parfois qualifiés de « compliqués » :

> [Nizarah] « ça pour moi c'était compliqué » / « eeeeeeeh... je sais pas... pourquoi... je sais pas j'aimais pas trop l'école... et c'est ça » / « Mm... je sais pas pourquoi, c'est comme ça » / « un jour comme j'étais p'ti je faisais beaucoup de bêtises... beaucoup... » / « c'est ça je faisais beaucoup de bêtises, je sais pas pourquoi [rire gêné].
> [Merad] « les premiers temps, c'était un peu difficile écrire et, et... mémoriser, et après, euh... quand j'étais en troisième, je sais pas comment on dit ici euh... »
> [Massoud] « La première fois, c'était trop dur, parce que j'avais à peu près à l'âge de 6 ans ou 7 ans comme ça, ah je regardais même pas le tableau ! ».
> [Djamal] « J'aimais pas, quand j'étais petit je faisais que pleurer, je voulais rester avec mes parents, je me disais non j'ai envie de rester avec eux. Après ils me disaient non mais après, après j'ai... j'ai aimé après l'école »

Un sentiment de déception vis-à-vis de l'école une fois que les interviewés avait découvert ce qu'était l'école en réalité a aussi été relevé. En effet, Chaïra explique également que passé le moment de la découverte, de la première expérience, la suite s'est compliquée : elle ne voulait plus apprendre, elle n'avait plus envie. De son côté, Djamal semble tenter de se convaincre encore

57 Veut dire « même si je n'étais pas encore allé à l'école » ou « avant même d'aller à l'école » pour indiquer qu'il parlait déjà français avant d'entrer à l'école.

aujourd'hui en s'appuyant sur le discours de ses parents qu'il doit aimer l'école :

> [Djamal] « genre quand j'étais petit je me disais ouais l'école c'est différent, c'est autre chose, c'est... pas ce que je pensais. Voilà, je me disais c'est pas... c'est pas ce que je pensais et tout, c'est pas, ça va pas me donner envie mais en fait si, ça m'a donné, ça m'a fait quelque chose »
> [Djamal] « Beh, je me suis dit après, on m'a dit, après j'ai toujours écouté mes parents. Ils m'ont dit dans la vie si tu veux quelque chose, va à l'école, sors avec un diplôme, au moins tu as quelque chose »
> [Djamal] « Beh genre en fait, je pensais qu'à l'école, on faisait pas beaucoup de choses, genre on faisait... plus de... genre à l'école je me pensais comme... par exemple dans l'atelier je pensais qu'on faisait que de l'atelier. Y'avait pas de maths ni français et après je me suis dit si. T'en as besoin, parce que si on te demande un papier à remplir un truc... »

André présente un profil quelque peu similaire : il met en évidence une déception dans un premier temps, l'ennui relatif à l'école, puis il finit par affirmer qu'il aimait l'école mais sans conviction :

> [Question]: qu'est-ce qui t'a déplu ? Qu'est-ce que t'as pas aimé ?
> [André]: tout le temps les mêmes choses tu vois... T'as pas envie d'aller... (rire timide) . T'as envie de sécher et tout. C'est l'âge aussi tu vois.
> [André]: bah on faisait tout le temps... des trucs de... comment dire... là je sais pas... tout le temps les mêmes trucs ! Math tout ça, tu vois, j'aimais pas trop tu vois. (rire gêné) .

Il finit, comme Djamal par adopter le positionnement opposé :

> [Question] « Et euh, à l'école en Albanie les premières années, est-ce que tu as aimé apprendre à lire et à écrire ou est-ce que c'était difficile pour toi ? »
> [Djamal] « ouais, nan nan, ça va, ça va. Moi j'aimais j'aimais »

Hamidou lui explique qu'il n'aimait pas l'école et évoque des raisons extérieures aux apprentissages, liées à la précarité économique de sa famille :

> [Hamidou] « À vrai dire Madame, au moment que me... j'étais au pays... je n'aime pas euh je n'aime pas euh... étudier »
> [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 (garçon ? 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 »

#### 4.4.1.3. Expériences scolaires passées

Kamoko explique que l'école n'a pas été synonyme de difficultés pour lui. C'est plutôt sa déscolarisation qui l'a été :

> [Kamoko] « Boooon... moi, moi par contre, de mon côté, l'école n'a pas été difficile. C'est quand j'ai stoppé l'école... que... tout a commencé à être difficile après... parce qu'après je me suis donné au foot... »

Trois interviewés expliquent fièrement qu'ils étaient bon élève dans leur pays d'origine, avant d'être déscolarisés : Brahim dit qu'il étudiait « bien », à tel point qu'il était parmi les premiers de classe. Selon lui, son entrée au collège a marqué le début des difficultés, même période durant

laquelle il a eu des problèmes familiaux :

> [Brahim] « Lorsque j'étais au primaire, j'étudiais bien quand même. Je, je pensais pas, parmi les cinq premiers ou bien les trois premiers comme ça, mais depuis que je suis entré au collègue, … y'avait plein de soucis, je pouvais pas étudier ».

Il explique même que lorsque l'enseignante (au primaire) interrogeait des élèves de la classe, elle l'interrogeait toujours en dernier pour éviter qu'il ne transmette la réponse à tout le monde :

> [Brahim] « […] ils m'interrogeaient en dernière position parce que si y'avait pas, si il interrogeait tout le monde, s'ils ne savaient pas, il m'interrogeait en dernière position pour ne pas que je siffle à les autres ».

Un récit similaire : Youssef explique qu'à l'époque, lorsque son père était en vie, et qu'il était scolarisé au primaire, il était plutôt bon élève :

> [Youssef] « Parce que j'étais au collège, j'ai commencé première année jusqu'à la sixième ! Bon là, j'étais pas mal quand même... oui. Avant qu'il est mort toujours il me, il m'encourage et tout. Voilà mais depuis que j'ai perdu... mon oncle lui fait que des conneries ».

Il en est de même pour Christophe qui explique fièrement qu'en primaire, il était le premier de la classe :

> [Christophe] « surtout que moi, j'étais un peu intelligent, j'étais parmi les premiers toujours... de la (inaud.) jusqu'au CM2. Je suis toujours premier ou parmi les cinq premiers quoi »

À plusieurs reprises également il s'est qualifié « d'un peu intelligent » en parlant de lorsqu'il était enfant. Ayoub explique qu'il a toujours beaucoup aimé l'école : *« c'est ma vie ! L'école, depuis au pays, moi c'est ma vie. École, école... »*. Il était même impatient et curieux d'y entrer lorsqu'il était petit. Il insiste beaucoup sur le coût associé aux établissements dans lesquels il était scolarisé, tous privés et leur qualité d'enseignement par rapport aux établissement publics dans lesquels il est impossible d'étudier convenablement selon lui.

Pour les interviewés insistant sur le fait qu'ils étaient premiers de classe, et sans remettre en question la véracité de leurs propos, ces discours semblent avoir pour objectif de les rassurer eux-mêmes, et de se valoriser à mes yeux, comme s'il s'agissait de gommer l'interruption de leurs études, et/ou leur courte scolarisation.

#### 4.4.1.4. La déception, et l'après

Kamoko semble se contenter et compenser le fait qu'il n'ait pas eu la possibilité de poursuivre sa scolarité. Il s'est montré très curieux et admiratif du présent travail mené. Il compare ce travail d'écriture à l'écriture d'un roman puis explique que s'il avait pu poursuivre ses études, cela aurait été son projet : devenir écrivain :

> [Kamoko] « c'est long, c'est... c'est la moitié d'un roman non ? »
> [Kamoko] « Moi j'adore l'étude que vous faites là voilà. Moi je, moi j'aime trop, c'est quelque chose que j'ai pas pu m'investir dedans quoi. Sinon... si j'avais l'opportunité chez moi, j'aurais dû suivre des longues études pour pouvoir faire ça là quoi. C'est quelque chose que j'aimais très bien si j'aimais... j'ai trop bien aimé en fait c'est ce qui m'a... quand je vois un écrivain, quand je vois quelqu'un qui écrit franchement, j'ai plein d'estime pour ce dernier là, je dis« mais ooooh ». .. je l'envie en fait quoi »(rire) . C'est pas c'est...
> [Questions] « mais ça ne t'empêche pas d'écrire. Tu pourrais écrire »
> [Kamoko] « Mais moi... ouais, je peux le faire, je peux le faire parce que moi j'ai connu des gens mais c'est juste que ffff... ma vie actuelle ne me permet pas, peut-être plus tard dans l'avenir quand je serai bien ... »

On perçoit le regret de Kamoko de ne pas avoir pu poursuivre ses études, et l'importance qu'il y donne pour pouvoir devenir écrivain. Pour l'être, il faut obligatoirement avoir fait de longues études selon lui. De son côté, face à cette même déception, Christophe semble tenter de se créer un nouveau projet pour compenser le fait de ne pas avoir eu la possibilité de poursuivre ses études dans son pays d'origine. Il montre en effet sa déception liée au fait d'avoir interrompu ses études (en dépit de l'investissement de son père).

> [Christophe] « J'avais presque tous les livres parce que, le papa, lui d'abord a été inscrit un peu pour l'école. Comme je vous ai dit, il voulait que ses enfants aillent loin avec l'école »
> [Christophe] « Mais dommage ».

On perçoit sa déception également dans son soupir signifiant « bof » après ma remarque *« bah si, tu es en train d'aller loin... »*. Il signifie clairement qu'il n'est pas satisfait de ses nouveaux objectifs, qui ne correspondent pas à ceux initialement prévus. Toutefois, comme dans un mouvement de compensation, il explique avoir pour objectif d'obtenir deux CAP en précisant que c'est possible car il est « un peu intelligent », puis de poursuivre vers un CFA, un Baccalauréat professionnel voire un BTS ensuite.

En ce qui concerne Hugo et Hamidou, c'est un constat mitigé : le premier affirme sans conviction qu'il est content de sa scolarité :

> [Hugo] « beh oui c'est bien »
> [Hugo] « ça m'a appris des choses, plein de choses ».

Le second quant à lui, Hamidou précise qu'il choisissait ses jours d'école en fonction de la langue d'enseignement (parcours bilingue franco-arabe). Il préférait le français et disait que cela était plus facile pour lui :

> [Hamidou] « eh par exemple, tous les jours on fait, on fait, on fait, que de arabe. On fait par exemple, on partage, on partage les jours de semaine. On fait trois jours arabe, deux jours français ».

### 4.4.2. Les aspects affectifs : l'importance des relations humaines

Les aspects affectifs relatifs aux environnements scolaires passés et actuels sont apparus

notamment via l'évocation de la camaraderie et de la relation avec l'enseignant.

#### 4.4.2.1. L'importance de la camaraderie

Dans un contexte scolaire parfois hostile, on relève l'importance de la camaraderie pour beaucoup. Pour certains, cela semblait leur permettre de fuir les difficultés et le potentiel échec.

> [Massoud] « Je pars seulement pour m'amuser avec mes copains. Je regarde même pas le tableau (rire) C'était trop dur ! Je regarde même pas le tableau, quand j'arrive là-bas seulement, on avait à peu près six lignes de table comme ça, moi je mets juste derrière, je viens pas... eh... le tableau qui est devant là, le siège qui est devant, je viens pas là-bas, je reste derrière (rire) avec mes copains pour m'amuser seulement. Bon quand même, j'ai pris quand même beaucoup de choses là-bas ».

Massoud semblait être tétanisé en classe et dans une attitude d'évitement (reste à l'arrière, ne regarde pas la tableau). Il semble par conséquent accorder davantage d'importance au temps passé avec ses camarades (mais on ignore s'il s'agit d'une préférence ou plutôt d'une issue de secours face à la classe qui le tétanise et les contenus qui lui semblent inaccessibles).

Pour d'autres, cet esprit de camaraderie semblait être un soutien et non un moyen de fuir. Lorsqu'il évoque ses premiers apprentissages, Merad explique qu'il s'est fait des amis qui lui ont permis de surmonter ses difficultés. Il insiste sur l'importance des « copains ».

Dans d'autres cas, le lien avec les apprentissages ne peut pas être mis en évidence, mais on perçoit l'importance des moments collectifs et/ou récréatifs :

> [Lassana] « (en riant) je jouais au foot, c'est tout ».
> [Lassana] « ouais, en classe, bah franchement je faisais rigoler les gens en tout cas, et j'étais beaucoup distrait. Vous, vous me connaissez très bien. Je suis beaucoup distrait et... beaucoup, j'aime m'amuser beaucoup quoi. Ouais ».
> [Lassana] « donc en classe, bon je suis beaucoup distrait, je suis beaucoup aussi charismatique pour que les gens me croient quoi tu vois ».
> [Christophe] « en fait d'abord, l'école ça a été une belle période pour moi pour les amis et la bonne humeur, la bonne ambiance que nous étions, avec les collègues, c'était vraiment pour moi, j'ai beaucoup aimé. Pour moi l'école c'est... (tchip) c'est le meilleur des choses dans la vie, dans la jeunesse »
> [Christophe] « parce que vous êtes là, vous vous voyez vous êtes ensemble, un peu c'est un peu comme une famille, avec peut-être des collègues ils sont là, il y a une bonne ambiance, ils sont bien rigolos après... Pour moi ça me plaît quoi »

Pour Abdel, il en est de même, même s'il semble aborder l'enfance de façon plus large :

> [Abdel]: ouais ! Franchement moi l'école, c'était trop bien !
> [Question]: qu'est-ce que tu aimais à l'école ?
> [Abdel]: A l'école c'était... *c'est comme tous les jours on vient en équipe, tu vois. Vous rentrez ensemble ! (enthousiasme) . Nous c'est mouvementé ensemble ! On rentre, vous ... Vous êtes là vous parlez ensemble*, quand la dame elle dise le mot, [inaud.] *c'est tout le monde va répéter* ça vous allez faire ça... En plus y'a des moments, le souvenir préféré, quand on vous disait de faire la tête. Tu vois mais... On dit... euh. Aaaaaa... en arabe... Mamma mia... j'ai tellement oublié de trucs ! Et sinon quand on vous dit mettez la tête sur la table, on avait une manière en arabe, qu'on disait... [prononce une phrase en arabe] , en fait, baissez la tête, qu'on reste là-bas [inaud.]
> [Question]: ouais, et pourquoi tu, pourquoi vous faisiez ça ?

[Abdel]: ouais des fois... tu vois y'a des jours quand la tête est trop, un peu fatiguée tu vois, les enfants... vous avez fini de manger... et tout, vous venez de rentrer, vous êtes un peu paresseux quoi (rire)
[Question]: d'accord, donc ils vous disaient de vous reposer un peu ?
[Abdel]: ouais, des fois on nous disait de poser la tête un peu.
[Abdel]:« ne parle pas, on scout on scout »[on se tait en arabe, mime la scène] .

André va plus loin et dit qu'avec le temps il n'a plus aimé aller à l'école et il préférait rester avec ses amis, indépendamment du contexte scolaire :

[Question] « c'était euh... c'est un belle période pour toi ? C'était agréable l'école ou tu aimais pas ? »
[André]: « nan c'était bien ! C'était bien avec les camarades et tout c'était bien ! Mais après... Ouais ouais c'était bien quand j'étais petit c'était bien ! »
[André] « après quand tu grandis... t'aimes pas trop tu vois »

#### 4.4.2.2. Les enseignants mentionnés, omniprésents

Dans ces expériences scolaires passés, on remarque aussi la mention d'enseignants par plusieurs interviewés. Certains en conservent un bon souvenir :

[Nizarah] « oui, j'avais un professeur qui était super gentil »

Dans le cas contraire, Icham explique qu'il n'aimait pas aller à l'école au Maroc en raison de l'attitude des enseignants notamment :

[Icham] « je sais pas, les profs au Maroc, c'est pas gentil comme ça ».
[Icham] « c'est dur pour étudier au Maroc »
[Icham] « Au Maroc, y'a le prof il a tapé les élèves ».
[Icham] « Oui ! Il a le droit, le droit pour taper les élèves ».

Il met ensuite en évidence l'importance des effectifs pour revenir à la disponibilité de l'enseignant qui y est liée :

[Icham] « […] au Maroc y'a... 40 élèves par classe, c'est pas comme ça, y'a des élèves par classe, 7 élèves. Au Maroc, y'a 40, 45, (inaud.) pour un prof ».

Tahieb mentionne quant à lui un enseignant qu'il appréciait beaucoup et qui après sa déscolarisation, passait régulièrement à son domicile pour le soutenir. Il relie une amélioration dans ses apprentissages à cet enseignant et son accompagnement.

[Tahieb] « ouais, à travers lui, j'ai pu apprendre un peu à lire et à... un peu parler »

D'autres au contraire font part d'expériences traumatisantes ou qui ont pesé sur leurs apprentissages. Chaïra a fait part de son expérience traumatisante en classe de FLE lors de son arrivée et relie cela clairement à l'enseignante en charge de ces cours, qu'elle accuse d'être raciste envers elle.

[Chaïra] « […] j'écris des poésies un peu... français, et voilà... […] parce que l'année dernière j'ai vécu une situation un peu... un peu... qui m'a mis pas trop contente pendant... durant l'année, et ben

> en fait, j'écrivais en fait, ce que ça me faisait, mais maintenant, je sais pas parce que l'année dernière j'ai beaucoup pleuré c'est pas des problèmes familiers ni rien c'est juste en classe... alors que cette année, c'est complètement le contraire. Maintenant, je rigole pour n'importe quoi, alors que l'année dernière je pleurais pour n'importe quoi [...] ».
> [Chaïra] « […] *C'était avec ma classe, enfin, ma prof de FLE. C'est que j'étais... en fait j'essayais d'apprendre et tout, je faisais beaucoup d'efforts chez moi et tout... mais ce que je sais pas, mais la prof était en quelque sorte raciste avec moi, et du coup, elle me détestait »*.
> [Chaïra] « bah... *mes fautes d'orthographe parce que ma prof de FLE, bah en fait, des moments qu'elle était pas trop sympa*, du coup, le jour où je fais des fautes par rapport à un truc qu'on a déjà fait, et que j'ai oublié, bah du coup elle me criait dessus, des choses comme ça.

Youssef compare l'école coranique à l'école française, et il se réfère immédiatement aux enseignants, leur attitude :

> [Youssef] « Bon, j'étais... parce que le prof aussi il était pas gentil. Il nous frappe et tout, insultait. Ah j'ai dit non, j'ai pas l'habitude de ça, faut que j'arrête ça ».
> [Question] « Et c'était pas comme ça à l'école en français ? »
> [Youssef] « Non !! Non, c'était différent vraiment ».
> [Youssef] « Bon, en français, même eux aussi, ils frappent les enfants, mais c'est pas trop quoi. C'est juste savoir quelque chose. Voilà, mais c'était bien quand même. Oui ».

L'omniprésence des enseignants ou en tout cas leur mention régulière met en évidence le fait que ces interviewés fonctionnent beaucoup par affect et/ou ont besoin d'un suivi plus individualisé, d'un accompagnement. Encore aujourd'hui, on constate qu'Icham compare les enseignants du Maroc à deux de son établissement actuel, et Merad, lorsqu'il dit se sentir bien aujourd'hui dans sa formation et l'établissement, il mentionne spontanément les enseignants : « Et avec les profs, je me trouve bien aussi [...] ».

### 4.4.3. Qu'en est-il aujourd'hui

Les expériences scolaires passées des interviewés et les traces qu'elles ont pu laisser aujourd'hui ont été abordées de façon plus détaillée. Mais qu'en est-il aujourd'hui de la relation qu'entretiennent les interviewés avec l'environnement scolaire ? Sont-ils satisfaits ? Comment se perçoivent-ils dans cet environnement ?

#### 4.4.3.1. (In)Satisfaction vis-à-vis de l'institution, de l'établissement

À propos de l'établissement Jonathan explique être content aujourd'hui de venir au lycée, mais regretter l'ambiance et le comportement des autres élèves, notamment lors des moments de pause en extérieur. En revanche, il explique être satisfait de sa classe qui est plutôt calme :

> [Question] « Ok. Euh... aujourd'hui, alors tu m'as dit que l'école c'est pas ton truc, est-ce que c'est toujours d'actualité ? Est-ce qu'aujourd'hui, tu viens au lycée « aaaaaaah ...« tu dis« ffffff... faut aller au lycée ». .. ? »
> [Jonathan] « euh... nan, je suis content d'aller au lycée »
> [Question] « ça va ? »
> [Jonathan] « ouais »
> [Question] « qu'est-ce qui te plaît et déplaît actuellement ? »
> [Jonathan] « euh... C'est l'ambiance qui a dans ce lycée »

[Question] « ouais ? C'est-à-dire ? »
[Jonathan] « mm... 'fin c'est le zoo... »
[Question] « ouais ? (rire) »
[Jonathan] « (rire) »
[Question] « d'accord (rire) . Ok. Comment ça ? Par rapport aux gens ? Aux élèves ? »
[Jonathan] « ouais »
[Question] « par rapport à leur comportement en classe tu veux dire ? »
[Jonathan] « non, moi ma classe ça va »
[Question] « ouais »
[Jonathan] « comparée à d'autres classes euh... »
[Jonathan] « voilà. Nous on est la plus calme classe quoi »
[Question] « et du coup, c'est dans la cours etc. que tu veux dire ? »
[Jonathan] « ouais... c'est... je sais pas... ils crient de partout... voilà quoi »

Izan quant à lui se réjouit aujourd'hui d'être scolarisé :

> [Izan] « Oui ! C'est ça, parce que y'a les trucs qui rentrent dans ma tête, c'est, c'est important ! Parce que quand j'étais au bled, quand tu me vois, tu vas le dire que non, c'est Izan qui n'a pas là là, parce que j'étais tellement... même en vie je connais même pas... parce que quand le matin, le matin à 5h je suis au champ, à 20h encore je serai à la maison, quand je serai à la maison ou quoi, je sors plus. Donc j'étais comme... comme un « sosieu[58] » en fait ».

Youssef affirme aimer « tout » au lycée :

> [Youssef] « J'aime tout ! Ouais ! J'aime tout au lycée là ! Français, math, géographie, tout ce que, tout ce qu'on apprend, j'aime tout ».

Nizarah quant à lui explique qu'il regrette de ne pas disposer davantage de temps pour des activités extra-scolaires, comme il pouvait le faire en Espagne. Il dit qu'en Espagne, « il faisait beaucoup de trucs » : sport, théâtre par exemple, deux ou trois fois par semaine. En France, une fois seulement. Il faisait aussi du judo, plus de combat.

> [Nizarah] « j'avais beaucoup de temps l'après-midi. J'arrive chez moi je mange, je fais mes devoirs et je dors ».

Djamal se dit chanceux de pouvoir aller à l'école pour apprendre à lire et écrire, ce qui n'est pas le cas partout dans le monde :

> [Djamal] « non, genre je vois parce que à la télé, ils montrent dans les autres pays, qu'ils arrivent à écrire, à lire. Et après moi je me dis j'ai de la chance, on est en France, qu'il y a l'école... parce que dans les autres pays, ils ont pas hein cette chance ! »

Lorsqu'il dit se sentir bien aujourd'hui dans sa formation et l'établissement, Merad mentionne spontanément les enseignants : « Et avec les profs, je me trouve bien aussi [...] ».

Icham quant à lui explique qu'il aime aller au lycée aujourd'hui puis ajoute que « c'est facile » :

> [Icham] « ici, c'est.. facile. C'est pas... mais moi j'aime bien physique, sciences, maths. C'est comme ça, j'aime bien les trois matières ».

58 Je n'étais pas sûre du mot, puis je suis parvenue, après avoir demandé des précisions durant l'entretien, à comprendre qu'il s'agissait de « sorcier ».

Semblant peu convaincu, et donnant l'impression plutôt de répondre ce qui serait potentiellement attendu de ma part, Hugo, affirme être satisfait de sa situation scolaire actuelle :

> [Hugo] « ça m'intéresse, un peu oui »

Merad fait part quant à lui de sa satisfaction relative aux cours de FLE reçus l'année précédente, à tel point qu'il en souhaiterait à nouveau. Il évoque également le DELF Scolaire et la préparation dont il a pu bénéficier :

> [Merad] « Sì, mi ha aiutato. E poi, dopo, il nostro progetto se volete, fate degli esercizi sul computer, così, per esercitarvi, e pour, comment il s'appelle, pour... je sais pas le mot, oui, pour le DELF ? Pour faire eh, DELF, après en tout cas j'ai passé »[59].

#### 4.4.3.2. Représentations de soi-même dans ce contexte scolaire

Qu'en est-il à présent des représentations qu'ont les interviewés d'eux-mêmes dans ce contexte scolaire ?

Jonathan fait part de son insatisfaction vis-à-vis de son parcours scolaire passé et son investissement. Il mentionne les conséquences actuelles auxquelles il fait face aujourd'hui et le discours de sa maman :

> [Question] « qu'est-ce qu'elle te dit ta maman ? »
> [Jonathan] « elle me dit beh... [inaud.] ... à l'école tu vas le regretter... Si tu fais n'importe quoi maintenant après tu vas le regretter et... *et je suis en train de regretter là* »
> [Question] « tu regrettes déjà ? »
> [Jonathan] « ouais »
> [Question] « qu'est-ce que tu regrettes ? »
> [Jonathan] *« je regrette..., c'est pas que je regrette, c'est que j'aurais dû travailler plus. Parce que là je vois je suis en cours je galère ! Y'a des trucs que jjjjj... c'est compliqué pour moi quand même »*
> [Question] « quoi par exemple ? »
> [Jonathan] *« euh... l'anglais, par exemple. L'anglais, j'ai jamais fait de l'anglais. Maintenant j'arrive ici, je veux apprendre euh... l'anglais, je peux pas »*
> [Question] « t'as pas fait d'anglais au collège ? »
> [Jonathan] « si, mais... »
> [Question] « tu suivais pas ? »
> [Jonathan] « voilà, c'est ça »
> [Question] « ok, d'accord »
> [Jonathan] « je parlais, je faisais, je dormais, je faisais n'importe quoi »

Jonathan semble adopter une posture « fataliste », comme si plus rien n'était possible désormais, comme s'il était trop tard. Il suit la même logique lorsqu'il fait part de son parcours scolaire précédent. Il se qualifie de « pas scolaire », et cela semble expliquer la suite des événements (expulsions de plusieurs établissements, etc.) :

> [Jonathan] « enfin j'ai jamais... moi chu... j'étais un enfant quand j'étais petit j'étais vraiment... pas... pas fait pour l'école. J'étais là... jjjffff... je faisais n'importe quoi ... Par exemple, j'étais à... Je sais

59 « Oui, ça m'a aidé. Et puis, après, notre projet si vous voulez, vous faites des exercices sur l'ordinateur, comme ça, pour vous entraîner, et [...] ».

> pas si vous connaissez XXX, XX XX[60]...
> [Jonathan] « ah... je faisais rien »
> [Jonathan] « je travaillais « fin... je travaillais pas... je mangeais en cours... »
> [Jonathan] « je faisais n'importe quoi »
> [Jonathan] « Mais... le truc, c'est que j'ai même pas passé mon... brevet. Parce que, un mois avant la fin de... du... de troisième, je me suis fait exclure. "fin, je me suis pas fait exclure de l'établissement, je me suis fait exclure de l'internat »

Il explique que « […] c'était un peu compliqué » et que depuis qu'il a quitté l'internat, « ça va beaucoup mieux ».

De son côté, Merad explique rencontrer des difficultés pour étudier et ne pas céder aux tentations des loisirs. Il semble culpabiliser de ne pas parvenir à limiter ses temps de loisirs pour se consacrer davantage aux devoirs scolaires. Il explique ses difficultés lors d'évaluations par le fait qu'il « joue trop » :

> [Merad] « È che io, quando tipo, quand io devo fare une verifica, mi trovo troppo confuso e non riesco a fare, non riesco a superare quella prova. E poi... »[61].
> [Merad] « Sì, cioè, riesco a spiegare perchè gioco troppo, non so, non riesco a fermarmi [...] »[62].
> [Merad] « C'est un peu dur mais, j'arrive pas trop à réviser parce que je travaille un peu comme ça et... mais j'aime le foot, toujours je pense à sortir, à jouer avec le ballon, j'arrive pas à étudier ».

Nizarah, de son côté, semble surpris d'obtenir des notes bien plus élevées en France qu'en Espagne, mais il ne met pas en évidence son niveau : il explique cela par une différence de niveau entre les deux institutions. De son côté, Lassana s'attribue l'étiquette de « nul en maths ». Il évoque ses difficultés en français avant même que je ne puisse formuler ma question à ce propos et il explique perdre patience :

> [Lassana] « (inaud.) souvent y'a des mots français qui... qui... que je connais pas. Donc c'est ça qui me saoule souvent quoi ».
> [Lassana] « Parce que franchement j'avoue je suis nul en maths ».

Cette perte de patience montre son insatisfaction et son investissement vis-à-vis de son niveau en français. Quant à lui, Adamo explique qu'il a rapidement appris à lire et à écrire à l'école. Il semble plutôt confiant vis-à-vis de son niveau. Enfin, Mamadi ne développe pas et même, aborde d'autres sujets, à la suite de questions portant sur ses éventuelles difficultés. S'agit-il d'un signe d'évitement ou absence de difficultés ?

### 4.4.4. Synthèse des aspects affectifs et des représentations

D'une part, notons premièrement que certains interviewés ont mentionné la période précédant

60 Cite deux noms d'établissements.
61 « C'est que moi, quand genre, quand je dois faire un contrôle, je suis trop confus et je n'arrive pas à faire, je n'arrive pas à réussir cette évaluation. Et puis... »
62 « Oui, enfin, j'arrive à l'expliquer parce que je joue trop, je ne sais pas, je n'arrive pas à m'arrêter [...] »

leur scolarisation. Chaïra et Ayoub ont fait part de leur impatience et de leur excitation quant à l'école et on remarque que cela était lié aux environnements de première socialisation : tous deux voyaient d'autres enfants plus âgés faire des devoirs, lire et écrire, ce qui les intriguait.

Ensuite, en abordant les premiers apprentissages, on perçoit qu'ils ont laissé des traces différentes selon les interviewés. Kamoko fait part de cette période avec bonheur et explique que cela ne lui a pas posé de problèmes particuliers car il parlait déjà français. Youssef quant à lui met en avant l'ambiance, les jeux, la camaraderie. Il se souvient aussi avec joie de ces moments.

Dans le cas inverse, les premiers apprentissages ont parfois laissé des traces douloureuses. C'est notamment le cas de Nizarah, Merad, Massoud et Djamal pour qui cela a été difficile. Certains l'expliquent par le fait que les apprentissages posaient de réels défis, quand d'autres n'aimaient pas l'environnement en lui-même. Djamal par exemple tentait de s'appuyer sur le discours de ses parents et de se convaincre qu'il aimait l'école. Il semble décrire une forme de déception par rapport à ce qu'il s'était imaginé. Chaïra a été déçue également, alors même qu'elle était impatiente de découvrir l'environnement scolaire. André explique aussi avoir été déçu et fait part de son ennui en environnement scolaire. On perçoit chez Djamal et André un conflit entre deux positionnements opposés : l'un profond qui pousse l'interviewé à ne pas aimer l'environnement scolaire, et l'autre sans doute perçu comme « attendu » qui les encourage à se convaincre et à se forcer à aimer l'environnement scolaire. Quant à Hamidou, c'est une situation encore différente puisqu'il met en évidence l'impossibilité d'étudier dans une situation de précarité extrême. La priorité restait de manger et il était alors bien difficile de se concentrer et se consacrer à sa scolarité.

Par ailleurs, les expériences scolaires de façon générale ont également laissé leurs traces, positives et négatives chez les interviewés. Kamoko associe l'école à la période heureuse et équilibrée de sa vie et explique que ce fut lors de sa déscolarisation que les difficultés ont commencé. Il fait part de sa profonde déception quant au fait de ne pas avoir pu poursuivre ses études et réaliser son rêve de devenir écrivain.

De leur côté, Brahim, Youssef, Ayoub et Christophe, ont expliqué fièrement qu'ils étaient « bon élève » dans leurs pays d'origine et parfois parmi les premiers de classe. Ces discours semblent les rassurer, les valoriser, et les aider à gommer les douleurs liées à l'interruption de leur scolarité et les motifs.

Pour ces interviewés, l'école semble être très importante, tout comme pour Kamoko, même si aujourd'hui, compte tenu de leur situation et de leurs priorités administratives et économiques, elle occupe désormais une nouvelle place et elle ne répond pas toujours à leurs rêves originels. Certains

tentent de compenser, de se réaliser autrement comme Kamoko qui au lieu de devenir écrivain, s'investit dans l'écriture de textes de rap, ou comme Christophe qui envisage de poursuivre autant que possible ses études dans son nouveau domaine. Il envisage d'aller jusqu'en BTS. Dans ces cas, la déception laisse place à la réadaptation, la reconfiguration des rêves et des ambitions. Cela ne peut être sans conséquences sur le rapport à l'école de ces interviewés et même leur rapport à l'écrit.

Pour Izan qui n'a jamais été scolarisé auparavant, pouvoir suivre une formation aujourd'hui est une réelle joie. Djamal semble adopter le même positionnement tout en rappelant que pouvoir être scolarisé est une chance et n'est pas donné à tous dans le monde. Youssef se dit lui aussi satisfait et dit aimer les contenus enseignés. Merad et Icham expliquent être satisfaits aussi. L'un insiste sur les enseignants et l'autre précise que « c'est facile ».

Pour d'autres interviewés, on perçoit un sentiment d'insatisfaction, de déception encore aujourd'hui et spécifiquement vis-à-vis de l'établissement lui-même. Jonathan explique en effet que le lycée ne lui semble pas « normal », que les élèves ont des comportements anormaux. Merad fait part de ce même sentiment, comme si le lycée était associé à une représentation négative. Et cela se remarquait dans les discours d'autres élèves qui rapportaient bien souvent ce qu'ils entendaient quant à l'établissement. Pour Nizarah, le sentiment d'insatisfaction est plutôt lié au fait qu'aujourd'hui il dispose de moins de temps pour ses activités extra-scolaires.

Quant aux représentations qu'ils ont d'eux-mêmes en contexte scolaire aujourd'hui, on a remarqué plusieurs tendances également. D'une part, en adoptant un positionnement fataliste, Jonathan fait part de ses profonds regrets qui découlent de son désengagement scolaire. Il explique qu'aujourd'hui il fait face aux conséquences et se trouve en grandes difficultés. Il explique aussi que désormais il ne peut plus apprendre l'anglais, que c'est trop tard. De façon moins fataliste, Merad explique faire face à des difficultés aujourd'hui et les explique par son manque d'engagement et son envie irrépressible de sortir et de jouer au football plutôt qu'étudier. On remarque chez ces deux interviewés un sentiment de culpabilité, une attitude réflexive vis-à-vis de leurs propres difficultés et leurs causes. Lassana quant à lui se dit « nul en maths » et explique perdre patience lorsqu'il s'agit de la langue française et de ses difficultés.

De son côté, Nizarah explique se sentir plutôt à l'aise en comparaison avec le niveau qu'il a connu en Espagne. Idem pour Adamo et Mamadi qui ne semblent pas insatisfaits ni préoccupés par leur niveau actuel.

En somme, on remarque que nombre des interviewés de cette étude semblent insatisfaits de leur niveau, et loin de condamner l'institution scolaire, les enseignants, ils semblent plutôt s'auto-

analyser, culpabiliser, sans parvenir à trouver des solutions, des moyens de remédiation.

Enfin, à propos de ces aspects affectifs, l'importance des relations avec les enseignants, et de la camaraderie a été relevée dans les discours des interviewés. En effet, Massoud, Lassana, Christophe, Abdel, et André insistent sur l'importance de la camaraderie, et des bons souvenirs liés au moments passés avec les amis, les camarades de classe. D'autres insistent sur le rôle qu'ont joué certains enseignants dans leur parcours : Nizarah, Tahieb sont dans ce cas. Icham quant à lui insiste sur le fait qu'il se sent bien mieux dans le système scolaire français, dans lequel les relations avec les enseignants et les attitudes de ceux-ci divergent grandement du système scolaire marocain. Merad se dit aussi très satisfait des enseignants en France. Dans le cas contraire, on retrouve Chaïra qui a été traumatisée par son expérience en classe de FLE lors de son arrivée en France. Youssef se base également sur l'attitude des enseignants pour expliquer sa préférence pour l'école française au Mali plutôt que l'école coranique. On perçoit toute l'importance de l'enseignant dans ce contexte et dans la construction du rapport à l'école de ces élèves.

En somme, ces éléments ne semblent pas sans liens avec le rapport à l'école. Les traces laissées par les attentes des interviewés, puis par leurs expériences ont été relevées. On a vu qu'il ne suffit pas toutefois de se contenter d'un constat binaire entre satisfaction et insatisfaction ou entre « représentations positives » et « représentations négatives ». Il convient plutôt d'en comprendre les raisons, les motifs mais également les adaptations, les ressources dont font part les interviewés.

## 4.5. L'élan scolaire, l'investissement

Cette cinquième partie s'inspire des travaux menés par Espinosa (2003) également et reprend la notion d'élan scolaire. Celle-ci me semble assez similaire à la dimension de l'investissement dans le cas du rapport à l'écrit. Dans cette partie, j'aborderai donc les éléments mettant en évidence l'investissement positif et négatif des interviewés vis-à-vis de l'école : font-ils les devoirs scolaires attendus ? Pour qui étudient-ils ? Comment vivent-ils l'investissement scolaire ?

### 4.5.1. Les parcours migratoires et de vie comme freins à l'investissement scolaire

À plusieurs reprises, avec plusieurs interviewés, les parcours migratoires, de vie, les événements traumatisants sont apparus comme étant de réels défis en contexte scolaire. Ils se manifestent de diverses façons mais dans tous les cas, ils mettent à l'épreuve la volonté, l'engagement, la motivation des élèves. Certains évoquent des difficultés pour se concentrer, malgré leur volonté. Izan explique avec regrets que sa tête freine ses apprentissages.

[Izan] « Des fois, tête c'est compliqué »

> [Izan] « Ouais, ça rr... ça dit, ça rentre pas, ça rentre pas dans ma tête. Mais quand je... des fois, quand je, je me... j'ai en train de lire ou bien je fais comme ça, j'ai en train de fais des explications, là... ça va rentrer. Mais quand je vous regarde comme ça, aah... vous parle, mais mon esprit n'a pas là en fait. Parce que... les, moi je pense trop, parce que... la situation que j'étais, j'étais avec dans mon pays, avec ici encore, le situation que je n'ai (que j'ai?), je pense à tout ça, donc ça... explication va passer comme ça, directement donc... Vous savez que je suis là mais (triste) pas tellement. Je suis là quand même mais c'est pas... »

Il fait part à plusieurs reprises de ses traumatismes dus au voyage, qui l'empêchent de se concentrer.

> [Izan] « honnêtement pour venir, pour venir aventure, c'était très dur... »

On perçoit ici les potentielles conséquences d'un parcours de vie, d'un parcours migratoire traumatisant, et/ou de la non-scolarisation avant son arrivée en France. En effet, Izan n'a pas été habitué à se concentrer sur une longue durée, ni au format scolaire d'apprentissage, qui implique une transmission des savoirs objectivée et non pas incorporée comme il a pu connaître jusqu'alors lorsqu'il s'agissait de travailler aux champs.

Adamo et Ayoub explicitent clairement leur refus d'aborder le sujet de « l'aventure » comme tous l'appellent, tant les souvenirs sont douloureux. De son côté, Youssef explique également que lors de son arrivée et sa prise en charge par une association pour l'enseignement du français, il n'a pas eu la possibilité de s'investir réellement en raison des nombreuses préoccupations. Il explique ne pas avoir beaucoup appris en cette période à cause de ses inquiétudes, de ses « soucis » :

> [Youssef] « non, pas top, parce que ce moment-là, j'ai des soucis et tout ».
> [Youssef] « J'ai appris un petit quand même ».

Il évoque à nouveau ces soucis lorsqu'il explique rencontrer des difficultés encore aujourd'hui pour étudier malgré sa motivation :

> [Youssef] « ça rentre même pas ».
> [Youssef] « j'ai pas, j'ai pas (je sais pas?) si c'est les soucis ou quoi mais... vraiment souvent j'ai pas, j'ai pas envie quand même. Voilà ».
> [Youssef] « J'aime tout ! Ouais ! J'aime tout au lycée là ! Français, math, géographie, tout ce que, tout ce qu'on apprend, j'aime tout ».

De son côté, Abdel explique que lors de son arrivée, il a suivi des cours de français mais qu'après le voyage qu'il avait réalisé, il était impossible d'entrer directement à l'école et que cela lui rend encore sa scolarité bien difficile. Il évoque, avec des mots bien doux, la violence, les mauvaises rencontres sur le chemin, en riant nerveusement :

> [Abdel] « mais le moment que je suis arrivé euh... oh c'était com-pli-qué. Faire la différence... notre parcours et... notre parcours c'est... c'était chaud tu vois. Voilà avec euh... les gens... qu'on a... traversé... ils sont un peu méchants, on arrive pas à nous libérer tu vois... ON pouvait pas directement aller à l'école (rire nerveux) »
> [Abdel] « ça va être chaud pour les profs ouais. (rire nerveux) . Même cette année c'est chaud (rire) »

En tant qu'enseignante auprès d'élèves présentant ces profils migratoires, j'ai moi-même constaté à de nombreuses reprises, et d'autres collègues dans le domaine en font part également, que ces élèves se plaignent de douleurs à la tête. On peut même voir cette douleur se manifester dans leur langage corporel : ils se maintiennent la tête entre les mains, face à la copie, aux supports scolaires, tentant de se concentrer et de faire au mieux, en vain.

Je n'ai évoqué « que » les conséquences des parcours migratoires d'un point de vue psychologique mais ces interviewés vivent également les conséquences administratives : leur situation administrative demeure instable, précaire et l'obtention d'un diplôme dans les meilleurs délais demeure une option à ne pas négliger pour obtenir un permis de séjourner sur le territoire français. Nombreux ont été les élèves à faire part de cette pression quotidienne en parallèle de leur parcours scolaire. Dans le cadre de cette recherche, seul Ayoub a évoqué ce sujet explicitement.

De fait, Ayoub semble envahi par ces faits et révolté. Il semble difficile dans ces conditions de se concentrer et de pouvoir apprendre sereinement. Les difficultés sont tellement grandes que Ayoub a même envisagé d'abandonner ses projets scolaires :

> [Ayoub] « Mais pourquoi mais là jusqu'à présent, on me dit attends attends, attends attends, attends attends. C'est ça qui me casse la tête ! On me dit tout le temps attends, il faut comme ça, attends ça... non... là... si, si, si je met (?) pas ça wallah j'ai envie d'arrêter tout, tout ! Tout ! C'est ça cause de ça, le Proviseur m'a appelé, m'encourager « courage, courage, non courage ». Pas fait de prendre le courage, c'est pas facile ici ! C'est pas facile wallah ! Moi je suis découragé ! Vraiment découragé. D'être là, je suis découragé. Je suis découragé. Même là, même je suivais le cours de *****, lui aussi me demandait « y'a quoi ? ». J'ai dit « non, je suis fatigué ! » Je peux rester comme ça là, je rigole, je rigole. Une fois que je pense à ça... tout est cassé, tout. Je peux rester comme ça, même chez moi ! Je peux rester comme ça, une fois que je pense à ça, non... des fois... mes larmes ça sort ».

On perçoit ici l'origine du frein posé à ses apprentissages : son passé, et la précarité de sa situation. Ayoub se montre très stressé par l'obtention du diplôme, sa situation. À peine ai-je prononcé le mot diplôme qu'il réplique :

> [Ayoub] « c'est ça qui me casse ! Le mot là, si c'est pas vous, dès que j'entends le mot là... » « … je décourage. Faut attendre le diplôme... ta, ta, ta, ta... ».
> [Ayoub] « En fait, le problème les papiers là, ça CASSE ma tête. Ça casse ma tête ! Même avant-hier, hier, hier : j'ai pas, j'ai pas bien dormi. J'ai pas bien dormi. Ça casse ma tête ».

Cette situation semble donner lieu à l'incompréhension de Ayoub et même, à un rapport potentiellement conflictuel avec son pays d'accueil, la France. Il admet qu'il pensait que ce serait facile et fait le lien avec le fait que la Guinée a été une colonie française. Il ne comprend pas pourquoi aujourd'hui c'est si difficile pour lui d'avoir une place en France :

> [Ayoub] « Moi je viens dans un pays francophone, colonie français, pourquoi moi je dis, je suis là, je parle français, j'ai la nationalité GUINEENNE, c'est un colonie français. Et... et... et j'ai... c'est quoi leur devoir ? Normalement c'est quoi ? Parce que moi je viens dans un, dans un colonie français... ».

Ayoub sait que désormais la Guinée n'est plus une colonie française mais il dit *« mais ça reste dans l'Histoire ».* Il poursuit :

> [Ayoub] « oui, ça reste dans l'Histoire. Parce que moi, à l'école, j'apprends la langue française », « je suis là ! Je suis là ! Dans le, dans le pays auquel, mon pays... ah... », « et maintenant je vois c'est le contraire. C'est ça ça qui me casse la tête ! ».

Il évoque de fait le passé colonial de la France, les liens historiques entre les deux pays et ne comprend pas pourquoi il est si difficile pour lui de se faire une place dans la société française alors même qu'il parle français depuis son plus jeune âge, que le français était la langue d'enseignement imposée.

On remarque par ces extraits d'entretien, durant lesquels aucune question n'a été posée à ce sujet, que les parcours migratoires et ce qu'ils impliquent sont en réalité omniprésents : ils le sont dans l'esprit des apprenants, ils le sont donc en classe inévitablement. On remarque les traumatismes mais également les inquiétudes liées à la précarité administrative dans laquelle vivent les interviewés : entre une réelle volonté de s'investir scolairement, avec pour objectif d'obtenir des documents leur permettant de séjourner légalement en France, et parfois un découragement face à cette pression constante qui ne laisse entrevoir aucune garantie. De fait, rappelons que même avec l'obtention d'un diplôme, et la réussite scolaire des apprenants, l'obtention des papiers n'est pas garantie. Il semble donc difficile dans ce contexte de maintenir une volonté d'apprentissage et d'adopter une vision à long terme ?

### 4.5.2. Les devoirs scolaires : les faire, les bâcler, les omettre ?

L'élan scolaire se perçoit également à travers les devoirs scolaires : les interviewés les font-ils ? De façon consciencieuse ? Ou ont-ils tendance à les omettre ou les faire rapidement ?

Kamoko explique ouvertement ne jamais faire les devoirs demandés par manque d'envie, de motivation :

> [Kamoko] « Mmmm... bon... après moi j'ai du mal à faire les devoirs, ouais, j'ai du mal à (inaud.) »
> [Kamoko] « je fais jamais mes devoirs (rires) »
> [Kamoko] « sais pas, c'est la flemme quoi. C'est la flemme, c'est... »
> [Kamoko] « naaaaaaaa... (rires) je fais pas les devoirs... C'est très très... bon... avant je faisais mais maintenant là, naaaaa. *C'est DIFFIcile pour moi de, de traiter... Bon l'année dernière oui, l'année dernière j'étais à fond mais... cette année bon... ffff... je ne sais pas qu'est-ce qui m'arrive des fois*, ça m'a... des fois bon... des fois moi *c'est un truc de fou dans ma tête quoi*. Des fois je peux arriver chez moi je dis bon, aujourd'hui, même si j'ai pas de devoirs à faire, je pose mes cahiers là comme ça, je dis j'ai envie de réviser. Je peux réviser les cours qu'on a faits. Mais des fois naaaan »
> [Kamoko] « même les devoirs, naaaan. C'est impossible. C'est chaud. C'est chaud. (en riant) »

On ignore s'il s'agit de fuir afin d'éviter les difficultés ou d'un réel désintérêt vis-à-vis des devoirs à faire. Il ne voit peut-être pas l'intérêt pour son métier ?

De son côté, Jonathan explique n'avoir jamais fait ses devoirs scolaires et il présente cela comme étant un choix délibéré. En effet, il dissocie l'école de la maison : selon lui, les devoirs scolaires ne devraient pas déborder sur le temps personnel. Toutefois, ses explications montrent une certaine réaction à l'environnement scolaire, comme un mouvement de réponse puisqu'il mentionne des propos d'enseignants qui sans doute lui ont répété à plusieurs reprises cela.

> [Jonathan] « euh les alors... ça par contre, les devoirs à faire à la maison, j'en ... fais jamais »
> *[Jonathan] « euh... (inspire) parce qu'en fait euh... quand je suis à l'école, ... on nous dit t'es pas à la maison »*

On peut soupçonner une certaine opposition de la part de Jonathan ou alors, une porte de secours, de sortie, lui permettant de fuir la difficulté et le potentiel échec. Cela lui permet aussi de déculpabiliser et de ne pas se dévaloriser sans cesse en constatant ses difficultés. Hugo quant à lui répond simplement qu'il n'a que rarement de devoirs à faire à la maison, sans fournir davantage de précisions. De son côté, Lassana explique qu'il voulait éviter absolument de devoir étudier à la maison et qu'il tentait donc de se concentrer autant que possible en classe :

> [Lassana] « Oui, je l'aimais tout... bien les deux mais j'aimais pas bosser à la maison. Ouais, là j'avoue que j'aimais pas bosser à la maison. Je m'arrangeais que euh... le moment où le prof il a donné le cours, je me concentre là-bas quoi ».
> [Lassana] « Sinon wouah... finir à la maison... (inaud.) franchement je n'aimais pas. Jusqu'à maintenant ça est... (inaud.) quoi. On arrivait à la maison, on me dit non bosse mais... (signe de la bouche pour dire « c'est comme ça, dommage »), j'arrive pas quoi »

### 4.5.3. L’effort scolaire

Cette sous-partie propose à présent d’aborder l’effort que fournissent les interviewés vis-à-vis de leur scolarité. Quelle est l’intensité des efforts fournis pour assurer leur réussite scolaire ? Quels éléments permettent de mettre en évidence l’investissement scolaire des interviewés ?

Une première sous-partie propose de faire un point sur les expériences passées, avant d’aborder l’investissement actuel des interviewés qui parfois peut être associé à un stress important. La troisième partie aborde les démarches des interviewés pour solliciter de l’aide, lesquelles sont une preuve d’investissement. Enfin, la quatrième sous-partie abordera les stratégies développées par les interviewés pour faire face aux défis, et nous verrons que celles-ci ne sont malheureusement pas légitimées par l’environnement scolaire.

#### 4.5.3.1. Un point sur les expériences passées

En Guinée, Mamadi semblait aller à l'école par devoir, car sa mère l'y forçait en lui rappelant les potentielles violences physiques infligées par l'enseignant s'il n'étudiait pas. Il n'évoque pas de plaisir à aller à l'école ni même d'objectif, d'intérêt. Il en est de même pour Lassana qui fait part

aussi de cette pression familiale, mais cette fois, il s'agit de compenser le fait que les parents n'ont pas eu la possibilité d'être scolarisés, il s'agit alors de ne pas « gâcher » la chance qu'ils ont et de rendre fiers les parents :

> [Mamadi] « Après y'avait la pression de mon père avec ma mère donc euh »
> [Mamadi] « Lorsqu'on est à la maison mon père parce qu'il a pas pu avoir la chance pour aller à l'école... donc ses enfants qu'il a eus, il les obligeait à aller à l'école... et nous... en tant que gamins... moi je n'aimais pas troooop, trooop aller à l'école, et mon père me forçait de étudier avec les... les... les... (inaud). Ouais ouais, ça je me souviens bien, (inaud.) très bien ouais ».

Hamar de son côté affirme que face aux difficultés, il a souhaité abandonner à un moment donné. Toutefois, ne voyant pas d'autres options, et sur conseils de sa grand-mère, il a poursuivi :

> [Hamar] « eeeh... c'était compliqué. Eeeeh... je voulais abandonner, bon après j'avais pas le choix »
> [Hamar] « ouais, ma grand-mère me disait ouais si j'abandonne l'école je vais aller où ? »
> [Hamar] « Donc j'étais obligé de venir à l'école »

Nizarah admet qu'en Espagne, il ne fournissait pas de réels efforts pour réussir, alors qu'ici oui. Il doit donc fournir plus d'efforts encore que les autres pour réussir :

> [Nizarah] « j'ai des difficultés, je travaille à peu près le double ou le triple que les autres, et j'arrive ».

De son côté, Massoud admet même implicitement qu'il avait abandonné. Lorsqu'il a évoqué ses expériences scolaires passées au Mali, il s'est comparé aux murs, immobiles et silencieux de la classe pour évoquer son attitude et son expérience en classe. Il relie ces éléments à l'interdiction d'employer d'autres langues que l'arabe dans l'enceinte de l'école, dès trois mois d'enseignement. Il semble expliquer qu'il n'avait pas d'autre choix que de rester immobile et d'attendre la fin de la journée d'école pour se libérer :

> [Massoud] « Tu parles pas, tu restes dans les classes comme... un mur, et tu parles pas, bon après, quand tu sors dans la classe, bon, ou le mec là, qui avait le petit truc là, si t'éloignes de lui, vous pouvez parler comme vous voulez mais, même si y'avait son ami qui est à côté de vous, il faut faire beaucoup d'attention sinon il peut aller le dire à les gens qui sont là-bas qui est en train de parler autre langue que c'est pas l'arabe, et lui aussi il peut venir à côté de vous, dès que tu parles on te donne ».

L'image du mur me semble forte ! Massoud met en évidence un autre point intéressant, conséquence de ce type de pédagogie : ce système-sanction instaure un climat de méfiance vis-à-vis des enseignants mais également parmi les élèves eux-mêmes. Cela n'encourage donc pas la cohésion, l'entraide, le soutien mais plutôt la délation, mais aussi la stigmatisation et la marginalisation des élèves plus en difficulté. Il raconte ensuite lorsqu'un jour, il a rapporté cet objet-sanction chez lui (cf. place de l'école, environnement familial).

#### 4.5.3.2. Aujourd'hui : un investissement source de stress et de contrariétés

Dans certains cas, cet investissement semble être une source de stress et de contrariétés pour les interviewés. Ainsi, certains indices parfois interprétés comme un blocage de la part de l'apprenant sont en réalité des indices d'investissement. Par exemple, la perte de patience et l'énervement de Lassana face à la difficulté en français sont une preuve de son investissement.

> [Lassana] « (inaud.) souvent y'a des mots français qui... qui... que je connais pas. Donc c'est ça qui me saoule souvent quoi ».

Aussi, il se dit « nul en maths », et lorsqu'il évoque ses lacunes en mathématiques, il explique immédiatement que pour faire face à cela, il peut compter sur le soutien de sa famille d'accueil.

> [Lassana] « Parce que franchement j'avoue je suis nul en maths ».

Enfin, il évoque à de nombreuses reprises ses difficultés pour étudier seul, pour se concentrer. À aucun moment il n'évoque les objectifs des études, sa motivation.

En ce qui concerne Ayoub, on perçoit son fort degré d'investissement à travers son stress De fait, il parle de son inquiétude quant à l'examen du DELF qui approche et pour lequel il aurait souhaité s'entraîner davantage. Chaïra quant à elle, fait part de son stress et sa difficulté à adopter le rythme exigé par l'environnement scolaire. Elle explique devoir « rattraper » son retard après son manque d'investissement durant sa scolarité au Maroc, et elle semble stressée à l'idée de ne pas y parvenir. Ci-dessous, elle explique ce qu'elle vit en classe durant une évaluation : le risque de découragement semble élevé :

> [Chaïra] « Parce que quand on est dans le cours, bah du coup il faut écrire rapidement pour essayer de se rattraper, pour que le prof nous explique et tout, du coup, j'ai pas trop l'envie, mais quand je suis toute seule, j'ai trop l'envie d'écrire ».
> [Chaïra] « […] des fois, je me dis, j'espère je vais pouvoir me dépêcher pour rattraper toutes les questions, parce que le problème c'est que quand je prends le temps de bien lire les choses et tout, bah du coup, ça me prend beaucoup plus de temps. Du coup, j'arrive pas à répondre à toutes les questions alors que le reste c'est du complètement facile. Et... bah c'est complètement l'inverse, c'est que quand j'arrive... je prends pas mon temps de bien lire, bah du coup j'arrive pas à bien répondre ».

Ce stress montre l'envie de parvenir à atteindre le rythme fixé et exigé par l'environnement scolaire. Malgré les difficultés et le stress, Chaïra met en évidence son questionnement permanent durant les activités qu'elle réalise. Toutefois, il s'agit d'un risque de découragement à moyen et long terme : on remarque que dès lors qu'il s'agit de contenus scolaires, elle évoque l'école de façon plutôt négative, car source de stress et synonyme de temps restreint, de difficultés. D'une façon similaire, Merad évoque les potentiels oublis de sa part durant les évaluations en classe. À ce moment de l'entretien, Merad baisse le volume de sa voix, et semble soucieux. Ce fait semble le

déranger, l'inquiéter. :

> [Merad] « Non riesco a comprendere le cose e[63]... des fois, il m'aide, la maîtresse, euh... ou sinon, des fois, il donne l'évaluation en surprise comme ça ».
> [Merad] « là, je me trompe »
> [Merad] « Et je me rappelle plus de cette leçon que j'ai fait, après, c'est un problème ».

Il fait part d'un sentiment assez similaire concernant son investissement hors temps scolaire. Merad explique rencontrer des difficultés pour étudier et ne pas céder aux tentations des loisirs. Il semble culpabiliser de ne pas parvenir à limiter ses temps de loisirs pour se consacrer davantage aux devoirs scolaires. Il explique ses difficultés lors d'évaluations par le fait qu'il « joue trop » :

> [Merad] « È che io, quando tipo, quand io devo fare une verifica, mi trovo troppo confuso e non riesco a fare, non riesco a superare quella prova. E poi... »[64].
> [Merad] « Sì, cioè, riesco a spiegare perchè gioco troppo, non so, non riesco a fermarmi [...] »[65].
> [Merad] « C'est un peu dur mais, j'arrive pas trop à réviser parce que je travaille un peu comme ça et... mais j'aime le foot, toujours je pense à sortir, à jouer avec le ballon, j'arrive pas à étudier ».

D'une façon quelque peu similaire, Lassana semble culpabiliser et ne pas comprendre pourquoi il rencontre autant de difficultés pour se concentrer et ne pas céder aux tentations des loisirs, du téléphone. Il fait part de ses nombreux efforts, si intenses qu'il en a des maux de tête :

> [Lassana] « Ouais. Je me concentre comment comment... c'est pas parce que je veux pas, j'essaie de forcer mais... quand je force des fois j'ai mal à la tête je sais pas qu'est-ce... qu'est-ce qui fait ça, je sais pas ».
> [Lassana] « Je sais pas, je sais pas qu'est-ce qui m'arrive (animé, embêté, ne comprend pas) wallah. Souvent le téléphone qui sont à côté de moi, et les ordinateurs sont là... (rire) ».
> [Lassana] « Voilà (rires). Ouais, souvent j'éteins mon téléphone mais... c'est chiant quoi ! Souvent moi-même je me dis mais... faut te... concentre-toi ! Mais après, 30 minutes comme ça... »
> [Lassana] « bah les CCF eh... en français ? Ben les fiches (inaud.) les questions et exercices tu lire, je lis, j'essaie de comprendre, même quel que soit le temps, je vais prendre, je vais... je vais concentrer quoi ».
> [Lassana] « Ouais. Là, (inaud.), si je peux pas voilà. Je force. Ouais ».
> [Lassana] « Beh je... je force de chercher à savoir ».

J’ai tenté de comprendre ce qu'il entendait par forcer et dans sa réponse, Lassana explique reproduire ce que font les autres élèves et réfléchir :

> [Lassana] « Je réfléchis à... à m'avancer comme de la manière les autres aussi font, et je fais même chose. Même si je dois avoir mauvaise note, mais quand même fallait que je fais mon effort pour avancer ».

Lassana n'est pas le seul à expliquer qu'il réfléchit ou qu'il force sans pouvoir pourtant fournir davantage de précisions quant à ses stratégies et méthodes mises en place. Peut-être est-ce là toute l'origine du problème ? Peu après avoir affirmé cela, ce même interviewé, Lassana, explique

63 « Je n'arrive pas à comprendre les choses, et... ».
64 « C'est que moi, quand genre, quand je dois faire un contrôle, je suis trop confus et je n'arrive pas à faire, je n'arrive pas à réussir cette évaluation. Et puis... »
65 « Oui, enfin, j'arrive à l'expliquer parce que je joue trop, je ne sais pas, je n'arrive pas à m'arrêter [...] »

qu'aujourd'hui, s'il n'a pas obtenu d'aide après l'avoir sollicitée, il avoue finalement abandonner généralement :

> [Lassana] « Bon moi franchement, quand je suis en classe ou soit on (inaud. Me donne ?) à faire un exercice que je connais pas, franchement je vais plus casser ma tête. Je suis comme ça ».
> [Lassana] « Genre je fais pas ».
> [Lassana] « Si je connais pas, je connais pas. J'essaie de demander si j'arrive pas à comprendre. En tout cas je demande, ce qui connaît, ce qui... a l'expérience de moi, je le demande. Bah si j'arrive même pas à comprendre, franchement, je veux... je vais pas forcer encore. C'est comme ça je suis ».

Brahim parvient à fournir quelques éléments supplémentaires : en cas de production écrite en classe, face aux difficultés, et si l'enseignant ne se montre pas disponible, Brahim explique passer une question lorsqu'il ne sait pas y répondre et se concentrer davantage pour essayer d'apporter une réponse :

> [Brahim] « Là si, si vraiment je voulais quelque chose, même si je connais, une autre question que s'il y a plusieurs questions que vous m'avez posées, par exemple, si... en première position ça tombe sur cette question, la première question, si je connais pas, je peux... je n'arrive, je pouvais pas maintenant dire que je vais faire la deuxième d'abord, ça fait la peine. Il faut que je réfléchis bien d'abord, si je trouve vraiment que je peux pas le faire, avant de la sauter, moi c'est comme ça ».
> [Brahim] « Si je vois la première question, si je commence de lire ça, et y'a que trois questions, même si je connais les deux autres questions, moi je commence par ce qui me semble facile. Après pour les autres, ce qui me semble difficile, je réponds ça vite fait, avant de entamer les autres questions. Moi c'est comme ça. [...] ».

Il explique passer les questions qui lui posent problème dans un premier temps, avant d'y revenir.

#### 4.5.3.3. Solliciter de l'aide.

Après avoir abordé certains indices de l'investissement positif de certains interviewés, il convient d'aborder les stratégies qu'ils parviennent à développer et verbaliser pour faire face aux défis en contexte scolaire. À ce sujet, la quasi-totalité des interviewés mentionne le fait de solliciter de l'aide lorsqu'on évoque une potentielle difficulté pour réaliser les devoirs à la maison ou les évaluations en classe. Pour certains il s'agit même de la première option envisagée (j'évoquerai les autres ensuite). Pour réaliser les devoirs à la maison, Nizarah explique demander à sa mère si elle peut lui venir en aide. Après avoir mentionné le fait de solliciter l'enseignant, Merad mentionne plutôt ses frères et sœurs :

> [Merad] « Non riesco a comprendre le cose e[66]... des fois, il m'aide, la maîtresse, euh... ou sinon, des fois, il donne l'évaluation en surprise comme ça ».

Il en est de même pour Abdel. André mentionne également cette option en cas de besoin mais ne semble pas réellement convaincu durant l'entretien. Il semble plutôt détaché des devoirs

66 « Je n'arrive pas à comprendre les choses, et... ».

scolaires, de la réussite scolaire.

#### 4.5.3.4. Des signes d'investissement non légitimés en contexte scolaire

Outre le fait de demander de l'aide, les interviewés ont mentionné bien d'autres stratégies leur permettant de faire face aux défis scolaires. Toutefois, bien souvent ces stratégies ne sont pas légitimées au sein de l'environnement scolaire. Parmi les éléments les plus cités, le téléphone portable arrive bien sûr en tête de liste, avec divers outils mentionnés.

D'une part, les traducteurs sont mentionnés : Nizarah explique l'utiliser pour traduire des termes espagnols en français. Icham fait de même pour l'arabe vers le français.

> [Icham] « Mm... je cherchais pas... portable, par internet »
> [Icham] « y'a un application »
> [Icham] « j'écris un... le mot pour arabe après, je trouve pour français »

En second lieu, Google est mentionné : Abdel, Brahim et Hamidou déclarent l'utiliser régulièrement. Hamidou explique s'appuyer sur les fiches fournies par les enseignants en reprenant des titres qu'il saisit dans le moteur de recherche :

> [Hamidou] « comme ça, euh par exemple, si vous avez donné ça, vous avez donné... Vous avez donné un fiche comme ça... y'a titre en haut madame »
> [Hamidou] « Si je tape le titre, ça va sortir. Si ça sort maintenant je dis... tout... ce que j'ai besoin, je prends, j'écris ça »

Brahim mentionne également l'utilisation d'une application de type « dictionnaire » lui fournissant des définitions de termes appelée « Operamini » pour faire des recherches lorsqu'il ne comprend pas ou ne connaît pas quelque chose qu'il entend dans la journée :

> [Brahim] « Oui, des fois oui : si quelqu'un me parle, comme une phrase que je connais pas, dès que je rentre à la maison, j'écris ça sur Google ou bien... sur « OperaMini » pour faire des recherches ».
> [Brahim] « […] cette application, tu peux l'utiliser partout, tu peux écrire Google là-bas, tu vas faire des recherches, c'est très facile, parce que moi c'est ça que j'utilisais souvent ».
> [Brahim] « […] si par exemple, vous me disez un mot comme ça que je connais pas, j'entends (inaud.), j'écris le mot, il me donne la définition ».
> [Brahim] « Et pour ça, maintenant, si quelqu'un me dit ça un jour, je sais la définition, je sais la signification maintenant. C'est ça ».

On remarque que dans le cas de Brahim, une certaine autonomie d'apprentissage et une curiosité d'apprendre, qui dépasse le cadre scolaire, apparaît. Il spécifie effectivement que ces recherches peuvent survenir à tout moment de la journée.

Aussi, certains interviewés évoquent même des techniques de « triche » mises en place en binôme. En effet, Chaïra explique qu'au Maroc, face aux défis grandissants durant la cinquième année, elle s'organisait avec une camarade de classe :

> [Chaïra] « Et... du coup, du moment que je parlais pas trop le français, bah, moi et ma pote, qu'est-

> ce qu'on faisait, elle elle apprenait la moitié et moi j'apprenais la moitié ». « […] pendant le cours […] en fait chacun écrivait dans une feuille, et après on s'échangeait les feuilles et après chacune complète ».

Elle explique cela par le fait qu'elle ne parlait pas bien le français alors que sa camarade de classe s'en sortait mieux. Pour ma part, plutôt que d'adopter un œil « enseignant », devant, en contexte scolaire évaluatif, condamner ce type de pratique, j'y verrais ici une forme d'investissement scolaire qui pourrait peut-être constituer une base vers une réflexion didactique et pédagogique.

Ces stratégies sont parfois mal perçues en contexte scolaire et pourtant, elles sont le signe d'un investissement de la part des apprenants. Il convient également de préciser que dans le cas des MNA, ces pratiques sont d'autant plus à valoriser et accompagner qu'il n'est pas rare qu'ils n'aient pas été familiarisés avec les outils numériques.

### 4.5.4. Pour qui travaillent-ils ? Objectifs de l'apprentissage.

Un dernier élément permettant d'illustrer l'élan scolaire des interviewés réside dans leurs objectifs d'apprentissage : pour qui travaillent-ils ? Quel intérêt perçoivent-ils dans le fait d'étudier ? Plusieurs tendances ont été mises en évidence lors de l'analyse du corpus.

Christophe semble s'investir dans sa formation principalement pour « gagner de l'argent » et ainsi pouvoir venir en aide à ses proches :

> [Question] « Et tu aimes toujours l'école ? »
> [Christophe] « Ouais, mais pour moi, c'est... moi j'ai besoin d'une formation puisque... l'école euh... vu ma situation, l'école ça me permet plus trop de (inaud.)... j'aimerais bien une formation pour pouvoir un peu gagner ma vie et aider certains gens »
> [Christophe] « aider ma famille quoi »

Dans le discours de Djamal on perçoit plusieurs objectifs dans le fait de faire des études : 1) obtenir un diplôme, 2) de rendre fiers ses parents, 3) « se débrouiller dans la vie », « avoir quelque chose » comme par exemple 4) « si on te demande un papier à remplir un truc » :

> [Djamal] « Beh, je me suis dit après, on m'a dit, après j'ai toujours écouté mes parents. Ils m'ont dit dans la vie si tu veux quelque chose, va à l'école, sors avec un diplôme, au moins tu as quelque chose »
> [Djamal] « Beh après j'ai vu que... après j'ai vu qu'il y avait d'autres personnes, comme on est tous différents, après voilà, j'ai... j'ai parlé avec euh... quelques garçons, au collège. Je leur ai dit voilà, qu'est-ce que vous en pensez de l'école, est-ce que c'est bien ? Ils m'ont dit oui c'est bien ça sert, tu sors avec un diplôme, au moins tes parents ils sont fiers de toi, au moins ils ont vu, ils t'ont vu grandir, au moins ils disent au moins après je peux me débrouiller dans ma vie »
> [Djamal] « Beh genre en fait, je pensais qu'à l'école, on faisait pas beaucoup de choses, genre on faisait... plus de... genre à l'école je me pensais comme... par exemple dans l'atelier je pensais qu'on faisait que de l'atelier. Y'avait pas de maths ni français et après je me suis dit si. T'en as besoin, parce que si on te demande un papier à remplir un truc... »

Dans le cas de Merad, il montre vouloir étudier pour lui-même lorsqu'il explique qu'il

nécessiterait encore des cours de FLE, comme ceux dont il a bénéficié l'année précédente.

Précisons aussi le cas de Brahim évoqué plus haut : l'utilisation d'une application pour tout type de terme durant la journée, et hors contexte scolaire, démontre une certaine autonomie, et une certaine motivation pour apprendre pour soi et non pas dans un but exclusivement scolaire.

Ayant abordé l'ensemble des éléments relatifs à l'élan scolaire (Espinosa, 2003), la partie suivante propose d'aborder les représentations actuelles qu'ont les interviewés de l'école et plus précisément de leur établissement. Ces éléments mettent également en évidence le rapport qu'ils entretiennent avec l'école de façon générale.

### 4.5.5. Synthèse de l'élan scolaire

Comme dit précédemment, cette partie du rapport à l'école s'apparente quelque peu à la dimension de l'investissement du rapport à l'écrit. De fait, elle propose d'explorer l'engagement, l'intérêt, l'investissement des interviewés vis-à-vis de l'école via le fait de faire ou non les devoirs scolaires, les objectifs et les représentations que les interviewés associent au travail scolaire, à l'école, mais également les potentiels moteurs et freins aux apprentissages.

Premièrement, concernant les devoirs scolaires, un manque d'envie traduit souvent par le terme « flemme » par les interviewés a été relevé. C'est le cas notamment de Kamoko qui explique ne jamais les faire, par manque d'envie. Jonathan est dans la même situation : il ne fait jamais ses devoirs car il l'a décidé dit-il. Pour lui, l'école ne doit pas empiéter sur la vie personnelle et les devoirs scolaires devraient être faits sur le temps scolaire. Jonathan semble être en opposition, en réaction. De son côté, Hugo explique n'avoir que rarement des devoirs et ne précise pas clairement s'il a tendance à les faire ou les omettre. Lassana quant à lui explique avoir développé une stratégie pour éviter de devoir travailler à la maison : sachant qu'il ne parvient pas et qu'il n'aime pas étudier après le temps scolaire, il explique se concentrer autant que possible en classe, et être attentif à ce qu'explique l'enseignant. On remarque que pour beaucoup d'interviewés, les devoirs scolaires sont plutôt laissés de côté et évités.

Aussi, aujourd'hui, on constate que l'investissement scolaire de certains interviewés est source de stress et de contrariétés. Lassana fait part de sa perte de patience et de son énervement face aux défis de la langue française et sa difficulté à étudier seul, à se concentrer. Il fait part de ses efforts, lui donnant parfois des maux de tête. Ayoub parle de son inquiétude quant à l'examen du DELF scolaire et se montre aussi très préoccupé, très investi. On remarque la même situation de stress chez Chaïra qui craint de ne pas parvenir à adopter le rythme imposé en environnement scolaire.

Cela a même pour conséquence le fait de lui faire disparaître toute envie d'écrire en contexte scolaire, ce qui n'est absolument pas le cas à l'extérieur. Merad se montre également préoccupé par certains de ses oublis lors d'évaluations en classe mais aussi par sa difficulté à étudier et à ne pas se laisser tenter par les loisirs. Il s'auto-évalue et semble culpabiliser.

En ce qui concerne les expériences scolaires passées, pour certains interviewés, l'école ne les attirait pas déjà lorsqu'ils étaient dans leur pays d'origine : Mamadi explique qu'en Guinée, il allait à l'école par obligation, car sa mère l'y forçait. Il en est de même pour Lassana qui fait part également de la pression familiale à laquelle il était soumis. Hamar a également été encouragé par sa grand-mère, notamment lorsqu'il a souhaité abandonner. En revanche, Massoud explique qu'il avait déjà abandonné au Mali. Il ne semblait pas être pressionné par ses parents. Enfin, Nizarah explique que depuis son arrivée en France, il doit fournir bien plus d'efforts que les autres, et cela n'était pas le cas lorsqu'il étudiait en Espagne.

Mais qu'en est-il des objectifs qu'ont ces interviewés en allant à l'école ? Pour qui travaillent-ils en réalité ? Pour Christophe, il s'agit clairement d'obtenir un diplôme pour ensuite « gagner de l'argent » puis « aider la famille ». Pour Djamal, il s'agit d'obtenir un diplôme, de rendre fiers ses parents, de « se débrouiller dans la vie », « d'avoir quelque chose » et de pouvoir remplir un papier, être autonome. Quant à Merad, il semble vouloir étudier pour lui-même et demande spontanément s'il serait possible de bénéficier de cours de FLE supplémentaires. Brahim quant à lui, de par ses pratiques personnelles, montre son profond investissement hors contexte scolaire : il semble vouloir apprendre pour lui-même. Il ne semble pas poursuivre un objectif purement scolaire.

Enfin, chez certains interviewés, un frein aux apprentissages, qui a été mentionné à plusieurs reprises a été identifié : celui des parcours migratoires et des préoccupations administratives. Izan fait part de ses difficultés à se concentrer car il « pense trop » à sa vie au pays, son parcours et les traumatismes du voyage. L'absence de scolarisation avant son arrivée en France ne facilite pas les apprentissages d'un point de vue cognitif. Pour Adamo et Ayoub, il s'agit des mêmes raisons et le sujet est tellement douloureux qu'ils refusent de l'aborder. Youssef explique qu'il a également passé cette période difficile durant laquelle il lui était impossible de s'investir dans son apprentissage. Idem pour Abdel qui explique qu'il lui aurait été impossible d'être scolarisé dès son arrivée, en raison des traumatismes de son parcours de vie. Je l'ai moi-même constaté en tant qu'enseignante auprès de ces profils d'élèves : leur langage corporel indique une saturation, des douleurs, une incapacité à être en classe pleinement et à se concentrer. Ils se maintiennent la tête entre les mains, se plaignent de maux de tête très fréquemment.

Toutefois, les freins à l'apprentissage ne s'arrêtent pas aux traumatismes du passé puisque les difficultés se poursuivent pour ces élèves qui vivent dans une situation administrative extrêmement précaire. Ce sujet a été évoqué dans le chapitre 1. Ayoub se montre effectivement profondément préoccupé par cela, au point d'être au bord du découragement et de l'abandon. À cela s'ajoute l'incompréhension : il mentionne l'Histoire, le fait qu'il parle le français et que la France et la Guinée ont un passé commun. Il ne lui semble pas normal qu'il lui soit si difficile de se faire une place en France. Il adopte une attitude révoltée peu favorable à un apprentissage serein.

En somme, les interviewés de cette étude semblent percevoir l'école comme étant un moyen et non une fin en soi. Ils ne semblent pas s'investir pour son intérêt en soi mais plutôt pour les objectifs et pressions extérieurs : l'obtention de documents d'identité, d'un emploi, d'argent. Toutefois, apparaissent également des freins aux apprentissages comme les passés traumatiques de certains interviewés, notamment des MNA.

## 4.6. Représentations actuelles de l'école, de leur établissement

Deux sous-parties aborderont respectivement les représentations qu'ont les interviewés de l'école et des études de façon générale puis celles concernant l'établissement au sein duquel ils sont scolarisés au moment de l'étude.

### 4.6.1. Représentations à propos de l'école et des études en général

Un interviewé (Kamoko) a présenté l'école comme étant compatible avec des projets à long terme et en aucun cas avec la précarité et l'urgence de la vie quotidienne. Ainsi, les études ne sont pas accessibles à tous selon lui : il s'agit d'un investissement à long terme que tout le monde ne peut pas se permettre : il rapporte une expérience d'un ami contraint de vendre de la drogue pour pouvoir subvenir aux besoins de sa mère et lui et donc dans l'impossibilité de s'investir pleinement dans ses études :

> [Kamoko] « Le mec, mais c'est vrai qu'il va à l'école, il fait des bons études, et tout, mais les éudes, c'est plus tard, quand t'auras fini tout. Mais et ce que tu vis maintenant là ?! Les études ne pourront pas acheter ça. Les études ne pourront pas réparer ça tu vois, vous voyez (se reprend entre le tu et le vous) »
> [Kamoko] « C'est comme les huissiers, ils viennent aujourd'hui... toi tu, tu dis nan (rire nerveux), tu dois tout t'occuper de tout, et... en même temps, les huissiers ils sont là... tu comptes avoir l'argent demain et tout, c'est vrai que tu comptes investir dans les études et même pourfois, pour pouvoir faire quelque chose de bien demain, mais les huissiers ils sont là ! (rire) Et les études ça peut pas, voilà »

Le discours de Christophe semble aller dans ce sens également : il explique qu'aujourd'hui, il a besoin de gagner rapidement de l'argent pour soutenir ses proches et dans cette situation, l'école n'est plus réellement adaptée. On le remarque par la mise en opposition de son objectif (gagner de

l'argent) et l'école. Le terme « école » semble signifier « études longues » contrairement à celui de « formation » :

> [Question] « Et tu aimes toujours l'école ? »
> [Christophe] « Ouais, mais pour moi, c'est... moi j'ai besoin d'une formation puisque... l'école euh... vu ma situation, l'école ça me permet plus trop de (inaud.)... j'aimerais bien une formation pour pouvoir un peu gagner ma vie et aider certains gens »
> [Christophe] « aider ma famille quoi »

Les propos d'Hamidou vont également dans ce sens, même s'il s'agit d'une expérience concrète, vécue par l'interviewé lui-même :

> [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 (garçon ? 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 ».

L'école ne permet pas de vivre quotidiennement, dans le présent.

De leur côté, Izan et Djamal relient clairement l'école à l'écrit. Izan explique que l'école donne lieu à la gestion de document écrits dans son environnements passé. Sans cela, l'écrit n'a pas lieu d'exister :

> [Izan] « Pffff... Je n'ai même pas allé à l'école ! Tu sais les gens qui vont à l'école, c'est eux qui... qui s'occupent de (s) feuilles, sinon... Ceux qui n'a pas allé, il n'a pas besoin de feuilles. Tu sais, quand je suis venu ici, y'en a bon y'en a plein de papiers comme ça ».

Djamal quant à lui évoque la scolarisation comme une chance permettant d'accéder au lire-écrire. Il met en valeur le système scolaire français qui permet d'accéder à l'école :

> [Djamal] « non, genre je vois parce que à la télé, ils montrent dans les autres pays, qu'ils arrivent à écrire, à lire. Et après moi je me dis j'ai de la chance, on est en France, qu'il y a l'école... parce que dans les autres pays, ils ont pas hein cette chance ! »

Il rapporte ensuite le discours de ses parents concernant l'importance d'obtenir un diplôme pour obtenir un métier :

> [Djamal] « Beh, je me suis dit après, on m'a dit, après j'ai toujours écouté mes parents. Ils m'ont dit dans la vie si tu veux quelque chose, va à l'école, sors avec un diplôme, au moins tu as quelque chose »

L'obtention d'un diplôme semble être un gage de sécurité à condition d'étudier. Pourtant, ces représentations étaient à l'opposé initialement. Djamal explique qu'il n'envisageait pas l'école comme elle est réellement :

> [Djamal] « genre quand j'étais petit je me disais ouais l'école c'est différent, c'est autre chose, c'est... pas ce que je pensais. Voilà, je me disais c'est pas... c'est pas ce que je pensais et tout, c'est pas, ça va pas me donner envie mais en fait si, ça m'a donné, ça m'a fait quelque chose »
> [Djamal] « Beh genre en fait, je pensais qu'à l'école, on faisait pas beaucoup de choses, genre on

> faisait... plus de... genre à l'école je me pensais comme... par exemple dans l'atelier je pensais qu'on faisait que de l'atelier. Y'avait pas de maths ni français et après je me suis dit si. T'en as besoin, parce que si on te demande un papier à remplir un truc... »
> [Djamal] « Beh après j'ai vu que... après j'ai vu qu'il y avait d'autres personnes, comme on est tous différents, après voilà, j'ai... j'ai parlé avec euh... quelques garçons, au collège. Je leur ai dit voilà, qu'est-ce que vous en pensez de l'école, est-ce que c'est bien ? Ils m'ont dit oui c'est bien ça sert, tu sors avec un diplôme, au moins tes parents ils sont fiers de toi, au moins ils ont vu, ils t'ont vu grandir, au moins ils disent au moins après je peux me débrouiller dans ma vie »

Pour Chaïra, l'entrée à l'école a été précédée d'un sentiment de curiosité, d'excitation. Elle décrit ce sentiment lorsqu'elle voyait des membres de sa famille qui restaient enfermés dans leurs chambres à étudier. Elle souhaitait découvrir le monde scolaire.

Hamidou explique également que la scolarisation donne lieu au lire-écrire et à l'autonomie en France :

> [Hamidou] « parce que en France... En France eeeeh... si t'es pas scolarisé c'est compliqué. T'arrives pas, t'arrives pas même à s'exprimer, la langue... et t'arrives pas à écrire aussi »

De façon plus floue Brahim explique qu'avec le temps, il a compris que les études permettaient d'obtenir « d'autres choses » par la suite :

> [Brahim] « Mais, par la grâce, j'ai commencé, j'ai étudié, j'ai trouvé que les études c'est bon (inspiration). Si tu n'étudies pas, tu n'auras rien dans la vie... c'est ça ».

On remarque aussi que Brahim et Djamal notamment semblent associer l'école à l'ouverture d'opportunités mais celles-ci restent bien vagues : « tu auras quelque chose », ou « tu n'auras rien dans la vie ».

Par ailleurs, le rapport à l'école dans ce cas précis est en réalité le rapport à l'école française en France. Or, il est intéressant je crois, de préciser que trois interviewés ont mentionné le passé colonial de la France dans leur pays d'origine. L'un d'eux met en évidence la présence toujours actuelle de la France en Afrique et affirme que l'Afrique centrale « c'est la France » :

> [Christophe] « (inaud.) l'Afrique centrale c'est un peu comme le système français quoi. Puisque c'est la majorité des pays africains, l'Afrique centrale c'est la France »
> [Christophe] « Mais c'est toujours ! C'est toujours Madame, il faut pas dire que c'était... c'est toujours. La France est toujours là »

Un autre interviewé (Tahieb) se montre révolté de constater les difficultés qu'il rencontre pour se faire une place en France alors même que depuis son plus jeune âge, il étudie en français, et aujourd'hui il parle et écrit le français, il est francophone. Il me semble important de mentionner ces échanges qui selon moi seraient à approfondir pour mieux comprendre l'éventuelle influence que peuvent exercer les contextes socio-historiques et les relations politiques entre les pays d'origine et d'accueil.

### 4.6.2. L'établissement spécifiquement

En ce qui concerne spécifiquement l'établissement dans lequel étaient scolarisés les participants au moment de l'étude, précisons que durant les entretiens, deux interviewés ont évoqué spontanément leurs représentations à ce sujet. L'un deux, Jonathan, explique être content aujourd'hui d'aller au lycée, mais il regrette l'ambiance et qualifie l'établissement de « zoo ». Il explique que sa classe n'est pas la « pire » car elle est calme, mais il explique que dans d'autres classes, c'est bien différent : il évoque les élèves qui crient, etc.

> [Jonathan] « euh... C'est l'ambiance qui a dans ce lycée »
> [Jonathan] « mm... 'fin c'est le zoo... »
> [Question] « d'accord (rire) . Ok. Comment ça ? Par rapport aux gens ? Aux élèves ? »
> [Jonathan] « ouais »
> [Question] « par rapport à leur comportement en classe tu veux dire ? »
> [Jonathan] « non, moi ma classe ça va »
> [Question] « ouais »
> [Jonathan] « comparée à d'autres classes euh... »
> [Question] « ouais, je... il paraît. D'accord »
> [Jonathan] « voilà. Nous on est la plus calme classe quoi »
> [Question] « et du coup, c'est dans la cours etc. que tu veux dire ? »
> [Jonathan] « ouais... c'est... je sais pas... ils crient de partout... voilà quoi »

Merad quant à lui compare l'établissement qu'il a connu précédemment dont il dit que « c'était dans une école normale » au lycée actuel et rit en disant : « […] par exemple eh, non è come questa qua, tipo che il coso... »[67]. Son langage paraverbal et non verbal mettait en évidence une minoration de l'établissement actuel.

En tant qu'enseignante au sein de ce même établissement durant plusieurs années, j'ai moi-même entendu à plusieurs reprises ce type de discours de la part d'élèves nouvellement inscrits. Un des élèves notamment avait exigé d'être scolarisé dans « un lycée normal ». Il s'agit bien de l'adjectif qu'il avait employé.

Les propos de ces élèves semblent refléter une certaine minoration de l'enseignement professionnel et cela me semble tout à fait cohérent avec la tendance générale en France. Les élèves ne sont-ils pas envoyés dans un lycée professionnel lorsqu'ils ne sont pas en mesure d'accéder à des filières générales ? L'enseignement professionnel (et désormais dès la troisième avec la mise en place de classes de troisième « préparation professionnelle ») ne serait-il pas l'enseignement de secours, de « rattrapage » pour celles et ceux qui ne répondraient pas aux attentes du système scolaire ?

Nizarah quant à lui est très surpris de ses résultats, plus élevés que ceux qu'il avait en Espagne :

67 […] par exemple eh, ce n'est pas comme celle-ci ici, genre le truc... ».

6 sur 10 contre 19 ou 18 en France dit-il. Il explique cela par une différence de niveau et ajoute qu'en Espagne c'était « SUUUper dur ».

En conclusion de ce point 4.6., concernant les représentations actuelles de l'école et de l'établissement dans lequel sont inscrits les interviewés, quelques éléments me paraissant intéressants ont été mis en lumière.

D'une part, on a remarqué que pour Kamoko, l'école est synonyme de projets à longs terme et ne permet en aucun cas de faire face à la réalité quotidienne de la vie, à l'urgence. Ici, on voit que l'interviewé relève le choc en termes de rythme et d'objectifs entre l'environnement scolaire et les environnements de première socialisation (cf. chapitre 2, points 4 et 5). Le discours de Christophe va dans le même sens : il explique avoir besoin de « gagner de l'argent » rapidement et que l'école n'est pas adaptée à cet objectif. Pour lui, « école » semble correspondre à un projet à long terme également. Hamidou en fait l'expérience également et a expliqué qu'au pays, la priorité ne pouvait être scolaire quand, à la maison, l'accès à la nourriture n'était pas garanti.

De leur côté, Izan et Djamal associent clairement l'école à l'écrit : pour Izan, l'école explique la présence de l'écrit. Il semblerait que pour lui, sans école, l'écrit n'aurait pas lieu d'être. On comprend ici qu'Izan ne perçoit pas encore (il a appris à lire et écrire récemment) l'utilité de l'écrit dans la vie quotidienne. Djamal quant à lui met en valeur l'école et la condition d'accès à l'écrit. Cet interviewé fait part également d'autres représentations à propos de l'école et explique que celles qu'il avait avant d'être scolarisé n'avaient rien à voir avec la réalité et qu'il a été déçu. Il adopte ensuite un discours dont il semble peu convaincu, comme s'il tentait d'apporter une réponse supposée attendue de ma part. Pour Hamidou, l'école est synonyme de lire-écrire mais aussi d'autonomie. Il est selon lui compliqué de vivre quotidiennement en France sans avoir été scolarisé auparavant. Brahim adopte un positionnement assez similaire : l'école « ouvre des portes ».

D'autre part, en ce qui concerne l'établissement spécifiquement, j'ai remarqué que pour deux interviewés, l'établissement ne semble pas être « normal » : Jonathan le compare à un « zoo » et évoque le comportement des élèves. Merad, tout en étant moins explicite, explique que ce lycée n'a rien à voir avec celui qu'il a connu avant et semble aussi le décrire comme étant anormal. En tant qu'enseignante accueillant de nouveaux élèves au sein de cet établissement, je peux ajouter qu'il ne s'agit pas de la première fois que j'entends ce type de propos, et cet adjectif spécifiquement « normal ». Les propos de ces élèves semblent refléter une certaine minoration de l'enseignement professionnel, et cela me semble non sans lien avec une certaine conception française de l'enseignement professionnel. Les élèves ne sont-ils pas envoyés dans un lycée professionnel

lorsqu'ils ne sont pas en mesure d'accéder à des filières générales ? L'enseignement professionnel (et désormais dès la troisième avec la mise en place de classes de troisième « préparation professionnelle ») ne serait-il pas l'enseignement de secours, de « rattrapage » pour celles et ceux qui ne répondraient pas aux attentes du système scolaire dit général ? De fait, dans les propos de ces interviewés et des élèves que j'ai vus en classe, il semblerait que le lycée professionnel soit un établissement de « second choix ».

## 4.7. Place de l'école dans leur orientation, leurs projets

Cette dernière section relative au rapport à l'école des participants propose d'exposer la place qu'accordent les interviewés à l'école dans leurs projets futurs. Quelle importance leur accordent-ils ? L'analyse des données a permis de mettre en évidence cinq tendances à ce sujet.

### 4.7.1. Une attitude passive : accepter et suivre pour rester

Pour certains interviewés (Massoud, Kamoko, Hamar), il semble difficile de comprendre réellement la place qu'occupe l'école dans la réalisation de leurs projets tant leur avenir est contraint et conditionné par des éléments administratifs, temporels. L'obtention de papiers et le fait d'être rémunéré rapidement sont en effet deux objectifs à atteindre aussi vite que possible et ils conditionnent leurs parcours. Toutefois, on remarque un point commun évident parmi ces éléments : les interviewés ne semblent pas accompagnés dans la co-construction d'un projet professionnel à long terme ou même à court terme, ils ne semblent pas investis, impliqués mais plutôt contraints d'accepter les dernières options possibles et d'abandonner une à une leurs ambitions, aussi réalistes soient-elles. Malgré cela, on constate que certains d'entre eux espèrent tout de même poursuivre vers un Baccalauréat professionnel ou un apprentissage pour se perfectionner.

En réalité, on remarque une certaine prise de distance vis-à-vis de l'institution scolaire et ce qu'elle peut apporter. Ces interviewés semblent accepter ce qu'on leur propose sans réellement espérer autre chose que pouvoir rester sur le territoire français (et les parcours migratoires traumatisants favorisent sans nul doute cette relativisation et cette baisse des attentes vis-à-vis de l'école).

Massoud semble passif face aux divers et multiples changements d'orientation imposés depuis son arrivée. De fait, il a été inscrit dans trois lycées différents, et à chaque fois, dans une filière différente : un contrat d'apprentissage en boulangerie qu'il a interrompu en raison de sa majorité, une formation pour devenir carreleur commencée en toute fin d'année qui finalement sera

abandonnée à la rentrée suivante pour sa formation actuelle. À ce sujet, il dit en souriant « oua*is, ça fait beaucoup de changements ouais* » en souriant.

Kamoko quant à lui se montre déçu de ne pas avoir pu intégrer le CAP qu'il souhaitait intégrer en raison d'un manque de places et explique avoir choisi un peu au hasard sa formation actuelle. Sa situation de MNA l'a contraint à intégrer une filière, quelle qu'elle soit, pourvu qu'une place puisse lui être attribuée. Malgré cela, il souhaite se diriger ensuite vers un BAC professionnel, en formation initiale ou en alternance.

> [Kamoko] « et... quand je suis arrivé au CFA, parce que j'avais un patron en ce moment, quand je suis arrivé au CFA, y'avait plus de places. Et c'est ainsi que lui bon... vu que c'était ma première année, je devais être scolarisé ici par [l'Hérault? ] et tout... parce que... dans mes débuts, j'étais placé en foyer quand j'étais encore mineur »
> [Kamoko] « voilà, donc... c'est là, mes éducateurs en foyers m'ont dit« non, si, si tu veux vraiment aller à l'école, il faut que tu choisis une branche, parce que la peinture que tu voulais faire ça... y'a pas de places et tout.« » […] « "mais tu vas pas rester là, à faire une année blanche, à te pavaner dans les rue de Montpellier et tout. Donc ce qu'il y a de mieux, c'est que tu choisis... une branche ou tu peux... tu peux faire et tout.« Et moi je leur ai dit ok, y'a pas de soucis, moi je viendrai au lycée, le jour de la rentrée, et je vais voir parmi les branches qui sont là, si y'a une qui mi'intéresse, je verrai... ou pas mais... et quand je suis arrivé, vraiment, je voyais pas de branche ou je pouvaiiis... prendre... je pouvais pas de formation où je pouvais m'accrocher là-dessus quoi. Et y'avait une dame à l'intendance, qui... qui m'a demandé de faire un choix, je leur avais dit que non, moi je pouvais pas faire le choix, mais si elle elle me proposait un choix, qu'est-ce qu'elle me, elle allait me proposer parmi tout ça. Elle m'a dit non, si je prenais la plomberie, c'est un bon truc, voilà voilà. Après, elle peut me laisser réfléchir là dessus mais... elle elle peut m'indiquer non c'est quelque chose de génial, c'est bien, la formation, la plomberie, et c'est ainsi que... » […] « voilà, voilà, après ça j'ai dit ok, bon moi je vais essayer... ».

Il convient de mentionner qu'initialement, Kamoko souhaitait faire de longues études afin de devenir écrivain. Ses projets actuels sont donc clairement très différents de ceux initiaux.

> [Kamoko] « Moi j'adore l'étude que vous faites là voilà. Moi je, moi j'aime trop, c'est quelque chose que j'ai pas pu m'investir dedans quoi. Sinon... si j'avais l'opportunité chez moi, j'aurais dû suivre des longues études pour pouvoir faire ça là quoi. C'est quelque chose que j'aimais très bien si j'aimais... j'ai trop bien aimé en fait c'est ce qui m'a... quand je vois un écrivain, quand je vois quelqu'un qui écrit franchement, j'ai plein d'estime pour ce dernier là, je dis« mais ooooh ». .. je l'envie en fait quoi »(rire) . C'est pas c'est...
> [Questions] « mais ça ne t'empêche pas d'écrire. Tu pourrais écrire »
> [Kamoko] « Mais moi... ouais, je peux le faire, je peux le faire parce que moi j'ai connu des gens mais c'est juste que ffff... ma vie actuelle ne me permet pas, peut-être plus tard dans l'avenir quand je serai bien ... »

De son côté, Hamar explique également ne pas avoir choisi la filière dans laquelle il est inscrit actuellement. Le nombre de places restreint l'a contraint à accepter d'intégrer le CAP actuel. Poursuivre vers un Baccalauréat est une option envisageable à ses yeux.

D'autres interviewés, comme Tahieb expliquent qu'ils souhaitent poursuivre vers un apprentissage dans la même filière mais ne semblent pas réellement enthousiastes par le métier en lui-même. Ils semblent plutôt opter pour le « possible » et ce qui les mène à une rémunération et

l'obtention d'un titre de séjour, comme si le choix de la voie vers cet objectif ne leur appartenait plus. Youssef explique lui aussi ne pas avoir obtenu la filière de son choix (il s'agissait en réalité de son troisième choix) et de son côté, il semble plus actif et envisage de se réorienter.

Quant à Izan, on observe également une prise de distance vis-à-vis de l'école et ce qu'elle peut apporter à l'avenir : l'école se place finalement dans un projet plus large, dans une vision plus large de la vie pour cet interviewé. De fait, malgré des questions portant spécifiquement sur des aspects scolaires, les réponses d'Izan étaient plus larges voire me semblaient hors sujet au premier abord. Les réponses de l'interviewé le montrent comme envahi par son parcours de vie général : le passé, le présent et le futur.

Aussi, mais il ne s'agit que d'une hypothèse parmi d'autres possibles : pour les interviewés ayant été déscolarisés à un moment donné, j'ai constaté à plusieurs reprises une difficulté à se remémorer les parcours et expériences scolaires (c'est le cas par exemple de Mamadi). Certes, d'autres explications à ce fait sont possibles : l'âge de ces interviewés est régulièrement remis en question, à tel point qu'on les appelle parfois les « mijeurs » et ainsi, les souvenirs pourraient être plus anciens. Toutefois, il me semble plausible de penser qu'une interruption de la scolarité avec dans bien des cas des événements traumatisants par la suite, puisse entraîner une prise de distance vis-à-vis de l'environnement scolaire et des difficultés pour se remémorer certains moments chez certains interviewés.

### 4.7.2. La scolarisation comme passerelle

L'analyse des données a fait émerger une autre tendance qui consiste à considérer la scolarisation comme passerelle permettant d'accéder à un projet, un objectif. Pour Christophe, la scolarisation et la formation qu'il suit actuellement sont en réalité un moyen, une passerelle : elles vont lui permettre par la suite de gagner sa vie et d'aider ses proches.

> [Question] « Et tu aimes toujours l'école ? »
> [Christophe] « Ouais, mais pour moi, c'est... moi j'ai besoin d'une formation puisque... l'école euh... vu ma situation, l'école ça me permet plus trop de (inaud.)... j'aimerais bien une formation pour pouvoir un peu gagner ma vie et aider certains gens »
> [Christophe] « aider ma famille quoi »

À terme, il souhaite devenir entrepreneur et place le gain d'argent au centre de ce projet :

> [Christophe] « Ouais, c'est mon projet, parce que... quand je suis un entrepreneur, c'est c'est bien ! C'est l'entrepreneuriat maintenant que... qui donne beaucoup de sous. Ouais. Être à son propre compte c'est bien ».

Pour réaliser ce projet, il envisage d'obtenir deux CAP, puis de poursuivre vers un CFA, un Baccalauréat professionnel voire pourquoi pas un BTS.

Il semble que Abdel perçoive également sa scolarisation actuelle comme une passerelle. En revanche, il compare plutôt sa situation à celle d'amis qui auraient été plus rapides. Par « je préparais bien », il semble expliquer qu'il adopte une vision à long terme :

> [Abdel]: ouais, ça va changer beaucoup de choses ! En ce moment moi je peux... je me dis pas je me suis pas, j'ai pas venu vite à l'école bien sûr parce que j'ai des potes qui sont venus vite, et c'était, des fois y'a d'autres, qui sont en... ils travaillent hein, c'est des salariés. Mais ça va, moi je fais ma deuxième année... je préparais bien.

### 4.7.3. Pas de scolarisation prévue initialement

D'autres interviewés ne semblaient pas intégrer une période de scolarisation dans leurs projets. Ils semblent plus actifs voire bloqués par leur déception, leur désorientation. C'est notamment le cas de Ayoub qui explique qu'initialement, il ne souhaitait que jouer au football. Cela peut sembler surprenant si on met en lien ses propos concernant l'école, qu'il affectionne tant.

> [Ayoub] « Après moi, … c'est moi j'ai même pas décidé de venir ici, en Europe. Moi je voulais juste jouer au foot ! ».

Son objectif était en réalité de percevoir de l'argent rapidement en jouant en Angleterre ou en Hollande :

> [Ayoub] « si tu joues là-bas, tu fais une saison, deux saisons là-bas, c'est bon, c'est fini, pas comme ici. Tu peux jouer ici 5 saisons... tu vas où ? Tu vas avoir beaucoup d'argent ».

Il en allait de même pour Brahim qui explique avoir voyagé vers l'Europe pour envisager d'autres opportunités pour son avenir. Son premier objectif n'était pas celui d'étudier, mais plutôt de gagner de l'argent et découvrir la vie en Europe. C'est avec le temps qu'il a construit un projet de formation et s'est mis à étudier :

> [Brahim] « Et en Guinée encore, j'étudiais jusqu'à passer en neuvième, j'ai abandonné les études, … maintenant, depuis là, j'ai décidé de prendre la route pour venir en Europe, pour voir comment mon avenir va s'améliorer parce que en Guinée, c'était un peu difficile pour moi, y'avait beaucoup de problèmes avec la famille. Si tu as des problèmes, tu peux pas faire... ton avenir, dans des... études pareil déjà, vous comprenez ? ».
> [Brahim] « J'aime bien étudier. Mais depuis que je suis entré en Europe, si c'est pas comme vous m'avez eh... poussé d'étudier, sinon j'allais même pas (inaud.) pour étudier maintenant ».
> [Brahim] « Je voulais juste... (inspire profondément) avoir de l'argent, et voir comment est la vie. (inaud.) Moi c'était ça qui était dans ma tête ».
> [Brahim] « Mais, par la grâce, j'ai commencé, j'ai étudié, j'ai trouvé que les études c'est bon (inspiration). Si tu n'étudies pas, tu n'auras rien dans la vie... c'est ça ».

Sa dernière phrase montre également que les études ont un but extrinsèque : celui d'obtenir « quelque chose ».

### 4.7.4. La scolarisation comme premier objectif

Au contraire, dans le cas d'Hamidou, la scolarisation semblait être un objectif quasiment central

dans son projet européen. Il explique effectivement que si on n'est pas scolarisé « c'est compliqué » :

> [Hamidou] « quand je suis arrivé en France ? Mon projet... eeeee... c'était d'être scolarisé d'abord »
> [Hamidou] « parce que en France... En France eeeeh... si t'es pas scolarisé c'est compliqué. T'arrives pas, t'arrives pas même à s'exprimer, la langue... et t'arrives pas à écrire aussi »
> [Hamidou] « Ouais. Je voulais aller à l'école parce que au pays, j'avais pas les moyens, pour aller à l'école »

### 4.7.5. Le luxe du temps

Pour d'autres interviewés, celles et ceux qui ne font pas face au problème de l'obtention de titres de séjour, les projets restent plus flous. Pour beaucoup, ils ignorent encore ce qu'ils souhaitent faire ou alors plusieurs options restent encore envisagées (Nizarah, Chaïra, Hugo). Dans leur cas, on observe moins de prise de distance vis-à-vis de leur scolarisation et ce qu'ils en espèrent à terme. On ne retrouve pas l'urgence que l'on observe dans les discours des MNA.

C'est notamment le cas de Nizarah qui souhaite se diriger vers un Baccalauréat professionnel d'une autre filière que la sienne par la suite mais qui, d'un air déçu, explique qu'il pense plutôt faire « des trucs artistiques » et évoque son activité de théâtre, la langue espagnole. Il dit pouvoir envisager de vivre en France ou ailleurs comme en Espagne ou en Amérique selon le projet qu'il choisira.

### 4.7.6. Synthèse

Qu'en est-il de la place accordée à l'école dans l'orientation et les projets des interviewés ? Comment positionnent-ils l'école vis-à-vis de leurs projets futurs ? Plusieurs conceptions de l'école ont été mises en évidence. Pour certains, la scolarisation est une passerelle : Christophe explique en effet que l'école devrait lui permettre d'atteindre son réel objectif, à savoir obtenir une formation et gagner de l'argent rapidement pour aider ses proches restés au pays.

Pour d'autres interviewés, l'école ne semblait pas faire partie de leurs projets initiaux mais ils savent que cela est indispensable s'ils souhaitent rester en France et prétendre à l'obtention d'un titre de séjour. C'est le cas notamment de Massoud, Kamoko, Izan et Hamar notamment qui semblent passifs, comme écrasés par les obligations et les contraintes administratives. Ces interviewés ne semblent pas avoir choisi une filière comme ils ne semblent pas avoir construit de réel projet professionnel mais plutôt suivre ce qu'on leur impose comme s'ils avaient abandonné l'attitude pro-active. Pour ces élèves, on observe une certaine désacralisation de l'institution scolaire et de ce qu'elle peut leur apporter. Par exemple, depuis son arrivée, Massoud a changé à

plusieurs reprises de filière et d'établissement pour des raisons administratives, et sans qu'il ne puisse émettre un avis. Aujourd'hui, il semble avoir accepté cela et « suivre ». Kamoko explique avoir été déçu de ne pas avoir pu intégrer la formation qu'il souhaitait en raison d'un manque de place. Il explique avoir choisi un peu au hasard la filière actuelle. On perçoit chez cet interviewé l'abandon de rêves de longues études et la déception. Il semble se contenter de ce qui lui reste en somme. Il en est de même pour Hamar qui n'a pas choisi la filière dans laquelle il étudie actuellement.

Malgré cela, on observe aussi que certains interviewés souhaitent poursuivre dans leur filière actuelle : c'est le cas de Hamar, de Tahieb qui évoquent l'option d'un apprentissage, même si Tahieb ne semble pas non plus réellement enthousiaste. Il semble se « contenter » de ce qui reste encore possible.

En ce qui concerne Ayoub, l'école ne semblait pas faire partie de ses objectifs initiaux. Il prévoyait uniquement de jouer au football et plutôt en Angleterre ou en Hollande explique-t-il. Brahim explique également qu'initialement il souhaitait « gagner de l'argent » en venant en Europe. Ce n'est qu'avec le temps qu'il a repris goût aux études et qu'il a construit un projet incluant l'école. À l'opposé de Ayoub et Brahim, Hamidou lui, souhaitait avant tout être scolarisé en venant en Europe. Il s'agissait de son objectif premier.

Enfin, on remarque que pour la plupart des interviewés vivant en famille (Nizarah, Chaïra, Hugo) et qui n'ont jamais été déscolarisés, les projets restent plus flous et l'école apparaît moins comme un moyen, un outil, ou une passerelle pour atteindre d'autres objectifs. Nizarah envisage de se diriger vers un baccalauréat professionnel par la suite, tout en envisageant diverses voies professionnelles sans lien avec sa filière actuelle par exemple.

## 4.8. Liens entre les environnements familiaux et le rapport à l'école

Pour appréhender le lien existant entre les environnements familiaux (antérieurs et/ou actuels selon les parcours) et le rapport à l'école, j'ai exploré les parcours scolaires et les motifs des interruptions scolaires pour certains interviewés mais également la littéracie familiale et l'accompagnement scolaire dont pouvaient bénéficier les interviewés au sein de leurs environnements familiaux. Pour cette partie, je suis partie de l'hypothèse affirmant que le rapport à l'école et la socialisation secondaire se construisent avec et à partir de l'environnement de première socialisation qu'est la famille. En effet, Lahire (2012) expliquait en partie l'échec scolaire par un éloignement des formes de socialisation au sein des environnements familiaux par rapport

aux formes de socialisation observées en contexte scolaire.

Premièrement, au vu des récits de certains interviewés, et du nombre d'interruptions de scolarité (des interviewés ont interrompu leurs études à un moment donné), il m'a semblé essentiel d'aborder ce qui a causé les interruptions de scolarité. Ces motifs illustrent bien souvent la place que pouvait occuper l'école au sein de l'environnement familial.

D'une part, le motif financier (comme cause unique ou comme conséquence d'un autre événement tel qu'un décès ou une séparation) apparaît comme étant l'élément le plus représenté dans ce corpus. Lassana, Ayoub, Kamoko, Hamidou sont dans ce cas. Pour Lassana, la situation financière est l'unique cause alors que pour Ayoub, Kamoko et Hamidou, l'élément financier est la conséquence du décès de leur père. On perçoit dans leurs récits la rupture que constituent ces événements traumatiques et le déséquilibre profond que cela a provoqué. On retrouve ici ce qu'évoquait le cadre théorique, concernant l'importance de l'ordre matériel et ses potentielles conséquences sur la construction de l'enfant, sa scolarité et son rapport à l'écrit (cf. chapitre 2, point 4.4.).

En deuxième lieu apparaissent les conflits familiaux. Brahim, Youssef et Mamadi sont dans ce cas. Pour Youssef et Mamadi, cette situation est apparue à la suite d'un décès d'un des parents une fois encore. Pour Youssef, le conflit portait spécifiquement sur le type de scolarisation. Tahieb quant à lui a vécu plusieurs évènements constituant des ruptures dans son parcours : le décès d'un proche, le rejet, puis le décès de la personne qui s'était chargée de son éducation et de sa scolarisation.

Pour Adamo, le sujet est trop douloureux pour pouvoir l'aborder. L'interruption de sa scolarité est associée à des regrets, tout comme pour Brahim, Youssef, Kamoko ou Ayoub. Ces interviewés regrettent profondément de ne pas avoir eu la possibilité de poursuivre. Certains avaient pour premier objectif celui d'être scolarisé en voyageant vers l'Europe. On voit ici combien l'école pouvait être importante aux yeux de ces interviewés, malgré les situations complexes qu'ils avaient connues. À ce propos, il convient de mettre en évidence que dans ces cas, il s'agissait parfois d'une décision volontaire et explicite d'un référent de ne plus scolariser l'interviewé. Généralement, la scolarisation apparaissait comme moins importante que le fait de contribuer aux tâches quotidiennes à la maison, au fait de mener une activité rémunérée. C'est notamment le cas d'Hamidou.

On voit que dans ces cas, la réalité de la vie et ses priorités (se nourrir, se loger, vivre au quotidien) viennent bousculer le rythme des enfants et leur parcours scolaire, allant jusqu'à la

déscolarisation précoce. On comprend donc que dans ces environnements, l'école n'est pas associée aux mêmes représentations et à la même place qu'en Europe. Il en va donc probablement de même pour l'écrit, qui n'occupe pas la même place et le même statut selon les environnements et les besoins. Cela est à prendre en compte lors de l'exploration du rapport à l'école et à l'écrit chez les interviewés.

D'autre part, j'ai également exploré la littéracie familiale et la place accordée à l'environnement scolaire au sein des environnements familiaux. Dans cette partie, je tente donc de mettre en évidence des liens entre l'accompagnement scolaire, la littéracie au sein des environnements familiaux et le rapport à l'école des interviewés.

Parmi les interviewés de cette étude, une large majorité met en évidence l'isolement face aux enjeux et attentes scolaires, ce qui a d'inévitables conséquences sur la construction du rapport à l'écrit et à l'école. Pourtant, et comme l'a montré le sociologue Bernard Lahire, il ne s'agit pas (même si cela peut arriver parfois) d'un désengagement de la part des familles. Plusieurs éléments à ce propos sont à mettre en exergue.

Premièrement, il convient de dépasser le simple constat de l'isolement rapporté par les interviewés et d'explorer le type d'accompagnement (quel qu'il soit !) proposé par l'environnement familial. Certains interviewés rapportent cet isolement comme situation finale mais lorsqu'on approfondit, on réalise que les référents ne sont pas absents ou inactifs en réalité. Par exemple, Merad n'est jamais accompagné par un de ses parents pour réaliser ses devoirs car ceux-ci ne savent pas lire et écrire en français et pourtant, son père n'hésite pas à lui rappeler à plusieurs reprises combien il est important d'étudier et il lui conseille de prendre un livre, de lire. On constate ici, comme Lahire l'écrivait (2012), que l'enfant est encouragé à lire et écrire, s'investir scolairement, mais jamais il n'observe ses parents faire de même, ou appréhende les objets en compagnie de ses parents. Il peine alors à développer ses propres pratiques. On peut prendre l'exemple également de Mamadi (cf. annexe n°2, portrait 3, p. 29 et chapitre 2, points 4 et 5), qui explique qu'en Guinée, il était seul pour réaliser ses devoirs scolaires. De fait, sa mère est analphabète. Elle ne peut donc pas lui venir en aide. Pourtant, celle-ci n'hésite pas à l'encourager à faire ses devoirs, s'investir, et écrire notamment. Pour accentuer ses encouragements, elle lui rappelle qu'il risque des violences physiques de la part de l'enseignant à l'école s'il ne fait pas les devoirs demandés. On voit donc ici que bien qu'inadapté, même si en situation finale, Mamadi était seul face aux devoirs, il est impossible de déclarer que sa mère était absente ou désengagée de sa scolarité. Il convient en effet d'approfondir et dans le cas présent, on comprend aisément qu'il n'est certainement pas simple pour

une mère analphabète, jamais scolarisée, d'accompagner son fils, d'appréhender les enjeux scolaires et la réalité de l'école.

Pour certains interviewés, (Chaïra, Jonathan, Hugo, André, Djamal), même s'ils ne sont pas réellement accompagnés dans le développement de pratiques de littéracie, ils sont aidés selon des modalités différentes pour les devoirs scolaires. L'étude de Fleuret avait déjà mis en évidence ce type de situation en 2012 :

> « D'ailleurs, et de manière générale, on remarque que les sujets ont une démarche personnelle dans l'exploration de livres et que peu d'aide leur est donnée. Pour les devoirs, ils reçoivent un peu d'aide en général » (Montésinos-Gelet et Fleuret, 2012, p. 27).

Par ailleurs, on a aussi observé que certains interviewés avaient bénéficié d'un suivi plus rapproché, voire « scolaire ». C'est notamment le cas de Nizarah et Kamoko. On remarque dans ces cas que le référent le plus diplômé se charge de cet accompagnement (la mère pour Nizarah) ou organise sa prise en charge (le père de Kamoko employait des enseignants pour des cours privés). Pourtant, dans le cas de Nizarah, on constate que cet accompagnement n'a pas toujours les effets escomptés ou du moins, ne favorise pas la construction d'un rapport à l'école et à l'écrit positif et favorisant les apprentissages scolaires (cf. son portrait en annexe n°2, portrait 1, p. 12). Nizarah rapporte en effet que ces moments passés avec sa mère sont extrêmement stressants et vécus sous contrainte. Dans le cas de Chaïra, on remarque que son beau-père est le référent le plus diplômé et qu'il est celui qu'elle peut solliciter en cas de besoin. Aucun suivi ne lui est imposé mais elle sait qu'en cas de besoin, elle n'est pas seule.

Enfin, on constate également que même chez les interviewés semblant les plus isolés et les moins « familiarisés » avec l'environnement scolaire, tel que Massoud ou Abdel, qui expliquent que les supports écrits au domicile étaient religieux uniquement, les référents n'étaient pas désengagés. En réalité, il convient selon moi d'accepter que l'école, et l'écrit, selon les contextes de vie, n'occupent pas la même place. Il est difficile d'accuser des parents agriculteurs analphabètes qui ont toujours réussi à vivre de leur terre lorsqu'ils n'encouragent pas de façon explicite leur fils à aller régulièrement à l'école : comment dans un tel contexte, percevoir les enjeux et l'intérêt de l'école et de l'écrit quand dans son propre quotidien, cela n'est pas essentiel à sa survie ? Toutefois, il convient, lors de l'arrivée de ces élèves, de pouvoir tenir compte de ces éléments afin d'accompagner au mieux l'élève dans la découverte de l'univers scolaire et de l'univers de l'écrit.

En somme, on constate une fois encore que qualifier des parents de « désengagés » vis-à-vis des enfants est culturellement et socialement situé. En ce qui concerne la littéracie familiale, on

constate que peu de pratiques familiales partagées sont rapportées : l'écrit n'est jamais partagé avec les enfants et il est parfois associé à un domaine unique de la vie (religieux, administratif ou scolaire par exemple). Lorsque les interviewés rapportent des pratiques de littéracie de la part des référents, on constate qu'elles ne sont pas partagées : André explique que son père possède des livres mais il ne parvient pas à en dire davantage, et il en est de même pour Abdel qui a vu son père écrire mais sans savoir pour quelles raisons. Jonathan explique également que sa mère aime lire, mentionne des types de livres mais se démarque de ces pratiques et semble expliquer qu'il s'agit d'une activité qui est propre à sa mère.

En ce qui concerne le suivi scolaire, diverses modalités de suivi ont été rapportées par les interviewés. Toutefois, celles-ci, et même lorsqu'elles sont davantage investies, ne favorisent pas toujours le développement d'un rapport à l'école et à l'écrit serein, positif, favorisant les apprentissages. L'exemple de Nizarah est éloquent, mais on pourrait aussi prendre celui de Jonathan : aujourd'hui totalement opposé et fermé vis-à-vis de l'école et de tout ce qu'il y associe (devoirs scolaires, écrit), il explique pourtant que ses parents ont insisté pendant des années pour qu'il étudie, qu'il s'investisse. Chez certains interviewés, on constate que le type de suivi donne lieu à une difficulté à comprendre les enjeux scolaires, et à développer des pratiques de lecture-écriture. On remarque notamment que certains référents s'investissent en ordonnant d'étudier, de réviser, et parfois en adoptant une attitude violente, mais qu'en réalité, ils peinent à expliciter les enjeux de l'école et de l'écrit et à réellement accompagner leurs enfants dans ces univers. Plusieurs raisons à cela ont été identifiées : certains ont été peu scolarisés voire pas du tout et il est donc difficile d'appréhender ces univers, et certains semblent présenter des formes de socialisation divergente de celles que proposent l'école et la société française.

Ces éléments montrent que l'école a probablement un rôle à jouer sur ces points, et créer puis entretenir un lien étroit école-famille semble plus que jamais essentiel pour l'élève. Ce lien permettrait un soutien mutuel entre les deux environnements de socialisation. En ce qui concerne les MNA, il conviendrait d'envisager d'autres formes de soutien, via les médiathèques, les centres documentaires, les foyers d'accueil.

Cette quatrième partie a permis de mettre en évidence les données relatives au rapport à l'école. La partie suivante propose d'exposer les résultats concernant le rapport à l'écrit, notion centrale de ce travail. Comme annoncé dans le chapitre de méthodologie, sa structure s'inspirera des quatre dimensions proposées par Barré-De Miniac (2000 ; 2002), tout en adaptant ce modèle au présent contexte et à mon positionnement.

# 5. Le rapport à l'écrit

Avant de mettre en lien le rapport à l'écrit et les éléments l'influençant, il convient de mettre en lumière les éléments saillants du rapport à l'écrit. Pour cela, je reprends les dimensions utilisées dans le chapitre « résultats », en appui sur les travaux de Barré-De Miniac (2000 ; 2002 ; 2008). Le chapitre 3 du cadre théorique (partie 1) a abordé dans le détail la notion de rapport à l'écrit et les apports des différents travaux réalisés.

Comme annoncé précédemment, pour procéder à l'analyse du rapport à l'écrit, je me suis inspirée des travaux précédemment menés par Christine Barré-De Miniac puis par Suzanne Chartrand et Christiane Blaser. Mais, j'ai adapté le modèle au contexte, au public et au cadre théorique. Ainsi, je n'ai pas recouru à la dimension *opinions et attitudes* dans son intégralité car celle-ci ne peut comporter que des données collectées au plus proche de l'activité de lire-écrire (Barré-De Miniac, 2002). Cela n'était pas le cas des données collectées pour cette étude. En ce qui concerne les pratiques, je rappelle qu'elles ont pour moi un double statut : je ne me positionne donc ni totalement du côté de Christine Barré-De Miniac, ni totalement de celui des chercheuses canadiennes. En effet, selon moi, les pratiques sont à la fois des manifestations des représentations, et des pratiques constitutives du rapport à l'écrit. Je développerai ce propos et l'accompagnerai de schémas dans la dernière section de ce chapitre.

Ainsi, cette cinquième section est composée de quatre sous-sections, correspondant aux quatre dimensions du rapport à l'écrit. Une cinquième sous-section proposera une synthèse. La première concerne les opinions : il s'agira de mettre en évidence les résultats relatifs aux sentiments, aux valeurs accordés à l'écrit (le matériau écrit, la lecture et l'écriture) et à ses usages mais également les avis et jugements exprimés ainsi que les attentes à l'égard de l'écrit pour la réussite scolaire et pour la vie sociale et professionnelle. La deuxième sous-section abordera les conceptions de l'écrit (lecture, écriture) en tant qu'activité et de son apprentissage. La troisième s'inspire très largement de la dimension « investissement » du modèle de Barré-De Miniac et des aspects mis en évidence par l'auteure. Enfin, la quatrième et dernière sous-section ou dimension du rapport à l'écrit expose les résultats concernant les modes de verbalisation. Ces modes de verbalisation concernent les défis auxquels les interviewés font face et dont ils peuvent rendre compte verbalement mais également les stratégies qu'ils parviennent à développer et expliciter.

## 5.1. Les opinions

Cette dimension se base en partie sur celle proposée par Barré-De Miniac (2000 ; 2002) qu'elle appelle « opinions et attitudes ». Je n'ai pas repris la notion d'attitudes car les données ne permettaient pas d'y accéder. Par conséquent, il s'agit dans cette partie de mettre en évidence les sentiments, les valeurs accordés à l'écrit, la lecture, l'écriture et à ses usages, les avis et jugements exprimés ainsi que les attentes à l'égard de l'écrit pour la réussite scolaire et pour la vie sociale et professionnelle.

Pour collecter et faire produire ces données, j'ai proposé aux interviewés d'exprimer ce qui leur venait spontanément à l'esprit lorsque je prononcais le mot « écrire » avant de poursuivre vers d'autres questions plus précises. Par conséquent, il n'est pas étonnant de constater la grande hétérogénéité des réponses formulées par les interviewés. En dépit de cela, certains éléments sont à mettre en évidence et semblent pertinents dans le cadre de l'étude du rapport à l'écrit.

### 5.1.1. Les représentations spontanées à partir du mot *écrire*

Durant les entretiens, j'ai proposé aux interviewés d'associer ce qui leur venait à l'esprit lorsque je prononçais le terme « écrire ». Quelques interviewés ont rencontré d'importantes difficultés pour répondre à la question, et je formulerai des hypothèses quant aux causes. Les autres interviewés sont parvenus à développer leurs idées de différentes façons.

#### 5.1.1.1. Les sentiments associés (explicités et perçus)

Au mot *écrire*, certains interviewés ont associé des sentiments.

Certains interviewés déclarent ouvertement ne pas aimer écrire indépendamment du contexte semblerait-il. C'est le cas de Jonathan. Le fait d'écrire n'est pas synonyme de plaisir pour lui. Il en va de même pour André qui explique que cela ne fait vraiment partie de son quotidien, tout comme Hugo. Ce dernier en revanche met en évidence le fait que c'est pourtant bien pour lui selon lui.

> [Jonathan] « euh... aimer écrire c'est un grand mot »
> [Question] « ouais... »
> [Jonathan] « mais... pas trop »
> [André] « ah c'est pas trop mon truc, moi j'écris pas en fait »
> [André] « moi c'est pas trop mon truc »
> [Hugo] « bah oui, mais ça, c'est vrai, j'aime pas écrire, j'aime pas lire mais... mais après c'est... c'est bien pour moi aussi. Comme ça je, j'arrive à écrire, j'arrive à lire »

Chaïra dissocie l'écrit scolaire et l'écrit personnel. En dehors du contexte scolaire, elle dit adorer écrire :

> [Chaïra] « J'adore écrire mais pas dans le cours »
> [Chaïra] « bah, avoir trop l'envie d'écrire »

Même si sans conviction apparente, Hamar affirme aimer écrire :

> [Hamar] « Ouais, j'aime bien ça, j'aime bien écrire »

#### 5.1.1.2. Des contextes

Certains interviewés y associent plutôt des contextes ou des métiers. Chaïra par exemple dissocie l'écrit personnel de l'écrit scolaire : elle aime écrire pour elle. Pour Hugo, l'écrit est associé au métier d'écrivain, à un contexte professionnel, celui de l'expert, alors que Jonathan et Brahim évoquent plutôt le domaine scolaire.

> [Hugo] « bah un écrivain »
> [Jonathan] « mm... ça me fait penser à école »
> [Jonathan] « ça me fait penser à l'école euh... euh... faire les papiers faire euh... voilà quoi »
> [Brahim] « Par exemple, si quelqu'un te dit « écris une lettre, ou écris un CV ou écris un thème comme ça » ... si tu n'as pas... si tu n'es pas inscrit encore, tu ne peux pas écrire ».

Par « inscrit », Brahim précise qu'il entend « *inscrit par exemple à l'école* ». L'intonation de Jonathan laisse penser que l'écrit est pour lui synonyme d'ennui. Je ne pense pas que cela soit lié à l'entretien en lui-même car pour le reste des questions, il adoptait une toute autre prosodie. Il relie d'ailleurs le fait de ne pas être « scolaire » avec le fait qu'il n'aime pas vraiment écrire.

Christophe quant à lui associe le fait d'écrire au quotidien :

> [Christophe] « non c'est quelque chose euh... d'agréable parce que dans tout ton quotidien, tu vas toujours écrire »
> [Christophe] « C'est toujours quelque chose d'agréable parce qu'il faut toujours le fait, et tu vas toujours le faire, de toutes les façons (rires) ».

#### 5.1.1.3. Apprendre et ses défis

Plusieurs interviewés associent le terme *écrire* au fait d'apprendre à écrire ou une langue nouvelle. Mamadi mentionne ses premiers apprentissages et le matériel scolaire utilisé. Lorsqu'il poursuit, il explique la progression matérielle : si l'élève « arrive à écrire sur une ardoise, on te donne un cahier et un crayon.

> [Mamadi] « C'est A-B-C-D ».

Merad quant à lui l'associe à l'apprentissage de ses deux langues écrites : le français et l'italien.

> [Merad] « écrire pour moi, euh... avoir d'apprendre le français et italien, c'était quand même difficile mais petit à petit euh... j'ai progressé facilement ».
> [Merad] « quand je pense à le mot écrire, en français, j'arrive pas à écrire bien, je fais des fautes, aussi à parler et... aussi à part ça, italien, j'arrive à comprendre j'arrive à écrire bien et... c'est tout ».

Lassana évoque également un contexte d'apprentissage, et les défis auxquels il peut faire face, les efforts qu'il fournit. Il mentionne le cas du français écrit spécifiquement et semble évoquer un cadre scolaire qui lui impose d'écrire car il y associe le fait de « devoir » écrire :

> [Lassana] « écrire c'est-à-dire il faut écrire ce que on te demande écrire ».
> [Lassana] « quelle question ça ! Mais écrire c'est écrire. Écrire faut écrire, c'est tout ! C'est seulement c'est ça ! ».
> [Lassana] « Ouiii, j'aime bien qu'on me dit d'écrire. Même si je connais pas, je vais forcer pour apprendre à connaître. Actuellement, où je suis actuellement, ouais je veux beaucoup apprendre la langue, la langue française... et... voir ce que mon niveau va m'amener quoi ».
> [Lassana] « la vie dans laquelle je suis maintenant, je vais forcer pour... apprendre beaucoup beaucoup ».

Chaïra relie aussi le terme au fait d'apprendre, avec le terme générique alors que Brahim et Izan entrent davantage dans le détail de l'apprentissage et de ses défis :

> [Chaïra] « apprendre aussi »

Idem pour Brahim qui mentionne le fait de « s'améliorer » :

> [Brahim] « écrire des lettres ou bien écrire des mots, pour... s'améliorer par exemple.

Quant à Izan, il associe également son apprentissage, mais il évoque ses difficultés, les douleurs physiques auxquelles il fait face et son passé traumatique :

> [Izan] « Ouais, ça rr... ça dit, ça rentre pas, ça rentre pas dans ma tête. Mais quand je... des fois, quand je, je me... j'ai en train de lire ou bien je fais comme ça, j'ai en train de fais des explications, là... ça va rentrer. Mais quand je vous regarde comme ça, aah... vous parle, mais mon esprit n'a pas là en fait. Parce que... les, moi je pense trop, parce que... la situation que j'étais, j'étais avec dans mon pays, avec ici encore, le situation que je n'ai (que j'ai?), je pense à tout ça, donc ça... explication va passer comme ça, directement donc... Vous savez que je suis là mais (triste) pas tellement. Je suis là quand même mais c'est pas... »
> [Izan] « Ma tête ça me fait mal d'abord »
> [Izan] « Ah, parce que... ma tête, même si des fois, quand on vous, vous commencez à expliquer..., eh... c'est-à-dire [?] je vous vois, mais... ça... ça abimait [?] quand même un peu »
> [Izan] « Quand par exemple, vous avez dit « réfléchis », écris réfléchis, … quand même, je sais « réfléchir » je sais pas, je connais la début, mais la fin je le connais pas... Réfléchir... »

On constate donc que pour plusieurs interviewés, le terme *écrire* renvoie à l'apprentissage et à ce que cela implique (éventuels défis, la progression, etc.).

#### 5.1.1.4. Objectifs de l'écrit

Plusieurs interviewés quant à eux, mentionnent plutôt des objectifs inhérents à l'écrit.

Chaïra évoque le fait de pouvoir *s'exprimer* :

> [Chaïra] « ça me fait rapidement penser à un stylo, une feuille, peut-être aussi de la peinture ».
> [Chaïra] « Je sais pas. Pour moi un peu écrire, c'est comme exprimer ce qu'on a envie, et du coup, la peinture aussi, ça aide à s'exprimer ».

Pour Massoud, l'écrit permet de *communiquer*, il mentionne le fait d'envoyer des lettres comme exemple :

> [Massoud] « Peut-être la lettre ou les... »
> [Massoud] « écrire ? Bah... écrire ça veut dire beaucoup de choses ! (sourit en réfléchissant, cela semble compliqué à expliquer à ses yeux). Par exemple, pour te présenter, tu peux écrire ton

> présentation, eh par exemple euh... « cri »... bah... je peux continuer [?] »
> [Massoud] « La lettre, tu peux écrire aussi la lettre par exemple si tu veux envoyer une lettre à tes copains ou à tes parents, tu peux écrire ça aussi, mais la lettre, si elle/il t'a dit écrire, tu vas le écouter ce qu'il va dire c'est que peut-être tu vas écrire ça, aussi ».

Hamar évoque aussi les lettres, mais sans précision de sa part, il pourrait aussi s'agir des lettres de l'alphabet :

> [Hamar] « ça fait penser aux lettres »

Adamo semble également associer le mot « écrire » au fait de *communiquer, faire comprendre* :

> [Adamo] « le mot écrire ? Ça... ça me fait penser à ce qu'on... à ce qu'on comprend, à ce qu'on peut, à ce qu'on peut écrire pour... pour faire comprendre les autres aussi ».

Kamoko associe le terme au fait de *raconter une histoire* :

> [Kamoko] « Bon. On ne peut pas écrire, bon... l'écriture d'abord, c'est bon... c'est quelque chose de plus... moi j'aimerais dire que l'écriture d'abord c'est un truc qui est vaste d'abord. Parce que, on peut écrire par exemple là, vous m'avez remis une feuille (sourire) , j'écris mon nom, et tout ça, ça c'est une autre partie de écriture, *mais moi quand je dis écrire, c'est expliquer une histoire* (mise en évidence de la diversité des types d'écrit, et précise sa vision) . *Expliquer, raconter quelque chose. Moi pour moi, c'est un peu ça l'écriture.* L'écriture par exemple, comme le faire, le, le le font déjà les les écrivains et tout, moi pour moi, quand on dit un écrivain déjà voilà, par exemple, l'écrivain c'est, c'est quelque chose qui écrit, des faits réels, des faits naturels. Maintenant y'a l'écriture, bon nous ce qu'on vit à l'école, normalement tu dois écriiire des trucs, voilà y'a l'écritu bon, je connais pas de votre avis aussi quoi, voilà (rire nerveux) de votre côté ou autre, parce que les écrivains, y'a beaucoup de trucs quoi »

Djamal aussi mentionne le fait de raconter une histoire tout en ajoutant le fait d'imaginer :

> [Djamal] « raconter, penser, et imaginer un petit peu »
> [Djamal] « […] par exemple à écrire quelque chose, à penser un petit peu à quoi ça va partir genre », « bah genre sur quoi je peux me baser, sur euh... sur quoi je peux raconter »
> [Djamal] « bah genre imaginer en racontant genre. Qu'est-ce que ça peut parler l'histoire ».

Djamal semble donc associer l'écrit au fait de raconter une histoire mais également au fait de planifier l'écrit, de l'anticiper.

Pour Tahieb et Abdel, l'écrit permet de *conserver ce qui est dit dans le temps, d'en garder une trace tangible.* Abdel ajoute le fait de pouvoir y revenir, le relire quand on le souhaite :

> [Tahieb] « c'est le fait de garder »
> [Tahieb] « ouais, écrire ça veut dire euh... garder »
> [Tahieb] « aaaah, parce qu'après... comme on dit, la parole s'envole, mais l'écriture reste »
> [Abdel] « Bah c'est... c'est... ssss... c'est ffff... moi ça me dit de... plein de choses ! Ça peut te... parce que on dit la parole s'en va mais l'écriture reste »
> [Abdel] « Tu vois, parce que l'écriture il est toujours là, mais cela veut dire ta parole euh... elle a pas s'envoler, il est à côté tu vois »
> [Abdel] « Chaque fois tu as envie de, pour parler, tu prends les mots, tu le, tu répètes là »

Enfin, pour Brahim, l'écrit est plutôt associé à *l'autonomie et l'insertion dans une société.*

> [Brahim] « Par exemple, si quelqu'un te dit écris une lettre, ou écris un CV ou écris un thème comme

> ça... si tu n'as pas... si tu n'es pas inscrit encore, tu ne peux pas écrire ».
> [Brahim] « Si tu ne sais pas écrire ou bien tu ne sais pas lire, faire des choses certaines, pareil tu peux pas travailler, surtout en France, en Europe, dans le monde, pas seulement en France. Parce que tu peux pas dire donner à quelqu'un d'autre pour t'écrire un CV ou bien certaines choses, faut que tu apprends à écrire et lire, et à parler. Ça c'est très important pour la vie ».

On constate ici que pour nombre d'interviewés, l'écrit est bel et bien associé à des objectifs pratiques. Il sera intéressant d'observer s'il existe des corrélations entre ces éléments et les pratiques rapportées ultérieurement.

#### 5.1.1.5. L'oral et l'écrit en question

Par ailleurs, deux interviewés évoquent *le lien entre l'oral et l'écrit*. Massoud semble expliquer que l'écrit permet de transcrire ce que l'on dit, le flux verbal alors que Adamo semble au contraire différencier l'oral et l'écrit. Pour lui, l'écrit et l'oral ne permettent pas d'exprimer le même contenu :

> [Massoud] « La lettre, tu peux écrire aussi la lettre par exemple si tu veux envoyer une lettre à tes copains ou à tes parents, tu peux écrire ça aussi, mais la lettre, si elle/il t'a dit écrire, tu vas le écouter ce qu'il va dire c'est que peut-être tu vas écrire ça, aussi ».
> [Massoud] « euh... écrire... bon quand tu me dis écrire, je t'écoute d'abord les trucs, euh les... comment dire, les trucs que je (veux ou vais) écrire, peut-être que c'est toi qui vas le dire, moi je vais écrire ».
> [Adamo] « Pas vraiment. Pour moi l'écrit c'est... le sentiment que j'ai, c'est de faire comprendre aux autres, parce que y'a des trucs qu'on compte pas dire aux gens oralement, mais on peut les écrire »
> [Adamo] « Par exemple, comme à l'école, comme le prof souvent il nous donne des... des, des trucs, il me dit, on va essayer d'écrire ça, c'est des trucs qu'on comprend, écritement on peut écrire, mais si on dit de, de parler oralement, on peut pas parler beaucoup, on peut parler que deux ou trois lignes, mais par écrit, on peut parler beaucoup ».

Ici se pose la question de l'ordre du scriptural, mentionnée par Dabène (1987 ; 1991 ; cf. chapitre 2, point 3.2.). De fait, Massoud semble ignorer l'ordre scriptural comme si l'écrit était de l'oral transcrit, alors qu'Adamo affirme au contraire la distinction fondamentale entre les canaux de communication.

#### 5.1.1.6. Les types d'écrits à différencier

Kamoko quant à lui s'est lancé dans une présentation des types d'écrits et explique que le terme proposé est très vague.

> [Kamoko] « Bon. On ne peut pas écrire, bon... l'écriture d'abord, c'est bon... c'est quelque chose de plus... moi j'aimerais dire que l'écriture d'abord c'est un truc qui est vaste d'abord. Parce que, on peut écrire par exemple là, vous m'avez remis une feuille (sourire) , j'écris mon nom, et tout ça, ça c'est une autre partie de écriture, mais moi quand je dis écrire, c'est expliquer une histoire (mise en évidence de la diversité des types d'écrit, et précise sa vision) . Expliquer, raconter quelque chose. Moi pour moi, c'est un peu ça l'écriture. L'écriture par exemple, comme le faire, le, le le font déjà les les écrivains et tout, moi pour moi, quand on dit un écrivain déjà voilà, par exemple, l'écrivain c'est, c'est quelque chose qui écrit, des faits réels, des faits naturels. Maintenant y'a l'écriture, bon nous ce qu'on vit à l'école, normalement tu dois écriiire des trucs, voilà y'a l'écritu bon, je connais pas de votre avis aussi quoi, voilà (rire nerveux) de votre côté ou autre, parce que les écrivains, y'a beaucoup de trucs quoi »

Kamoko semble dépassé par les multiples éléments à mentionner lorsqu'on lui propose le terme « écrire ». Il explique immédiatement qu'il convient de différencier les styles discursifs. Il mentionne le domaine administratif avec le fait de remplir un document, puis le fait de raconter une histoire pour un écrivain, ou encore l'écrit en contexte scolaire. En somme, il met en évidence les divers types d'écrit, puis il se positionne dans le paysage présenté. Ce qui me semble particulièrement intéressant c'est que Kamoko différencie l'écrit de l'écrivain, qui comporte des « faits naturels », des « faits réels » alors qu'en contexte scolaire, les écrits semblent déconnectés de la réalité. Cela met en évidence ses représentations de l'écrit scolaire.

#### 5.1.1.7. Autre interprétation de la question : faut-il définir le mot écrire ?

Enfin, plusieurs interviewés se sont montrés en difficulté face à la proposition d'association avant de proposer une autre interprétation de la question. Plusieurs d'entre eux se sont écartés du format de réponse attendu et ont analysé le terme en tant que tel en faisant un jeu de mot, ou en tentant de formuler une définition du mot par exemples. Christophe s'est lancé dans l'analyse du terme *écrire* en lui-même :

> [Christophe] « (rires) pour moi... écrire c'est écirre ! Qu'est-ce que (inaud.) ça me fait penser à... écrire ! … écrire... on peut dire Eric, donc ça a plusieurs mots »
> [Christophe] « écrire c'est, c'est... on peut transformer ça de plusieurs façons »
> [Hamidou] « Je pense à écrire Madame ».
> [Hamidou] « c'est un mot, pour moi écrire c'est, c'est... c'est écrire un mot Madame ».

Icham est dans le même cas qu'Hamidou, il tente de fournir une définition sans y parvenir.

> [Youssef] « ça est écri-écrire quelque chose ».
> [Youssef] « ouais, écri c'est écrire quelque ch- ! C'est mot d'écrire, c'est (d'écrire/décrire) quelque chose, je pense bien ».

Il me semblait important ici de mettre en évidence le fait qu'au vu de ce que j'attendais comme type de réponse, le format de la question n'était pas adapté à l'ensemble des interviewés.

#### 5.1.1.8. Ne se sent pas concerné, ou légitime

Enfin, André quant à lui ne semble pas se sentir concerné par l'écrit ou légitime pour répondre :

> [André] « bah c'est... je sais pas »
> [André] « je sais pas »

Lorsqu'on précise davantage la question, et qu'on se dirige plutôt vers l'aspect émotionnel, ou un avis, André répond :

> [Question] « est-ce que c'est quelque chose d'agréable pour toi, est-ce que c'est désagréable ? Pourquoi on écrit selon toi ? C'est juste ton avis que j'aimerais avoir »
> [André] « bah ça dépend, y'a des gens qui écrivent pour euh... exprisser ses sentiments tu vois »
> [André] « il explique que... on écrit tu vois... en écriture et après... ça dépend hein. Comment ça va

»

André ne semble pas se sentir concerné par la question. Au-delà d'un « je sais pas », il évoque plutôt « les gens », puis décrit les éventuelles expériences de lire-écrire de personnes en général, de ce que peut permettre l'écrit, mais il ne le rapporte en aucun cas à lui. Peut-être ne se sent-il pas légitime ou concerné par l'écrit ?

Pour ces deux derniers groupes (sections 5.1.1.7. et 5.1.1.8.), un point commun émerge : pour ces interviewés, l'écrit semble être resté extérieur à eux-mêmes. Ils ne semblent pas avoir conscience de leur propre expérience ou alors ils ne jugent pas leur expérience comme pertinente ou digne d'intérêt. Ils proposent une définition généraliste, mentionnent les expériences d'autres personnes mais jamais la leur, et leur propre opinion de l'écrit.

Par ailleurs, on remarque que certains interviewés situent l'écrit dans diverses catégories proposées ci-dessus quand d'autres n'en abordent qu'une. Cela montre que pour certains, l'écrit ne concerne que certains pans de la vie (et les interviewés qui associent l'écrit à des contextes en sont un bel exemple notamment) quand pour d'autres, il est quasiment omniprésent.

Ces éléments découlent d'une proposition d'association au terme « écrire » mais comme annoncé précédemment, d'autres éléments ont été collectés tout au long des entretiens. Ce sont généralement des éléments sur lesquels les interviewés ont insisté durant l'entretien, soit par répétition, soit par le fait d'aborder ces sujets spontanément, soit parce qu'ils en parlent plus longuement notamment. Ceux-ci mettent également en évidence plusieurs éléments abordés dans la partie suivante.

### 5.1.2. Opinions : représentations, sentiments, jugements et attentes

Dans cette partie, j'ai rassemblé l'ensemble des données concernant les représentations de l'écrit des interviewés. Il peut s'agir de sentiments et d'émotions, de jugements exprimés ou d'attentes vis-à-vis de l'écrit. Ces éléments seront à mettre en lien avec les données présentées précédemment et les autres dimensions du rapport à l'écrit qui seront présentées ensuite.

Chaïra associe *des émotions* à l'activité d'écriture :

> [Chaïra] « […] je sais pas pourquoi, mais j'adore voir le stylo en train de... je sais pas... en fait j'aime bien voir l'encre du stylo, la couleur que ça donne, je sais pas, malgré que c'est un peu idiot, mais... ça me fait du bien, mais voilà ».

De façon générale, les interviewés n'insistent pas sur les mêmes éléments de l'écrit. Certains comme Massoud, insistent beaucoup sur la longueur de leurs écrits. D'autres comme Izan, mettent en évidence davantage la difficulté à laquelle ils font face pour respecter la norme orthographique

et de ne pas commettre de « faute », et certains insistent sur la difficulté de la langue française à l'écrit :

> [Lassana] « non, la langue française tout le monde sait très bien mais vous même vous le savez (inaud.) la langue français est très compliquée. Mais... je fais de mon mieux. (soupir) ».

Certains expliquent ce que l'écrit a changé selon eux dans leur vie et mettent en évidence l'importance de savoir lire et écrire (Djamal, Lassana, Hamidou, Adamo). Pour Djamal, l'écrit permet de faire des papiers, lire des histoires en famille et ne pas être « dans la galère » par la suite. Il semble évoquer l'insertion professionnelle donc. Lassana évoque l'autonomie, le fait de pouvoir écrire soi-même sans demander d'aide. Hamidou quant à lui évoque la connaissance (fonction épistémique de l'écrit) et la possibilité de lire des plans dans le cadre de son futur métier. Il compare l'étudiant à l'enseignant. Adamo évoque l'intelligence et donc ce que fait l'écrit sur la pensée probablement. Il explique également le fait de pouvoir matérialiser la pensée :

> [Djamal] « ouiiiiiiiii après ouii, ouais, après lire ouais ça ça sert, quand il faut lire un papier ou lire des histoires à ses petits frères. Ouais ça sert. Après je me suis dit oui »
> [Djamal] « Ah non, non non, ça sert hein ! Ah non moi j'ai aimé appris, je me suis dit ça sert après ! Parce qu'il y a des gens après ils se retrouvent dans la galère, quand ils savent pas écrire et lire »
> [Djamal] « ça sert »
> [Djamal] « quand il faut »
> [Question] « Et qu'est-ce que ça a changé selon toi le fait d'apprendre à lire et à écrire ? »
> [Lassana] « ah... ça me fait plaisir ! Je suis très très content. Mais, ça me fait plaisir parce que euh... (sourire, timide) je peux pas donner les... les... y'a des lettres qu'on m'envoie, de donner à quelqu'un pour lire pour moi beh je vois ça comme une faiblesse quoi. (inaud.) je préfère lire pour moi-même, pour que je puisse comprendre même si y'a des mots français que j'y arrive pas à comprendre... je demande quelqu'un »
> [Hamidou] « Oui, pour moi ça change beaucoup de choses Madame. Ça change beaucoup de choses ».
> [Hamidou] « Pour moi ? (rires) ça change beaucoup de choses Madame ! Même eh... par exemple... eh... par exemple vous êtes prof, moi je suis étudiant, moi mon mon mon ma ma ma ma connaissance et et et et votre connaissance c'est pas la même chose Madame. Vous vous voyez des choses plus que moi Madame »
> [Hamidou] « Aaaah... pour moi ça change beaucoup de choses (inaud.) parce que moi je sais lire et écrire même par exemple si on est parti comme ça eh... on est parti de... de... on est parti chercher travail comme ça, moi si il me donne des plans, je peux lire les plans »
> [Hamidou] « Il sait pas comment il va faire. Moi je sais lire à écrire. Si je (inaud.) comprends, ce que le plan dit que je fais, je fais ça mais lui il sait pas comment il va faire ».
> [Adamo] « Ouais, ça a changé plein de trucs. (ton assez incertain) »
> [Adamo] « … (réfléchit) pour moi, bah l'intelligence et tout parce que pour moi, je peux... si y'a des trucs que j'ai en tête, je peux, je peux les mettre sur, sur une feuille, et ça ça a changé. Si je savais pas écrire, ben ça allait rien changer pour moi »

Certains différencient clairement leurs langues premières qu'ils pratiquent oralement du français qui lui doit être écrit. Ils mettent en évidence l'importance de savoir lire et écrire en français. Youssef explique qu'en bambara il sait « parler c'est tout » mais qu'en français « tu dois savoir parler d'écrire ». Le bambara pratiqué exclusivement à l'oral semble donc être moins important que le français qui lui, doit être écrit :

> [Question] « Tu aimerais pouvoir écrire en bambara ? »
> [Youssef] Mm... non, non pas trop vraiment. Mais ce que je veux, c'est le français, soit anglais, les deux ».
> [Youssef] « Bah c'est pas important ! Parce que si j, si c'est moi, on parle c'est tout, on n'écrit rien, on n'écrit pas, que les « par » (?), donc je sais parler c'est tout. Mais en français tu dois savoir parler décrire. Mm. Voilà ».

D'autres font le lien entre l'oral et l'écrit. Adamo différencie clairement les deux canaux de communication et explique qu'il ne peut pas exprimer les mêmes choses à l'oral ou à l'écrit :

> [Adamo] « Ouais, ça a changé plein de trucs. (ton assez incertain) »
> [Adamo] « … (réfléchit) pour moi, bah l'intelligence et tout parce que pour moi, je peux... si y'a des trucs que j'ai en tête, je peux, je peux les mettre sur, sur une feuille, et ça ça a changé. Si je savais pas écrire, ben ça allait rien changer pour moi »
> [Adamo] « parce que... ben... y'a des trucs que je peux pas dire oralement, mais par écrit je peux, je peux, je peux les écrire ».
> [Adamo] « parce que moi c'est... c'est ma façon, parce que des fois j'ai du mal à parler. Des fois je parle je m'amuse, mais y'a des moments aussi que je suis... en fait, je me rends compte que la parole ça me fait un peu mal. Je sais pas pourquoi ».
> [Question] « D'accord. Donc c'est plus facile d'écrire... »
> [Adamo] « pour moi, que de parler »

D'une façon différente, Massoud fait le lien aussi entre l'oral et l'écrit et lui ne semble pas différencier les deux canaux de communication. Il explique qu'à l'école coranique, il a appris à accéder au sens, et faire correspondre l'oral et l'écrit :

> [Massoud] « Bah, parce que dans... dans l'école coranique, bon du coup quand même dans le Coran, je peux lire beaucoup de choses. Bon quand je le lis aussi, j'entends ce que j'ai en train de dire, je comprends aussi ».

## 5.2. Les conceptions de l'écriture comme activité et de son apprentissage

Cette partie s'inspire de la dimension du même nom dans le modèle de Christine Barré-De Miniac tout en proposant une adaptation au présent corpus de données et à mon positionnement. Cette dimension aborde l'écrit comme activité et non comme objet, contrairement à la précédente. Ici, sont explorées les conceptions des interviewés relatives à l'apprentissage de l'écrit et à l'activité d'écriture de façon générale (comment apprend-on à écrire ? Comment viennent les idées durant l'activité d'écriture ?) d'une part, et d'autre part, j'ai fait le choix d'orienter davantage les questions vers les interviewés eux-mêmes : que pensent-ils de leur propre niveau ? De leurs propres pratiques de lecture-écriture ?

Ainsi, trois sous-sections structurent la présentation de cette dimension : la première aborde l'apprentissage de l'écrit en général, la deuxième l'apprentissage du participant lui-même et enfin la troisième met en évidence les conceptions qu'ont les interviewés de leur niveau et de leurs pratiques.

### 5.2.1. L'apprentissage de l'écrit en général

Durant l'entretien, j'ai mis en évidence certaines conceptions de l'apprentissage de l'écrit en général.

D'une part, j'ai remarqué que pour deux interviewés, l'écrit s'apprend en pratiquant, en écrivant. C'est notamment le cas de Brahim, qui pense que l'on apprend à écrire, et que l'on progresse à l'écrit par la pratique, en écrivant. Le fait qu'il associe le terme « écrire » à « écrire des lettres ou bien écrire des mots, pour... s'améliorer par exemple » le montre. De même, son degré d'investissement mis en évidence plus haut est également une preuve de cette représentation : Brahim souhaite progresser et s'investit pleinement dans la pratique de la lecture et de l'écriture pour cela. Il en est de même pour Hugo qui, bien qu'il affirme ne pas aimer lire et écrire, précise que c'est pourtant « bien » pour lui car que cela lui permet de progresser :

> [Hugo] « bah oui, mais ça, c'est vrai, j'aime pas écrire, j'aime pas lire mais... mais après c'est... c'est bien pour moi aussi. Comme ça je, j'arrive à écrire, j'arrive à lire »

Massoud semble tenir le même type de discours : pour progresser, il faut répéter :

> [Massoud] « Bon l'écriture quand même, ça ça vient naturellement parce que quand tu... tu t'accroches, tu, tu répètes et répètes à la maison, bon ça vient, ça vient, ça vient, mais actuellement, eh... pour l'écrit, j'ai toujours, je peux écrire un petit peu mais pas beaucoup. Mais je peux écrire par exemple pour me présenter ou pour écrire juste un petit lettre si c'est pas trop long, bon je peux écrire quelques lettres mais pas beaucoup quoi sinon ».

D'autre part, pour trois interviewés, dont Massoud présenté ci-dessus, la mémoire semble être un élément central dans l'apprentissage de l'écrit.

> [Massoud] « Je, je, je vais rien faire, je la laisse direct parce que je peux pas écrire quelque chose que je connais pas ».

Izan lui, fait le lien avec le fait qu'il est attentif aux supports écrits de son quotidien. Il peut faire appel à ces éléments déjà vus lors d'activités de lire-écrire. Ayoub quant à lui explique devoir « se souvenir » et « imaginer » ce qu'il a appris antérieurement pour respecter au mieux la norme orthographique. La mémoire semble ainsi être la clef du respect de la norme orthographique. Aussi, pour Izan, cet apprentissage semble concerner l'ensemble de l'environnement de vie et non seulement l'environnement scolaire : il évoque l'importance d'être attentif à son environnement car le cerveau mémorise et peut se souvenir par la suite de mots rencontrés dans le quotidien. Pour Ayoub, la mémoire est également la clef du respect de la norme orthographique : il doit « imaginer », « se souvenir » pour savoir comment orthographier un mot.

En somme, ces éléments mettent en évidence trois conceptions de l'apprentissage de l'écrit :

dans le premier cas, l'écrit s'apprend en pratiquant, en écrivant. Dans le second cas, la répétition semble être la clef de la mémorisation et ainsi de l'acquisition d'automatismes. On se situerait dans une approche behavioriste. Enfin, dans le troisième cas, seule la mémoire semble être la clef de l'apprentissage de l'écrit. Ces conceptions concernent l'apprentissage de l'écrit en général, mais qu'en est-il de leur propre apprentissage ? Quelles conceptions ont-ils de celui-ci ? C'est ce qu'aborde la partie suivante.

### 5.2.2. Leur propre apprentissage

Pour l'interviewé, a-t-il appris facilement ? Rapidement ? Comment perçoit-il ses premières expériences de lire-écrire ? Comment décrit-il son apprentissage passé du lire-écrire ?

Lorsque j'ai évoqué les premiers apprentissages du lire-écrire puis leur évolution, j'ai observé deux tendances de réponses pour les interviewés : certains associent immédiatement un niveau de difficulté (et je précise que la question posée était large, du type : « tu te souviens de quand tu as appris à lire et écrire ? » ou « tu pourrais me parler de quand tu as appris à lire et à écrire ? »), d'autres décrivent ces périodes en appui sur le matériel d'apprentissage à disposition (livres, outils scripteurs, etc.), et d'autres encore ont recours aux deux aspects.

#### 5.2.2.1. Association spontanée d'un niveau de difficulté

Pour certains interviewés, l'entrée dans l'écrit semble être synonyme de bons souvenirs et ils expliquent avoir « vite appris », et évoquent leurs souvenirs avec enthousiasme. Kamoko semble avoir conservé des souvenirs positifs de cette période.

> [Question] « Est-ce que tu te souviens de quand tu es arrivé à l'école, enfin, disons, quand tu as commencé à apprendre à lire et à écrire ? Est-ce que tu te souviens de ces moments-là ? Tu pourrais m'en parler ? »
> [Kamoko] « ouais ! Ouais ! C'est des trucs si même si faut que je révise ça, je peux le faire hein ! C'est trop bien ! »
> [Kamoko] « Ouais, c'était bien ! Parce que... parce que déjà pour moi, à la base, parce que comme moi je suis né en ville, moi j'ai grandi avec des... des... parce que nous... par exemple moi chez moi en Côte d'Ivoire, c'est... la Côte d'Ivoire par exemple c'est un pays laïque. Là-bas c'est pas que... on peut dire y'a des musulmans et des chrétiens. Moi par, par exemple du côté de ma famille c'est des, c'est des musulmans »
> [Kamoko] « Maintenant, moi j'ai grandi avec d'autres, d'aut.., d'aut.. jeunes, d'aut.., d'autres enfants dans mon quartier qui n'étaient pas musulmans, mais qui z'étaient CHRETIENS »
> [Kamoko] « eux, eux aussi de leur côté, ils ont leur.s langue.s maternelle.s. De leur côté, ils ont leur.s langue.s maternelle.s bon. Mais après, moi et eux, quand on se croise, c'est le français qu'on parlait »
> [Kamoko] « Même si je suis pas allé à l'école[68]. Et depuis tout petit je parlais le français »
> [Kamoko] « parce que... je savais que ça... à part même quand mon père il quittait au travail, c'est le français qu'il nous parlait. « Viens là », « va là », « envoie, porte moi ça », donc on comprenait le français. ON parlait le français. Maintenant, apprendre à écrire, à lire, bon ça c'était à la maternelle d'abord j'ai commencé, voilà. Parce que quand on est arrivé à la maternelle, c'était un jeu pour nous,

68 L'interviewé veut dire qu'avant même d'aller à l'école, il parlait français.

> on nous donnait des trucs, on ne savait rien, on faisait des colorations, des trucs comme cela, un peu, un peu, un peu on a fait la... la petite section, la grande section... Et après ça, on a... on savait écrire mais c'était pas trop ça. Et après, je suis parti au CP1 »

Christophe situe temporellement la période et explique avoir « bien » appris :

> [Question] « Est-ce que tu te souviens du tout début, quand tu as appris à lire et à écrire ? »
> [Christophe] « nan (rire). Ça c'est depuis... ça c'est... On peut dire... ça c'est... c'est la (inaud.) de maternelle, c'est le B-A-ba de... de... du début d'études... (inaud.) quand on te dit BBB, PPP, (inaud) des trucs comme ça. C'est on peu dire, parce que aussi un que j'ai... que j'ai bien appris à lire et à écrire, donc c'est... je crois c'est ça »

Christophe mimait les jeunes enfants ou les adultes parlant à de jeunes enfants lorsqu'il prononçait « PPP », « BBB ».

Idem pour Djamal, il situe la période et semble s'en souvenir avec plaisir :

> [Djamal] « Ooh ! (surpris!) ça c'était quand (inaud. / j'étais petit?) »
> [Djamal] « ça c'était quand j'étais petit ça ! C'est quand j'avais quoi... aaaah... 5 ans, 6 ans ça ! C'est quand j'avais, quand j'allais à l'école maternelle »

Il affirme par la suite avoir « aimé apprendre » mais l'argument me laisse penser qu'il fournit la réponse qu'il pense être attendue car il lui était impossible en étant enfant d'avoir conscience de l'utilité de l'écrit de cette façon :

> [Djamal] « Ah non, non non, ça sert hein ! Ah non moi j'ai aimé appris, je me suis dit ça sert après ! Parce qu'il y a des gens après ils se retrouvent dans la galère, quand ils savent pas écrire et lire »

Sans évoquer de façon explicite le niveau de difficulté, Chaïra se montre très enthousiaste en se remémorant cette période.

> [Chaïra] Association de l'écrit et de l'école automatique. Impatience, curiosité puis déception, a appris vite selon elle. Elle était « trop impatiente ».
> [Chaïra] « en fait de tout ce qui est écrit et tout en fait j'aimais trop, j'avais trop envie d'aller à l'école et tout, du coup je suis rentrée, dès le premier jour, en sortant, j'ai commencé directement à essayer de prononcer les choses, à voir comment ça s'écrit, et tout ».

Il en est de même pour André qui, semblant peu convaincu de ses propres propos, explique avoir aimé cette période :

> [Question] « Et euh, à l'école en Albanie les premières années, est-ce que tu as aimé apprendre à lire et à écrire ou est-ce que c'était difficile pour toi ? »
> [André] « ouais, nan nan, ça va, ça va. Moi j'aimais j'aimais »

Pour d'autres au contraire, cela semble être synonyme de difficultés.

> [Icham] « Premières fois c'est... c'est dur ».
> [Hamidou] « Non au début ouais, au début c'était difficile mais, après... après j'ai compris un peu ».
> [Mamadi] « parce que c'est pas facile. C'est pas facile à écrire pour moi avant ».
> [Nizarah] « ça pour moi c'était compliqué »
> [Massoud] La première fois, c'était trop dur, parce que j'avais à peu près à l'âge de 6 ans ou 7 ans comme ça, ah je regardais même pas le tableau ! ».
> [Massoud] « Je pars seulement pour m'amuser avec mes copains. Je regarde même pas le tableau

(rire) C'était trop dur ! Je regarde même pas le tableau [...] ».

Massoud semble être tétanisé en classe et dans une attitude d'évitement (reste à l'arrière, ne regarde pas la tableau).

Pour Izan, ces premiers apprentissages sont également synonymes de difficulté :

[Izan] « Ah c'était très dur Madame ! (rire) Parce que je connais rien que... je connais rien, c'était très DUR... Ouais... (sourit) C'était dur... ».
[Izan] « Pour écrire, ouais... l'écriture... parce que... l'écriture ouais... ça va parce qu'on m'a dit faut que... parce que y'avait lire comme ça là, on m'a dit de écrire les lignes comme ça, pas que je... je descends comme ça, faut pas que je monte (décrit les geste de l'écriture, la façon de faire les lettres), je suivais la ligne, j'ai... j'ai écrit comme ça les deux lignes, faut pas que je... comment... comment... ».

On voit que pour Izan, c'est une période récente, et l'importance du geste, et de la gestion de l'espace feuille, des lignes qui permettent de normer la taille des lettres.

Jonathan quant à lui met en place une réelle continuité entre ses premiers apprentissages : les difficultés semblent avoir toujours été présentes et semblent perdurer :

[Jonathan] « alors euh... niveau écriture c'est toujours difficile pour moi »
[Jonathan] « parce que j'écris vraiment vraiment mal »
[Jonathan]: euh... un peu tout. Lire c'était vraiment compliqué... j'a... j'arrivais pas à lire devant les autres par exemple. Ça c'était dur. Mais même maintenant, je galère quand même à lire un peu. Mais j'ai toujours été euh...

D'autres interviewés encore n'ont associé aucun niveau de difficulté à ces premiers apprentissages et ont plutôt évoqué l'ambiance générale et la camaraderie. C'est notamment le cas de Hamar :

[Hamar] « Bah ouais ! Bien sûr ! Bien sûr ! C'était... Voilà... C'était... c'était bien. Ah c'était bien. En ce temps, ouais, c'était... y'avait de beaux souvenirs avec euh... avec des amis et tout »
[Hamar] « Ouais j'avais de beaux souvenirs »

#### 5.2.2.2. La question de la progression

Certains interviewés évoquent aussi la façon dont a évolué leur apprentissage du lire-écrire.

[Icham] « Après j'ai passé 4 ans, j'ai écrit, j'ai li ».
[Hamidou] « Non au début ouais, au début c'était difficile mais, après... après j'ai compris un peu ».
[Chaïra] « Du coup, quelques jours après ça, à peu près deux semaines et tout, j'avais je savais presque tout, du coup bah j'ai un peu appris rapidement [..] ».

D'autres encore semblent mettre en évidence un moment clé de passage vers le « savoir lire-écrire ». Youssef par exemple relie ses premiers apprentissages du lire-écrire avec la quatrième année de scolarisation, et il évoque immédiatement l'enseignant qui pour lui pouvait être comme son « père » car il faisait partie de son entourage proche :

[Youssef] « […] c'était en quatrième année, parce que le prof là, c'était... ce... ce je peux dire que

> c'était mon père, ouais je peux dire c'est mon père, mais c'est la famille proche quoi. Bon... bon... il était pas méchant pour moi mais, il voulait juste que que pour elle/il, je dois apprendre, beaucoup de choses quoi. Bon c'est pour ça, je lis j'écris (j'ai lu ? J'ai écrit?), j'ai déjà commencé de écrire, j'ai commencé de lire aussi ».
> [Youssef] « […] parce que notre prof en quatrième année, il était... il vient de la famille proche ».

Ce qui est intéressant, c'est que Youssef semble avoir perçu la question comme « quand as-tu su lire et écrire ? » car il dit qu'avant la quatrième année, il « commençait à apprendre ».

> [Question] « donc tu as appris AVANT la quatrième année »
> [Youssef] « (s'anime en expliquant) Non ! En quatrième année ! Depuis première année on commençait à apprendre ».

Le cas de Tahieb semble similaire. En effet, il semble associer ses premiers apprentissages du lire-écrire avec sa quatrième année de scolarité et plus précisément à un enseignant dont il semblait proche :

> [Questions] « ok. D'accord. Euh est-ce que tu te souviens de... du tout début quand tu as appris à lire et à écrire en français ? »
> [Tahieb] « du tout début ? Un peu ouais »
> [Questions] « ouais ? Est-ce que tu pourrais m'en parler ? »
> [Tahieb] « genre quand j'ai... j'étais au quatrième année... »
> [Tahieb] « bah parce qu'au début, j'avais les difficultés à... à écrire et à comprendre le français. Mais au quatrième année, eh beh [soupir] j'avais un prof qui m'aimait beaucoup »
> [Tahieb] « donc qui insistait. Qui partait, qui passait chez moi pour... m'expliquer les trucs »
> [Tahieb] « ouais, à travers lui, j'ai pu apprendre un peu à lire et à... un peu parler »

Certains comme Kamoko ou André, mettent en évidence une lente progression accompagnée d'une difficulté croissante :

> [André] « ouais, j'avais... ... les lettres je crois. J'avais 6, 6, 6 ans, j'apprenais les lettres, écrire et tout... Après... 8 ans tu vois.. écrire un petit mot tu vois comme ça »
> [Kamoko] « il est arrivé un moment où... tu vois... les... les trucs commencent à devenir durs... c'est pas comme quand tu... au début quand tu apprenais, ça rentrait »
> [Kamoko] « Là c'était vite fait. Et après les trucs commencent à... s'endurcir, tu, tu comprends que bon... ça vraiment il faut que tu décortiques un mot, faut que tu fais ça, il faut que tu fais ça c'est... c'est à partir de ce moment-là bon tout a commencé à être difficile quoi »

En somme, on peut regrouper ces propos en trois pôles :

- Des sentiments positifs, de « bons souvenirs » : pour Kamoko, l'apprentissage du lire-écrire est associé à l'enfance, aux bons moments, aux jeux et coloriages. Il explique que son environnement l'a aidé pour son apprentissage. De fait, avant même d'entrer à l'école en famille et avec ses amis, puis en parallèle de l'école, il parlait déjà français avec ses amis. Djamal se remémore cette période également avec enthousiasme et dit qu'il a aimé apprendre à lire et écrire. Il en est de même pour Chaïra. Elle explique qu'elle avait hâte d'entrer à l'école, d'entrer dans l'écrit. Hamar évoque également cette période avec plaisir et insiste sur l'ambiance, la camaraderie à l'école. Quoi qu'avec moins d'enthousiasme et

de conviction, André semble avoir gardé un bon souvenir de ses premiers apprentissages. On perçoit ici que l'entrée dans l'écrit a laissé de bons souvenirs auprès de ces interviewés ;

1) La difficulté de l'apprentissage : nombreux ont été les interviewés à spontanément associer leurs souvenirs de leur apprentissage à la difficulté. C'est le cas d'Icham, d'Hamidou, de Mamadi, de Massoud, d'Izan, et Jonathan. Pour ce dernier, la difficulté semble avoir perduré et demeurer encore aujourd'hui ;

2) L'auto-évaluation de la progression :

    a. Une progression satisfaisante : Christophe situe la période puis s'auto-évalue spontanément en disant « C'est on peut dire […] que j'ai bien appris à lire et à écrire […] » ;

    b. Une progression irrégulière avec un moment charnière : pour d'autres interviewés, il semblerait qu'il y ait un « cap » à passer. Icham évoque « 4 ans » avant de savoir lire et écrire, Youssef évoque la quatrième année comme moment charnière entre le moment où il « apprenait à lire et écrire » et celui où il a « su ». Il différencie donc le moment de l'apprentissage et estime qu'il a une fin pour ensuite « savoir lire et écrire ». Tahieb évoque également la quatrième année mais l'associe plutôt à un réel début d'apprentissage. Youssef et Tahieb associent également cette période à un enseignant particulièrement investi à leurs yeux, qu'ils affectionnaient beaucoup. Hamidou explique qu'au début c'était difficile, puis que par la suite il a « compris un peu ». Pour Chaïra, il s'agit de quelques jours seulement, « quelques jours après ça, à peu près deux semaines » dit-il ;

    c. Une progression lente mais régulière accompagnée d'une difficulté croissante : André et Kamoko mettent en évidence la progression constante et le niveau d'exigence croissant.

#### 5.2.2.3. Les motifs évoqués

Ce qui a été intéressant également, c'est qu'après avoir associé l'apprentissage de l'écrit à un niveau de difficulté, les interviewés en ont expliqué les causes. Ils ont expliqué pourquoi selon eux cette entrée dans l'écrit puis la suite des apprentissages ont été source de difficultés ou non, et ces éléments permettent de mettre en évidence la conception de l'apprentissage de l'écrit, ou en tout cas, de leur propre apprentissage.

**a) Le double transfert évoqué par Ahmadou Kourouma**

Icham met en évidence le double apprentissage simultané : celui de l'écrit mais également celui d'une nouvelle langue. Il compare d'ailleurs cette période à ce qu'il connaît actuellement pour l'apprentissage du français. Il explique qu'il parlait le berbère et l'arabe, mais que l'arabe enseigné était différent de celui qu'il parlait.

> [Icham] « c'est dur comme ça, c'est... comme le français, comme maintenant.
> [Question] « Pourquoi c'est dur ? »
> [Icham] « et c'est un nouveau langue que je comprends pas, c'est comme ça ».
> [Question] « eh oui, parce que quand tu es arrivé à l'école, c'était une langue complètement différente de la maison. Mais tu comprenais déjà l'arabe ? » → « oui, je compris déjà l'arabe mais l'arabe, y'a arabe classique, et arabe normal. Comme le français, arabe-français, parlé par l'Europe. C'est comme ça arabe ».

De façon plus implicite, Kamoko met également en évidence le fait que parler la langue de l'entrée dans l'écrit facilite l'apprentissage du lire-écrire : de fait, il fait un lien spontané entre ses premiers apprentissages qui lui ont laissé un souvenir agréable, avec le fait qu'avant d'entrer à l'école, il parlait déjà le français. Il l'explique par le fait qu'en famille, ils utilisaient le français, et qu'il avait des camarades et amis, chrétiens et musulmans, qui avaient d'autres langues maternelles, et avec lesquels donc il ne pouvait échanger qu'en français.

Il en est de même pour Tahieb qui mentionne ce double apprentissage : de la langue et de l'écrit. Lorsqu'il est arrivé à l'école, Tahieb ne parlait pas du tout français. Il mentionne le symbole qui sanctionnait les élèves qui parlaient le bambara au lieu d'employer le français. Il admet que lors de son arrivée, il ne comprenait rien en français.

> [Questions] « d'aaccord. Ok. Ça marche. Et donc... c'était difficile ? Parce que quand tu arrives à l'école, j'imaginais, enfin j'imagine que tu parlais PAS français du coup ! Quand tu es arrivé à l'école »
> [Tahieb] « non, pas du tout »
> [Questions] « ça a dû être ... comment ça se... comment tu l'as vécu ça ? »
> [Tahieb] « eeeh... au fur et à mesure »
> [Questions] « ouais »
> [Tahieb] « bah parce qu'après, on passait beaucoup de temps à l'école. Donc le prof il insistait sur le français, il nous disait... on avait... il avait même mis un truc... genre un symbole. On appelle ça un symbole »
> [Tahieb] « beh... on était là pour apprendre le français. Donc... il fallait vraiment parler français pour comprendre »
> [Questions] « d'accord. Donc il parlait JAMAIS en bambara en classe ? »
> [Tahieb] « en classe, non non pas du tout »
> [Questions] « il parlait que français »
> [Tahieb] « que français »
> [Questions] « donc au début quand tu es arrivé, tu comprenais pas j'imagine, ce qu'il disait »
> [Tahieb] « non, non... [soupir] »
> [Questions] « wow, ok »
> [Tahieb] « on disait des bêtises. [rire gêné] »

En somme, trois interviewés (Icham, Kamoko, Tahieb) mettent en évidence le double transfert

qu'ils doivent opérer lors de leur apprentissage de la langue écrite : ils doivent à la fois apprendre une nouvelle langue mais aussi entrer dans l'écrit de cette langue. En réalité, ils décrivent un des phénomènes qu'aborde l'écrivain Ahmadou Kourouma et d'autres auteurs (1997 ; chapitre 2, points 5.3 et 5.4.). Tahieb fait part des nombreuses langues premières laissées à la porte de l'école dans son pays d'origine (chapitre 2, points 2.1. et 2.2. à propos).

**b) Le double apprentissage : lire et écrire simultanément**

Izan qui a appris récemment à lire et écrire explique qu'il ne « connaissait rien », et insiste sur la double tâche qui lui incombait et lui incombe encore aujourd'hui : celle de lire ET écrire.

> [Izan] « Ah c'était très dur Madame ! (rire) Parce que je connais rien que... je connais rien, c'était très DUR... Ouais... (sourit) C'était dur... ».
> [Izan] « Pour écrire, ouais... l'écriture... parce que... l'écriture ouais... ça va parce qu'on m'a dit faut que... parce que y'avait lire comme ça là, on m'a dit de écrire les lignes comme ça, pas que je... je descends comme ça, faut pas que je monte (décrit les geste de l'écriture, la façon de faire les lettres), je suivais la ligne, j'ai... j'ai écrit comme ça les deux lignes, faut pas que je... comment... comment... ».

**c) L'envie source de progression rapide**

Chaïra explique sa progression rapide par sa curiosité, son envie d'apprendre. L'envie semble être un réel moteur d'apprentissage du lire-écrire à ses yeux :

> [Chaïra] « Du coup, quelques jours après ça, à peu près deux semaines et tout, j'avais je savais presque tout, du coup bah j'ai un peu appris rapidement parce que j'avais trop l'envie ».

**d) La sévérité des adultes comme freins à l'apprentissage**

Tahieb et Lassana expliquent avoir mal vécu leur apprentissage du lire-écrire en raison de la sévérité des enseignants, allant jusqu'à diverses formes de violence :

> [Tahieb] « voilà donc. Après on était punis. Il faut, genre, si le prof il nous demande de faire un truc, d'écrire un truc, ABC, un truc comme ça, donc... mm... genre... tu tu pouvais pas sortir tu pouvais pas rentrer chez toi tant que tu as pas fini le truc »
> [Tahieb] « ouais, donc euh... je me rappelle donc j'étais... moi, ma sœur elle m'aidait, je sortais par la fenêtre, parce que je... »
> [Tahieb] « [rires] parce que je n'arrivais pas à écrire. Le prof il était juste assis derrière la porte »
> [Tahieb] « donc il disait, personne ne sort tant que tu n'as pas fini. Après les gens ils sortaient, sortaient, après ma sœur elle profitait de me faire sortir par la fenêtre »
> [Tahieb] « soit tu payes euh... un sous ou... le prof il te frappe... Des trucs comme ça »
> [Tahieb] « donc, c'était comme ça... on insistait, il nous disait mais peu importe la manière dont vous allez parler, mais juste il faut parler »

Lassana quant à lui explique ne pas se souvenir et n'évoque pas ses apprentissages eux-mêmes mais plutôt les violences qu'il y associe. De façon implicite, ces violences semblent expliquer pourquoi il ne se souvient pas des contenus eux-mêmes :

> [Lassana] « Mais six ans là ??!! [inaud.] Naaaaaa. Je me souviens même pas wallah ».

> [Lassana] « ouais, j'ai appris à lire et à écrire aussi à l'école, comme le français, et pis l'arabe, comme ce que, école coranique. Je faisais les deux ensemble ».
> [Lassana] « bah oui, je lisais, on me frappait [inaud.] à l'école ou, on frappait pour... étudier à la maison quoi, en dehors du lycée (se reprend) en dehors de l'école ».

**e) L'investissement personnel, la persévérance comme clef**

Après sa déscolarisation forcée, et en parallèle de son activité sportive menée à temps plein, Kamoko a poursuivi son apprentissage en autonomie : il lisait et poursuivait l'étude d'ouvrages proposés durant sa scolarité.

> [Kamoko] « et le foot, quand je suivais, bon des fois c'est vrai, j'avais des bouquins, moi je lis beaucoup, c'est ce qui me plaît chez moi en fait. J'avais des bouquiiinns... où je pouvais lire des fois. Des fois aussi, y a des trucs que je pouvais prendre pour essayer de m'esekcer là-dessus, et tout ça, c'est ce qui a fait que j'ai plus […] voilà je me suis plus […] »
> [Question] « tu as appris tout seul en fait ? »
> [Kamoko] « ouais ! Tout seul, ouais. C'est ce qui a fait que j'ai plus, je me suis plus amélioré encore dans, l'écriture, et tout ouais »
> [Question] « et c'est toi qui choisissais ces livres ou comment tu les choisissais ? »
> [Kamoko] « naaan, on nous proposait ça à l'école. C'est des trucs que quand... quand vous arrivez au début de l'année, le prof, quand il va faire sa liste de fournitures par exemple, ou soit le prof d'histoire-géo, il peut marquer ça là-dedans bon il faut que vous achetez tel roman, tel roman, parce qu'on va faire des cours dessus et tout, ou on va raconter des histoires là-dessus »
> [Kamoko] « et... voilà. Et c'est ainsi que peut-être quand on achète et tout, mais après c'est des trucs que moi je n'ai pas TOUT li quand j'étais à l'école. Mais après quand j'ai stoppé, je révisais encore ça pour pouvoir mieux comprendre parce que c'est vrai que c'est une explication qu'on nous donnait. Mais moi je relisais ça encore pour, pour pouvoir mieux comprendre »

Aussi, Chaïra explique qu'elle avait très « envie » d'apprendre et que c'est pour cette raison qu'elle a appris rapidement. En ce qui concerne Kamoko, il s'agit plus précisément d'investissement personnel, de volonté et de persévérance. C'est ce qui selon lui a permis de progresser en autonomie après sa déscolarisation.

D'autres ont simplement expliqué que c'était difficile mais sans pouvoir donner davantage de précisions comme Nizarah. Ce dernier n'a évoqué qu'un enseignant « super gentil » et le fait qu'il faisait « beaucoup de bêtises ».

**f) L'environnement familial favorisant avant la scolarisation**

Pour Adamo, son environnement familial a été la clef et lui a permis d'être sensibilisé, éveillé, en étant au contact de l'écrit et en étant stimulé dès son plus jeune âge par les membres de sa famille :

> [Adamo] « Ouais..., parce que j'avais les oncles eh... qui, qui étudiaient, qui connaissaient bien lire et écrire. Maintenant, c'est eux qui m'apprenaient plus souvent, parce que j'ai grandi avec la famille de ma mère ».
> [Adamo] « J'ai grandi avec eux, ben ils m'apprenaient à lire et à écrire. Mais, j'ai vite appris à écrire et à lire, à l'école. C'est pour cela je parlais bien le français ».
> [Adamo] « Ouais, avant d'aller à l'école, ils me disaient des trucs et tout ! Ben comme j'étais petit, je parlais beaucoup, plus euh... chaque fois qu'ils me disaient un truc, je l'oubliais pas. Ils disaient

> que je suis intelligent, des trucs comme ça, et une fois ils m'ont mis à l'école ».
> [Adamo] « (rire) parce que ce livre, y'avait beaucoup de, d'images là-dedans, y'avait d'images de canaris, de pipes, de... (rire) »
> [Adamo] « Ouais ! Y'avait des trucs là comme ça, que je regardais souvent. Bon, mes oncles ils me disaient « ça c'est quoi ? ça c'est une pire, ça c'est une canari... ». À chaque fois je le répétais, A-B-C-D aussi, parce que c'était la base. A-B-C-D ils m'apprenaient... j'ai vite appris A-B-C-D. Presque en classe j'étais, j'étais presque la seul qui savais dire de A jusqu'à Z. J'écrivais encore, malgré l'écrit c'était pas tellement, parce que je savais pas trop bien écrire mais... comme je parlais beaucoup ben, je savais, je savais parler ».

Il semble aujourd'hui assez sûr de lui quant à sa capacité à apprendre.

Ces motifs évoqués laissent transparaître des conceptions de l'apprentissage du lire-écrire qui seront mises en lien avec d'autres éléments ultérieurement.

#### 5.2.2.4. Modes d'appréhension de leur propre apprentissage : rapport incorporé *versus* objectivé

En abordant les conceptions de leur propre apprentissage, les interviewés ont laissé apparaître deux façons d'appréhender ce dernier.

D'une part, certains interviewés, lors de leur récit, mettaient en avant les aspects matériels : les manuels (Adamo, Hamidou, Jonathan, Hamar), les outils scripteurs. Mamadi matérialise sa progression en évoquant l'évolution des outils à sa disposition, signifiant sa progression dans l'apprentissage de l'écrit. Massoud aborde de nombreux aspects matériels également mais plutôt en lien avec l'organisation spatiale de la classe (tables, chaises, tableau, son emplacement physique). Pour Tahieb, ce n'est que lorsque je l'ai invité à évoquer du matériel qu'il a développé ce point.

À plusieurs reprises, lorsque j'évoquais leurs premiers apprentissages du lire-écrire, les interviewés citaient le livre d'apprentissage. C'est le cas de Adamo, Hamidou, Jonathan :

> [Adamo] « Ouais, je me rappelle, c'était le syllabaire (sourire) ».
> [Adamo] « et Mamadi et Pigneta, c'était le petite livre comme ça, qu'on m'apprenait souvent ».
> [Hamidou] « … ouais je souviens ça. Eeeeeeeh... vous connaissez syllabaire Madame ? »
> [Hamidou] « Dans ce livre y'a... comme y'a... (inaud.) Mamadi et Pigneta et puis... y'aaa... A-B-C-D après et... TI-TOU-TA-TA après y'a... y'a plein de choses dans ce livre ! »
> [Jonathan] « de... je m'en rappelle qu'on lisait sur un livre... »
> [Jonathan] « Ratus. Je sais pas si vous connaissez »

Hamar commence par mentionner la lettre A, puis évoque un livre :

> [Hamar] « bah de A ! La lettre, la lettre euh A »
> [Hamar] « la lettre A. À l'époque euh... chez nous y'avait... y'avait un livre, y'avait un livre en français » […] « qu'oonn... on lisait beaucoup. Je sais pas... la... la première, la première leçon de lecture c'était... c'était Marion joue à la balle (sourire) »
> [Hamar] « pour... en fait euh, pour... pour apprendre la langue, la première langue, la première langue de l'alphabet en fait »
> [Hamar] « et... la lettre A, oui »
> [Hamar] « [inaud.] voilà. Par ça j'ai commencé en fait »

Mamadi met également en évidence le matériel scolaire comme les manuels, l'ardoise et la craie (qui semblent matérialiser la progression des apprentissages), et ajoute quant à lui des aspects physiques, corporels associés à cette période des premiers apprentissages :

> [Mamadi] « Mais avant, on a le petit livre […] c'est à qui nous donnait, si on part à l'école […] pendant l'année comme ça, on demande après pour bien... nos parents pour que nous enseigne [...] ».
> [Mamadi] « c'est écrit là-bas l'alphabétisation avec les mots par exemple D-A, ou bien J-A, J-E comme on lit ».
> [Mamadi] « si tu arrives d'écrire sur... dans un ardoise, après on te donne un cahier, avec un crayon, si tu arrives à écrire ».

Il explique qu'il n'a pas eu droit rapidement au cahier et explique que sa main tremblait, sans savoir pourquoi.

> [Mamadi] « parce que c'est pas facile. C'est pas facile à écrire pour moi avant ».

Il dit qu'avant (à environ 9 ou 10 ans) il aimait bien écrire mais qu'il n'y arrivait pas. Il explique qu'il changeait de livre chaque année : chaque année, l'école demandait un livre différent, selon les niveaux. Il explique qu'à l'époque il n'aimait « pas beaucoup » lire et écrire : « j'aimais pas bien... j'aimais pas écrire, lire comme ça » et donne spontanément un exemple évoquant sa mère en expliquant qu'elle le forçait : « prends ton ardoise, va écrire là-bas », « faut écrire sinon quand tu pars là-bas, ton prof va te frapper ». Lui par contre voulait aller jouer avec ses amis.

Il en est de même pour Massoud : il insiste beaucoup sur le matériel et son attitude ou son emplacement physique vis-à-vis de ce matériel pour expliquer son attitude fuyante face à la difficulté de l'apprentissage : son regard qui fuit le tableau, son emplacement au fond de la classe, la description des rangées de tables et chaises dans la classe, sa comparaison avec les murs de la classe.

> [Massoud] « ah je regardais même pas le tableau ! ».
> [Massoud] « Je pars seulement pour m'amuser avec mes copains. Je regarde même pas le tableau (rire) C'était trop dur ! Je regarde même pas le tableau, quand j'arrive là-bas seulement, on avait à peu près six lignes de table comme ça, moi je mets juste derrière, je viens pas... eh... le tableau qui est devant là, le siège qui est devant, je viens pas là-bas, je reste derrière (rire) avec mes copains pour m'amuser seulement. Bon quand même, j'ai pris quand même beaucoup de choses là-bas ».

Quant à Tahieb, ce n'est que lorsque je lui ai demandé explicitement le matériel qui était à sa disposition pour apprendre qu'il cite les ouvrages scolaires utilisés.

> [Questions] « ok, ça marche. Euh... à l'école, est-ce que tu te souviens d'un livre, que tu aurais pu utiliser ? Ou de(ux) livre(s) qu'on te faisait utiliser ? »
> [Tahieb] « oui, je me souviens. Oui, y'avait un livre euh... que je, je me souviens pas trop mais y'avait ... [inaud.] genre quand... quand j'étais au deuxième année ou truc comme ça, c'est un syllabaire »
> [Tahieb] « on appelle ça un syllabaire chez nous »
> [Tahieb] « y'avait écrit A-B-C-D, [inaud.] comme ça, pour pouvoir apprendre. Ehhh... le ABCD comme ça »
> [Question] « d'accord. Est-ce que c'est pas le livre qui s'appelle ... parce que je sais que certains ont

étudié avec Mamadi et Pignata... »
[Tahieb] « ouais, Mamadi et Pignata [sourire] »
[Questions] « c'est ça ? »
[Tahieb] « ouais, y'a ça aussi »
[Questions] « ok, d'accord. Ca AUSSI ? C'est-à-dire que tu avais d'autres livres que celui-là ? »
[Tahieb] « ouais, bah c'était un livre qu'on ... trouvait à l'école quoi »
[Questions] « d'accord »
[Tahieb] « oui, mais après on pouvait pas rentrer avec. Mais y'avait ... la la syllabaire, c'est c'est un peu différent de Mamadi et Pignata. Mamadi et Pignata peut-être c'est... après... c'est la quatrième année ou je sais pas mais, de toute façon, la syllabaire c'est, le première année. Voilà, ça ça t'accompagne jusqu'à ce que tu arrives à comprendre »

Ces modes d'appréhension de leur apprentissage peuvent être le signe d'une importante précarité et par conséquent, l'attention de l'enfant se porte vers des objets acquis avec difficulté ou qui semblent inaccessibles en dehors d'un contexte scolaire, mais cela pourrait aussi être le signe d'une faible réflexivité vis-à-vis de leurs apprentissages et d'un rapport au savoir incorporé, non objectivé. En effet, ces éléments laissent penser que ces interviewés ont un rapport à l'écrit davantage incorporé avec une distance réflexive plus réduite. Cela sera à confirmer par la suite notamment en mettant ces éléments en lien avec les habitus culturels et d'autres dimensions du rapport à l'écrit comme les modes de verbalisation par exemple (chapitre 3, point 2.2.3.4.).

D'autre part, contrairement aux interviewés précédemment mentionnés, d'autres mettent davantage l'accent sur les activités et les contenus, et adoptent donc une posture plus réflexive, moins incorporée et matérialisée. Lorsqu'on le questionne quant aux activités réalisées à cette époque, Djamal évoque des jeux. Il en est de même pour Youssef qui cite des formats d'écrits, des types d'activités (dont la dictée par exemple).

[Djamal] « Ouiii je m'en rappelle de un activité on jouait on faisait. Par exemple enfin... un jeu avec euh... y'avait euh... je parle et il fallait chercher avec le texte. Et alors moi, comme j'arrivais pas à dire les mots, je disais euh... des mots un peu bizarres. La prof après elle me reprenait. Et après voilà, on faisait ça sur jeu, sinon sur tableau... sinon on faisait entre nous avec euh... les camarades »
[Youssef] « oui, les premières, les premières choses, les premières choses que je, que j'ai commencé à lire, c'était... euh... c'était d'abord... euh... la n'hymne nationale... ».
[Youssef] « … du Mali. Bon, c'était ça, lire et écrire. Bon après ça, euh... on a fait aussi... mm... une lecture. Euh... il s'appelle, le titre, on dit le titre : « Laboureur et ses enfants ».
[Youssef] « Ouais, voilà, le laboureur et ses enfants. (inaud.) Voilà. J'ai commencé à lire ça vraiment BIEN et l'écrire. Bon, pour venir euh... jusqu'à... m... récitation, à ma mère, ma mère que j'ai pas voilà, tout. Bon... et quoi d'autre ».

Kamoko de son côté décrit avec précision les activités proposées, tout en mettant l'accent tout de même sur le matériel utilisé pour la graphie.

[Kamoko] « C'est là que j'ai commencé à... apprendre à écrire normalement, et quand j'arrivais à la maison, y'avait des doubles lignes, je sais pas si vous connaissez, c'est un cahier chez nous on appelle les doubles lignes, ça faisait faire en fait des gros, des grands carreaux comme ça »
[Kamoko] « les grands carreaux en fait, les carreaux sont à l'intérieur » […] « et les carreaux là, on peut te dire par exemple de faire L, L, jusqu'en 5 ou 6 » […] « ouais, le L tu peux le faire comme ça, comme ça, comme ça »

Il met ensuite en évidence la progression lente, étape par étape :

> [Kamoko] « voilà, c'est comme cela que j'ai appris à, écrire. Maintenant, quand on a commencé à reformuler tout ça, après on est passé à d'autres leçons suivantes, comment on pouvait maintenant associer les... les... les lettres pour que ça forme un mot. Voilà on a commencé à faire ça aussi »

Tahieb évoque lui aussi au cours de l'entretien des activités, des contenus associés aux ouvrages qu'il cite (syllabaire, etc.).

> [Tahieb] « ouais. Parce que quand on partait... genre euh... on passait même les journées sur ça, à écrire, à lire, quand... beh... le prof il pouvait te donner trois quatre mots comme ça à apprendre. A-B-C-D. Donc, quand tu apprends, après peut-être [inaud.] un jour il va t'interroger d'aller eeh... au tableau... donc euh, il te dit, par exemple. On va te dire A. Parce que [sourire] peut-être il a aucun mais si c'est pas écrit, il va te dire, d'écrire C, donc tu écris C. Après il te demande d'écrire A »
> [Tahieb] « S'il revient sur A, tu écris sur [inaud.] »

Il semble décrire des activités de copie et de répétition de lettres en vue de maîtriser le geste graphique. Il a ajouté également le fait que l'activité de dictée lui a toujours posé problème, et précise en soupirant et en riant nerveusement qu'il a toujours eu zéro.

De son côté, Abdel décrit également des activités proposées tout en mettant l'accent sur le fait qu'il était inscrit dans un parcours bilingue franco-arabe :

> [Abdel] « parce que... euh... parce que [inaud.] dès que je ... on est rentré, on apprenait les truc euh...« aljat »[mot en arabe] .« aljat »en arabe c'est écriture comme t'as dit,« aljat »on dit on écrit au tableau« écriture" »
> [Abdel] « on te commence, A, en fait, le bas... tu vois c'est, c'est les trucs où même nous, tout le monde répète ensemble. La dame qui va parler, on répète le mot, tu vois après, avec une ardoiiise... parce que moi aussi, je suis pas rentré, nous c'est pas, tu commences pas l'école euh... comme iciiiiiii, tout petit dans une poussette ! (rire) »
> [Abdel] « beh oui, dès le première année [inaud. dès que vous rentrez ? ] A B C D ça quand même euh. (évident!) »
> [Abdel] « de A B C D ? C'est pareil, comme je te dis, A, BA, TA, SA (lettres en arabe) , mais comme le A BA TA SA, je... ça, je, ça VITE que le français ! Parce que ouais... dès qu'on se retourne à la maisooon, et le co, avec le coran et tout, ça me permeeet, deee... d'aller vite en frr, en arabe »

D'autre part, d'autres interviewés ont plutôt évoqué les activités faites : Djamal évoque des jeux, des exercices de repérage dans des textes, quand Youssef évoque des formats d'écrit, des types d'activité comme chanter l'hymne national, des textes de lecture dont il cite les titres, de la récitation ou de la dictée. En ce qui concerne Kamoko, il évoque également du matériel utilisé et des activités tout en mettant en évidence leur difficulté croissante.

Abdel quant à lui évoque l'écriture des lettres, tout en évoquant le matériel tel que l'ardoise et le tableau. Cela questionne la délimitation entre ces deux profils supposés. Des études permettant d'approfondir ce point seraient à mener et peut-être pourrions-nous envisager des niveaux d'abstraction qui seraient des indices du rapport à l'écrit ? Un premier profil pourrait mentionner exclusivement ou majoritairement des aspects matériels (configuration de la salle de classe,

matériel scolaire utilisé, sa position physique dans la classe, etc.). Un second profil, plus proche de l'abstraction et d'un rapport scriptural-scolaire (Lahire, 2012) aborderait davantage les activités scolaires menées. Enfin, un troisième profil, et niveau d'abstraction aborderait les objectifs visés, les compétences travaillées. Il s'agirait d'une échelle croissante d'abstraction, de prise de distance vis-à-vis de l'écrit, de l'école, du langage.

### 5.2.3. Conception de leur propre niveau et de leurs pratiques actuelles

Comment les interviewés perçoivent-ils leur niveau actuel et leurs pratiques ? Peut-on mettre en évidence une insécurité scripturale ? Ou au contraire, une certaine assurance ? Les interviewés sont-ils satisfaits de leur niveau et leurs pratiques actuelles ? Je précise que d'après les entretiens, il semblerait qu'adopter une approche diachronique et donc en évoquant les expériences passées des interviewés, ces derniers soient plus à même d'adopter une posture réflexive vis-à-vis de leurs conceptions actuelles.

#### 5.2.3.1. À propos de leurs pratiques : comment viennent les idées ?

Parmi les interviewés avec lesquels j'ai eu la possibilité d'aborder ce sujet, on retrouve une idée commune principale, même si abordée différemment : celle que l'inspiration, les idées, ne se contrôlent pas. En effet, pour certains interviewés, il semble difficile de comprendre et gérer le flux de l'inspiration. C'est notamment le cas d'Adamo pour qui les idées semblent apparaître comme par magie à ses yeux. Il semble surpris d'être en mesure d'écrire autant :

> [Adamo] « En fait, y'a un truc que je comprends pas chez moi. Des fois le prof il me dit de, d'écrire ça... si je commence à l'écrire, à chaque fois que je l'écris, j'ai des idées qui viennent toutes seules (semble problématique pour lui). J'écris beaucoup ! Moi-même je me demande comment est-ce que je peux écrire tout ça ! Ça m'arrive souvent en classe. Sinon, c'est, c'est les trucs que j'ai, j'invente pas, ça vient tout seul »
> [Adamo] « Au fur et à mesure, j'écris, ça vient, j'écris, ça vient, des fois je me demande si c'est moi qui a écrit tout ça ».

Pour Mamadi, l'écriture semble également sans explication : il n'évoque aucun élément relatif aux processus cognitifs en jeu lors de l'activité de lecture et écriture. Il en est de même lorsque je le questionne quant à ses éventuelles difficultés et ses moments de doute : il n'explicite aucun processus cognitif. Il dit, d'un ton évident, que s'il a un doute en écrivant, il « regarde » et écrit « la manière dont je pense ». Il propose un exemple mais toujours sans expliciter le « comment » il parvient à choisir en cas d'hésitation. S'il hésite entre deux lettres pour orthographier un mot (« s » ou « c » par exemple pour le mot « exploration »), il explique : « j'écris la manière dont j'ai besoin comme si c'est deux « s » ou bien « ti » ». Ses langages paraverbal et non verbal laissent penser (intonation, gestuelle) que cela lui paraît normal, et que rien ne peut être ajouté à cela et que le fait

qu'on insiste semblait le gêner et l'embarrasser.

Dans ce contexte, pour Adamo et Mamadi, l'écriture semble « aller de soi », être « magique », « naturelle », sans explication. Une différence apparaît toutefois : elle se situe dans la prise de distance vis-à-vis de l'écrit de la part d'Adamo : il explique spontanément et réfléchit quant à ses pratiques alors que Mamadi semble perdre patience et ne pas comprendre l'intérêt de ma question.

Ce qui les différencie également est l'apparente insécurité scripturale d'Adamo : il ne semble pas pouvoir croire en ses capacités et se surprend de ce qu'il parvient à produire à l'écrit, en dépit des retours positifs de la part des enseignants.

> [Question] « Pourquoi tu te demandes si c'est toi ? »
> [Adamo] « parce que... au fait euh, pour moi j'ai pas, j'ai pas vraiment d'inspiration pour écrire ça. Je me demande bah c'est pas moi qui a écrit ça. Et pourtant le prof lui il dit que je fais du bon travail, que j'ai des bonnes idées mais... Pour moi, ça vient tout seul ».

Toutefois, il convient de demeurer vigilant et de garder à l'esprit qu'Adamo insiste sur l'inspiration, l'arrivée des idées, ce qui n'est pas forcément le cas de Mamadi qui développe davantage le respect de la norme orthographique, le système linguistique.

De façon quelque peu différente mais tout en rejoignant l'idée que l'inspiration ne se contrôle pas, Kamoko explique qu'il envie l'inspiration de l'écrivain, la mienne dans le cas présent et pense que j'écris sans peine. Il évoque la « flemme » qui l'empêche d'écrire :

> [Kamoko] « Mais franchement, j'ai envie, j'ai envie (voulait dire « j'envie », du verbe envier qqn) parce que j'ai la fleeemme d'écrire ! C'est pour ça que je vous dis que je vous envie. Moi j'ai la FLEMME de m'asseoir aujourd'hui pour dirre non je vais raconter une histoire. Est-ce que vous comprenez ce que je suis en train de dire ? Comme par exemple vous... » […] « vous pouvez vous enfermer dans la maison, remplir » […] « une histoire, voilà, [inaud.] c'est CAA ! T'as la tête qui... qui BAT ! Qui dit« mais naaan!« . Vous trouvez des id, des idées, essayez de raconter des trucs comme par exemple, vous êtes en train de retirer des... des idées de nous notre vie pour pouvoir écrire par exemple un truc comme cela »

Kamoko semble différencier les personnes : selon leur statut, leur métier, l'inspiration vient plus facilement, naturellement. De son côté, André semble adopter une posture assez similaire à celle de Kamoko en différenciant les profils, et en précisant que dans son cas précis, l'inspiration ne fait pas partie de ses points forts. L'écriture semble rester extérieure à lui-même, hors de contrôle. Comme les autres interviewés (hormis Mamadi), André n'aborde jamais la norme et son respect (orthographe, grammaire, etc.) ou alors affirme simplement que « ça va », ou « nan, ça va, ça va » puis « je trouve ça va ouais ». Il évoque plutôt la question du contenu et de l'inspiration. Il explique que dans son cas, écrire n'est pas difficile mais que cela dépend du sujet :

> [André] « c'est pas que c'est difficile mais c'est le sujet, ça dépend des sujets »
> [André] « d'imaginer tu vois, moi je suis pas bon en ça tu vois »

[André] « imaginer des trucs, après... j'aime pas trop. C'est pas trop mon truc (rire) »

Enfin, pour un interviewé seulement (Ayoub), l'écrit demande de la réflexion et une importante capacité de concentration. Par son intonation, on comprend que c'est pour lui une activité pesante.

> [Ayoub] « beaucoup réfléchir […] de quoi tu dois écrire... tu dois penser ce... eh, avant d'écriiiiiire, en écrivant tu vas utiliser ta tête, tu vas beaucoup réfléchir ! Beaucoup exploiter le cerveau ! ».

#### 5.2.3.2. Un sentiment de satisfaction

Pour certains interviewés, le fait d'écrire en français ne semble pas susciter la moindre inquiétude et ils semblent plutôt satisfaits de leurs niveaux actuels, de leurs pratiques : Hamidou ne semble pas être préoccupé par son niveau actuel et dit que « ça se passe bien » au niveau de l'écrit actuellement. Mamadi explique qu'avant, à environ 9 ou 10 ans, il aimait bien écrire mais il n'y arrivait pas. Il ajoute : « Maintenant, j'arrive à écrire. Maintenant ça va ». Lorsqu'on l'interroge quant à ses éventuelles difficultés, il parle spontanément de ses pratiques personnelles et explique comment il y fait face. Il ne semble pas préoccupé ou insatisfait. Pour Hamar, la réponse est brève et après la formulation d'une question plus précise, il semble pencher plutôt vers un sentiment de satisfaction. Il explique en effet qu'il peut lui arriver de rencontrer des difficultés mais que cela reste rare. Il pense avoir un bon niveau :

[Question] « t'as un bon niveau en français ? »
[Hamar] « mm... ouais je pense hein. (rire) [inaud.] mais je pense ouais »

De son côté, Brahim semble plutôt fier de son niveau actuel et a pris confiance avec le temps :

> [Brahim] « Ouais, ça va, maintenant je dis oui ça va très bien, parce que maintenant tu peux pas me dire des mots certains mots parce que je dis pas que je peux écrire tous les mots, mais plein de choses, si tu me dis d'écrire, j'écris correctement, sans regarder au téléphone, sans regarder sur les réseaux sociaux, rien du tout, moi je peux écrire, correctement ».

Bien que pas complètement satisfait de son niveau, Abdel rappelle son niveau initial lors de son arrivée et met en évidence sa progression. Il affiche également une forte volonté de progression, laquelle semble incompatible avec le maintien de son niveau en arabe. Il explique vouloir progresser en français et s'immerger dans cette nouvelle culture :

[Questions] « Pour toi tu as un meilleur niveau en arabe ou en français ? »
[Abdel] « en arabe, si je... je reprends comme euh... aujourd'hui... »
[Abdel] « ... je me suis retourné un peu... »
[Abdel] « ouais je peux avoir un bon niveau en arabe ! Quand même ouais ! »
[Abdel] « même si c'est au niveau de l'écriture [rires] »
[Abdel] « ouais, j'arrive à m'exprimer beaucoup en arabe. Avant. Mais aujourd'hui non. Franchement, l'arabe euh... [souffle] »
[Questions] « eh oui, parce que tu as moins pratiqué peut-être »
[Abdel] « ouais, j'ai moins pratiqué j'ai oublié en fait c'est... j'ai envie de changer. Je suis en France, c'est pour cela je suis là »
[Abdel] « c'est pour apprendre un peu la culture, changer un peu de... »

> [Questions] « bon après l'arabe tu peux continuer peut-être via le Coran, y'a la religion, ça te permet de toujours avoir un contact »
> [Abdel] « ouaiiis ! Ca maintenant quand je vois, je peux lire, je peux écrire, du coup ça me [souffle] ... ça me force pas, je force pas trop je connais maintenant c'est comme le français quand je vois qu'une écriture français écrit, je peux lire, je peux écrire un peu, tu vois ? »
>
> ---
>
> [Abdel] « je t'ai dit aujourd'hui je parle français, tu comprends un peu tu vois [...] » puis « mais le moment que je suis arrivé euh... oh c'était com-pli-qué »
> [Question] « du coup tu as fait quoi pendant les deux premières années ? »
> [Abdel] « bah... en fait j'ai fait... j'apprenais un peu français parce que le moment que j'ai arrivé, je t'ai dit aujourd'hui je parle français, tu comprends un peu tu vois mais le moment... »
> [Question] « Je comprends BIEN ! Tu parles BIEN ! »
> [Abdel] « mais le moment que je suis arrivé euh... oh c'était com-pli-qué. Faire la différence... notre parcours et... notre parcours c'est... c'était chaud tu vois. Voilà avec euh... les gens... qu'on a.. traversé... ils sont un peu méchants, on arrive pas à nous libérer tu vois... ON pouvait pas directement aller à l'école (rire nerveux) »

On remarque ici le lien fait avec le parcours migratoire difficile et incompatible avec la scolarisation.

Pour Kamoko, il est clair qu'il a dépassé l'insécurité scripturale inhérente au respect de la norme orthographique. Aujourd'hui, il se montre plutôt satisfait de ses progrès vis-à-vis de ses problèmes d'addiction et évoque plutôt le contenu de ses écrits. Il semble assez sûr de lui. Il explique qu'avant il écrivait « des trucs de MALAde » incompréhensibles alors qu'aujourd'hui il parvient à écrire des contenus compréhensibles :

> [Kamoko] « Mais maintenant franchement, je peux t'écrire un bon truc que toi tu vas regarder, tu vas immédiatement comprendre... ce que je voulais, je vais te dire plus tôt »

Enfin, il se montre sûr de lui tout en semblant conscient qu'il n'est pas infaillible et que cela n'est pas anormal :

> [Kamoko] « Mm... bon... après bon... y'a des moooots... bon. Arrive à... peut-être que je peux manquer.. deux lettres ou des lettres, ou peut-être, quand je vais peut-être conjuguer la phrase par rapport au sens de la phrase... y'a des trucs que je vais rater par exemple, comme si la phrase il est au pluriel, et que j'ai, je n'ai pas su m'en rendre compte de ça, peut-être que j'ai... j'ai manqué un S »
> [Kamoko] « après y'a des mots aussi que je n'ai pas connus, je n'ai pas vus. Je peux demander même des fois en classe »
> [Kamoko] « y'a des mots aussi, que j'ai déjà vus, mais ça m'a échappéééé... »
> [Kamoko] « voilà, donc je suis là comme ça. Après c'est comme la dernière fois, j'ai demandé à mon bbb... mon pote Jonathan, j'ai dit,« Jonathan, les yeux comment ça s'écrit ? Pourtant dans mon téléphone j'écris ça tout le temps. Mais j'ai dit« épelle-moi s'il-te-plaît les yeux ». Ça m'avait échappé »
> [Kamoko] « pourtant, même maintenant, je sais que c'est Y, E, U, X. Mais moi, genre, tellement ça m'avait échappé, je lui demandais ça »
> [Kamoko] « des fois ça peut m'arriver aussi »

#### 5.2.3.3. Le français source d'insatisfaction : l'omniprésence de l'insécurité scripturale

Nombreux sont les interviewés à se montrer insatisfaits de leur niveau actuel à l'écrit, et

notamment en français. Toutefois, les raisons affichées semblent divergentes. Pour certains, le respect de la norme orthographique semble central, quand d'autres exposent plutôt les raisons de leurs difficultés. De son côté, Jonathan explique que cela a toujours été difficile d'écrire pour lui, et que c'est encore ainsi aujourd'hui :

> [Jonathan] « alors euh... niveau écriture c'est toujours difficile pour moi »
> [Jonathan] « parce que j'écris vraiment vraiment mal »
> [Jonathan] « euh... un peu tout. Lire c'était vraiment compliqué... j'a... j'arrivais pas à lire devant les autres par exemple. Ça c'était dur. Mais même maintenant, je galère quand même à lire un peu. Mais j'ai toujours été euh... »

Il explique « mal écrire » et associer à cela le fait de faire des « fautes d'orthographe ». Il semble faire le lien avec le fait qu'il a été diagnostiqué dyslexique, dysgraphique et dysorthographique, et ainsi associer le fait de faire des fautes d'orthographe avec la maladie, la pathologie.

> [Question] « c'est quoi écrire mal pour toi ? »
> [Jonathan] « je vais vous montrer [inaud.] (prend son sac et chercher quelque chose) »
> [Question] « (rire) C'est qui qui dit que tu écris mal ? C'est toi qui le dis ou est-ce que des gens autour de toi te l'ont dit ? »
> [Jonathan] « non c'est moi , j'écris mal. Ah merde, j'ai pas pris (en regardant dans son sac) »
> [Question] « mais sinon tu peux m'expliquer hein. C'est quoi écrire mal pour toi ? »
> [Jonathan] « euh... quand... bah... y'a beaucoup de fautes... Pas avoir une écriture saine quoi »
> [Question] « mm. C'est une écriture malade ? (en plaisantant) »
> [Jonathan] « voilà c'est ça (rire) »
> [Jonathan] « ouais. Parce qu'après je suis dyslexique, dysorthographique, et j'ai une dysgraphie spatiale »

Il fait part de ce qu'il constate pour illustrer ses propos :

> [Jonathan] « euh... 'fin je me trompe, par exemple, je vais écrire une phrase, eh beh... moi je pense dans ma tête, j'écris la phrase et à un moment beh, j'oublie un mot ou... ou après du coup je fais un rature, je suis obligé de recommencer. Plein de trucs comme ça »
> [Jonathan] « J'écris un peu de travers, enfin... Quand je suis sur une feuille blanche, j'écris un peu de travers »

Pour Icham, la question de la norme orthographique surgit et le fait de commettre des « fautes » l'inquiète. Icham précise rencontrer des difficultés pour lire et écrire en français, raison pour laquelle il n'aime pas le français. Il explique que pour lire et écrire, il préfère l'anglais et l'arabe.

> [Icham] « je sais lire arabe, écrire, français je lire, écrire un peu comme ça »

Aujourd'hui, en contexte scolaire, Icham dit aimer écrire en français, mais poursuit spontanément et dit « mais tu fais un faute après... tu fais un faute aujourd'hui et demain un faute, après... ». Il ajoutera « mais j'aime bien écrire ».

Pour Ayoub, on remarque aussi un sentiment d'insatisfaction vis-à-vis de son niveau actuel en français. De fait, après l'entretien, Ayoub parle de son inquiétude quant à l'examen du DELF qui approche et pour lequel il aurait souhaité s'entraîner davantage. Lorsque je le rassure et lui dis qu'il

a le niveau et qu'il comprend très bien, il me répond à la négative, preuve de son insatisfaction. Durant l'entretien, il explique :

> [Ayoub] « Si c'est en français, oui, j'écris. Je me débrouille pas mal, mais en pular, y'a certains mots même s'il écrit je connais pas je connais pas la signification ».

L'attitude de Massoud est complexe : d'une part, il explique clairement son niveau par le fait qu'il n'a jamais été scolarisé en français auparavant :

> [Massoud] « […] j'avais un devoir à faire à la maison, bon ce jour-là, j'étais en train d'écrire mes devoirs, bon mes amis ils étaient en train de se moquer de moi (rire) […] j'ai dit bon parce que je n'ai jamais été à l'école, bah, quand même, à l'oral, je parle, tout le monde sait que moi je suis mieux que vous, mais à l'écrit, pourquoi vous me moquez de moi ? (rire) Bon je sais pas, le mec il m'a dit « non, c'est juste euh, on se moque de toi, pour que toujours tu t'accroches à... à écrire à lire, boh, faire des devoirs tout seul et tu n'as pas besoin d'avoir quelqu'un d'autre pour les faire quoi ».

Il peut sembler assez sûr de lui si l'on stoppe la lecture. Pourtant, il explique ensuite rencontrer des difficultés et que l'attitude de ses amis peut l'encourager à « s'accrocher » encore davantage et lui donner confiance. Ci-dessous, il explique que l'attitude de ses amis peut lui donner confiance en lui pour écrire malgré la difficulté rencontrée :

> [Massoud] « Oui, ça me met un peu de confiance en moi d'écrire, mais des fois c'est très compliqué ».
> [Massoud] « Ah compliqué parce que des fois iiii... les mots français là même quand j'ai commencé à écrire, y'a certains mots je n'arrive pas à l'écrire bien quoi tu vois ».

Après l'entretien, il a aussi expliqué avoir des difficultés relatives aux différences entre l'arabe et le français : l'un s'écrivant de droite à gauche et l'autre de gauche à droite. Il s'agit bien de preuves de son insatisfaction et de son insécurité scripturale. Quant à l'arabe classique, Massoud dresse spontanément un bilan de son niveau sans laisser transparaître de jugement :

> [Massoud] « […] pour l'écrit, j'ai toujours, je peux écrire un petit peu mais pas beaucoup. Mais je peux écrire par exemple pour me présenter ou pour écrire juste un petit lettre si c'est pas trop long, bon je peux écrire quelques lettres mais pas beaucoup quoi sinon ».

De son côté, Izan dit en souriant, qu'aujourd'hui, même s'il écrit, il fait des fautes :

> [Izan] « Ah je fais, je fais le grand faute Madame ! [?] vous même vous le sais parce que, quand je, quand j'envoie le texto, vous savez comment on fait, quand on fait le dictée, c'est vous qui le savez ».

Quand on lui demande si parfois il ne se souvient plus de l'orthographe d'un mot, il répond :

> [Izan] « Oui, oui ! Je me... eh, des fois ouais, ça m'arrive, c'est pour cela je fais beaucoup de fautes en écrivant ».

Izan explique qu'actuellement, ce sont surtout les fins de mots, les terminaisons qui lui posent problème :

> [Izan] « Mais comment ça, comment je vais écrire maintenant ? Si je sais écrire, je l'écris direct, si je sais pas remplacer [?], c'est les terminaisons qui... fatiguent un peu aussi »
> [Izan] « eh, les mots. Les mots terminaisons. Parce que, la début je peux le chiffre, je peux commencer à écrire, mais la terminaison maintenant, tu vas voir que y'a le faute là-bas ».

Pour lui, cela s'explique par le fait que le français n'est pas sa langue et qu'il s'agit d'une langue difficile en absolu :

> [Izan] « C'est pour ça des fois français c'est très très dur »
> [Izan] « C'est compliqué ! Si c'était ma langue, c'est facile (en riant) ! Mais... français c'est compliqué mais quand même ça va quoi ».

On relève une forme d'idéalisation de l'enseignant et/ou du locuteur natif lorsqu'Izan dit qu'il ne parle pas aussi bien que moi. En réaction à un compliment de ma part sur son français « Tu parles bien maintenant », il dit : « Ouais... un petit peu, paas comme comme vous (rire gêné) ». Izan se montre incertain et/ou insatisfait de son niveau actuel et se compare.

Quant à Nizarah, on remarque une importante insécurité scripturale et un complexe d'infériorité vis-à-vis de sa maman. Il se compare à celle-ci et explique qu'elle écrit mieux que lui le français. Il ajoute que pour lui parler français n'est pas problématique, mais que l'écrit est source d'importantes difficultés.

> [Nizarah] « ça va, mais à l'écrire horrible j'arrive pas ».

Il semble adopter un discours de fatalité et explique qu'il a été diagnostiqué dyslexique à l'âge de 10 ans environ. Malgré cela, il dit qu'il « essaie beaucoup ».

Pour Chaïra, on remarque un sentiment assez similaire vis-à-vis de sa mère, même s'il ne concerne pas spécifiquement l'écrit. Elle se positionne spontanément par rapport à sa mère qui selon elle parle mieux et dispose de plus de vocabulaire :

> [Chaïra] « Le problème, c'est que ma mère, elle sait lire les deux langues, elle sait écrire aussi (hésite et réfléchit en même temps) mais c'est juste qu'en français bah elle fait aussi des fautes d'orthographe comme moi. Mais après en parlant et tout, elle parle super bien, mieux que moi (rire) [...] ».

#### 5.2.3.4. Le répertoire langagier et l'identité en question : entre volonté et crainte ?

D'autres interviewés font part de leurs difficultés lors d'activités sans sembler réellement insatisfaits ou ressentir un sentiment de culpabilité. Dans le cas de Hugo, les défis dont il fait part, semblent être normaux à ses yeux et s'expliquent par le niveau de difficulté de certains mots :

> [Question] « ok. Alors je vois que... enfin tu parles parfaitement français etc..., est-ce que des fois à l'écrit par contre, tu as du mal des fois pour écrire certains mots... »
> [Hugo] « oui, à l'écrit oui j'ai du mal »
> [Hugo] « bah par exemple y'a des mots durs, j'arrive pas des fois à écrire »

Il semble ensuite lier ces difficultés à des situations de stress :

> [Hugo] « beh en fait des fois ça me, des fois j'écris, mais des fois quand je suis stressé, bah j'ai mal écrit, j'écris mal »
> [Hugo] « par exemple pendant les contrôles des fois »
> [Question] « qu'est-ce qui te stresse ? »
> [Hugo] « je sais pas »
> [Question] « tu sais pas ? »
> [Hugo] « ça m'arrive tout seul, même dans le foot des fois ça me fait ça »

Pour Hugo, écrire en français est aujourd'hui plus difficile qu'écrire en malgache. Après avoir évoqué son niveau écrit en français et en malgache, Hugo explique qu'il a l'impression d'oublier le malgache au profit du français en raison de ses pratiques :

> [Question] « Et euh... à l'écrit, est-ce que pour toi, c'est plus simple d'écrire en français ou en malgache ? »
> [Hugo] « à l'écrit beh... en malgache »
> [Question] « c'est plus difficile pour toi ? »
> [Hugo] « non en français c'est plus difficile »
> [Question] « ah d'accord, ok »
> [Hugo] « mais en ce moment j'ai en train d'oublier un peu... d'écrire en malgache »
> [Question] « faut pas oublier hein... c'est important (rire complice) »
> [Hugo] « oui je sais (sourit) . Mais à force de ne pas le faire, beh tu commences à oublier »
> [Question] « ouais c'est vrai. C'est vrai. Ouais, c'est difficile de garder les langues qu'on parle. C'est vrai. Encore toi tu as la chance de l'avoir appris depuis tout petit. Donc normalement, tu devrais ... »
> [Hugo] « de parler comme ça j'arrive mais... »
> [Question] « c'est à écrire ? »
> [Hugo] « ouais j'arrive pas... »

De son côté, Merad fait part de ses difficultés pour progresser en français écrit, et il semble y associer la nécessité d'oublier sa langue première écrite qu'est l'italien :

> [Merad] « quand je pense à le mot écrire, en français, j'arrive pas à écrire bien, je fais des fautes, aussi à parler et... aussi à part ça, italien, j'arrive à comprendre j'arrive à écrire bien et... c'est tout ».
> [Merad] « Je décrire mais je fais beaucoup de fautes, parce que pour moi encore, le français je dois améliorer beaucoup et, pour apprendre c'est un peu difficile, et oublier sa langue maternelle que t'as appris ».

Ce qui lui semble difficile en français : « […] pour moi c'est parler, un peu, et... aussi écrire, quand elle te dit un mot, la maîtresse comme ça, eh... è un pò complicato ».

Dans le cas d'Abdel, il s'agit d'une réelle volonté : de fait, il explique souhaiter progresser en français et à ses yeux, la perte ou du moins le délaissement de l'arabe est nécessaire. Malgré cela, il explique tout de même tenter de maintenir son niveau en arabe écrit lorsqu'il évoque ses pratiques personnelles (cf. pratiques personnelles partie 6.3.2.6.).

En conclusion de cette sous-partie, trois profils semblent se dessiner :

1. L'interviewé semble plutôt satisfait de son niveau : ce sentiment de satisfaction n'est pas incompatible avec le fait que parfois, l'interviewé met aussi en évidence qu'il devrait encore progresser selon lui et que son écrit est perfectible. Dans d'autres cas, l'interviewé ne montre pas de volonté de progresser et cela ne lui semble pas nécessaire.

2. À des degrés divers, l'interviewé est insatisfait de son niveau actuel et se montre en insécurité scripturale :

À l'issue de ces constats, plusieurs motifs se dessinent également, plusieurs éléments permettant d'expliquer ces sentiments mentionnés par les interviewés eux-mêmes, et notamment celui de l'insatisfaction. Ces éléments sont selon moi précieux pour la didactique de l'écrit.

#### 5.2.3.5. Synthèse analytique

D'une part, nous avons constaté que pour nombre d'interviewés (Adamo, Mamadi, Kamoko, André, Ayoub), les idées viennent seules. Le fil de l'inspiration durant une activité d'écriture semble ainsi hors de portée, hors de contrôle. Parmi eux, Kamoko et André différencient les personnes : Kamoko idéalise l'écrivain pour qui l'inspiration est sans limite et l'écriture sans difficulté, et André précise que selon lui, « imaginer » ne fait pas partie de ses points forts. L'écrit apparaît alors comme un don, ce que les travaux de Barré-De Miniac mettaient également en évidence, mais aussi que cette représentation ne semble pas sans lien avec une certaine forme d'insécurité pour certains interviewés tels qu'André ou Adamo.

D'autre part, et cette insécurité semble être confirmée par ce point, plusieurs interviewés se montrent en insécurité scripturale, à des degrés divers (Jonathan, Icham, Ayoub, Massoud, Izan, Nizarah et Chaïra). Ceux-ci m'ont fait part du sentiment d'insatisfaction qu'ils éprouvaient au regard de l'écrit.

Jonathan explique que « niveau écriture c'est toujours difficile pour (lui) […] parce qu'(il) écri(s) vraiment vraiment mal ». Il évoque une écriture « malade » (contraire à une écriture qu'il qualifie de « saine ») et relie cela au fait qu'il a été diagnostiqué dyslexique, dysorthographique et doté d'une dysgraphie spatiale. On perçoit toute la difficulté et la douleur que provoque l'écrit en lui à travers son discours. Pour Icham, pour qui le français est encore une langue étrangère, c'est aussi le respect de la norme orthographique qui semble l'inquiéter et il fait part de ses nombreuses fautes. Il explique que ses difficultés à lire et écrire en français (ce qui n'est pas le cas en arabe, sa langue d'entrée dans l'écrit) font qu'aujourd'hui il n'aime pas le français et qu'il préfère l'anglais et l'arabe. Ayoub explique « se débrouiller pas mal » en français lorsqu'il compare son niveau au peul. Toutefois, il montre par la suite une insatisfaction concernant son niveau de français, lorsque je tente de le rassurer vis-à-vis du DELF qu'il devait passer. Il ne parvient pas à admettre qu'il a un « bon niveau » de français. De façon quelque peu différente, Massoud se montre aussi insatisfait de son niveau actuel. Il explique que l'attitude de ses amis l'encourage à avoir confiance en lui pour écrire, mais que « des fois c'est très compliqué ». Il explique : « Ah compliqué parce que des fois

iiii... les mots français là même quand j'ai commencé à écrire, y'a certains mots je n'arrive pas à l'écrire bien quoi tu vois ». Il se montre bien moins insatisfait pour l'arabe, alors même qu'il explique ne pas détenir de compétences avancées. Il en est de même pour Izan qui explique avec tristesse que même si aujourd'hui il écrit, il fait encore « des fautes ». Il l'explique par le fait que le français n'est pas sa langue.

Nizarah aussi montre une importance insécurité scripturale avec probablement un complexe d'infériorité vis-à-vis de sa maman (qui d'après lui a un bien meilleur niveau). Pour lui, il parvient à parler français sans trop de problèmes. En revanche, à l'écrit c"est « horrible ». Il dit « j'arrive pas » et adopte une attitude fataliste en expliquant qu'il a été diagnostiqué dyslexique. Chaïra aussi se positionne spontanément vis-à-vis de sa maman qui selon elle parle bien mieux le français qu'elle. Chaïra explique aussi faire « des fautes » en français.

On remarque que ces interviewés, indépendamment de leurs répertoires langagiers qui sont très différents, font part d'un fort sentiment d'insatisfaction voire d'insécurité langagière et scripturale, particulièrement vis-à-vis de la norme orthographique. Cette dernière est source d'insatisfaction et d'inquiétude.

D'un autre côté, certains interviewés se sont montrés au contraire plutôt satisfaits de leur niveau actuel et de leurs pratiques d'écriture (Hamidou, Mamadi, Hamar, Brahim, Abdel, Kamoko). Pour Hamidou, « ça se passe bien », Mamadi explique que « maintenant, ça va ». Hamar quant à lui admet rencontrer parfois des difficultés mais il se montre globalement plutôt satisfait. Idem pour Brahim qui explique ne pas être infaillible mais qui semble plutôt satisfait aujourd'hui. Abdel se montre aussi assez satisfait et met en évidence sa progression dont il est plutôt fier. Kamoko a également dépassé le sentiment d'insécurité scripturale inhérente au respect de la norme orthographique et semble assez sûr de lui aujourd'hui, même si comme il le précise, il n'est pas infaillible.

Enfin, un troisième point est également apparu comme pertinent au cours de cette étude, et relatif à la présente dimension. En effet, trois autres interviewés se sont montrés insatisfaits de leur niveau actuel en français écrit, tout en mentionnant leur langue d'entrée dans l'écrit. Hugo évoque le malgache, Merad mentionne l'italien, et pour Abdel, il s'agit de l'arabe. Tous trois expliquent rencontrer des difficultés vis-à-vis de la norme orthographique en français et semblent inquiets concernant leur première langue de l'écrit : tous trois évoquent l'oubli de celle-ci, même si pour Abdel, on remarque une importante volonté d'investissement et de progression. On perçoit ici toute la dimension identitaire de l'apprentissage du français comme langue seconde et ce que cela

implique sur la dynamique interne des répertoires langagiers (chapitre 2, point 2.1.).

En somme, on remarque la forte présence du sentiment d'insécurité scripturale et langagière en français. Même si certains interviewés se montrent plutôt satisfaits de leur niveau actuel, d'autres, et ils sont majoritaires dans ce corpus, font part de leurs incertitudes et de leur inquiétude. Celles-ci concernent exclusivement le respect de la norme orthographique. On perçoit également le volet psychologique et identitaire de l'apprentissage du français, qui vient bousculer les langues et cultures de l'apprenant. Quant au flux des idées, de l'inspiration, l'écriture semble être perçue par certains comme « naturelle », soumise à l'inspiration qui varie selon le temps et la personne, et est hors de contrôle.

L'ensemble de ces éléments met en évidence la posture plutôt évaluative des apprenants avec pour certains une tendance à l'auto culpabilisation ou à la fatalité qui peut constituer un réel frein aux apprentissages.

## 5.3. L'investissement *via* les pratiques rapportées

Cette troisième dimension du rapport à l'écrit se base sur ce que l'on a appelé les *pratiques rapportées.* Ces pratiques ne sont pas observées directement mais effectivement rapportées par les interviewés eux-mêmes lors des entretiens semi-directifs individuels. Dans cette dimension, j'ai considéré certains aspects mis en évidence et proposés par Barré-De Miniac (2002). Il s'agit des types d'investissement, de la force et du sens d'investissement et le degré d'accord entre les types d'investissement.

Ainsi, pour cette dimension, j'évoquerai premièrement deux types de pratiques dans les deux premières parties (différenciées sur la base des objectifs comme dit précédemment) : les pratiques avec objectifs scolaires d'une part, et les pratiques personnelles d'autre part. Je ne manquerai pas d'exposer également le sens que les interviewés attribuent à ces pratiques. La troisième partie s'intéresse à l'usage du téléphone portable. Ensuite, la quatrième partie met en évidence les langues convoquées pour ces pratiques et les choix linguistiques des interviewés. En contexte de FLS, cela me semble fondamental. Enfin, la cinquième et dernière partie aborde la force d'investissement et le degré d'accord entre les types d'investissement : peut-on observer une continuité des pratiques ou au contraire une certaine dualité ? Cette subdivision sert les besoins d'analyse mais ne sera en aucun cas reportée d'un point de vue théorique. J'aborderai cela par la suite. Cette subdivision permettra également de mettre en évidence les types, les modes, la force et le sens d'investissement (Barré-De Miniac, 2000).

### 5.3.1. Pratiques avec objectifs scolaires

Cette première sous-partie explore les pratiques dont les objectifs sont scolaires. Quels types d'écrits sont investis majoritairement et pour quelles raisons ? Que disent les interviewés de leurs pratiques scolaires ? Quel sens y attribuent-ils ?

Pour certains interviewés, les types d'écrits dont l'objectif est scolaire semblent faiblement voire non investis quand pour d'autres, le degré d'investissement est bien plus élevé. L'investissement peut être tellement fort qu'il peut être source de stress, de culpabilité voire d'un blocage. Car rappelons-le, l'investissement n'est pas toujours positif. Comme l'écrit Barré-De Miniac, l'investissement peut être négatif : un élève qui semble parfois bloqué et ne produit « rien » à l'écrit peut en réalité être réellement investi et à tel point qu'il est tétanisé face à la tâche qui lui est confiée. Aussi, il conviendra ultérieurement de mettre en relation les éléments de cette dimension avec les modes de verbalisation évoqués plus bas. Ces derniers permettront également d'accéder à l'investissement des interviewés : comment décrivent-ils leur attitude et comment réagissent-ils d'après eux face aux défis du lire-écrire en contexte scolaire ? Peut-on y percevoir une certaine cohérence avec la dimension « investissement » ?

Ces pratiques scolaires peuvent être des devoirs à faire hors contexte scolaire ou des activités et des évaluations en contexte scolaire. J'ai laissé les interviewés libres de répondre et de prendre un exemple de leur choix.

#### 5.3.1.1. L'investissement positif : quel sens y donner ?

Certains interviewés affichent un fort investissement dans les pratiques scolaires. Mais qu'en est-il de leurs motivations ? Quelles sont les raisons de cet investissement ? Quel rapport entretiennent-ils avec les écrits scolaires ? Évoquons premièrement l'investissement positif.

Adamo semble percevoir l'écrit scolaire comme étant un moyen d'atteindre ses objectifs. De fait, ses pratiques scolaires sont fortement investies pour deux raisons. La première est directe : obtenir des notes et la seconde est plus indirecte et implicite : elle concerne le fait d'obtenir son diplôme et de pouvoir travailler ensuite. En effet, il relie le fait de ne pas lire en dehors d'un contexte scolaire au fait que sa priorité demeure actuellement de trouver un contrat d'apprentissage pour la rentrée qui arrive :

> [Adamo] « […] actuellement je lis pas parce que je pense à les projets, je veux... je vais chercher du travail, vu que j'ai mon titre de séjour, je vais rester comme ça. Je veux que cet été j'ai... même un contrat d'apprentissage, ben pour l'année prochaine je commence. C'est ça que au fait j'ai en tête ». [Question] « Justement, tu me parles d'ici, des devoirs, d'expression écrite, etc. Est-ce que aujourd'hui tu aimes écrire ? ». Après un temps de réflexion, il répond :

> [Adamo] « ouais, ça dépend (sourit et semble incertain de sa réponse). Si j'ai le temps, mais si j'ai le, si par exemple le prof me dit, bon essaye de m'écrire ça pour que je vais vous noter, et j'ai envie d'avoir des notes, bah je me concentre pour l'écrire. Mais si c'est pour me dire d'écrire comme ça de moi-même, c'est... en fait, je me demande qu'est-ce que je vais écrire ».

Cela semble également être lié à un manque d'inspiration sans sujet et directives fournis selon lui :

> [Question] « Tu sais pas quoi écrire des fois ? »
> [Adamo] « pas vraiment. Si on demande quand même d'écrire un truc, là je peux avoir des idées pour écrire, mais de moi-même, je sais pas quoi écrire ».

En somme, Adamo semble avoir besoin d'un objectif pour écrire, il n'y associe pas de plaisir ou de but autre que scolaire ou professionnel. Il ne semble pas percevoir le développement d'autres compétences, d'autres savoirs. L'écrit semble être purement utilitaire, fonctionnel.

Hamidou évoque ses stratégies développées pour mener à bien les devoirs scolaires confiés. Il semble investi mais l'entretien n'a pas permis de mettre à jour les motifs. De son côté, Lassana fait part de difficultés de concentration. Il semble fortement investi et décrit des douleurs physiques dues aux efforts fournis. Il laisse transparaître également des sentiments d'énervement et d'incompréhension, preuve de son investissement, de sa volonté de répondre aux attentes de ces pratiques scolaires. Il explique se concentrer en classe pour compenser son manque de travail personnel, qu'il perçoit comme négatif. Il fait part de ses difficultés à se concentrer, à étudier chez lui :

> [Lassana] « T'arrives pas »
> [Lassana] « Ouais. Je me concentre comment comment... c'est pas parce que je veux pas, j'essaie de forcer mais... quand je force des fois j'ai mal à la tête je sais pas qu'est-ce... qu'est-ce qui fait ça, je sais pas ».

Cette difficulté pour se concentrer, Lassana semble l'expliquer par les sources de distraction, de déconcentration tels que les téléphones portables ou les ordinateurs à proximité :

> [Lassana] « Je sais pas, je sais pas qu'est-ce qui m'arrive (animé, embêté, ne comprend pas) wallah. Souvent le téléphone qui sont à côté de moi, et les ordinateurs sont là... (rire) ».
> [Lassana] « Voilà (rires). Ouais, souvent j'éteins mon téléphone mais... c'est chiant quoi ! Souvent moi-même je me dis mais... faut te... concentre-toi ! Mais après, 30 minutes comme ça... »
> [Lassana] « Mon téléphone... quelqu'un m'envoie un message... et paoh ! (en tapant sur la table comme « et voilà, comme je peux faire ? »).

Il confirme pourtant apprécier les activités menées en classe, et fait part d'une évaluation réalisée la veille :

> [Lassana] « Bah oui même hier, même hier on a fait. On a fait évaluation français, on a … on a fait ça, avec Monsieur... je sais pas il s'appelle comment là... Monsieur... XXXX ou (inaud.) ».

Enfin, le fait qu'il se montre agacé lorsqu'il évoque spontanément les difficultés qu'il rencontre

en français renforce l'idée d'un fort investissement :

> [Lassana] « (inaud.) souvent y'a des mots français qui... qui... que je connais pas. Donc c'est ça qui me saoule souvent quoi ».

D'autre part, pour certains interviewés, les pratiques avec objectifs scolaires semblent être sources de stress. C'est notamment le cas de Chaïra qui doit selon elle se « rattraper ». Elle explique peiner à adopter le rythme fixé par l'environnement scolaire français et est stressée à l'idée de ne pas suivre. Le stress est tellement élevé que cela lui enlève toute envie d'écrire en contexte scolaire dit-elle :

> [Chaïra] « Parce que quand on est dans le cours, bah du coup il faut écrire rapidement pour essayer de se rattraper, pour que le prof nous explique et tout, du coup, j'ai pas trop l'envie, mais quand je suis toute seule, j'ai trop l'envie d'écrire ».
> [Chaïra] « […] des fois, je me dis, j'espère je vais pouvoir me dépêcher pour rattraper toutes les questions, parce que le problème c'est que quand je prends le temps de bien lire les choses et tout, bah du coup, ça me prend beaucoup plus de temps. Du coup, j'arrive pas à répondre à toutes les questions alors que le reste c'est du complètement facile. Et... bah c'est complètement l'inverse, c'est que quand j'arrive... je prends pas mon temps de bien lire, bah du coup j'arrive pas à bien répondre ».

Je précise que son année de FLE lors de son arrivée en France ne l'a peut-être pas aidée à atteindre la sérénité durant ces activités écrites. En effet, Chaïra explique que la situation était tellement difficile qu'elle demandait à ses camarades de classe de relire ses productions écrites avant de les donner à l'enseignante :

> [Chaïra] « Alors quand j'écrivais chaque fois beh du coup quand je donnais d'abord à mes potes de me corriger et, après j'allais donner à ma prof de me corriger enfin... ».
> [Chaïra] « bah... mes fautes d'orthographe parce que ma prof de FLE, bah en fait, des moments qu'elle était pas trop sympa, du coup, le jour où je fais des fautes par rapport à un truc qu'on a déjà fait, et que j'ai oublié, bah du coup elle me criait dessus, des choses comme ça ».

De son côté, Icham n'évoque ses pratiques scolaires qu'à travers les défis auxquels il fait face : bien qu'investi positivement, l'inquiétude semble occuper une place très importante.

Dans ces deux cas, l'investissement des interviewés semble être exposé à un haut risque de découragement pouvant donner lieu à un désinvestissement voire un fort rejet tel qu'on le constate chez Jonathan par exemple (partie suivante). À un degré difficilement mesurable également, André semble être investi mais déclare que c'est « difficile » pour lui d' « imaginer des trucs », car ce n'est pas « trop (s)on truc ». André explique être investi mais fait part en réalité de difficultés. Ces dernières concernent l'inspiration, sa capacité à imaginer.

> [André] « ouais, ça dépend des sujets tu vois. ça dépend des sujets. Si j'ai envie, si y'a quelque chose que je sais, j'écris. Si y'a quelque chose qui ps (bruit bouche quand qqch nous embête) , je sais pas, je galère, c'est un peu dur tu vois. (un peu gêné) »
> [Question] « d'accord. Oui, c'est difficile peut-être »
> [André] « ouais, c'est difficile. J'arrive pas à imaginer tu vois et... tu vois... c'est un peu... compliqué

»

L'écriture semble rester extérieure à lui-même comme hors de contrôle. Il n'aborde jamais la norme et son respect (orthographe, grammaire, etc.) mais plutôt la question du contenu et de l'inspiration. Il confirme ensuite qu'écrire pour lui n'est pas difficile, mais que cela dépend plutôt du sujet :

> [André] « c'est pas que c'est difficile mais c'est le sujets, ça dépend des sujets »
> [André] « d'imaginer tu vois, moi je suis pas bon en ça tu vois »
> [André] « imaginer des trucs, après... j'aime pas trop. C'est pas trop mon truc (rire) »

En somme, on voit ici que bien que l'investissement soit positif, on observe plusieurs profils. Certains sont fortement investis et positivement, et semblent parvenir à répondre aux attentes scolaires ou du moins, ils vivent cet investissement de façon positive. Les interviewés mettant en évidence un investissement positif (= attraction) (Barré-De Miniac, 2002) attribuent à l'écrit scolaire des sens différents : certains s'investissent pour obtenir des notes, et obtenir un diplôme pour ensuite travailler (Adamo). D'un autre côté, d'autres comme Lassana, s'investissent tout autant, voire davantage mais le vivent mal car ils semblent ne pas parvenir à répondre aux attentes. Ils l'expliquent par des difficultés de concentration allant jusqu'à des douleurs physiques, des maux de tête. Pour Lassana, c'est clairement l'incompréhension et la perte de patience qui dominent face à son incapacité selon lui à se concentrer et à réaliser les devoirs scolaires. Le téléphone et les ordinateurs à proximité le distraient.

Pour la didactique, il s'agit ici de comprendre comment il est possible de soutenir et encourager cet investissement d'une part, et de comprendre pourquoi malgré cet investissement, l'élève ne parvient pas à être satisfait ou ne le vit pas positivement d'autre part. Peut-on parler d'un manque de méthode de travail ? Ou d'autres raisons pourraient-elles entrer en jeu ?

#### 5.3.1.2. L'investissement en apparence négatif : la stratégie de l'évitement ?

À présent, évoquons l'investissement en apparence négatif.

Le cas de Jonathan semble particulièrement éloquent en termes d'investissement en apparence négatif. En effet, lorsque j'ai évoqué les devoirs scolaires à faire à la maison, Jonathan explique ne jamais les faire et ce depuis des années désormais. Il explique cela en citant une phrase qu'il a souvent entendue en contexte scolaire, à savoir qu' « à l'école, on n'est pas à la maison ». Il applique ce principe à l'inverse. En d'autres termes, Jonathan dissocie l'école de sa vie personnelle. D'après lui, les devoirs scolaires ne devraient pas empiéter sur sa vie personnelle, et les devoirs n'ont donc pas lieu d'exister en dehors du contexte scolaire. Tout devrait être fait en classe, sur le temps

scolaire. Cette réaction face au travail à faire, au vu des difficultés décrites par Jonathan (pathologies évoquées, difficultés scolaires depuis le primaire), me laisse penser qu'il s'agit d'un motif lui permettant de fuir la difficulté et le potentiel échec. Cela l'aide peut-être à déculpabiliser ? Cela lui permet de penser qu'il choisit de ne pas les faire et qu'il n'y est pas empêché.

On peut soupçonner une certaine opposition de la part de Jonathan vis-à-vis de ce qui lui a sans doute été dit et répété durant sa scolarité, à savoir qu'en classe, il ne doit pas se comporter comme à la maison. Il applique donc ce principe à l'inverse. Il semble qu'il ait cessé de réaliser le travail personnel demandé dès la fin du primaire.

> [Jonathan] « euh les alors... ça par contre, les devoirs à faire à la maison, j'en ... fait jamais »
> [Jonathan] « euh... (inspire) parce qu'en fait euh... quand je suis à l'école, ... on nous dit t'es pas à la maison »
> [Jonathan] « donc, si on est pas la maison, on... voilà on est à l'école. Donc ça veut dire que si on nous met de... du travail à l'école, 'fin, du travail pour l'école à la maison, beh quand je suis chez moi, je suis CHEZ MOI, je suis pas à l'école. Vous voyez ce que je veux dire ? »
> [Question] « donc pour toi, tout le travail du lycée, devrait se faire au lycée »
> [Jonathan] « voilà c'est ça »
> [Question] « ok d'accord. Tu penses ça depuis toujours ? »
> [Jonathan] « oui »
> [Question] « ok »
> [Jonathan] « mais j'ai jamais fait un devoir chez moi ! »

Plus tard durant l'entretien

> [Question] « ton père c'est ce qu'il pense ? Donc c'est peut-être euh... cette idée-là qui t'est arrivée ? »
> [Jonathan] « naan, même pas, c'est ... je sais pas. Moi c'est... moi quoi. Je travaille pas à la maison »
> [Jonathan] « jamais travaillé à la maison... »
> [Question] « jamais jamais jamais, ok »
> [Jonathan] « non »
> [Jonathan] « depuis le collège »

Cette réaction semble faire suite à un découragement lorsqu'il était en primaire : il explique effectivement qu'en primaire, il faisait les devoirs demandés, ou du moins, il tentait de les faire car ses parents l'y encourageaient mais qu'en réalité, il n'y parvenait pas :

> [Question] « jamais jamais jamais ? Même en primaire ou au collège ? »
> [Jonathan] « ah si, si si ! Après mes parents ils me... »
> [Jonathan] « (rire) iiiii... m'encourageaient pour que je fasse à la maison mais... »
> [Jonathan] « fff.. j'arrivais pas »

Le cas de cet interviewé me semble particulièrement intéressant et j'ai insisté sur le terme « apparent » en évoquant le sens négatif de son investissement. En effet, cet investissement négatif, ce rejet ou plutôt devrais-je écrire, la fuite, semble relever plutôt d'un désengagement malheureux en raison d'expériences précédentes non réussies. Ces éléments sont à mettre en relation avec les autres dimensions de son rapport à l'écrit afin de déterminer si mes hypothèses sont cohérentes.

Enfin, pour Ayoub, la situation semble complexe car d'une part, il explique ne pas aimer écrire et être freiné par les préoccupations et la charge mentale lors d'activités écrites scolaires (sens a priori négatif donc), et d'autre part, il semble triste et regretter cela (sens positif).

> [Ayoub] « ps, moi, c'est c'est c'est mon (selon moi?) j'aime pas trop les problèmes dans ma tête. Si ma tête est chargée, je perds tout... tout ».
> [Ayoub] « s'il y a trooop de problème dans ma tête, je sais pas trop »
> [Ayoub] « je lâche facilement ! Je lâche facilement la situation. Devant la situation, euh la situation... j'aime pas... ps... j'aime pas trop réfléchir ».

Cette partie montre qu'il peut être complexe de réellement affirmer que le sens d'un investissement est négatif et surtout, il convient de dépasser le simple constat du rejet pour en appréhender les raisons. Une apparente opposition et un fort rejet de l'écrit peuvent en réalité être un indicateur d'un fort investissement qui n'a pas pu s'actualiser dans des pratiques réussies et valorisantes. Compte tenu des expériences scolaires vécues par certains élèves, la force de leur investissement a pu changer de sens. Cela confirme les données des études de Barré-De Miniac (2000 ; 2002 ; 2008). Ainsi, Jonathan est un exemple correspondant probablement à cette situation, et les interviewés faisant part d'un investissement positif tout en mettant en évidence leurs difficultés, leurs craintes, leurs inquiétudes (Chaïra, Lassana, Icham, et d'autres), font face à un haut risque de découragement (à des degrés divers) soit à un potentiel changement du sens de l'investissement tel que Barré-De Miniac l'explique. En conséquence, en appréhendant le rapport à l'écrit en contexte scolaire, on pourrait probablement être en mesure d'anticiper ce découragement.

#### 5.3.1.3. L'indifférence, la « flemme »

Certains interviewés affichent un faible investissement dans les pratiques avec objectifs scolaires. Comment l'exposent-ils ? Est-ce une réalité, dans certains cas, cela pourrait-il traduire un fort investissement accompagné d'une crainte de l'échec ? Peut-on identifier des raisons à ces discours ? Premier exemple : pour réviser, Merad admet que « c'est un peu dur » :

> [Merad] « C'est un peu dur mais, j'arrive pas trop à réviser parce que je travaille un peu comme ça et... mais j'aime le foot, toujours je pense à sortir, à jouer avec le ballon, j'arrive pas à étudier ».

Les révisions pour l'école, le travail scolaire de façon plus générale semblent être mis en concurrence avec des moments de loisirs. Il explique écrire quand il le doit réellement en contexte scolaire et mentionne par exemple le cas d'une dictée ou d'une évaluation :

> [Merad] « Par exemple quand on fait évaluation, de français et y'a le dictée qu'on doit faire (lève les sourcils comme pour dire « zut »), là j'écris (en riant).

De son côté, Youssef admet avec un rire gêné qu'il n'aime pas vraiment écrire en classe :

> [Youssef] « Ouais bon souvent, parce que souvent (s'étire) ouf ! J'ai pas envie, voilà tout ! Voilà mes choix ».
> [Youssef] « j'ai pas, j'ai pas (je sais pas?) si c'est les soucis ou quoi mais... vraiment souvent j'ai pas, j'ai pas envie quand même. Voilà ».

On voit ici que les préoccupations pourraient être une des causes qui freinent son investissement. Il explique de fait que pour cette raison, parfois, « ça rentre même pas ». En ce qui concerne Kamoko, il explique être moins investi cette année scolaire que la précédente et explique cela par un manque d'envie, la « flemme » dit-il.

> [Kamoko] « Mmmm... bon... après moi j'ai du mal à faire les devoirs, ouais, j'ai du mal à (inaud.) »
> [Kamoko] « je fais jamais mes devoirs (rires) »
> [Kamoko] « sais pas, c'est la flemme quoi. C'est la flemme, c'est... »
> [Kamoko] « naaaaaaaa... (rires) je fais pas les devoirs... C'est très très... bon... avant je faisais mais maintenant là, naaaaa. C'est DIFFIcile pour moi de, de traiter... Bon l'année dernière oui, l'année dernière j'étais à fond mais... cette année bon... ffff... je ne sais pas qu'est-ce qui m'arrive des fois, ça m'a... des fois bon... des fois moi c'est un truc de fou dans ma tête quoi. Des fois je peux arriver chez moi je dis bon, aujourd'hui, même si j'ai pas de devoirs à faire, je pose mes cahiers là comme ça, je dis j'ai envie de réviser. Je peux réviser les cours qu'on a faits. Mais des fois naaaan »
> [Kamoko] « même les devoirs, naaaan. C'est impossible. C'est chaud. C'est chaud. (en riant) »

Pourtant, Kamoko explique aussi durant l'entretien qu'il regrette de ne pas avoir eu la possibilité de poursuivre ses études. Ce manque d'envie pourrait-il signifier une forme d'abandon suite à la déception, l'impossibilité de réaliser son rêve ?

Pour Massoud, il est difficile de déterminer le degré d'investissement dans les pratiques scolaires, et ce sont les seules qu'il mentionne durant l'entretien. Il a fait part d'une anecdote relative à un devoir scolaire qu'il devait réaliser et se concentre plutôt sur la longueur des contenus et les potentielles « fautes » commises. Il semble que ces pratiques soient plutôt explicables par ce que l'on pourrait appeler le « devoir-écrire » :

> [Massoud] « Le dernier moment que j'ai décidé d'écrire ? Eh... J'étais avec mes amis, au [Sète?], bon chaque jour là, j'avais un devoir à faire à la maison, bon ce jour-là, j'étais en train d'écrire mes devoirs, bon mes amis ils étaient en train de se moquer de moi (rire), il me dit j'ai écrit, c'était un nom que j'avais écrit, bon ils ont commencé à rire, ils ont commencé à rire bon du coup j'ai essayé de... mes amis là j'ai commencé à rire : « pourquoi ? » Et ils ont en train de se moquer de moi (rire). Ils sont en train de se moquer de moi ! Bon après quand j'ai fini à écrire cette phrase-là, j'ai donné à... à une de mes amies, j'ai dit est-ce que tu peux lire ces phrases que je viens d'écrire là ? Il dit « pourquoi » ? Vous en train de se moquer de moi. Il me pose la question encore, il me dit « tu voulais dire que... quoi comme par exemple [inaud. Mais semble semble : « au mment où on se moquait de toi, qu'est-ce que tu voulais dire?] on est en train de se moquer de toi ? J'ai dit bon parce que je n'ai jamais été à l'école, bah, quand même, à l'oral, je parle, tout le monde sait que moi je suis mieux que vous, mais à l'écrit, pourquoi vous me moquez de moi ? (rire) Bon je sais pas, le mec il m'a dit « non, c'est juste euh, on se moque de toi, pour que toujours tu t'accroches à... à écrire à lire, boh, faire des devoirs tout seul et tu n'as pas besoin d'avoir quelqu'un d'autre pour les faire quoi ».

En somme, divers éléments ont été mentionnés par les interviewés eux-mêmes pour expliquer leur manque d'investissement (tous perçoivent cela comme étant un manque, ce qui montre également leur insatisfaction dans une certaine mesure). Merad explique son faible investissement

par son attrait pour les loisirs (football, sortir). Les révisions pour l'école, le travail scolaire de façon plus générale semblent être mis en concurrence avec des moments de loisirs. Il explique écrire quand il le doit réellement en contexte scolaire et mentionne par exemple le cas d'une dictée ou d'une évaluation. Youssef explique également son manque d'envie lorsqu'il doit écrire avec un objectif scolaire. Il émet l'hypothèse du lien avec ses préoccupations. Kamoko se dit « moins investi » cette année en raison d'un « manque d'envie », de la « flemme » également. Il affirme ne jamais faire ses devoirs. Pourtant, Kamoko explique aussi durant l'entretien qu'il regrette de ne pas avoir eu la possibilité de poursuivre ses études. Ce manque d'envie de la part de Kamoko, au vu de son parcours, pourrait tout à fait être le résultat de la déception, de l'impossibilité de réaliser son rêve en poursuivant ses études. Il pourrait ainsi s'agir d'une forme d'abandon.

### 5.3.2. Pratiques personnelles

Abordons à présent les pratiques de lire-écrire en dehors de l'environnement scolaire. Une des difficultés rencontrées à ce propos a été de décider du type d'analyse car deux points d'entrée sont essentiels : l'un concerne le type de pratiques, et l'autre concerne le sens que donnent les interviewés à ces pratiques. Ce deuxième élément me semble essentiel car deux interviewés peuvent par exemple faire part de pratiques relatives au domaine musical mais y associer un objectif et un sens totalement différents. Par conséquent, cette sous-partie est organisée sur la base du sens donné à ces pratiques personnelles et non selon les types de pratiques mentionnés.

#### 5.3.2.1. L'indifférence : l'écrit non investi

Pour deux interviewés, l'écrit ne semble pas être investi en dehors du contexte scolaire. André explique que cela fait longtemps qu'il n'a pas écrit en albanais. Pour le français, il semblerait que ses pratiques ne soient associées qu'au contexte scolaire et conditionnées par le sujet, son inspiration du moment.

> [André] « nan, nan, ça fait longtemps que... (petit rire) j'ai pas écrit en albanais.

André confirme qu'il ne lit pas en dehors des activités scolaires. Il préfère sortir ou autre. En revanche, il explique ensuite qu'il s'agit plutôt d'occasion et qu'en réalité ce n'est pas qu'il n'aime pas l'écrit :

> [André] « … En fait... C'est pas que j'aime pas mais... j'ai pas eu l'occasion d'écrire tu vois, je sais pas... J'écris pas en fait »

Hugo quant à lui, explique ne pas percevoir d'intérêt à la lecture et s'endormir lorsqu'il tente de lire :

[Hugo] « … chez moi... je pense pas parce que j'aime pas les livres »
[Hugo] « je sais pas, j'aime pas lire »
[Hugo] « Je trouve quand je lis je m'endors »
[Hugo] « J'arrive pas (petit rire) »
[Hugo] « […] mais... je lis jamais »

Il explique ensuite que le fait d'écrire n'est pas franchement désagréable et qu'il s'agit plutôt de moments durant lesquels il n'a pas envie d'écrire, lorsqu'il est fatigué par exemple.

[Question] « ok. Pour toi écrire donc c'est quelque chose de désagréable »
[Hugo] « bah non, c'est pas ça, c'est juste euh... juste des fois j'ai pas envie »
[Hugo] « je sais pas quand je suis fatigué des fois j'ai pas envie »

Enfin, pour Izan, il semble également que l'écrit en dehors du contexte scolaire soit peu investi. De fait, il ne développe que peu ses pratiques et hormis ses communications avec ses amis, il ne semble pas recourir à l'écrit.

#### 5.3.2.2. L'écrit utile ou le « devoir-écrire »

Pour certains interviewés, l'écrit est exclusivement fonctionnel, utilitaire : il a une utilité observable dans la vie quotidienne. Certains l'explicitent et en semblent conscients, voire le revendiquent en expliquant qu'ils ne font que l'utile, le nécessaire à l'écrit. D'autres au contraire parlent de pratiques personnelles de façon générale puis lorsqu'ils fournissent des exemples, il s'agit automatiquement d'écrits imposés, demandés, nécessaires, de type administratif par exemple. Hamidou évoque ses pratiques personnelles et explique qu'il écrit « beaucoup de choses », puis lorsqu'il développe, il évoque des démarches administratives dont l'objectif est l'obtention d'un titre de séjour en France ou d'un contrat jeune majeur. Pour Hamidou, l'écrit est exclusivement fonctionnel. Il ne s'agit pas d'un écrit pour le plaisir.

[Hamidou] « en dehors du lycée, j'écris... beaucoup de choses. Par exemple, eeeh... j'ai écrit ma lettre de demande... »
[Hamidou] « J'ai écrit aussi mon... contrat jeune de majeur. J'ai écrit ça aussi et... j'ai écrit, j'ai écrit plein plein plein de choses »

Lorsque j'insiste sur « l'envie » d'écrire, spontanée, Hamidou répond à l'affirmative mais sans exemple puis refait le lien avec des lettres, des documents administratifs nécessaires. Hamidou semble donc associer l'écrit au devoir, à la nécessité.

[Hamidou] « Aaaah... en général eh... j'écris des... des choses que j'ai besoin comme des lettres comme ça ».
[Hamidou] « Voilà, des lettres pour l'administration etc. eh ouais... C'est que ça que j'ai écrit mais pour... pour écrire seulement... non »
[Hamidou] « Non pour le plaisir non »
[Hamidou] « Ouais, quand... quand il faut écrire, j'écris ».

Nizarah adopte une attitude quelque peu similaire et affirme écrire en dehors de ses pratiques

avec objectif scolaire. Toutefois, j'ai identifié un point commun : toutes sont imposées ou en tout cas difficilement évitables. Pour Nizarah l'écrit intervient lorsqu'il le faut et est source de stress dans tous les cas. Ses exemples ont nourri et confirmé cette hypothèse :

1) Une occasion imprévue : il parle premièrement et spontanément du fait qu'un jour, un homme à la sortie du lycée lui a demandé de répondre à une enquête à propos du réchauffement climatique. Il montre avoir été gêné et stressé par peur de ne pas savoir écrire, de faire des fautes mais a fait l'effort de répondre : « c'était chaud », « j'essayais de pas faire de fautes et il y a des fois que je les demandé au Monsieur si c'est ça ».
2) Ses activités imposées par sa mère : quand on insiste sur ses pratiques qui seraient spontanées hors contexte scolaire, il répond « avec ma mère OUI ! ». Il en rit mais cela semble lui peser. Par cette phrase, il sous-entend qu'il n'a pas le choix, que sa mère lui impose ces pratiques d'écriture dont le format est très proche de celui scolaire.

Il s'agit pour lui d'écrire « à peu près tous les jours un texte de 7 lignes 8 lignes à peu près » et il dit qu'il n'aime pas ces moments. Il doit écrire ces résumés à partir de livres empruntés à la médiathèque. Il doit recopier ou quand il a terminé de lire un livre, il doit écrire un résumé et insiste sur le fait qu'il n'a droit à aucun traducteur, rien pour l'aider : « Pas de traducteur, rien », ajoute-t-il spontanément. Il montre que c'est pour lui difficile (il souffle à plusieurs reprises). Pour faire le travail demandé, il dit qu'il « pense d'abord » puis explique que c'est compliqué et que parfois il pense en espagnol puis traduit en français, et d'autres fois, ça ne va pas. Après la phase d'écriture, vient celle de la correction par sa maman pour qu'elle « le corrige ». Pour lui, il s'agit d'un moment « stressant » et il dit que « c'est pire que l'école ». De façon générale, il n'évoque que des pratiques demandées voire imposées : il montre qu'il n'a pas le choix avec sa mère, qu'il fait les activités mais que cela lui pèse.

En ce qui concerne ses activités de lecture, Hamidou soupire et admet ne plus aller à la médiathèque actuellement pour des raisons géographiques. Il semble le regretter puis explique qu'il pouvait se connecter et chercher des stages lorsqu'il résidait à proximité. On perçoit ici encore l'objectif « utilitaire » de l'écrit :

> [Hamidou] « Ouais, j'aimais aller à la bibliothèque mais maintenant... » […] « c'est trop loin ».
> [Hamidou] « quand je suis allé à la bibliothèque ? Je... Je lis des livres Madame des fois, je connectais, je cherchais des stages... »

De son côté, Tahieb évoque également des pratiques de lire-écrire lorsqu'il va à la médiathèque dans le but d'obtenir son permis de conduire. Il dit « passer l'examen » là-bas. Il passe les tests en

ligne. Il confirme le fait que la médiathèque et la lecture de façon générale doivent avoir un but fonctionnel pour lui lorsqu'il explique qu'il n'allait pas à la médiathèque avant, malgré la possibilité de le faire. Il explique qu'aujourd'hui, il a un objectif fixé et une volonté et qu'en dehors de cela, il ne lit pas vraiment :

> [Tahieb] « mais juste maintenant, c'est moi-même je décide d'aller, parce que j'ai la volonté de faire un truc »
> [Question] est-ce que tu lis chez toi ? Est-ce que tu as des livres ?
> [Tahieb] « … euh non »
> [Tahieb] « Je lis pas trop chez moi »

Adamo fait part de pratiques sans objectifs scolaires dans le domaine musical mais insiste sur le fait qu'il n'y accorde que peu d'importance car cela ne lui permettra pas d'atteindre ses objectifs scolaires et professionnels. Il répète en effet à plusieurs reprises que ce n'est « pas important » pour lui et montre que l'on peut changer de sujet. L'écrit est ainsi perçu de façon fonctionnelle, utilitaire (et cet élément est cohérent avec celui évoqué dans la partie précédente abordant les pratiques avec objectifs scolaires) :

> [Adamo] « … c'est pas... pour moi, c'est pas vraiment, c'est pas vraiment important, parce que c'est des trucs que je fais quand chu... souvent je suis seul à la maison, c'est des trucs que je fais pour, pour m'occuper en fait. C'est pas trop trop important pour moi ».
> [Adamo] « Je me dis que je vais écrire des musiques des fois... ces sentiments là ça me vient à la tête bah je commence un peu, j'écris... deux ou trois ou quatre lignes des fois ben... j'arrête, je dis c'est... c'est pas, c'est pas, pour moi c'est pas trop important, parce que je serai jamais un chanteur. C'est seulement pour m'occuper en fait, pour passer le temps ».
> [Adamo] « Ouais, ça m'arrive souvent ».
> [Question] « Et tu inventes des chansons ou est-ce que... ? »
> [Adamo] « Ouais, ça m'arrive de les inventer. Ça, ça m'arrive de les, de les écrire souvent ».

Concernant ses pratiques de lecture, elles vont dans ce même sens. Il admet ne pas lire en ce moment car sa priorité est de chercher et trouver du travail, un contrat d'apprentissage pour la rentrée suivante :

> [Adamo] « ouais, mais je lis pas actuellement. Je vais pas vous mentir, actuellement... »
> [Adamo] « […] actuellement je lis pas parce que je pense à les projets, je veux... je vais chercher du travail, vu que j'ai mon titre de séjour, je vais rester comme ça. Je veux que cet été j'ai... même un contrat d'apprentissage, ben pour l'année prochaine je commence. C'est ça que au fait j'ai en tête ».

En somme, Adamo explique privilégier l'écrit fonctionnel car sa priorité demeure actuellement le fait d'obtenir son diplôme puis de s'insérer professionnellement en France. Pourtant, il fait part, tout en expliquant que cela n'est pas important, de ses pratiques personnelles. Il explique écrire des musiques lorsqu'il est seul et qu'il s'ennuie mais que ces pratiques ne sont pas importantes car jamais il ne deviendra chanteur. On perçoit ici l'issue donnée à une dualité des pratiques (au sens de Barré-De Miniac, 2002) : les pratiques personnelles sont délaissées au profit des pratiques scolaires ou en tout cas, avec un but professionnel. Il fait part du même raisonnement pour la

lecture qu'il a totalement abandonnée car il ne s'agit pas actuellement de son objectif prioritaire.

Toutefois, il convient de rester vigilante et de ne pas généraliser en affirmant que ces interviewés ont un rapport à l'écrit qui est fonctionnel ou utilitaire car pour rappel, le rapport à l'écrit évolue dans le temps. L'expression « en ce moment » de Adamo illustre bien mon propos.

Après avoir évoqué ses pratiques imposées, Nizarah a également fait part d'autres pratiques qui semblent peu investies. Il explique cela par le fait qu'il est « flemmard ».

> [Nizarah] « oui. Après, comme je suis un flemmard, j'arrive pas ».

Il explique que parfois, il se dit que « ce jour-là, il va écrire un livre » mais que finalement, il ne le fait pas et ne sait pas en expliquer les raisons. Il compare cela à la pratique du sport, qu'il reportait sans cesse au lendemain auparavant. Quand il dit « écrire un livre », il s'agit pour lui d'écrire environ deux feuilles par jour.

#### 5.3.2.3. Communiquer avec le monde, s'identifier et s'engager

Pour Kamoko, même si on est à un pas de l'écrit thérapeutique que l'on évoque plus bas, on retrouve l'objectif permanent de transmettre un message. Initialement il souhaitait devenir écrivain, et malheureusement, la vie ne lui a pas permis de réaliser ce rêve jusqu'à présent selon lui.

> [Kamoko] « voilà. Faire TOUT ça là, c'est c'est des trucs que moi je peux plus faire actuellement là. Mais, avant vraiment, au moment où mon père vivait, il me poussait, il me motivait dans ce projet là, dans... dans ces... dans, dans ce rêve-là, si vraiment il était toujours là, j'allais le faire »
> [Kamoko] « et... un moment donné, quand je suis arrivé ici, j'ai dit, ce rêve-là, ça peut pas tomber à l'eau parce que, j'ai vu que maintenant, j'ai vu que […] « En fait, je me disais que... ce rêve, ça ne peut pas tomber à l'eau. Tout ce qui serait de mieux, c'est de ... ts... je puisse faire passer mon message... par le rap »

Par conséquent, il se consacre pleinement à l'écriture de textes pour le rap. Il se consacre pleinement à ce projet et explique avoir étudié dans une école de rap durant deux années consécutives, avoir eu la possibilité de voir des concerts de rappeurs connus, etc. Cela a confirmé son projet et renforcé sa motivation. Ci-dessous, on perçoit le double enjeu de ses pratiques : comprendre et apprendre des parcours de vie d'autres personnes, pouvoir transmettre le sien et avancer sur sa propre histoire.

> [Kamoko] « Non, l'écrivain juste pour raconter des histoires, parce que moi je suis curieux des fois. Moi j'aime, j'aime pas exemple connaître l'histoire de... de tout un chacun, que ça soit mal ou bien... j'aimerais bien apprendre à connaître l'histoire de... de... de chacun. Parce que... y'a des gens... par exemple moi, c'est ce que je viens de dire tout à l'heure. Moi j'ai vécu une vie … c'est-à-dire... J'ai fait une enfance... où y'avait pas de difficultés... où j'étais bien... J'étais tranquille, y'avait tout à ma disposition, et... au moment où je suis... j'ai commencé à sortir de mon enfant... Tout a basculé pour moi. Ça c'est quelque chose que je peux expliquer peut-être qui peut réconforter quelqu'un qui a vécu ça, un jour. Parce qu'il y a des gens par exemple, ils vivaient dans l'argent, son père il avait tout et tout, et après tout part en couille, son père il n'a plus l'argent... et lui c'est la misère pour lui. Ce

> dernier va penser que c'est la fin du monde pour lui. Et pour pouvoir donner espoir à ce genre de personne, tu peux par exemple raconter ton histoire. Et c'est ce qui fait que moi j'aime apprendre des fois l'histoire des autres personnes... pour que ça puisse moi aussi me... me... m'intégrer en fait[69] »

Le rap lui permet ainsi de s'identifier, trouver du réconfort dans la lecture et permettre que d'autres puissent aussi s'identifier et trouver du réconfort dans ses écrits. Il s'agit de transmettre, se sentir moins seul, et partager pour apprendre des uns et des autres. Par ses mots, Kamoko se montre engagé dans des sujets de société et il le montre encore ci-dessous :

> [Kamoko] « bon, en fait, l'écriture maintenant, je me suis dit que... vu que je n'ai plus le temps pour... parce qu'avant... mon premier rêve d'abord, c'était d'être écrivain. Mais franchement, ce rêve-là, vu que mes études n'ont pas pu s'améliorer et tout... j'ai trouv... j'ai vu ce rêve-là tomber à l'eau. Et quand je suis arrivé en France, je me suis donné au rap. Et même y'a... y'a ma prof d'arts appliqués qui m'a demandé de faire... un poème où je pouvais parler du violence contre la femme, et tout, et quand on devait aller au cinéma, j'allais présenter ça, que peut-être que, voilà y'a des gens qui pourront bien aimer et tout. Et je pense que je vais le faire. Mais donc là du coup, je fais du rap, j'enregistre des sons, j'écris des trucs vraiment qui ait pas de l'injustice... voilà, c'est là que j'ai, j'ai, j'ai décidé de m'investir quoi »
> [Kamoko] « le, bon, je fais du rap, en fait moi pour moi, c'est pas du rap de rue (rires) , parce que... le rap de rue franchement... c'est pour ça que, des fois, à Montpellier ici, je vais dans des endroits où ça, y'a la délinquaaaance, y'a la vente de drooogues tout ça... franchement, même j'ai écrit un son où je dis ... je viens de faire un son tout dernièrement où je dis dans la phrase que... je dis une phrase où je dis... les dealers... on on les prend pour des dealers... pourtant pour eux c'est un troc qu'ils sont en train de faire. Y'a d'autres qui se retrouvent derrière les barreaux, à leurs yeux, ils s'en moquent de tout. Et, quand je dis ça... ccccc'est... en fait, c'est l'idée qui me vient en tête où je disais... Y'a des gens qui vendent la drogue, on peut les condamner. Par exemple moi j'ai connu un pote, qui était obligé des fois de sortir à Montpellier ici, c'est quelqu'un que j'ai connu vite fait, il est trop bien, c'est un jeune Français... il sort, il est obligé de vendre la drogue, juste pour subvenir aux besoins de sa mère, parce que sa mère et son plus, son père ils sont plus ensemble. Et son père, lui il est majeur, il fait ce qu'il veut. Voilà, son père, il peut pas le prendre en charge jusqu'à sa vie voilà. Donc lui, tellement il adore sa mère, il est obligé de faire ça pour apporter un peu d'argent à sa mère des fois. Mais sa mère ne sait pas ce qu'il fait, parce que elle, étant une mère [ça lui sert, elle allait ?] jamais accepter que son fils il fasse ça. (lien écrit et vie concrète, l'écrit pour dénoncer, s'exprimer) »
> [Kamoko] « et voilà. Ca c'est une histoire déjà que quand tu peux raconter... aux gens... Les gens ils vont prendre ça au sérieux. Ils vont dire mais franchement c'est bien parce que... lui il fait c'est parce qu'il n'a pas le choix qu'il le fait. S'il avait vraiment le choix, il aurait pas dû faire ça. Et moi quand je regarde dans sa position pourquoi il fait ça, c'est vrai que vraiment, il n'a pas le choix. Le mec, mais c'est vrai qu'il va à l'école, il fait des bons études, et tout, mais les études, c'est plus tard, quand t'auras fini tout. Mais et ce que tu vis maintenant là ?! Les études ne pourront pas acheter ça. Les études ne pourront pas réparer ça tu vois, vous voyez (se reprend entre le tu et le vous) »
> [Kamoko] « donc, c'est parce que, ce qu'il vit maintenant là, l'oblige à le faire. Sinon, s'il avait le choix demain, il aurait pas dû faire ça. Voilà, donc c'est un peu ça. C'est tous ces idées là que moi j'essaie de reformuler »
> [Karamko] « actuellement dans du rap. J'essaie d'expliquer vraiment, le MAL que certaines personnes ils vivent en fait. C'est pas forcément... Y'a des gens qui z'ont connu l'argent, qui z'ont connu tout, et après... arf... y'a plus l'argent. Et ceux-là, s'ils sont dans une vie, ils trouveront que non, c'est la fin du monde pour eux. Et ces, ces gen... ces genre de personne là tu peux par exemple leur donner de l'espoir...» […] « leur expliquer que non, c'est des moments comme ça, y'a des moments qui z'arrivent dans la vie où, tout est bon ou tout n'est pas bon, tu vois. Voilà, donc c'est un peu ça »

Il fait le lien avec des moments difficiles qu'il a lui-même vécus et dont il est parvenu à sortir. Il souhaite aujourd'hui transmettre un message, aider. Il se montre engagé et associe à son activité

69 Par les termes « m'intégrer », Kamoko semble vouloir signifier « m'identifier », ou « me reconnaître ».

d'écriture une action sur la société. Il confirme et explicite son souhait de se faire entendre, de lancer un message par ses mots et le fait qu'il utilise des plateformes de diffusion telle que YouTube. Il explique avoir signé également un contrat à Paris en raison du nombre de vues.

> [Kamoko] « Et donc, c'est comme cela que j'ai décidé de lancer mon message quoi. Franchement, c'est ce, c'est ce seul rêve là que j'ai actuellement »
> [Kamoko] « C'est mon seul espoir »
> [Kamoko] « Ouais, c'est ma seule espoir parce que... c'est mon seul espoir parce que... si moi je dis lancer un message, par écrit, non c'est mort. Je ne pourrais pas le faire actuellement. Mais si c'est par le rap, je sais que oui, là c'est... […] peut-être trois minutes, mais en conclusion, tu peux raconter peut-être une histoire en trois minutes »
> [Kamoko] « Une histoire par exemple qui provient de toi. Et c'est ce cette idée-là que j'ai vu que... qui pouvait bien fonctionner avec moi actuellement »

Lorsque Kamoko évoque ses pratiques de lectures, même passées, on perçoit à nouveau ce besoin de s'identifier, de se retrouver dans ce qu'il lit. Il ajoute toutefois un élément concernant l'esthétique de l'écrit, le style d'écriture, et cela semble cohérent avec ses pratiques d'écriture qu'est le rap.

> [Kamoko] « racine c'est... c'est... c'est l'un des bouquins qui m'a plus marqué quoi »
> [Question] « Pourquoi ? »
> [Kamoko] « je sais pas ! Tout, tout, tout, tout, tout, du commencement jusqu'à la fin franchement, j'ai bien aimé l'écriture, j'ai bien aimé le début, l'idée que le... l'écrivain il a eue, dans le début, du milieu jusqu'à la conclusion... c'était trop bien ! En fait c'est quelque chose quand je lisais, je me ressentais là dedans »
> [Kamoko] « c'était bien quoi ! C'est émotionnel pour moi je te jure. C'était trop bien quand je lisais ce bouquin là »
> [Kamoko] « même j'ai un bouquin là […] (ouvre son sac, cherche le livre) attends, je pense que... ça j'ai... j'ai vu ça avec un pote comme ça et je le « oh laisse-moi, laisse-moi ». Je l'ai même pas encore fini mais des fois ça m'arrive. Parce que moi c'est ce genre d'histoire-là que moi j'aime. Ça c'est Oliver Twist (montre le livre avec beaucoup d'enthousiasme !) ».

Il explique que ce sont les aventures de Oliver Twist, que c'est un petit orphelin. Il lit cela parfois et dit que c'est le type de livre qu'il aime. De façon différente, et dans des proportions plus personnelles, Brahim semble décrire des objectifs assez similaires : par l'écrit, il s'informe et souhaite informer. D'une part, il s'informe via les réseaux sociaux de l'actualité dans le monde :

> [Brahim] « Je lis plein de choses quand même parce que comme j'ai pas atelier à la maison, des fois même, parce que, même si moi, mon Snap, Facebook Instagram, tout ce que j'ai amené là-bas, c'est pour des actualités qui se passent dans le monde. Moi c'est tout, c'est tout ce qui, ce que j'aime dans le monde, c'est ça que (inaud.) ».

Dans un même état d'esprit, ses pratiques d'écriture semblent avoir pour but de communiquer avec ses amis, et le monde qui l'entoure :

> [Brahim] « J'écris des fois, des moments que j'ai passés avec mes amis en Guinée, des fois j'écris tout, et je relis après quand je finis des fois je captais je les envoie, je dis est-ce que tu peux lire ? Et on se rigole (inaud.) » (sourit).
> [Brahim] « Parce que y'avait même un ami de moi qui est en Guinée, il m'a proposé, c'est un frère quand même, c'est pas un ami, parce que lui il fait actuellement première année de l'université. Il

> avait même proposé de, de dire (s'éclaircit la voix) toute la situation comment j'ai traversé jusqu'à arriver en France, pour qu'il écrive ça et il publie ».

On perçoit chez Brahim cette volonté de partager le passé.

> [Brahim] « Parce qu'il n'attendait pas que je pouvais venir jusque là, sans de l'argent, parce que mes parents m'ont pas tellement aidé, sur la route, mais je me suis démerdé pour arriver jusque là. Il n'attendait pas à ça. Il m'avait dit d'expliquer ça, mais je lui disais que quand je finis mes études, je vais voir ce qu'on va faire. Mais des fois, j'écris un peu, je l'envoie et il écrit et garde avec lui ».

Ainsi, tout comme pour Kamoko, il s'agit pour Brahim de s'informer, d'apprendre du monde qui l'entoure et de communiquer, transmettre son expérience personnelle.

#### 5.3.2.4. L'écrit comme passe-temps, comme divertissement

De son côté, Youssef explique écrire pour lui, « souvent », lorsqu'il est chez lui. Il fait part de diverses pratiques, mais premièrement celle relative au domaine musical. Il explique en effet écrire à partir de vidéos qu'il choisit sur YouTube. Il s'inspire de chanteurs qu'il écoute, il recopie des sous-titres et précise que certains sont en bambara. Cela semble attiser sa curiosité et sa motivation :

> [Youssef] « euh... souvent chu... souvent chez moi, je je, ou soit par exemple, si si je vois... une... ssss, sur YouTube, si je vois des vidéos vraiment vraiment très très importants pour moi (voix qui sourit et finit par rire), je prends un stylo, et je l'écris ».
> [Question] « Et qu'est-ce que tu écris quand c'est comme ça ? »
> [Youssef] « ce qu'il dit. Voilà, parce que je veux, je veux, je dois mettre aussi en sous-titres donc ce qu'ils disent je l'écris en bas après ».
> [Youssef] « parce que j'ai vu euh... en fait sur YouTube euh, le, les gens qui ont Mali l'écrit souvent en bambara comme les rappeurs et tout ».
> [Youssef] « Voilà il écrit leur, leur.s titre.s... je, de chanson ou n'importe, il l'écrit en bambara ».
> [Youssef] « Voilà, je regarde ça, comment on prononce aussi ».

Au vu de sa dernière phrase ci-dessus, cette pratique semble quasiment impliquer un objectif d'apprentissage dans sa langue première qu'est le bambara.

Quant aux contenus, il évoque le voyage comme thème qui l'intéresse :

> [Youssef] « […] les premières que j'avais fait, c'était le conte. Bon... deuxièmement, c'était, c'était une histoire, de, de voyageur. Voilà. Mm... voilà c'était ça ».
> [Question] « Ah tu recopies les sous-titres ? »
> [Youssef] « Voilà, ouais, les sous-titres. Donc après, voilà, je le fais lire tout seul ».

Ensuite, Youssef affirme les relire. Il évoque ensuite d'autres pratiques, mais qui restent en lien avec le domaine musical : il explique écouter des CD lorsqu'il se rend à la médiathèque et il explique beaucoup apprécier cet endroit : il explique que depuis son arrivée à Montpellier, avec beaucoup d'enthousiasme, il va très fréquemment à la médiathèque :

> [Youssef] « Ouf ! Si, moi depuis le moment que je suis arrivé à Montpellier. Moi, je suis TOUJOURS à la médiathèque, du lundi jusqu'au vendredi, jusqu'à samedi ! ».
> [Question] « Qu'est-ce que tu y fais à la médiathèque ? »

> [Youssef] « euh... bon, le moment que je suis arrivé, mm.... à la médiathèque XXX XX XX (nom de la médiathèque), bon y'a les livres, y'a aussi les CD. Bon l'écoute, euh... (rire), voilà, c'est ça. Et on lire aussi ».

Ensuite, il évoque également des cours et des jeux proposés par la médiathèque :

> [Youssef] « bon y'a des gens aussi... i donnent des cours à les, des étrangers ».
> [Youssef] « Voilà. Bon, je fais VRAIMENT, je fais de temps avec eux. Bon... voilà, jusqu'à... à l'autre médiathèque là-aussi, mais là je fais que les jeux là-bas ».
> [Youssef] « oui, je prends des livres euh... après je les rends ».

Ces pratiques lui viennent de son foyer qui lui a demandé s'il était intéressé lors de son arrivée. Ils lui ont fait une carte d'accès. Les pratiques personnelles de Youssef semblent donc plutôt avoir pour objectif le divertissement et elles semblent diversifiées : écoute de musiques sur des thèmes qui l'intéressent, jeux, mais aussi des cours parfois ou l'emprunt et la lecture de livres.

> [Youssef] « Bon, ça dépend, parce que... sur YouTube, bon... ou soit si je regarde film, soit les séries, soit... voilà, n'importe, vidéo quoi. Ça, ça peut arriver ».

Toutefois, en analysant plus en détails ses propos, il semble que Youssef accorde à ces pratiques quasiment un objectif d'apprentissage puisqu'il évoque la découverte et l'apprentissage de nouveaux mots en bambara. Il explique écrire aussi des chansons sur le thème du voyage. À la médiathèque, ses pratiques vont également dans ce sens : écoute de musique, visionnage de films et séries, lecture pour le plaisir, mais il mentionne également des cours pour étrangers auxquels il a participé.

Lassana également fait part de pratiques ayant pour but de se divertir, et dans le domaine musical également. Après que j'ai insisté sur des pratiques n'ayant aucun lien avec celles scolaires, Lassana confie qu'il écrit souvent des textes, et qu'il aime la musique :

> [Lassana] « (inaud.) souvent je fais (inaud.), j'aime la musique. Souvent écris les textes, (inaud.) ».
> [Lassana] « Boh, c'est pas parce que j'aime la musique que je vais faire la musique forcément quoi, mais, souvent, y'a des mots que j'aime bien écrire... on sait jamais, peut-être l'occasion te présente, bah... ».

Pour Icham, la pratique de l'écriture semble dépendre des langues de son répertoire langagier. La langue française reste associée au domaine scolaire car il n'évoque que des exercices « à faire » pour l'école lorsqu'il évoque ses pratiques en français :

> [Question] « Tu écris d'autres choses quand tu es à la maison ? »
> [Icham] « Non, c'est après, français un peu. Je fais l'exercice de français, je fais l'exercice de math »

En revanche, il a recours à l'arabe pour l'écriture de poèmes dit-il. Il précise avec humilité qu'il les recopie, qu'il n'en est pas l'auteur :

> [Question] « qu'est-ce que tu écris en arabe quand tu es chez toi ? »
> [Icham] « les textes euh... des poèmes comme ça ».

[Icham] « oui, c'est pas, c'est moi, c'est pas ça moi, j'ai trouvé... l'ordi, un poème, j'écris ».

Il explique y passer environ une vingtaine de minutes, mais ne parvient pas à situer le début de cette pratique ni à préciser comment il choisit les poèmes qu'il recopie.

Dans cette sous-partie, je peux également mentionner les pratiques de Chaïra tant en termes d'écriture que de lecture. Pour la lecture, elle explique posséder des livres chez elle, et en emprunter à la médiathèque. Lorsqu'elle en achète, il s'agit plutôt de livres scolaires semblerait-il :

[Chaïra] « […] des fois on lit enfin, des fois aussi j'en achète, parce qu'on a besoin de les lire avec la classe. On a lu beaucoup de livres en troisième, et voilà ».

Ensuite, Chaïra explique écrire des poésies durant son temps libre, sur des sujets divers.

[Chaïra] « des fois la tristesse, le bonheur, l'amour, et... et... voilà... c'est... des fois la nature aussi »

Elle semble accorder une certaine importance à l'esthétique de l'écrit :

[Chaïra] « […] je sais pas pourquoi, mais j'adore voir le stylo en train de... je sais pas... en fait j'aime bien voir l'encre du stylo, la couleur que ça donne, je sais pas, malgré que c'est un peu idiot, mais... ça me fait du bien, mais voilà ».

Le choix de la langue pour écrire se base sur sa capacité à exprimer ce qu'elle souhaite dans l'une ou l'autre langue. Pour celui de l'amour, elle admet avoir une préférence pour l'arabe.

[Chaïra] « Je sais pas, en fait, c'est que des fois il y a des choses que j'ai envie d'exprimer mais que j'arrive pas... en fait, je sens pas que ça s'exprime bien soit en arabe soit en français. Du coup, c'est ça qui fait que ce que je vais écrire ça soit avec une langue ou avec l'autre ».

Pour Merad, en dehors des pratiques scolaires, il ne mentionne que le dessin. Il associe cette activité à l'écrit :

[Merad] « D'écrire.. ? Euh... oui, des fois, je fais des dessins comme ça, à la maison, j'aide ma sœur, et mon frère aussi, et... per me, un disegno, cioè, so disegnare bene però, vorrei fare anche quel mestiere però, non so come decidermi.[70] ».
[Merad] « cose della natura, così, e... cose animali, eh... eh... facce così.[71] ».
[Merad] « Sì, da piccolo, sì, disegnavo, però, in questi momenti, adesso, mi trovo bene, e so disegnare bene, me lo dice anche mia sorella *(il rit et semble gêné)*. E... *(il réfléchit)* io guardo un'immagine, poi dopo la voglio ricopiare cioè, la voglio esprimere, la voglio eh... décrire et après, c'est bon »[72].

À part le dessin, Merad dit écrire aussi, puis relie cela tout de suite avec les pratiques scolaires et les évaluations :

[Merad] « Par exemple quand on fait évaluation, de français et y'a le dictée qu'on doit faire *(lève les*

70 « […] pour moi, un dessin, enfin, je sais bien dessiner mais, je voudrais faire ce métier-là aussi mais, je ne sais pas comment me décider. »
71 « […] des choses de la nature, comme ça, et... des trucs d'animaux, et... et... des visages comme ça. ».
72 « Oui, depuis petit, oui, je dessinais, mais, en ce moment, maintenant, je me sens bien, et je sais bien dessiner, ma sœur me le dit même. Et... moi je regarde une image, puis ensuite je veux la recopier, en fait, je veux l'exprimer, je veux la... euh... décrire et après, c'est bon. ».

*sourcils comme pour dire « zut »)*, là j'écris *(en riant).*

Quant à la lecture, Merad semble à mi-chemin entre la lecture plaisir en italien, et la lecture permettant de progresser en français. Il admet avoir une préférence pour la lecture en italien car il se sent plus l'aise. Il a accès à ces livres grâce à sa carte d'accès à la médiathèque.

Hamar n'évoque l'écrit qu'à travers ses communications téléphoniques (cf. partie sur l'utilisation du téléphone). Quant à ses pratiques de lecture, elles sont associées au divertissement et conditionnées par le fait d'avoir l'esprit tranquille. La lecture semble être incompatible avec les préoccupations. Il explique posséder « plein de livres » qui lui ont été donnés « par un dame là », « une gentille dame là ».

> [Hamar] « j'ai... j'ai même plein de livres là. euh... (soupir) . Je lis souvent, j'ai des livres qui m'ont été donnés par ... par une dame là... […] « ouais, une gentille dame là. Euh... elle m'a donné en fait des livres, que je lis c'est... comment ça s'appelle déjà ... là actuellement je lis euh... la légende de Saiou »
> [Hamar] « La légende de Saiou c'est... Saiou c'est... c'est... c'est une petite fille qui a été adoptée par un hippopotame en fait. […] ouais. Et.... il est trop bien »
> [Hamar] « oeeeee.... bon peu importe hein... si... voilà. Après ça dépend de mes humeurs. Quand je me seeens... voilà souvent, souvent quand je me sens... mm... voilà... je sais pas comment dire en fait. ça... ça dépend un peu de mes humeurs. Quand je me sens ... un peu... un peu tranquille, la tête posée et tout... voilà je... je prends mon temps et jee... je lis un peu »
> [Hamar] « je lis un peu mais c'est paaaas... voilà. Jeee... je dirais pas, je dirais pas que je lis TOUT le temps, tout le temps mais... souvent quand je, quand je me sens BIEN, quand j'ai la tête posée et tout, je ... » […] « voilà, je prends la peine de... de lire un petit peu »

Il explique qu'en revanche, il ne peut plus vraiment aller à la médiathèque depuis son déménagement :

> [Hamar] « ah je partais hein, je partais euh... mais... la très [inaud.] chez moi, [inaud.] ça fait un bon moment qu'chui pas allé »

Djamal quant à lui explique lire plutôt et ne pas vraiment écrire : il répond « pas trop » lorsqu'on lui demande s'il lui arrive d'écrire en dehors du lycée. Ses activités de lecture se concentrent sur les BD et les mangas.

> [Djamal] « Après je lis des... des BD ou des mangas »
> [Question] « Depuis tout petit ?
> [Djamal] « Non. Après ça c'est, j'entendais les copains ils me disent ouais lis des mangas ou lis des BD c'est bien. Et j'ai dit bah je vais essayer alors, je vais m'y mettre »

Il explique que ce qui lui plaît, ce sont les personnages, l'histoire :

> [Djamal] « c'est genre comment c'est fait, genre avec les personnages, la... c'est quoi qu'on raconte ou sinon quand ils sont, ils jouent ensemble ou ils sont devant... une cours... »

Enfin, Nizarah a essentiellement évoqué ses pratiques imposées. Pourtant, il fait part également d'une expérience relative au théâtre : un livre qu'il a écrit en parallèle d'un « travail de théâtre », dont il ne se souvient plus du titre. Il dit que « C'était un bon livre, c'était trop classique » puis il

explique qu'il s'agissait d'une histoire entre une reine, un roi, l'assassinat d'un soldat. Il explique que cette expérience a été un réel défi, pour lequel il s'est aidé du traducteur.

#### 5.3.2.5. L'écrit émotionnel : outil de conservation et de libération

Tout en décrivant des pratiques différentes, plusieurs interviewés laissent transparaître un double objectif commun : celui de laisser une trace, de conserver dans le temps des événements, des faits d'une part, et celui de se libérer d'événements traumatiques vécus et/ou d'une charge émotionnelle trop importante d'autre part. Il est de fait assez complexe de réellement déterminer l'objectif réel que revêtent les pratiques dont font part ces interviewés mais cette tendance demeure suffisamment claire. Premièrement, Ayoub explique que déjà en Guinée, il écrivait à propos de l'Histoire de son ethnie, laquelle lui a été transmise oralement et brièvement à l'école.

> [Ayoub] « J'écrivais... (sourire) pas plein de choses quand même, j'écrivais un peu, un peu un peu. J'écrivais l'histoire, eh... de ma race. L'histoire de ma race, de ça. Moi je parle soussou, mais je parle pas, je parle pas eh... langue de mon ethnie. Je comprends pas ! ».
> [Ayoub] « J'écrivais l'histoire de ma race, on te la, on te raconte ton, ton, ton, ta grand-mère te raconte, eh... tes parents te racontent... même à l'école ».
> [Ayoub] « 5ème année, 5ème année, c'est là-bas que, 6ème, 5ème 6ème, mais pas, ils vont pas, ils vont pas approfondir. Ils vont dire « les bagas viennent de telle ville, tel pays, telle ville, telle région, baga », voilà comme ça ».

Ayoub explique avoir abandonné cette idée aujourd'hui car cela nécessite selon lui un niveau scolaire bien plus élevé que le sien :

> [Ayoub] « et, je... eh... on a écrit, commencé à écrire l'histoire de la Guinée mais... (souffle) tu t'arrives pas à... un niveau comme ça... tu... (met la main en haut pour montrer la hauteur du niveau) non ».

Il confirme qu'il faut « un bon niveau » « à l'école » pour faire ce type de chose « sinon tu pourras pas ».

On remarque que ce fil conducteur demeure. De fait, aujourd'hui, lorsqu'il évoque ses pratiques personnelles, et toujours dans cette logique de laisser une trace historique, on remarque que Ayoub insiste beaucoup sur le fait qu'il date et signe ses écrits personnels, puis qu'il les conserve dans une enveloppe (feuilles blanches, pas de cahier) :

> [Ayoub] « oui, j'écris d'abord la date, j'écris tout ce qui se passe actu, actuelle, l'actualité dans la tête, j'écris tout, je fais une petit signature, je laisse, je mets (fait le signe de laisser la feuille de côté) ».

En revanche, ses écrits actuels revêtent un second objectif : celui de se libérer, d'extérioriser des faits traumatiques vécus. Ces pratiques semblent avoir un objectif quasiment thérapeutique. Il semble confier ses réflexions, ses regrets, une charge émotionnelle trop importante. Voici sa réponse lorsque je lui demande s'il écrit parfois pour lui et à quel propos :

> [Ayoub] « Nnn, si si si si si !! Des fois. Mais parfois je fais... parfois ».
> [Ayoub] « les difficultés rencontrées... pourquoi je suis là... je... (souffle un peu) je regrette d'être là... Pourquoi je suis venu ici... Pourquoi si... je vois quelque chose ici, c'est inJUSTE ! Je vois, mais moi je, quand j'étais au pays, je dis, je me... je me demande des fois quand j'étais au pays, moi je disais toujours « mais les Blancs ils sont honnêtes ! Ils sont pas comme ça ! », et arrivé ici, je vois le contraire (agacé, déçu). C'est ça qui me casse la tête ! Là, le mot là ! Quand j'étais au pays, moi je dis mais les Blancs ils sont comme ça, ils ont pas mentir, ils ont pas (inaud.), mais je vois le contraire ici... (voix qui baisse, triste) ».
> [Ayoub] « quand je suis seul. Quand je suis seul à la maison, je suis couché comme ça... je suis seul, je pense à la famille... ma maman, ma petite sœur... les moments-là, j'écris ».

Lorsqu'on lui demande si cela lui fait du bien d'écrire, et qu'on l'interroge quant aux causes de cette activité, comment l'idée lui est venue, il dit :

> [Ayoub] « un jour, un jour... quand j'écris, quand j'écris par exemple, je mets de côté, je mets la date, le jour la date, après je fais la signature, je mets... je mets comme ça (fait les gestes, mime en même temps). Après je vais garder, un jour après je vais eh... je vais prendre eh la même feuille pour faire la lecture, là où j'ai fait les fautes, je fais la correction, après, je fais « pourquoi le jour-là, j'ai... j'ai vraiment (inaud.) tout ».

Il explique écrire tout « ce qui passe la tête ! ».

Ensuite, il ajoute un élément surprenant concernant ses moments de relecture : ceux-ci semblent avoir pour objectif de « corriger des fautes » car lorsqu'il écrit, il se sent très bouleversé émotionnellement. Il précise toutefois qu'il ne procède pas à ces « corrections » des jours plus tard mais quelques minutes après seulement. Cet élément soutient l'hypothèse de l'écrit thérapeutique :

> [Ayoub] « (rire) eh ! Même comme ça là ! (cela semble évident pour lui!) Parce que au moment où j'ai écrit, la tête n'est pas... je suis pas bien, je suis pas tranquille, je suis un peu... touché moralement. Dans 5 minutes (discours rapporté en réalité), je prends la feuille, je vois les fautes ».

De son côté, Lassana explique aussi que depuis son arrivée en France, il écrit à propos de la vie, mais également en pensant à sa maman qui lui manque, restée au pays :

> [Lassana] « depuis à mon arrivée en France ».
> [Lassana] « En Côté d'Ivoire ? Même pas. Même pas le temps pour faire ça wallah ».
> [Lassana] « (rires) boh sur la vie. La vie actuelle. Les gens qui... (tchip) je sais pas comment vous dire mais... (inaud.) c'est sur la vie quoi ».
> [Lassana] « Puis je fais aussi les textes sur ma mèère... Comment je l'aime. Elle me manque. Des trucs comme ça »
> [Question] « Donc ça te permet de t'exprimer aussi peut-être ? »
> [Lassana] « Ouaiiis, bien sûûr. Là je suis trop inspiré là-bas. Ah ouais. Des trucs qui vient, beaucoup ».
> [Lassana] « les week-end comme ça quand y'a pas cours, je suis à la... même demain comme... demain c'est week-end, c'est pas toujours j'ai le temps souvent je le fais quoi mais pas toujours quoi hein. Pas toujours souvent quand ça me prend dans la tête comme ça, souvent je commence à écrire ».

En ce qui concerne Christophe, il explique de façon plus implicite et indirecte qu'il lui arrive d'écrire lorsqu'il est seul, concernant ce qu'il a vécu par le passé, ce qui lui passe par la tête. Par contre, il précise ne pas conserver ces écrits. Il évoque des exemples qui semblent faire à appel à

d'autres types de pratiques, mais dans chaque phrase, il ajoute un indice montrant qu'en réalité, il évoque son histoire, son parcours. Je les mets en évidence en gras ci-dessous :

> [Question] « Est-ce qu'en dehors de l'école, toi tu écris pour toi ? Est-ce qu'il t'arrive d'écrire ? »
> [Christophe] « Parfois, seul. Vu les circonstances que j'ai parcourues, parfois je fais des histoires seul, un peu, après je pars, je jette »
> [Question] « Donc tu fais des histoires, tu inventes ? Ou tu exprimes ce que tu ressens ? »
> [Christophe] « non parfois, en fait parfois même, parfois il m'arrive que... je reste comme ça, je vois peut-être un bâtiment là, je dis voilà, on l'a construit comment, c'est fait par quoi... Ils ont fait comment pour les trucs, pour construire ça, donc je me pose des questions sur certains trucs parfois, et j'écris, après je barre »
> [Christophe] « oui je me pose les questions, peut-être ils ont fait ça, peut-être en planches, j'écris planches, ils ont fait ça peut-être l'architecture a vraiment réussi, j'écris tu vois un peu des trucs comme ça. Mais sinon moi, j'aime beaucoup écrire quoi. Tu vois. Et j'écris surtout aussi sur mon parcours... et sur ma vie »
> [Question] « D'accord, ok. Pourquoi selon toi ? »
> [Christophe] « parce que... (rire nerveux). J'ai eu trop de moments difficiles »
> [Question] « Et qu'est-ce que, enfin, pourquoi l'écriture ? Qu'est-ce que ça te permet de faire ? »
> [Christophe] « ça me, ça me fait toujours garder euh... les souvenis quoi. Moi ça me fait toujours garder les souvenirs toujours, toujours, toujours, toujours »
> [Christophe] « Comme ça moi j'ai mon histoire, je... j'ai fait mon histoire, c'est à à la maison, c'est là tranquille, c'est sous (inaud.) (rire nerveux, pudeur) »

En réalité, il semble différencier les types d'écrits et ainsi les conserver ou les jeter. Pour ceux concernant son parcours de vie, il semble les conserver, ce qui n'est pas le cas des écrits relatifs à des sujets divers, évoqués également dans cette partie. On relève également le souhait de garder les souvenirs, de se souvenir, raison pour laquelle il a recours à l'écrit.

> [Question] « Donc tu gardes ce qui concerne ton histoire... »
> [Christophe] « mm, mm (=oui) »
> [Question] « le reste tu écris et tu jettes ? »
> [Christophe] « ouais, ouais. Le reste j'écris et je... même quand je vois un film à la maison, quand je suis concentré, parfois ma petite amie elle dit aaaaaah... elle sait pas ce que je, elle connaît pas dans ma tête. Elle connaît pas ce qui se passe. (inaud.) là, je suis, je prends un stylo un bout de papier, et je commence à écrire. Après, je réfléchis de moi-même moi, après je barre, je (inaud.), je mets à la poubelle (inaud.).

Pour Tahieb la situation semble assez similaire et la question de la conservation des écrits est centrale. Ses pratiques personnelles semblent poursuivre un double objectif : l'un de se libérer émotionnellement, et l'autre concerne le fait de ne pas oublier avec le temps. De fait, Tahieb explique que l'écrit permet de « garder ».

> [Tahieb] « oui, j'écris chez moi. Genre si y'a un truc qui me blesse, j'écris ça »
> [Tahieb] « oui, ça m'arrive souvent »

Il fait part d'un exemple concret relatif à ses pratiques sportives et des attitudes de la part de ses coéquipiers qui l'ont beaucoup blessé. Écrire lui a permis de se libérer :

> [Tahieb] « mais... par contre y'a des trucs... qui p'ti peu... genre comme l'année passée... j'ai... je venais d'arriver en France »
> [Tahieb] « et je jouais dans une équipe, au foot. Donc euh... c'était, c'était compliqué. ... beh... pour

> moi j'ai... j'étais fort... pour moi, j'étais fort. Mais y'a les trucs, y'a des matchs que je devrais jouer. Beh un jour y'aa... mon coach il m'a sélectionné de jouer un match, je suis venu pour jouer. Après, il m'appelle, qui vient me voir, Jérémy il me dit eh « Tahieb, excuse-moi, est-ce que tu peux jouer gardien aujourd'hui, goal ? » Après beh... les autres ça leur... ils rigolaient de moi... donc euh, ça ça m'a pas plu. Parce que pour moi, déjà, j'étais plus fort que les autres. Après je je leur demandais, j'ai dit mais quoi pourquoi vous voulez que c'est moi qui joue gardien. Après je suis [inaud.] . Et il m'a dit... c'est comme ça, parce que j'ai, pour moi, si toi tu peux le faire, beh je t'ai proposé »
> [Tahieb] « et... voilà. Il m'a dit si après si c'est moi si je vais, et puis si je vais pas, y'a pas de soucis. Après je l'ai dit ou bien, si c'est comme ça, moi j'accepte. Mais après au final, quand on a fini les matchs, les, les amis... beh ils se moquaient de moi. Ils disaient ouais... beh ça m'a fait mal, ça je l'ai écrit »

Il poursuit ensuite et approfondit ses explications quant aux raisons qui l'encouragent à écrire : le fait de pouvoir relire ses écrits qui relatent des moments difficiles lui permet de se donner du courage et de l'espoir pour la suite ainsi que la possibilité de raconter son parcours de vie :

> [Tahieb] « ouais. En réalité, quand y'a des trucs qui me fait mal, ça ça j'écris ça pour... genre euh... [soupir] parce que pour moi, un jour, le... je vais réussir... donc euh... c'est des histoires que... je pourrai raconter un jour »
> [Questions] « d'accord. Ok. Et ça te permet de... de te libérer entre guillemets ou...? »
> [Tahieb] « ouais »
> [Questions] « ou c'est plus pour transmettre après si je comprends bien ? »
> [Tahieb] « ouais, en fait, ça... ça me permet de... ça me donne l'espoir »

On comprend ici l'objectif de la conservation des écrits.

> [Tahieb] « ouais, genre y'a des moments oùùù... on a des bon [inaud.] ou y'a des moments qu'on a de bonne humeur, beh... quand ti... lis ces trucs là, ça te permet aussi de réfléchir et puis d'avancer. Voilà, bon. Pour moi j'aime écrire ces trucs, parce que beh... je me dis de toute façon un jour, je peux, ça peut me servir à des leçons »
> [Tahieb] « ouais... ouais, c'est des trucs vraiment quand je pense, et puis... je, je me regarde aujourd'hui je je me dis voilà, je suis en train d'avancer »

La conservation de ces écrits est tellement importante qu'il est parvenu à conserver des écrits produits lorsqu'il était encore au Mali. Durant son voyage d'environ 6 mois, il les a conservés dans une chaussette dit-il :

> [Questions] « Tu les gardes à un endroit ? »
> [Tahieb] « ouais je les garde »
> [Tahieb] « parce que, par exemple y'a des trucs que j'ai... j'ai... j'ai écrits quand [inaud.] j'étais au Mali »
> [Tahieb] « ouais, je l'ai toujours »
> [Questions] « oooh ! Tu les as emmenés avec toi ? »
> [Tahieb] « ouais »
> [Questions] « D'accord. Et donc tu gardes tout comment ? Dans une pochette ? C'est un cahier ? C'est quoi ? »
> [Tahieb] « ouais, jj, euh... quand j'étais au Mali, c'était dans un petite chaussette »

Pour Chaïra également, les pratiques d'écriture revêtent une dimension expressive liée à l'émotionnel. Elle explique écrire à propos de ses ressentis. Elle mentionne un exemple relatif à son expérience mal vécue l'année précédente avec son enseignante de FLE.

> [Chaïra] « […] j'écris des poésies un peu... français, et voilà... […] parce que l'année dernière j'ai

> vécu une situation un peu... un peu... qui m'a mis pas trop contente pendant... durant l'année, et ben en fait, j'écrivais en fait, ce que ça me faisait, mais maintenant, je sais pas parce que l'année dernière j'ai beaucoup pleuré c'est pas des problèmes familiers ni rien c'est juste en classe... alors que cette année, c'est complètement le contraire. Maintenant, je rigole pour n'importe quoi, alors que l'année dernière je pleurais pour n'importe quoi [...] ».

De son côté, Massoud explique également mais sans entrer dans les détails qu'il lui arrive d'écrire à propos de son parcours de vie. Ces pratiques semblent plus ponctuelles.

> [Massoud] « Bah... bon peut-être des fois ça m'arrive quand je suis à la maison, et... j'imagine un petit peu façon que j'ai quitté Mali pour venir jusqu'en France, bon des fois ça m'arrive un petit peu de écrire quelque chose, que je m'en souviens, et des fois je l'écris ça aussi à la maison. Des fois mais pas beaucoup hein. Des fois je peux prendre un mois, j'imagine même pas ça (rire, semble gêné) ».

#### 5.3.2.6. L'écrit pour apprendre, progresser, développer de nouvelles compétences

Certains interviewés semblent recourir à l'écrit pour apprendre et mettent donc en évidence la fonction épistémique de l'écrit. C'est notamment le cas de Brahim qui explique s'intéresser à la langue française et la langue espagnole. Par conséquent, il utilise des livres et recopie des mots de vocabulaire sur un cahier. La lecture et l'écriture lui permettent ainsi de développer et confirmer ses compétences en langues :

> [Brahim] « à la maison oui. Des fois, je rentre, dès que je rentre à la maison, y'a des livres là-bas, surtout en espagnol ».
> [Brahim] « Y'a un ami qui m'a donné livre des fois pour juste pour comprendre la langue, et j'écris en français en espagnol, je regarde les mots, et les mots importants, je l'écris sur un autre cahier, pour que si j'ai pas de travail à la maison, je reste dans mon lit, je lis très bien ».
> [Question] : « Et donc tu écris les mots un peu compliqués ? »
> [Brahim] « Oui, … si parce que... sur le livre, les les écritures sont très petits, moi je préfère les écrire sur un bout de papier pour que je puisse lire, même si c'est pendant la nuit ».

Brahim également fait part de pratiques ayant pour but d'apprendre et de progresser. À partir de ses lectures personnelles, il écrit des mots qui lui semblent complexes ou qui pourraient lui servir à l'avenir.

> [Lassana] « Ouais quand j'ai les devoirs à faire aussi, et puis souvent, quand je lis les livres, que y'a des mots que je comprends pas, je écris »
> [Lassana] « J'écris le mot et après y'a... je demande à la dame ou au monsieur qui est là, je lui demande. Comme on m'a donné euh... mon avocate elle m'a donné euh... le sac de billes, un sac de billes. Pour le deux, pour le (inaud.). Je sais si vous connaissez ce livre »
> [Lassana] « Le livre est avec moi là et je lis ça à chaque fois ».
> [Lassana] « Je me débrouille en tout cas » (en soupirant).

Il semble que Christophe ait développé des pratiques d'écriture également ayant pour but d'apprendre, et même dans son cas, de réfléchir concernant un sujet. Il écrit à partir de films ou d'objets et sujets divers et il s'agit pour lui d'un plaisir :

> [Question] « Donc tu fais des histoires, tu inventes ? Ou tu exprimes ce que tu ressens ? »
> [Christophe] « non parfois, en fait parfois même, parfois il m'arrive que... je reste comme ça, je vois

peut-être un bâtiment là, je dis voilà, on l'a construit comment, c'est fait par quoi... Ils ont fait comment pour les trucs, pour construire ça, donc je me pose des questions sur certains trucs parfois, et j'écris, après je barre »
[Christophe] « oui je me pose les questions, peut-être ils ont fait ça, peut-être en planches, j'écris planches, ils ont fait ça peut-être l'architecture a vraiment réussi, j'écris tu vois un peu des trucs comme ça. Mais sinon moi, j'aime beaucoup écrire quoi. Tu vois. Et j'écris surtout aussi sur mon parcours... et sur ma vie »
[Christophe] « […] Et parfois aussi, quand je vois des films, j'écris parfois aussi »
[Christophe] « quand je vois des films, selon le sujet, ouais... selon le sujet, un peu comme une rédaction, je fais un peu... un petit truc, de dix lignes, après je barre »
[Christophe] « Ouais, une sorte de résumé comme vous l'avez dit »
[Christophe] « donc je fais un petit truc après je barre et déchire, et je mets à la poubelle »
[Christophe] « ouais, ouais. Le reste j'écris et je... même quand je vois un film à la maison, quand je suis concentré, parfois ma petite amie elle dit aaaaaah... elle sait pas ce que je, elle connaît pas dans ma tête. Elle connaît pas ce qui se passe. (inaud.) là, je suis, je prends un stylo un bout de papier, et je commence à écrire. Après, je réfléchis de moi-même moi, après je barre, je (inaud.), je mets à la poubelle (inaud.).
[Question] « Pourquoi selon toi tu as besoin de passer par l'écrit quand tu regardes un film si après tu le jettes ? Pourquoi tu passes par l'écrit ? »
[Christophe] « pour moi c'est... (tchip). Je peux dire quoi... Pour moi... on peut dire j'aime tout écrire. Pour moi j'aime tout écrire donc pour moi c'est (tchip). Il faut en fait pour moi il faut toujours un peu faire quelque chose pour voir si tu es bien adapté ou pas, pour moi c'est ça. J'aime toujours écrire pour voir si, même si je fais des erreurs, pour (inaud.) ce que je veux écrire, je vais toujours, je vais... si je fais des erreurs après je vais me corriger après c'est comme ça »
[Question] « donc tu écris par rapport à un film pour progresser en fait ? Pour corriger tes erreurs au fur et à mesure ou c'est pourquoi ? »
[Christophe] « en fait j'écris par rapport au (inaud.) par rapport à... Moi je vous ait dit, si j'écris, peut-être le film peut-être on peut dire le film c'est peut-être une maman enceinte maltraitée un peu comme on peut dire des femmes qui sont maltraitées. Donc j'analyse le sujet, j'essaie de... de faire... un briefing sur euh... sur euh... la situation des mamans. Après, c'est... ça me choque, c'est quand ça me choque que je déchire. Donc voilà ça me choque toujours tous les films que j'ai vus, je suis toujours choqué par ce monde qui est si bizarre, que les gens ne comprennent pas que le respect de la femme c'est... c'est tout notre vie. Puisque ce sont eux qui nous ont mis, ce sont elles qui nous ont mis au monde donc... faut respecter au moins sa femme. La vie c'est comme ça hein »

Il confirme ensuite qu'il s'agit bien de pratiques développées par plaisir :

[Christophe] « non, pour moi c'est juste pour le plaisir, ouais, c'est (inaud.) »
[Christophe] « mais j'écris toujours juste pour le plaisir, c'est pas que pour... mais pour le plaisir »

Il évoque également avec timidité ensuite, qu'il lui arrive d'écrire de « petits messages d'amour » à sa petite amie. Pour Abdel, lorsqu'il évoque ses pratiques personnelles d'écriture, il explique avoir une claire préférence pour l'arabe et écrire essentiellement pour maintenir son niveau dans cette langue. Toutefois, il ne parvient pas à préciser les contenus choisis.

[Abdel] « je préfère de m'exprimer arabe, j'aime bien écrire »
[Abdel] « ouais, écrire quand même c'est c'est... c'est mon truc. Parce que arabe, j'ai fait l'école euh... coranique. École franco... un peu, franco franco-arabe, un peu français, un peu arabe euh »
[Questions] « t'écris quoi quand tu écris en arabe ? »
[Abdel] « baaah... tous les choses que j'arrive à m'exprimer, tout seul, ou voir euh... ou un peu de faire un truc je, j'écris en arabe »
[Abdel] « ouais, des fois ça m'arrive de prendre juste même un stylo, un papier par hasard, euh... aussi c'est comme ça, c'est naturel pour moi, je trouve un papu... un papier un stylo, ça me... écrire ou faire un truc, je préfère de ... écrire direct en arabe »
[Abdel] « je commence par arabe ou un truc, après je change et ... je peux jeter le truc mais... j'écris tout en arabe que français »

> [Questions] « donc tu gardes pas forcément ce que tu écris. ça peut être des petits bouts de papiers, que tu jettes des fois ? »
> [Abdel] « ouais, c'est juste des trucs, quand je prends un stylo, sais pas quoi faire, j'écris direct un truc en arabe, après je me dis aaaah... c'est f... [faut laisser partir?] , j'oublie pas à faire ça »
> [Questions] « ok. Pourquoi selon toi tu as besoin d'écrire ? »
> [Abdel] « Oui, parce que j'ai pas envie d'oublier ! »
> [Abdel] « Mais... Les écritures, j'ai, j'ai PAS envie d'oublier ça »
> [Questions] « c'est pour garder donc »
> [Abdel] « ouais »
> [Questions] « Mais c'est des choses que tu dois faire par exemple ne pas oublier des choses ou c'est des sentiments, des pensées auxquelles euh... »
> [Abdel] « ah ouaiis, euh pour moi, ce n'est pas sentiment en fait, j'ai pas... ce que j'ai appris, je veux pas lâcher, je veux pas oublier quoi »
> [Questions] « ah c'est pour pratiquer l'arabe peut-être ? »
> [Abdel] « ouais, un peu au niveau de l'écriture quand même euh parce que... tu peux dire... ouais, j'arrive pas à avoir l'accent... j'arrive pas à parler et tout... mais quand tu vois une écriture, ou tu, que tu arrives à écrire quelque chose euh... tu vois, c'est... c'est quelque chose qui est bien pour nous. [inaud.] »

En réalité, Abdel dit écrire dès qu'il en a l'occasion car il souhaite ne pas oublier l'arabe, il souhaite maintenir son niveau autant que possible. Il semble avoir peur d'oublier.

Ses pratiques de lecture semblent aller dans le même sens : il explique ne pas être allé à la médiathèque depuis longtemps mais il mentionne deux éléments : son intérêt pour l'Histoire et pour les langues étrangères. Il évoque son souhait d'apprendre davantage de langues.

> [Abdel] « mais... je... ouais ! Franchement eeeh... oui ! Des fois, les jours, ça m'arrivait des fois ... d'aller mais... en fait j'ai [inaud.] un truc à la médiathèque, ouais, c'est... c'est intéressant tu vois ! Ouais ... franchement. J'ai vu, y'a une partie y'a des livres un peu historiques et tout, mais y'a taille de langues ! Y'a beaucoup de langues tu vois ! Parce que aussi j'aime bien parler des langues »
> [Question] « ouais ? T'aimes bien quoi comme langue.s ? »
> [Abdel] « beh langue étranger, peu importe, langue euh... j'aime... j'aimerais... »

Toutefois, il admet ne pas lire en cette période.

> [Abdel] « j'ai des livres ouais. Je les lis pas maintenant »
> [Abdel] « (rire) ça fait trop... en livre, c'est l'histoire, moi, seuls livres que je peux lire, c'est livre histoire. L'histoire j'aime trop lire mais... »
> [Abdel] « si y'a un truc à lire, oui, l'histoire (rire nerveux) »

Dans cette sous-partie, ont été mis en évidence 1) six sens donnés aux pratiques de lecture et d'écriture sans objectifs scolaires et 2) une importante hétérogénéité des pratiques, quels qu'en soient les objectifs et sens associés. Certains interviewés lisent principalement alors que d'autres écrivent, quand d'autres encore associent les deux activités. C'est notamment le cas de Youssef qui écrit à partir de chansons sur YouTube, et de Brahim qui écrit dans un cahier des mots qu'il juge difficiles à partir de lectures qu'il choisit.

Une grande multiplicité des pratiques a été mise en évidence : la BD, le domaine musical, la poésie, les récits de vie, le rap, l'apprentissage de langues étrangères, le développement du répertoire lexical et bien d'autres. Les interviewés eux-mêmes ont partagé des pratiques parfois

diversifiées : Lassana utilise l'écrit pour apprendre et pour se divertir, Christophe pour se libérer, se divertir, apprendre, mais aussi organiser ses idées. Certains interviewés aussi, comme Chaïra notamment, ou Kamoko évoquent l'aspect esthétique de l'écrit. En effet, Kamoko évoque Racine pour son style d'écriture et aujourd'hui, il écrit lui-même du rap, alors que Chaïra évoque la beauté et l'émotion en évoquant l'encre du stylo qui prend vie sur le papier. Tout comme Chaïra, Icham dit aimer la poésie également, et cela montre aussi son goût pour l'esthétique de l'écrit et de la langue.

De même, ces pratiques ne sont pas vécues de la même façon : quand pour certains interviewés, elles libèrent d'une charge émotionnelle trop importante (Chaïra, Hamar par exemple), elles sont une réelle source de stress pour d'autres (Nizarah notamment). Ces pratiques sont également associées à une certaine gêne parfois : admettre que l'on aime la poésie, que l'on apprécie le côté esthétique de la langue ou de l'encre qui se dépose sur le papier en sont des exemples dans ce corpus.

Par ailleurs, malgré cette multiplicité de pratiques, un point commun de nombreux interviewés a été identifié : il concerne le sens donné à ces pratiques. Il s'agit du besoin de s'exprimer et d'extérioriser le côté émotionnel et les parcours de vie. Certains souhaitent laisser une trace de leur parcours, d'autres veulent s'assurer de ne pas oublier, et d'autres encore souhaitent transmettre. Les parcours migratoires traumatiques apparaissent également chez plusieurs interviewés. Pour d'autres, l'écrit est associé au domaine scolaire. Parmi ceux-ci, certains sont conscients de ce fait, et d'autres disent « beaucoup écrire » ou « beaucoup lire » lorsqu'ils n'évoquent que des pratiques scolaires. Pour d'autres encore, lorsque l'écrit n'est pas associé au domaine exclusivement scolaire, il doit comporter un objectif utilitaire, fonctionnel direct et visible : les démarches administratives en sont un exemple.

En soutien de ces pratiques, on a aussi remarqué la mention des médiathèques, rendues souvent accessibles grâce à la carte jeune délivrée par l'établissement scolaire. On perçoit ici tout l'intérêt de ce service.

#### 5.3.2.7. L'hétérogénéité des types de pratiques rapportées et du sens que les interviewés leur accordent

D'une part, les parties ci-dessus ont permis de mettre en évidence l'importante hétérogénéité des types de pratiques – personnelles essentiellement - mais aussi le sens que les interviewés peuvent leur accorder.

En effet, et comme l'avait déjà montré Penloup (1999) (cf. chapitre 3, point 3.1.1.), l'analyse

des pratiques personnelles a mis en évidence de nombreux et divers types de pratiques : faire des démarches administratives, écrire une lettre, dictées ou écriture de résumés (même si imposés), écrire ses réflexions ou à propos de thèmes choisis et de films visionnés, lire les actualités dans le monde, lire des manuels de langues et recopier des mots de vocabulaire sur un cahier, recopier des sous-titres de chansons, écrire des textes de rap, écrire des mots de vocabulaire nouveaux à partir de lecture, écrire des souvenirs et les partager avec ses amis à distance, écrire des poèmes et des poésies sur des thèmes tels que l'amour, la tristesse, le bonheur, la nature, dessiner, lire des romans, des BD ou des mangas, ou encore écrire à propos de son parcours de vie, son histoire et ses expériences, afin de se décharger émotionnellement, en sont des exemples concrets. Dans ces pratiques, on a également constaté l'importance et le rôle central que jouent les médiathèques pour lesquelles ces jeunes bénéficient d'un accès gratuit. Ils ont été plusieurs à évoquer leurs pratiques de lecture et d'écriture dans les médiathèques (Youssef par exemple) et certains déplorent le fait d'avoir déménagé et de ne plus pouvoir y aller en raison de la distance géographique (Hamidou).

Seuls trois interviewés expliquent ne pas avoir développé de pratiques personnelles de lecture-écriture : André explique qu'il n'en a pas eu l'occasion mais ne semble pas s'opposer ou rejeter l'écrit. Il semble expliquer qu'il n'en ressent pas le besoin, que personne n'a pu lui en montrer l'intérêt. Hugo quant à lui dit ne pas aimer lire et écrire car il s'endort alors qu'Izan, entré dans l'écrit depuis son arrivée en France seulement, associe l'écrit au domaine scolaire pour l'instant. Il n'est pas le seul dans ce cas : Hamidou en est un exemple. Ainsi, et contrairement à des idées couramment diffusées dans la société et même parfois au sein de la communauté éducative, de nombreux lycéens de filières professionnelles lisent et écrivent et ceux qui ne le font pas n'en ont peut-être pas eu l'occasion ou n'en comprennent pas l'intérêt en raison de leur environnement familial et scolaire ainsi que leur parcours de vie. Il serait intéressant de partir de ces données et d'explorer davantage ce que leurs pratiques (et le sens qu'ils leur accordent) peuvent apporter à la didactique (du français mais pas seulement).

On a aussi constaté que selon les types de pratiques, certains écrits sont conservés et d'autres non. Certains interviewés même différencient leurs types de pratiques et n'en conservent qu'une partie (Christophe par exemple). Pour certains, la conservation de ces écrits semble être capitale : Tahieb est parvenu à conserver ses écrits tout au long de son voyage de 6 mois à travers l'Afrique, la Méditerranée puis l'Europe. Ayoub éprouve le besoin également de conserver ces écrits dans une enveloppe et de toujours les dater et les signer. Ces éléments relatifs à la conservation des écrits montrent également le sens et la valeur accordés par les auteurs.

Quant aux objectifs et donc le sens de ces pratiques, l'analyse a montré que certaines pratiques poursuivent des objectifs fonctionnels, utilitaires (démarches administratives, recherche d'emploi notamment ; Hamidou, Tahieb). D'autres visent à s'occuper l'esprit et éviter l'ennui comme pour Adamo, ou sont imposées (Nizarah). L'écrit peut aussi avoir pour but de communiquer avec le monde, de s'identifier et de s'engager (Kamoko, Brahim) quand d'autres sont basées sur le plaisir, le divertissement (Lassana, Icham, Chaïra, Merad, Djamal). Certains interviewés lisent et écrivent aussi pour apprendre, progresser, développer et/ou confirmer des compétences (Brahim, Abdel, Christophe) alors que pour d'autres, les pratiques semblent avoir une visée quasi thérapeutique et permettent de se décharger émotionnellement (Ayoub, Chaïra, Lassana, Christian, Tahieb, Massoud). On a perçu ici l'omniprésence des parcours de vie parfois traumatiques. C'est particulièrement le cas pour Ayoub et Tahieb par exemple.

Concernant le sens accordé à ces pratiques, et même les types de pratiques, on voit qu'il est bien sûr impossible d'associer un type, un sens à un interviewé. Ces derniers ont parfois évoqué plusieurs types de pratiques, qui chacune poursuit des objectifs différents. Il convient également de conserver cette complexité et de ne pas tenter de dresser un portrait « simplifiant » et « mutilant » des interviewés, et de leur réalité.

Ainsi, et de façon générale, le fait que les pratiques avec objectifs scolaires sont généralement investies « par devoir » mais qu'avec peu d'intérêt pour elles-mêmes a été relevé. Au « mieux », elles sont investies en vue de l'obtention du diplôme, d'un emploi par la suite. Aucun interviewé n'a fait part de son « plaisir » ou de son « intérêt » pour les pratiques avec objectifs scolaires spécifiquement, et il s'agit aussi d'un élément à prendre en compte. Même, certains entretiennent un rapport douloureux avec celles-ci (Lassana, Chaïra, Jonathan notamment).

Aussi, et il s'agit d'un point tout à fait intéressant à mon avis : certaines pratiques personnelles semblaient honteuses à admettre pour certains interviewés. En effet, c'est avec gêne et timidité que Chaïra a expliqué admettre aimer la poésie, apprécier le côté esthétique de la langue ou de l'encre qui se dépose sur le papier. Elle ajoute même en riant de façon gênée « c'est un peu bête mais... ». Cet élément, et il n'est pas le seul (Adamo, Massoud, Youssef) montre qu'il est urgent de légitimer ces pratiques et de les valoriser. On a aussi constaté ce phénomène lors de l'analyse des stratégies développées pour faire face aux défis de l'écrit (cf. section 5.4.1. du présent chapitre). Une question apparaît également et est sans doute influencée par mon expérience en tant qu'enseignante au sein de ce lycée professionnel : cette difficulté à assumer son goût pour l'écriture et les lettres ne peut-elle pas découler du contexte et de l'idée selon laquelle les lycéens de filières professionnelles

n'écrivent pas ? Nombreux sont les collègues enseignants qui ont rapporté le rejet violent des apprentissages scolaires de la part de nombreux élèves et souvent, cela survient après une scolarité semée d'expériences malheureuses et d'échecs. Ainsi, la didactique a sans aucun doute un rôle à jouer à ce sujet via la légitimation et la valorisation des pratiques de lecture-écriture personnelles de ces élèves.

Par ailleurs et, comme observé dans cette étude, au-delà des types de pratiques le sens que les interviewés donnent à ces pratiques est essentiel (je différencie ce sens de l'aspect « sens des investissements » selon Barré-De Miniac, que nous verrons ensuite). Par exemple, deux interviewés peuvent être très investis dans les pratiques avec objectifs scolaires, mais tous deux peuvent tout à fait y accorder un sens différent : l'un pour obtenir son diplôme et s'insérer dans le monde professionnel par la suite, et l'autre pour obtenir la reconnaissance de son enseignant et/ou de ses proches par exemple. Ainsi, le rapport à l'écrit, à l'école sera probablement différent de ce point de vue ci. En pratique, certains interviewés s'investissent dans les pratiques avec objectifs scolaires mais certains semblent le faire par « devoir » car « il faut le faire », sans objectif extérieur (du moins explicité) (Massoud) alors que d'autres explicitent clairement les objectifs d'insertion professionnelle, d'obtention d'un diplôme (Adamo). D'autres encore admettent ne pas parvenir à faire les devoirs scolaires demandés (Kamoko) alors que certains refusent littéralement de les faire (Jonathan). Il s'agit là de positionnements bien différents et il conviendrait d'adapter le modèle de la notion de rapport à l'écrit afin de pouvoir intégrer ces éléments.

Aussi, l'investissement peut être positif pour deux interviewés et pour le même type de pratiques (avec objectifs scolaires pour l'exemple qui suit) mais l'un peut le vivre sereinement (Adamo) alors que l'autre vit douloureusement cet investissement et est au bord du découragement (c'est le cas par exemple de Lassana et Chaïra). J'ai perçu chez ces interviewés un fort sentiment de culpabilité et de stress. Aussi, le sens de l'investissement me paraît difficile à déterminer dans le cas de Ayoub : sur la base de ses propos, on comprend qu'il demeure investi positivement, même s'il le vit douloureusement : en dépit des difficultés, il regrette de ne pas parvenir à mieux faire, il déplore parfois de ne pas parvenir à laisser de côté ses préoccupations pour s'investir pleinement. Mais qu'en est-il en pratique ? Dans les propos, il s'agit bien d'un investissement positif, pourtant il explique ne pas pouvoir faire les devoirs demandés régulièrement. On perçoit ici l'importance de rester prudent en classe lorsqu'on observe des élèves qui peuvent sembler peu investis.

En ce qui concerne l'investissement négatif, j'ai constaté que pour Jonathan, il est particulièrement fort et semble découler d'expériences non réussies. Barré-De Miniac évoquait ce

phénomène dans son article de 2002 :

> « Dans l'expérimentation didactique évoquée, l'apparente opposition et la force du rejet (investissement négatif) peut s'analyser comme un indicateur de la force d'un investissement qui n'a pu s'actualiser dans des pratiques réussies et valorisantes, tant socialement qu'à leurs propres yeux. Compte tenu des expériences scolaires vécues par ces élèves, la force de leur investissement de l'écriture a pu changer de sens » (Barré-De Miniac, 2002, p. 33)

Concernant le sens accordé à ces pratiques, et même les types de pratiques, on voit qu'il est bien sûr impossible d'associer un type, un sens à un interviewé. Ces derniers ont parfois évoqué plusieurs types de pratiques, qui chacune poursuit des objectifs différents.

Enfin, en ce qui concerne la force d'investissement, qui constitue un des aspects de la dimension « investissement » dans le modèle de Barré-De Miniac (2000 ; 2002), elle pose selon moi quelques difficultés. Dans mon cas, les entretiens semi-directifs ne permettent pas de mesurer avec suffisamment de précision l'intensité de cette force d'investissement. Un interviewé peut être très expressif lors de l'entretien et en pratique ne pas être investi et vice-versa par exemple. Et comment « mesurer » cette intensité, avec quelle échelle de mesure ? La chercheuse Barré-De Miniac envisageait de recourir à l'observation d'indices dans des productions écrites et lors d'activités. En ce qui me concerne, il me semble difficile de mesurer cet aspect et je préfère ne pas me risquer à des hypothèses non suffisamment appuyées par des données concrètes. Les outils manquent à ce sujet.

L'ensemble de ces éléments seront à mettre en lien avec ceux mis en exergue par les autres dimensions. Seuls, ils peuvent selon moi servir à des fins didactiques. En connaissant davantage le sens que donnent les interviewés à leurs pratiques de lire-écrire, et les types de pratiques investies, il est bien sûr plus évident pour l'enseignant d'axer ses contenus en fonction et d'utiliser ces éléments comme tremplins d'apprentissage.

### 5.3.3. Un point sur l'utilisation du téléphone

« À cheval » entre les pratiques avec objectif scolaire et les pratiques personnelles, le téléphone est mentionné à de nombreuses reprises et ses usages varient considérablement. L'objectif était de comprendre la place qu'occupe le téléphone portable vis-à-vis des pratiques de lecture-écriture (pratiques avec objectifs scolaires et pratiques personnelles) d'une part, et d'autre part, d'explorer le recours à l'écrit via cet outil numérique. Les interviewés recourent-ils davantage à des supports

audios et vidéos ou l'écrit (SMS, lecture) occupe-t-il une place de choix dans leurs pratiques ? Ces éléments seront à mettre en lien dans la partie suivante avec les répertoires langagiers et les éléments contextuels tels que les environnements de première socialisation. De fait, pourrait-on mettre en évidence des corrélations entre certains usages du téléphone portable et d'autres éléments tel que les répertoires langagiers ou la socialisation et les habitus culturels par exemple ?

Cette partie prétend moins apporter un éclairage complet de cet aspect (d'autant que j'ai, comme indiqué dans les chapitres précédents, élargi ma question en cours de collecte de données) que proposer des éléments de réflexion pour de futures études. Par conséquent, cette partie a pour objectif de mettre en évidence (avec précaution compte tenu de la précision ajoutée ci-dessus) les éventuelles préférences de communication : écrite ou orale, et dans un second temps, les usages faits du téléphone de façon générale.

#### 5.3.3.1. Les communications téléphoniques

J'ai interrogé les interviewés quant à leurs communications téléphoniques et leurs préférences. Préfèrent-ils communiquer par appels téléphoniques ? Par messages ? Pour quelles raisons ? Et quelle place occupent ces écrits aux yeux des interviewés ? Enfin, quelles langues sont utilisées oralement et à l'écrit ? Quelle place occupent les langues premières et notamment celles de tradition orale ?

**a) Sur le téléphone, on écrit**

Ces interviewés n'évoquent pas de préférence pour le format écrit de communication vis-à-vis de l'oral mais mettent simplement en évidence que contrairement au format papier / stylo, scolaire ou non scolaire, ils considèrent qu'ils écrivent sur le téléphone. Hugo explique qu'il écrit sur son téléphone pour évoquer ses communications : *« sur le téléphone oui j'écris ».* Il en est de même pour André, qui spontanément, explique qu'il écrit lorsqu'il s'agit de messages, de textos :

> [André] « quand je vois les messages et tout, ouais ! Textos et trucs comme ça ouais mais... rarement tu vois »

**b) L'oral exclusivement : appels et messages vocaux**

André quant à lui dit privilégier les appels. Il recourt aux messages lorsqu'il n'est pas libre. Il explique ce choix par le fait que par appel, il peut entendre la voix de son interlocuteur et qu'il n'aime pas écrire. On retrouve ici ce qu'il expliquait précédemment :

> [André] « ouais, je préfère appeler comme ça, j'entends la voix et tout, comme ça écrire j'aime pas trop » (petit rire gêné).

Quant à la langue, André dit échanger plutôt en français désormais. Il en est de même pour Brahim et Izan, qui expliquent utiliser exclusivement les appels. Brahim utilise Facebook et WhatsApp avec sa famille. Izan échange avec des amis en malinké.

> [Brahim] « Non, juste nous appeler, que ça. Si i me trouve en ligne, sinon, parce qu'on n'a pas le droit de le donner le... notre numéro, si on est en classe. Mais, quand même pour moi, je l'ai pas donné ».

Il semble en être de même pour Icham : il semble privilégier les appels et lorsqu'il recourt à l'écrit, il s'agit plutôt de photos. Le berbère est privilégié également.

> [Icham] « appeler, c'est tout »

Hamar écrit des messages mais il semble préférer les appels également.

Hamidou quant à lui explique recourir exclusivement à l'oral via des appels et des messages vocaux pour échanger avec ses proches restés au Mali. Il explique peu utiliser les messages écrits :

> [Question] « Comment tu communiques avec eux ? »
> [Hamidou] au Mali, eh je communique avec euh. Parfois... vocal... parfois eh... parfois l'appel. Parfois aussi on communique par sms mais c'est pas, pas beaucoup. C'est pas vocal même »

**c) Selon l'interlocuteur**

Certains interviewés ont expliqué communiquer de façon différente selon les interlocuteurs. Jonathan dit utiliser plutôt Snapchat et Instagram avec sa sœur, et semble apprécier le côté ludique de l'application, avec peu de textes et plus d'images. Avec sa maman en revanche, il communique essentiellement par téléphone, même si ces applications peuvent être utilisées parfois. Pour Kamoko, il en est de même : le type de communication dépend de son interlocuteur. Avec sa famille, il opte pour des appels vidéo alors qu'avec ses « potes », il préfère les messages écrits. Au sein de sa famille, cela peut varier en fonction des niveaux scolaires.

> [Kamoko] « Mm bon... les appels... fffffff... ça c'est peut-être avec la famille. ... Les appels de communication ou de ..? Parce que moi, les appels vidéos, parce que si c'est les appels vidéos peut-être c'est avec la famille (réfléchit beaucoup, s'analyse)
> [Kamoko] « voilà. Mais après si c'est avec mes potes, les amis, c'est par texto »
> [Kamoko] « la famille bon, y'a d'autres aussi qui vont, qui zont fréquenté tous les... les cousins, les cousines tout ça« comment tu vas ? Bien ?« ouais on fait ça »

Tahieb semble privilégier l'oral mais mentionne tout de même les messages. Cela semble dépendre des interlocuteurs. Il échange en bambara par appels et messages audios avec sa sœur et parfois par écrit avec ses amis. Lassana explique préférer la communication par écrit, par messages. Cela lui permet de mieux comprendre le sens de certaines phrases :

> [Lassana] « Non, moi j'aime pas trop les appels. J'écris beaucoup, pour mieux comprendre aussi les (inaud.) les phrases, les... c'est comme ça »

> [Lassana] « J'aime pas trop les allô, non franchement ça me saoule ».

Pourtant, il décrit des usages différents et qui semblent être fonction des interlocuteurs et des circonstances. Avec sa mère qui n'a pas été scolarisée, il recourt aux appels.

> [Lassana] « Avec ma mère ouais, je peux ouais allô, ça va ».
> [Lassana] « Ouais, je l'appelle. On s'appelle aussi. Mais avec des amis, on s'envoie... (inaud.), on s'écrit ».

Quant aux messages vocaux, ils sont utilisés dans des cas spécifiques, peut-être dans des cas où l'écrit rendrait les explications trop longues et complexes :

> [Lassana] « Ouais, souvent. Quand c'est chiant (inaud.) par vocal ».

Pour Massoud, cela dépend également de l'interlocuteur. Les messages vocaux lui permettent d'échanger avec des contacts restés au Mali qui n'ont pas ou que peu été scolarisés.

> [Massoud] « Bah , des fois sur WhatsApp, on envoie un message vocal... Bon, y'a beaucoup de gens qui ne connaît pas l'écriture, par exemple quand j'envoie une p'tite histoire à ma mère, elle arrive pas à lire, bon du coup mais quand je l'envoie un message vocal, bon elle peut quand même m'écouter (finit sa phrase en souriant) ».

Avec ses amis en France, il explique qu'ils alternent l'oral et l'écrit, en français :

> [Massoud] « Mais avec mes amis qui sont en France ici, bon des fois on fait un vocal, mais des fois aussi on écrit ».

Il arrive aussi que certaines personnes alternent le français et le bambara, que pour sa part, ce n'est pas automatique :

> [Massoud] « Ouais, des fois, y'a les gens qui mélangent aussi avec notre langue maternelle au Mali, en bambara, des fois, ils mélangent ça aussi, mais moi, ça m'arrive (?) quelques mots, mais pas tout le temps ». Il lui arrive aussi d'échanger en soninké oralement.

Il explique qu'il a également la possibilité de changer le clavier de son téléphone pour utiliser l'arabe et ainsi communiquer avec certains amis qui étaient avec lui au Mali et qui ont étudié l'arabe.

**d) Sans préférence et/ou peu de communications**

Hugo n'a pas de préférence pour l'oral ou l'écrit. D'autres ne semblent pas accorder de réelle importance au téléphone pour les communications et en font un autre usage. C'est notamment le cas de Christophe qui dit ne pas aimer être trop « surchargé de messages ». Youssef également admet pouvoir passer plusieurs jours sans recevoir d'appels. En revanche, il semble écrire de nombreux messages et majoritairement en français, même s'il peut écrire en bambara parfois.

> [Youssef] « bon, souvent, je vais écrire aussi bambara mais (rire nerveux) je sais pas je peux pas trop quoi ».

Abdel met en évidence le côté rapide du téléphone par rapport aux lettres et explique opter pour des appels ou des messages en fonction de la personne. Quant à la langue, il explique échanger quasi essentiellement en français toujours en raison de son contexte de vie (cohérent par rapport à ce qu'il évoque également concernant ses pratiques, son apprentissage du français vis-à-vis de l'arabe).

> [Abdel] « soit les messages, soit... appel, c'est des trucs importants. C'est pour cela on a le téléphone pour en cas si on a besoin de toi... eeeeh... c'est pas obligé de faire leeettre, allez, faut mettre à la poste... (rire moqueur, dit que c'est long sinon) »
> [Question] « et du coup, tu préfères passer des appels ou téléphoner directement, ou envoyer des messages ? »
> [Abdel] « moi... ça dépend la personne ! »
> [Abdel] « si vraiment, il ressent ou... quelqu'un qui... qui a besoin vite de communiquer, oui ! Mais y'a certains, tu appelles, là je, comme je parle, quand je suis en plein paloir, parole euh... fffff j'abandonne hein (rire) , je laisse l'appel pour crier, quand j'ai fini oui je t'envoie un texto ou je te rappelle quoi, ça dépend »
> [Question] « ok. Et donc par exemple, avec les gens avec qui tu communiques, tu vas écrire plutôt en français, en arabe ? »
> [Abdel] « en français ! Normal ! (évident ! puis rire) »
> [Abdel] « bah si. ça c'est le milieu qui fait l'homme ! Quand même ! »
> [Question] « donc tu écris toujours en français ? »
> [Abdel] « en français ouais »
> [Question] « Et comment tu communiques avec les gens en Guinée alors ? »
> [Abdel] « bah avec euh... beh ... si c'est ma daronne, on fait appel »
> [Question] « et donc là vous parlez pular »
> [Abdel] « bah voilà »

Il ne semble pas avoir de préférence pour l'oral ou l'écrit et plutôt se référer à l'objectif de la communication, son aspect éventuellement urgent et son interlocuteur.

Pour Chaïra qui échange régulièrement avec sa famille vivant au Maroc, elle explique utiliser les réseaux sociaux comme WhatsApp. Ils ont recours à des appels vidéo majoritairement, même s'ils s'envoient aussi des messages, des photos. Pour les langues utilisées, l'arabe est privilégié, mais écrit avec l'alphabet latin :

> [Chaïra] « Bah c'est français arabe [rire]. Je sais pas comment expliquer mais, les mots, ce que ça veut dire, c'est en arabe, mais c'est écrit en français ». « […] c'est que les mots que je vais envoy... écrire, c'est en arabe, mais écrits avec des lettres françaises ».
> [Chaïra] « Mais des fois, on utilise des lettres, enfin, des lettres 1, 2, 3, ça donne aussi des chiffres en arabes qui n'existent pas en français ».

Adamo explique également n'avoir que peu de communications car il est fort isolé depuis son arrivée en France.

> [Adamo] « Vu que j'ai pas beaucoup d'amis, ça m'arrive pas souvent ».
> [Adamo] « non. J'ai pas des amis qui... pas vraiment des amis hein, avec qui je parle, au pays ».

Lorsqu'on cherche à approfondir, Adamo finit par expliquer qu'il s'agit en réalité de membres de sa famille, mais sans préciser de quelle façon :

> [Adamo] « En fait... (rire), en Guinée, je parle que... avec ma sœur. Mon père, des fois, mon père ouais ça a commencé tout récemment, avec mes frères, et mon oncle, c'est avec lui que je parle le plus souvent, que je parlais le plus souvent. Même tous mes problèmes c'est lui qui les résoulaient, là-bas en Guinée. Parce que lui en fait, il me connaît, il me connaît beaucoup. Vu que j'ai grandi avec eux, il connaît tout ce que... il connaît quel genre de personne je suis en fait, parce qu'il arrive à me comprendre ».

Concernant l'usage plus général du téléphone, deux volets peuvent être mis en évidence et vont être abordés à présent : l'un concerne le fait de rester informé, et l'autre permet de soutenir les apprentissages.

#### 5.3.3.2. Accompagner et soutenir les pratiques personnelles

Pour Kamoko, son téléphone est un réel outil de travail. Il lui permet de l'accompagner dans son activité d'écriture. En effet, il lui permet d'écrire ses textes, de prendre des notes lorsqu'il ne veut pas perdre une idée qui survient alors qu'il n'a pas de papier et de stylo sous la main, mais il lui permet également de communiquer concernant son travail et diffuser son travail via les plates-formes telle que YouTube.

> [Kamoko] « bon, moi mon téléphone franchement il me sert à beaucoup de choses, beaucoup. Sans téléphone naaan, c'est mort quoi. Par exemple, maintenant là, vu que la technologie a évolué, moi c'est avec le téléphone que j'arrive à mass... m'en servir pour faire plein de choses. Par exemple, même si il faut que j'utilise un stylo chez moi pour écrire un son, avec mon téléphone même là à l'école des fois quand j'ai un temps libre ou deux temps libres, je mets... un truc, j'écris un truc comme cela vite fait, j'essaye de composer, en tout cas c'est avec mon téléphone que je compose mes sons »
> [Kamoko] « c'est avec mon téléphone que j'arrive à promouvoir mes sons, c'est avec, c'est avec mon téléphone que je, parce qu'avec l'internet déjà tu vois... C'est avec mon téléphone en tout cas que j'arrive à lancer mon message. Donc, moi pour moi le téléphone c'est... c'est... utile. (téléphone pour écrire partout, pour composer, mais aussi pour communiquer, faire de la pub) »

Comme évoqué précédemment dans les pratiques personnelles, Youssef a recours également à YouTube pour soutenir ses pratiques. Il recopie des chansons grâce aux sous-titres et évoque des sous-titres en bambara. Ces pratiques semblent quasiment avoir un objectif d'apprentissage puisque Youssef semble être curieux de progresser en bambara :

> [Youssef] « parce que j'ai vu euh... en fait sur YouTube euh, le, les gens qui ont Mali l'écrit souvent en bambara comme les rappeurs et tout ».
> [Youssef] « Voilà il écrit leur, leur(s) titre(s)... je, de chanson ou n'importe, il l'écrit en bambara ».
> [Youssef] « Voilà, je regarde ça, comment on prononce aussi ».

#### 5.3.3.3. Suivre les actualités : presse et réseaux sociaux

Certains interviewés expliquent utiliser leur téléphone pour suivre l'actualité dans le monde. Christophe explique lire les journaux, la presse en ligne, notamment pour se tenir informé de l'actualité dans son pays d'origine.

Lorsque j'ai questionné Christophe quant à ses communications par téléphone, il a

spontanément resitué la question, l'usage du téléphone en précisant que pour lui, son téléphone était surtout un accès à l'actualité, à l'information :

> [Christophe] « En fait le téléphone d'abord, pour moi, c'est un moyen de communication et pour moi, c'est... je suis trop des actualités, des informations sur le téléphone. Pour moi c'est pas genre... trop écrire puisque je n'aime pas trop être surchargé, de messages, messages, messages je n'aime pas trop. Pour moi, mon téléphone c'est, suivre les actualités en ligne, suivre les actualités, voir ce qui se passe dans mon pays, voir ce qui se passe dans le pays des autres, pour moi c'est comme ça »
> [Question] « Donc tu lis quoi, la presse, les journaux ? »
> [Christophe] « Mm, mm. Moi c'est toujours... eh les journaux, c'est toujours, je ne manque pas. (inaud. Qu'on ne peut rien faire?) mais les trucs, c'est toujours les journaux, pour moi c'est... c'est ça. Et pour moi c'est la base »
> [Question] « Et tu regardes plutôt des vidéos ou tu écris, tu lis des articles ? Comment tu fais ? »
> [Christophe] « Je lis des articles et je regarde aussi des vidéos un peu comme les journaux télévisés »

De son côté, Brahim dit utiliser ses comptes sur des réseaux sociaux pour rester informé de l'actualité dans le monde :

> [Brahim] « Je lis plein de choses quand même parce que comme j'ai pas atelier à la maison, des fois même, parce que, même si moi, mon Snap, Facebook Instagram, tout ce que j'ai amené là-bas, c'est pour des actualités qui se passent dans le monde. Moi c'est tout, c'est tout ce qui, ce que j'aime dans le monde, c'est ça que (inaud.) ».

#### 5.3.3.4. Soutenir les apprentissages personnels et scolaires

Certains interviewés évoquent spontanément le téléphone lorsqu'on les interroge quant à leurs stratégies pour faire face aux défis d'apprentissage. Le téléphone se présente ainsi comme étant un outil précieux permettant de soutenir les apprentissages. Les pratiques apparaissent également variées. Toutefois, on perçoit une variation parmi les interviewés concernant le sentiment de légitimité associé à ces pratiques, qui bien souvent, restent en marge des apprentissages scolaires, à la porte de la classe. Cette partie a donc pour but de mettre en évidence des pratiques, développées en autonomie par les interviewés qui pourraient constituer des éléments intéressants à réinvestir, approfondir dans le domaine de la didactique et de la pédagogie.

Le premier type de pratique concerne l'utilisation de *Google et de sa fonction vocale***.** Pour l'aider à effectuer ses devoirs scolaires, Abdel explique recourir à l'ordinateur, aux recherches sur Internet. Il dit « Google est là pour ça » en riant. Il évoque Google Assistant et le fait de ne pas être freiné par des fautes d'orthographe, grâce à sa fonction vocale :

> [Abdel] « Si y'a Google assistant, tu parles direct, même si y'a faute d'orthographe lui il s'en fout »

Hugo également a recours à cette fonction, mais plutôt pour obtenir l'orthographe correcte de mots. La détection vocale permet de lui fournir le mot qui lui pose problème à l'écrit :

> [Hugo] « j'arrive pas des fois à écrire, c'est ça »

> [Question] « ok. Comment tu fais quand c'est comme ça ? »
> [Hugo] « beh... je prends mon téléphone et je regarde »
> [Question] « ouais, donc tu fais quoi ? Tu vas sur Google ? Tu fais quoi ? »
> [Hugo] « ouais beh je dis comment, beh après ça me met là. C'est en vocal »

C'est le cas aussi de Brahim, qui utilise Google pour faire des recherches lorsqu'il ne comprend pas ou ne connaît pas quelque chose qu'il entend dans la journée.

> [Brahim] « Oui, des fois oui : si quelqu'un me parle, comme une phrase que je connais pas, dès que je rentre à la maison, j'écris ça sur Google ou bien... sur « OperaMini » pour faire des recherches ».

Pour Lassana, le téléphone est également un outil précieux qui l'accompagne et le soutient dans ses apprentissages. En effet, lorsque je lui ai demandé si parfois, lors de productions écrites, il rencontrait des problèmes, Lassana a immédiatement fait le lien avec l'usage du téléphone et Google plus précisément. Il explique qu'il peut toujours accéder à son téléphone, même lorsque je lui évoque des moments où celui-ci ne serait pas autorisé.

> [Lassana] « Ouaiiis... si y'a des mots qui fAAtiguent, je regarde sur mon téléphone ou... voilà, le Google, il me guide (inaud.) (rire) ».

Une autre pratique mentionnée réside dans l'utilisation d'une *application de type dictionnaire :* aux côtés de Google, Brahim dit utiliser une application appelée Operamini pour faire ses recherches :

> [Brahim] « Oui, des fois oui : si quelqu'un me parle, comme une phrase que je connais pas, dès que je rentre à la maison, j'écris ça sur Google ou bien... sur « OperaMini » pour faire des recherches ».
> [Brahim] « […] cette application, tu peux l'utiliser partout, tu peux écrire Google là-bas, tu vas faire des recherches, c'est très facile, parce que moi c'est ça que j'utilisais souvent ».
> [Brahim] « […] si par exemple, vous me disez un mot comme ça que je connais pas, j'entends (inaud.), j'écris le mot, il me donne la définition ».
> [Brahim] « Et pour ça, maintenant, si quelqu'un me dit ça un jour, je sais la définition, je sais la signification maintenant. C'est ça ».

On voit ici que Brahim a conscience du rôle important de ces outils dans ses apprentissages, pour sa progression.

Un troisième type de pratique concerne l'utilisation du *clavier intuitif :* Massoud évoque l'usage du téléphone spontanément dès lors que j'aborde les défis auxquels il fait potentiellement face. Il semble ainsi constituer un outil précieux de soutien aux apprentissages. Pour l'aider, Massoud explique recourir au clavier intuitif de son téléphone portable lorsqu'il ouvre l'application WhatsApp. Le clavier lui propose des mots dès qu'il commence à saisir les premières lettres.

Aussi, un autre outil a été mentionné : il s'agit du *traducteur* : Nizarah explique recourir à un traducteur sur son téléphone portable pour traduire ce qu'il veut exprimer de l'espagnol vers le français. Icham semble évoquer un traducteur sur Internet sans parvenir à nommer l'outil : il dit « chercher sur internet ». Il lui permet de traduire de l'arabe en français, et il l'évoque spontanément

lorsque je le questionne quant à la gestion de ses difficultés lorsqu'il est à domicile.

> [Question] « et à la maison, comment tu fais si par exemple tu n'arrives pas à faire ton exercice ou à écrire un mot en français ? Comment tu fais ? »
> [Icham] « Mm... je cherchais pas... portable, par internet »
> [Question]: « comment tu fais alors par internet ? Par portable ? »
> [Icham] « y'a un application »
> [Icham] « j'écris un... le mot pour arabe après, je trouve pour français »

En conclusion de cette partie, il convient de préciser que la plupart de ces interviewés sont des jeunes peu familiarisés avec les pratiques numériques. La majorité n'a jamais touché le clavier d'un ordinateur (la quasi-totalité des MNA). Pourtant, bien des façons d'utiliser le téléphone portable ont été mises en évidence, ce qui montre qu'il s'agit d'un outil qui pourrait être utilisé à des fins didactiques et pédagogiques, même avec des publics peu familiarisés avec l'outil informatique. Des outils tel que YouTube par exemple pourraient être envisagés pour l'apprentissage du français. En revanche, tout comme pour les types de pratiques (et celles-ci seraient sans doute à intégrer pleinement à la dimension à l'avenir), il convient de prendre en compte les types mais aussi le sens que les interviewés leur accordent, les objectifs visés. Ici, il semblerait que ces pratiques soient davantage liées au domaine scolaire. Le téléphone vient alors soutenir les apprentissages en contexte scolaire.

Enfin, je précise que durant les entretiens, j'ai perçu une variation du sentiment de légitimité associé à ces pratiques parmi les interviewés. Ces dernières restent bien souvent en marge des apprentissages scolaires, à la porte de la classe alors même qu'elles constituent un réel outil de soutien pour les élèves et les enseignants. Ce phénomène concerne l'ensemble des interviewés, pas uniquement les MNA.

### 5.3.4. Quid des répertoires langagiers dans cette dimension ? Dynamique interne et pratiques décrites. Qu'en est-il des langues premières de tradition orale ?

En explorant les pratiques avec objectifs scolaires et les pratiques personnelles, tout en tenant compte des répertoires langagiers des interviewés, des langues investies selon les pratiques, des éléments inhérents à la dynamique des répertoires langagiers ont été relevés. Quelle place occupe le français dans les répertoires langagiers des interviewés ? Quelle place accordent-ils à leur(s) langue(s) de première socialisation depuis leur arrivée en France pour les concernés ? Quelles langues sont majoritairement convoquées pour les pratiques personnelles ? Pour quelles raisons ? Autant de questions auxquelles je ne prétendrai pas répondre de façon exhaustive bien sûr, mais auxquelles je pourrai toutefois apporter quelques éléments de réponse et surtout de réflexion pour la didactique.

#### 5.3.4.1. Des préférences de langues selon les pratiques

Premièrement, des préférences pour certaines langues ont été identifiées. Celles-ci dépendent des types de pratiques. Pour écrire des poèmes, Icham explique préférer l'arabe. Pour ses écritures personnelles, Chaïra quant à elle dit varier selon les thèmes abordés, ce qu'elle veut exprimer : elle peut écrire en français comme en arabe. Abdel aussi explique avoir une préférence pour l'arabe en dehors du cadre scolaire. L'emploi de l'arabe semble recouvrir une dimension identitaire chez ces interviewés, à tel point pour Abdel, qu'il écrit son nom et son prénom en français et en arabe sur ses supports de cours tels que son classeur :

> [Abdel] « bah... ffffuuu... C'est des exemples euh... comme quoi... bah pour écrire les mots, les mots que j'écris, même j'avais... l'année... l'année dernière, j'ai montré à mon collègue Sean tu vois, j'avais noté, même si moi je pense moi [inaud.] , c'est pas que classeur. Mais c'est écrire mon nom, en français, j'écris encore en arabe »
> [Abdel] « ouais, c'est mon truc peee... PSM, prévention santé »
> [Abdel] « y'a mon nom, en français NOM Abdel, et et... à l'envers (référentiel : à l'envers du français) encore, en arabe »
> [Abdel] « NOM Abdel »
> [Abdel] « parce qu'en arabe, c'est plutôt« je m'appelle NOM « koudouz » tu vois »
> [Abdel] « J'arrive ààà... à écrire tout ça en arabe mais en français, [inaud.] Abdel, [inaud.] »

Abdel explique qu'en dehors du contexte scolaire, il n'écrit pas en français. Il l'écrit déjà constamment. Il préfère écrire en arabe car en français, cela lui demande une réflexion plus importante :

> [Abdel] « euh... français je... si c'est pas un exercice, je pense [inaud.] sans arrêt […] flemme » (rire).
> [Abdel] « Quand j'ai envie d'écrire quelque chose, ouais j'écris en arabe »

#### 5.3.4.2. Les langues premières de tradition orale sont pratiquées à l'écrit

Dans cette seconde partie, un élément fort intéressant que l'on connaît souvent grâce à l'arabe marocain et l'arabe algérien (souvent qualifié de « dialectal » ou appelé « derija ») a émergé de mon corpus et avec diverses langues.

En effet, les langues de tradition orale ou en tout cas non acquises à l'écrit des répertoires langagiers des interviewés sont également investies à l'écrit. Ces pratiques ne poursuivent pas toutes les mêmes objectifs, les interviewés n'y accordent pas tous le même sens, mais nombreux sont ceux qui ont transféré leurs compétences acquises en L2 écrite dans leur(s) langue(s) qui ne leur a jamais été enseignée à l'écrit et qui pour beaucoup, n'ont pas été normalisées. Certains en sont conscients, s'en réjouissent et même s'en félicitent. C'est le cas notamment de Izan qui a appris à lire et écrire en français tardivement, lors de son arrivée en France. Le sourire aux lèvres, il s'écrie aujourd'hui qu'il peut désormais écrire en malinké, sa langue première :

> [Izan] « Quand même moi maintenant ma langue, bah je peux écrire ça en france, quand on dit « je

viens », je peux écrire ça ma langue »
[Izan] « Je écris ma langue ! »
[Izan] « quand je dis « néa », je peux écrire « na-ià », « na-ià » ».

Preuve supplémentaire de son sentiment de joie et de satisfaction : lorsque je lui demande ouvertement s'il se réjouit de cela, il a répondu :

[Izan] « Oui ! Bien sûr Madame ! Mais, je, j'aimerais, j'aimerais... eh j'aimerais, j'aimerais progresser quand même, plus que ça ».

Izan se montre particulièrement heureux de pouvoir écrire en malinké depuis qu'il a appris à lire et écrire. Il affirme vouloir progresser. Le fait d'écrire en langue première, même s'il ne s'agit pas d'un écrit normé, semble être une source de motivation et de satisfaction pour Izan, pour poursuivre son apprentissage du lire-écrire. Pour Youssef, il ne s'agit pas d'un objectif clairement énoncé, mais il semble aborder ses pratiques en bambara comme un apprentissage. Il semble sous-entendre le souhait de connaître davantage sa langue première et développe ainsi des pratiques d'écriture à partir de sous-titres de vidéos sur YouTube :

[Youssef] « parce que j'ai vu euh... en fait sur YouTube euh, le, les gens qui ont Mali l'écrit souvent en bambara comme les rappeurs et tout ».
[Youssef] « Voilà il écrit leur, leur(s) titre(s)... je, de chanson ou n'importe, il l'écrit en bambara ».
[Youssef] « Voilà, je regarde ça, comment on prononce aussi ».
[Youssef] « bon, souvent, je vais écrire aussi bambara mais (rire nerveux) je sais pas je peux pas trop quoi ».
[Question] « Et qu'est-ce que tu écris quand c'est comme ça ? »
[Youssef] « ce qu'il dit. Voilà, parce que je veux, je veux, je dois mettre aussi en sous-titres donc ce qu'ils disent je l'écris en bas après ».
[Question] « Ah tu recopies les sous-titres ? »
[Youssef] « Voilà, ouais, les sous-titres. Donc après, voilà, je le fais lire tout seul »

D'autres interviewés recourent à leurs langues premières à l'écrit dans leurs communications plutôt. C'est le cas d'Abdel qui explique qu'il lui arrive d'écrire en peul avec l'alphabet arabe.

[Abdel] « euh... même des fois en arabe, parce que nous on arrive à... dans notre langue, on écrit en arabe »
[Abdel] « pour faciliter eh... bon, après je parle des mots, dans ma langue, je peul... arriver à faire l'écriture en... en arabe. Mais quand tu lis, c'est pas... forcément, que l'arabe qu'on a parlé. Tu sens directement le mot... c'est le mot pular ou... »
[Question] c'est-à-dire que tu vas écrire le pular avec les lettres arabes ?
[Abdel] « ARABES oui »
[Abdel] « eeh... tout ce que je arrive à dire euh, je peux écrire en arabe, normal »

C'est aussi le cas d'autres interviewés qui expliquent recourir à l'alphabet latin pour écrire en peul ou en berbère :

[Mamadi] « on écrit... Nous dans notre langue, on n'a pas... comment dirais-je... on n'a pas l'orthographe. On écrit l'orthographe en français ».
[Icham] « ah j'écris... comment dire... j'écris... je prends des alphabets et j'écris pour... j'écris en berbère mais c'est l'alphabet français ».
[Chaïra] « Bah c'est français arabe [rire]. Je sais pas comment expliquer mais, les mots, ce que ça veut dire, c'est en arabe, mais c'est écrit en français ».

> [Chaïra] « […] c'est que les mots que je vais envoy... écrire, c'est en arabe, mais écrits avec des lettres françaises ».
> [Chaïra] « Mais des fois, on utilise des lettres, enfin, des lettres 1, 2, 3, ça donne aussi des chiffres en arabes qui n'existent pas en français ».

C'est aussi le cas de Merad. Adamo explique quant à lui qu'il utilise majoritairement le français, mais qu'il est en capacité d'écrire en soussou avec l'alphabet latin avec ses amis qui ont été scolarisés et qui parlent le français :

> [Adamo] « Ouais, je peux écrire dans notre langue, mes amis qui comprend le français, qui savent lire, ils comprennent, ils peuvent comprendre. Je peux écrire en soussou tout à l'heure, si vous le voyez, mais, vous allez dire « mais qu'est-ce que lui a écrit ? » C'est en français ! Mais vous le comprenerez pas. Mais lui quand même il comprendra, s'il parle la même langue que moi ».
> [Adamo] « ouais, non, qui parlent soussou et qui parlent fr, et qui sait lire. Parce que si il sait pas lire, il sait pas ce que j'ai écrit »

Ayoub explique qu'il en est capable également, même s'il lui arrive de ne pas savoir écrire certains mots en peul :

> [Ayoub] « Si c'est en français, oui, j'écris. Je me débrouille pas mal, mais en pular, y'a certains mots même s'il écrit je connais pas je connais pas la signification ».

Toutefois, on relève également le fait que tous les interviewés ne sont pas concernés, et même, il semblerait étrange à certains d'envisager d'écrire dans leurs langues premières qu'ils pratiquent exclusivement à l'oral. C'est le cas notamment de Lassana qui n'envisage pas d'écrire dans une autre langue que le français. En effet, lorsque je lui demande s'il écrit en français, il laisse entendre qu'il s'agit d'une question dont la réponse est évidente et s'écrit :

> [Lassana] « J'écris en français (s'agite). J'allais écrire en comment Madame ? En arabe ? ».

De son côté, Hamar ne semble pas pratiquer une de ses langues dites de tradition orale à l'écrit puisqu'il semble ignorer si celles-ci pourraient s'écrire ou non. Il explique en effet que le bambara est une langue qui se parle principalement et qu'il ne pense pas qu'elle puisse s'écrire. Hamidou affirme qu'il n'écrit qu'en français, jamais en bambara. Cela lui semble évident d'après son langage para-verbal et non-verbal.

En somme, des éléments permettant de comprendre très partiellement la dynamique interne des répertoires langagiers des apprenants ont été mis en évidence d'une part et, d'autre part, nous avons remarqué le fait que les compétences acquises en langue 1 de l'écrit – l'arabe et le français pour le présent corpus – sont ensuite transférées vers la langue première de tradition orale ou initialement pratiquée exclusivement à l'oral.

Pour ce second point, on observe donc un double transfert des compétences entre la L1 et la 2, ce que Cummins décrit. Ici cela est d'autant plus surprenant que la L1 est de tradition orale. Il y a

donc une réelle volonté d'écrire, de transférer. Une étude pour en comprendre les raisons serait intéressante ! Peut-être que les notions d'identité et de sentiment d'appartenance seraient à convoquer. Ces pratiques mettent en évidence une valorisation de l'écrit et une prise d'autonomie vis-à-vis des apprentissages scolaires.

On remarque un autre élément, dans les modes de verbalisation des interviewés sur ces sujets : ils peinent à nommer les éléments : l'alphabet, les lettres, l'orthographe, la correspondance phonographique en sont des exemples. Ils emploient « signification » pour signifier la correspondance phonographique par exemple. Les propos de Chaïra reportés plus haut illustrent bien ce point. Elle semble conscience de sa difficulté à expliquer comment elle procède et le met en évidence. À ce sujet, un élément me semble surprenant : Icham a été scolarisé en arabe et dit transcrire avec l'alphabet français. C'est aussi le cas de Chaïra et de Merad.

Un autre élément me semble pertinent à mettre en lumière : il concerne les langues de répertoires langagiers selon les types de pratiques des interviewés. En effet, les entretiens ont mis en évidence le fait que le français est parfois et exclusivement associé au domaine scolaire (Izan, Icham, pour le français) et laisse place, dans le cadre des pratiques personnelles à d'autres langues. Icham explique préférer écrire en arabe, Chaïra explique varier selon ce qu'elle souhaite écrire. Pour les écrits relatifs au thème de l'amour, elle choisit généralement l'arabe dit-elle. Quant à Merad, il explique que ses lectures « plaisir » et « détente » sont plutôt en italien, sa langue d'entrée dans l'écrit et de scolarisation avant son arrivée en France. Pour Merad et Icham, ces langues ne sont pas leurs langues premières : elles sont les langues d'entrée dans l'écrit et de scolarisation avant leur arrivée en France. De fait, les deux interviewés précités parlent berbère, une langue qu'ils n'écrivent pas. Chaïra quant à elle a l'arabe comme langue première, mais j'ignore si la variété parlée diffère de celle écrite.

Abdel quant à lui explique maintenir l'utilisation de l'arabe dans ses pratiques personnelles, afin de maintenir son niveau. De son côté, Youssef semble écrire en bambara mais ne valorise pas ces pratiques. Il explique que le français et l'anglais sont plus « importants ». Le problème de légitimé ici encore apparaît.

### 5.3.5. Force d'investissement et degré d'accord entre les types de pratiques : continuité ou dualité de l'écrit ?

Dans cette partie abordant l'investissement, plusieurs éléments ont été évoqués : le sens et les types d'investissement en explorant les pratiques avec objectif scolaire, les pratiques personnelles

et l'usage du téléphone notamment. Ces données ont permis de mettre en évidence certains éléments intéressants inhérents au sens d'investissement selon les types de pratiques, mais également aux répertoires langagiers des interviewés.

Premièrement, en explorant les pratiques avec objectifs scolaires et les pratiques personnelles, j'ai collecté des éléments concernant leurs liens, le sens des investissements selon les types de pratiques.

Lors de son étude auprès de collégiens, Christine Barré-De Miniac a mis en évidence le degré d'accord entre les types d'investissement, qui est un aspect de la dimension « investissement ». De fait, pour certains élèves, deux univers d'écriture totalement distincts et étanches existent et l'issue varie. L'auteur emploie l'expression « dualité de l'écriture » pour qualifier ce phénomène. On assiste ainsi chez certains collégiens à un « choix d'efficacité » : certains élèves témoignent en effet du choix des pratiques scolaires, en raison d'un manque de temps (Barré-De Miniac, 2002, p. 32). Or, mon corpus ne me permettait pas d'explorer cet aspect.

En revanche, l'exploration des pratiques avec objectif scolaire et des pratiques personnelles a permis de mettre en évidence des degrés d'investissement divers selon les types de pratiques. Deux grandes tendances ont été identifiées parmi les interviewés : les uns laissent apparaître une certaine continuité de l'écrit indépendamment des types et objectifs alors que pour d'autres, on observe une « dualité de l'écriture » (je reprends les termes de Christine Barré-De Miniac mais dans un sens adapté à cette étude), c'est-à-dire une séparation voire une opposition nette entre les divers types de pratiques. Une brève présentation en est proposée ci-dessous.

#### 5.3.5.1. Continuité des pratiques

La force d'investissement semble homogène pour les pratiques avec objectifs scolaires et les pratiques personnelles : l'interviewé n'opère pas de différenciation, de séparation entre ces deux types de pratiques.

D'une part, on observe l'investissement positif sur l'ensemble des pratiques. C'est le cas notamment de Nizarah, qui semble être fortement investi mais pour qui l'ensemble des pratiques littéraciées sont sources de stress. Il évoque en effet à de nombreuses reprises le fait de commettre des « fautes ». Mamadi semble également investi à la fois dans les pratiques scolaires et les pratiques personnelles, même si ces dernières semblent plutôt poursuivre des objectifs scolaires avec l'accent porté sur le « bien lire » et le « bien écrire ». La graphie, le geste graphique semble être important aux yeux de Mamadi. Il recopie des « lectures » qu'il choisit et a pour objectif de

« lire rapidement ». Brahim fait part également d'un fort investissement positif dans l'ensemble de ses pratiques. Ses pratiques personnelles ont aussi pour objectif d'apprendre, de développer des compétences, et il développe ces pratiques en autonomie. Pour Massoud et Izan, il semble en être de même d'après ses propos. Il ne montre pas de différence nette d'investissement selon les types de pratiques. Pour Adamo, l'écrit doit être utile semble-t-il et cette utilité doit être perceptible, visible directement. Il explique être investi dans ses pratiques scolaires si ces dernières donnent lieu à des notes, et du côté de ses pratiques personnelles, il explique écrire lorsqu'il doit le faire, pour des démarches administratives notamment, comme l'obtention de son titre de séjour ou la recherche d'un contrat d'apprentissage. On observe donc une certaine continuité dans les types d'investissement. Pour Icham également, les types d'investissement semblent laisser apparaître une certaine continuité. Pour Lassana, on remarque que l'écrit lui demande un effort et qu'il dit le fournir. Il n'établit pas de réelle distinction dans ses pratiques. Pour Hamidou, on relève également une certaine continuité dans les pratiques dans ce sens qu'Hamidou écrit lorsqu'il le doit, qu'il s'agisse d'écrits scolaires ou autres. En revanche, ses pratiques personnelles ne concernent également que le devoir-écrire : domaine administratif, professionnel : obtention d'un titre de séjour, recherche d'un emploi, d'un stage. Une certaine continuité apparaît dans les types d'investissement de Ayoub : tous sont envahis par les préoccupations de Ayoub : la précarité de sa situation administrative, son devenir, sa solitude, la séparation avec sa famille notamment. Il semble fournir des efforts, mais être envahi constamment. Hugo quant à lui, laisse apparaître clairement une certaine indifférence vis-à-vis des pratiques, quels qu'en soient les types. Il fait part de son désintérêt vis-à-vis des pratiques littéraciées scolaires et personnelles. Il semble en être de même pour André. Quant à Jonathan, l'analyse me semble plus complexe : ses propos laissent penser qu'il opère à une séparation nette entre les pratiques scolaires et les pratiques personnelles. Or, en réalité, une certaine continuité entre ces deux types de pratiques semble apparaître.

Si on adopte une perspective comparative, on observe que la force d'investissement varie d'un interviewé à l'autre parmi ceux cités précédemment, et ces données n'auraient aucun intérêt. Or, si on observe ces données plutôt à échelle individuelle, on remarque une certaine continuité dans les types de pratiques. Un fil conducteur, une cohérence apparaît dans les types d'investissement de ces interviewés. Cette donnée me semble pertinente pour l'exploration du rapport à l'écrit et du rapport à l'école.

#### 5.3.5.2. Dualité des pratiques

D'autre part, on remarque un fort décalage dans la force d'investissement entre les pratiques

scolaires et les pratiques personnelles pour d'autres interviewés. Pour l'ensemble des interviewés dans ce cas, les pratiques personnelles semblent très investies alors que les pratiques scolaires semblent être laissées de côté. Les premières sont pour certains source de plaisir alors que les secondes sont plutôt source de stress.

C'est le cas notamment de Chaïra qui explique être stressée par le rythme imposé par le contexte scolaire. Cela lui enlève donc toute envie d'écrire alors même qu'elle affirme écrire des poésies et aimer écrire durant son temps libre. Pour Kamoko, il en est de même, cette année du moins. Les pratiques scolaires sont clairement délaissées alors même que ses pratiques personnelles sont fortement investies, avec même des projets professionnels en vue. De son côté, Merad explique rencontrer des difficultés pour s'investir dans les pratiques littéraciques scolaires. Il explique cela par des difficultés de concentration face à l'envie de sortie, jouer au football, se divertir. Au contraire, il explique beaucoup aimer le dessin voire vouloir en faire son métier. Il fait part aussi de lectures et de préférence en italien, pour le plaisir : romans d'aventure, romantiques et d'action. Pour Youssef, on note également dans ses propos un investissement positif du côté des pratiques personnelles, à l'opposé des pratiques avec objectif scolaire. De fait, il explique ne pas aimer écrire en classe, ne pas avoir envie en général. Ses pratiques personnelles sont fortement investies et positivement.

#### 5.3.5.3. Synthèse : dualité de l'écriture ou coexistence pacifique ?

À partir de l'analyse du sens des investissements selon les types de pratiques, le modèle de Barré-De Miniac (2000 ; 2002) envisage l'analyse du degré d'accord entre ces types de d'investissement. Le corpus d'étude n'a pas permis de mettre en évidence clairement des situations de « coexistence pacifique » des types de pratiques, mais j'ai relevé trois tendances majeures.

D'une part, on perçoit chez certains interviewés une priorisation des écrits au bénéfice des pratiques avec objectifs scolaires. De fait, les interviewés concernés tels que Brahim et Adamo ont pour premier objectif celui d'obtenir leur diplôme et de s'insérer dans la vie professionnelle par la suite. On perçoit dans leur discours, l'urgence et l'obligation d'y parvenir, tous deux étant Mineurs-Non Accompagnés. Les pratiques personnelles de Brahim visent à renforcer ses compétences, à apprendre (lecture, apprentissage de la langue française et de la langue espagnole, développement du lexique, tenue d'un cahier de vocabulaire). Un ami lui a proposé d'écrire concernant son parcours de vie mais Brahim préfère attendre car il ne s'agit pas de sa priorité pour l'instant. Adamo quant à lui explique que ses pratiques personnelles ne sont pas vraiment importantes (écriture de musique) car elles ne lui permettront pas d'avoir un métier par la suite. Il rappelle que son objectif

est bien d'obtenir son diplôme et de trouver un apprentissage à la rentrée suivante. Toutefois, il convient une fois encore de ne pas perdre de vue la complexité de son investissement dans les pratiques scolaires puisque Adamo précise qu'il s'investit bien davantage s'il sait qu'il sera évalué, qu'il obtiendra une note. Il ne s'agit donc pas d'un investissement total et aveugle dans les pratiques avec objectif scolaire mais d'un investissement ciblé. Cela signifie que même parmi les pratiques scolaires, Adamo priorise et hiérarchise en fonction de ses objectifs.

D'autre part, et toujours dans cette dynamique de choix mais à l'inverse, certains interviewés optent plutôt pour les pratiques personnelles et délaissent les pratiques avec objectifs scolaires. C'est le cas notamment de Kamoko qui s'investit pleinement dans l'écriture de textes musicaux dans le registre du rap. Il souhaite se professionnaliser dans ce domaine. Il n'est pas le seul : Merad explique peiner à s'investir (difficultés de concentration, manque de motivation, préférence pour les sorties) dans les pratiques scolaires et il mentionne le dessin dans ses pratiques d'écriture personnelles. Il s'agit de sa passion et il souhaiterait même devenir dessinateur.

Une troisième tendance, qui irait dans le sens d'une « coexistence » des types de pratique, voire même d'une « complémentarité » de ces pratiques a émergé avec le cas de Chaïra. En effet, elle explique être très angoissée par les pratiques scolaires en raison du rythme imposé qu'elle ne parvient pas toujours à adopter. En parallèle, elle fait part d'écriture de poésies et de textes en lien avec l'amour, le bonheur, la tristesse. Ses pratiques personnelles lui permettent de se libérer émotionnellement. Ainsi, ces deux types de pratiques semblent se compléter, comme si les pratiques personnelles permettaient de compenser le stress et l'inquiétude provoqués par les pratiques avec objectifs scolaires. À ce propos, l'exemple le plus éloquent demeure celui en lien avec sa malheureuse expérience en classe de FLE lors de son arrivée en France : elle explique avoir rencontré des problèmes relationnels avec son enseignante et avoir par conséquent développé ces pratiques d'écriture pour se libérer émotionnellement, écrire ce qu'elle ressentait, ce qui la blessait.

Il est important de rappeler que ces tendances que l'on pourrait appeler « issues », peuvent être les résultats de diverses situations. Pour les deux premières, elles peuvent être le résultat d'une dualité de l'écrit comme l'écrit Barré-De Miniac (2002), impliquant donc une mise en concurrence des types d'écrits. L'issue serait alors un choix pour des raisons de temps et d'efficacité : dans un cas, l'élève donne la priorité à son parcours scolaire et persévère, et dans un autre cas, l'élève abandonne le domaine scolaire et se réfugie dans les pratiques personnelles. Dans ce deuxième cas, l'abandon du domaine scolaire peut être dû à deux causes possibles selon moi : l'une s'explique

par un désintérêt ou une incompréhension des enjeux et cela peut généralement donner lieu à une relation pacifique avec ces pratiques (André, Hugo). Dans l'autre cas, l'abandon est causé par des expériences non réussies, une suite d'échecs qui provoquent le rejet parfois violent des pratiques scolaires. Dans ce dernier cas, la relation est conflictuelle, et le cas de Jonathan l'illustre tout à fait.

Enfin, et comme l'indique le sens des investissements qui évolue, le rapport à l'écrit évolue aussi. Les propos d'Adamo employant « en ce moment » sont éloquents à ce sujet et il me semblait important de le rappeler. Il fait part de ses pratiques qui actuellement se voient modifiées mais ce fait est directement en lien avec son rapport à l'écrit qui en l'état actuel, comporte une priorité : s'insérer professionnellement et obtenir son diplôme.

L'ensemble de ces éléments seront à mettre en lien avec ceux mis en exergue par les autres dimensions. Seuls, ils peuvent servir à des fins didactiques. En connaissant davantage le sens que donnent les interviewés à leurs pratiques de lire-écrire, et les types de pratiques investies, il est sans doute plus simple pour l'enseignant d'axer ses contenus en fonction et d'utiliser ces éléments comme tremplins d'apprentissage.

## 5.4. Les modes de verbalisation

Cette dimension du rapport à l'écrit, mise en évidence par Barré-De Miniac, aborde l'activité « méta » des interviewés. Comment ces derniers évoquent leurs procédures, leurs démarches en matière d'écriture et d'apprentissage ? Cette dimension témoigne de la capacité des interviewés à prendre de la distance par rapport à l'activité de lecture et d'écriture, à prendre conscience de leurs propres démarches et procédures (Barré-De Miniac, 2002, p. 37).

Pour mettre en évidence ces éléments, j’ai interrogé les interviewés quant à leurs propres stratégies en cas de difficultés durant une activité écrite, en contexte scolaire bien souvent et j’ai également utilisé des données collectées par entretiens concernant leurs pratiques de lecture et d'écriture, et leur conception de leur propre niveau. Bien souvent, leurs réponses permettaient l'analyse de cette dimension.

Par conséquent, cette quatrième et dernière partie à propos du rapport à l’écrit est subdivisée en deux sous-parties : l’une aborde les défis de l’écrit et les stratégies développées qu’ont explicités les interviewés alors que l’autre aborde plus précisément le cas de l’activité de lecture-écriture et les processus cognitifs dont ont pu rendre compte les participants.

Pour rappel, pour l'ensemble des éléments faisant partie de cette dimension, il convient de toujours différencier les faits réels des faits pouvant être verbalisés. En d'autres termes, un élève

peut tout à fait avoir développé une stratégie particulière et efficace face à un type de défi, sans pour autant savoir l'expliciter, la verbaliser. À l'inverse, un élève peut tout à fait savoir verbaliser sans pour autant savoir faire en pratique.

### 5.4.1. Les défis de l'écrit

Deux parties sont développées ci-dessous. La première aborde les défis de l'écrit, décrits par les interviewés. Quels éléments mentionnent-ils lorsque je les interroge quant à leurs « difficultés » à l'écrit ? Comment les décrivent-ils ? Quel en est le niveau de précision ? La seconde partie aborde quant à elle les stratégies que les interviewés développent et décrivent pour faire face à ces défis. Quelles stratégies mettent-ils en place ? Comment les décrivent-ils ?

#### 5.4.1.1. Les défis de l'écrit

D'une part, certains interviewés évoquent des éléments précis, et pour plusieurs, relatifs à la langue comme système linguistique. Ainsi, la syntaxe, les verbes, la norme orthographique et la correspondance phonographique sont évoqués :

> [Ayoub] « Est-ce que c'est vrai, ce que j'écris c'est vrai ? Ou faux ? »
> [Nizarah] « parce qu'en Espagne, c'est chaud les verbes, c'est comme ici en France. Les verbes, et syntaxis »
> [Nizarah] « c'était l'année dernière et c'était horrible ». Il dit qu'il n'y arrivait pas qu'il écrivait « en phonétique ».

Merad évoque également la prononciation, laquelle renvoie à la correspondance phonographique. Trois d'entre eux évoquent également le lexique en employant les termes de « mots inconnus » :

> [Lassana] « [...] souvent y'a des mots français qui... qui... que je connais pas. Donc c'est ça qui me saoule souvent quoi ».
> [Kamoko] « après y'a des mots aussi que je n'ai pas connus, je n'ai pas vus. Je peux demander même des fois en classe »
> [Kamoko] « y'a des mots aussi, que j'ai déjà vus, mais ça m'a échappéééé... »
> [Adamo] « ça m'arrive, mais pas vraiment... Si c'est... c'est des mots étranges et que j'ai jamais vus, là ouais, j'ai des difficultés. Mais si c'est des mots que je vois tout le temps, j'ai pas de difficultés.

Massoud évoque quant à lui l'organisation spatiale. Il a expliqué rencontrer des difficultés pour écrire en français et comparait avec l'arabe : l'un s'écrivant de gauche à droite, l'autre de droite à gauche.

D'autre part, d'autres interviewés évoquent plutôt leurs difficultés de façon très générale, sans réellement parvenir à cibler, identifier les éléments précisément :

> [Hugo]: j'arrive pas des fois à écrire, c'est ça.

> [Merad] « Non riesco a comprendre le cose e[73]... des fois, il m'aide, la maîtresse, euh... ou sinon, des fois, il donne l'évaluation en surprise comme ça »
> [Merad] « Et je me rappelle plus de cette leçon que j'ai fait, après, c'est un problème »
> [Merad] « È che io, quando tipo, quand io devo fare une verifica, mi trovo troppo confuso e non riesco a fare, non riesco a superare quella prova. E poi... »[74].
> [Merad] « Sì, cioè, riesco a spiegare perchè gioco troppo, non so, non riesco a fermarmi [...] »[75].
> [Izan] « Quand je écris, je me doute un peu, est-ce que c'est ça ».
> [Lassana] « Ouaiiis... si y'a des mots qui fAtiguent, je regarde sur mon téléphone ou... voilà, le Google, il me guide (inaud.) (rire) ».

Ils font part de leurs doutes, ou des raisons qui selon eux donnent lieu à ces difficultés. Un évoque la mémoire. De son côté, André évoque l'inspiration qui selon lui ne fait pas partie de ses compétences. Enfin, deux interviewés établissent un lien entre leurs difficultés et leurs passé traumatique. Ayoub explique que pour écrire, il faut beaucoup réfléchir. Or, avec les préoccupations, c'est compliqué. Quant à Izan, il explique peiner à se concentrer en raison de son passé difficile :

> [Izan] « Ouais, ça rr... ça dit, ça rentre pas, ça rentre pas dans ma tête. Mais quand je... des fois, quand je, je me... j'ai en train de lire ou bien je fais comme ça, j'ai en train de fais des explications, là... ça va rentrer. Mais quand je vous regarde comme ça, aah... vous parle, mais mon esprit n'a pas là en fait. Parce que... les, moi je pense trop, parce que... la situation que j'étais, j'étais avec dans mon pays, avec ici encore, le situation que je n'ai (que j'ai?), je pense à tout ça, donc ça... explication va passer comme ça, directement donc... Vous savez que je suis là mais (triste) pas tellement. Je suis là quand même mais c'est pas... »
> [Izan] « Des fois, tête c'est compliqué ».

En somme, plusieurs éléments correspondant à des défis pour les interviewés ont été mentionnés durant les entretiens. Certains abordent des éléments précis : ils concernent le système linguistique du français et plus précisément le respect de la norme orthographique. La syntaxe, la conjugaison des verbes ou encore les correspondances phonographiques ont été évoquées par Ayoub, Nizarah et Merad. Massoud quant à lui a évoqué la gestion de l'espace sur la feuille tout en comparant le français à l'arabe. Pour Lassana, Kamoko et Adamo, il s'agit surtout du lexique. Ils mentionnent des « mots étranges », « des mots aussi que je n'ai pas connus » ou encore « des mots français […] que je connais pas ». Pour les autres interviewés, ils évoquent plutôt leurs « difficultés » de façon générale. C'est le cas de Hugo, Merad, et Izan. Enfin, deux interviewés évoquent leur passé traumatique comme frein à la concentration : Ayoub et Izan expliquent peiner à se concentrer en raison des préoccupations notamment.

On remarque ainsi qu'une partie des interviewés parvient à identifier avec précision les éléments qui selon eux leur posent problème alors qu'une seconde partie peine à comprendre les raisons, les

73 « Je n'arrive pas à comprendre les choses, et... ».
74 « C'est que moi, quand genre, quand je dois faire un contrôle, je suis trop confus et je n'arrive pas à faire, je n'arrive pas à réussir cette évaluation. Et puis... »
75 « Oui, enfin, j'arrive à l'expliquer parce que je joue trop, je ne sais pas, je n'arrive pas à m'arrêter [...] »

causes précises de leurs « difficultés ». S'agit-il réellement d'une difficulté à identifier ces éléments ou s'agit-il plutôt d'une difficulté à les verbaliser ?

#### 5.4.1.2. Stratégies développées et explicitées

Après avoir évoqué les éléments qui selon les interviewés, leurs posent problème, cette partie aborde les stratégies qu'ils mettent en place et qu'ils parviennent à décrire. Bien qu'évident, il convient toujours de rappeler que la capacité à décrire ces stratégies est à distinguer de celle qui permet de les développer et les mettre en place. Ainsi, un interviewé peut tout à fait développer et appliquer des stratégies sans pour autant savoir les expliciter, les verbaliser. Il conviendra donc d'aborder ces résultats avec prudence.

Parmi les éléments de réponses collectés, plusieurs stratégies ont été mentionnées et sont abordées ci-dessous : le recours au téléphone portable, le fait de solliciter de l'aide auprès d'un enseignant, d'un parent, d'un ou d'un(e) ami(e) notamment, le développement de stratégies cognitives et enfin, l'abandon a également été mentionné.

**a) Le téléphone portable**

Je l'ai évoqué précédemment dans la dimension « investissement », le téléphone portable occupe une place prépondérante dans la vie des interviewés, et fait partie intégrante des pratiques de lire-écrire. Dans ces pratiques, il intervient notamment pour faire face aux défis du lire-écrire comme soutien aux apprentissages. Je ne les présenterai pas à nouveau dans le détail, et je me contenterai de rappeler le nombre d'interviewés qui évoquent cet outil.

> [Hugo] « beh... je prends mon téléphone et je regarde »
> [Hugo] « ouais beh je dis comment, beh après ça me met là. C'est en vocal »
> [Hamidou] « non, j'enregistre pas, j'enregistre pas vocalement, par exemple euh... je tape le titre comme ça, après... je lis... je lis et... après... ce que j'ai besoin j'écris... après les autres aussi je cherche (inaud.) dans ma tête aussi.
> [Hamidou] « comme ça, euh par exemple, si vous avez donné ça, vous avez donné... Vous avez donné un fiche comme ça... y'a titre en haut madame »
> [Hamidou] « Si je tape le titre, ça va sortir. Si ça sort maintenant je dis... tout... ce que j'ai besoin, je prends, j'écris ça »
> [Icham] « Mm... je cherchais pas... portable, par internet »
> [Icham] « y'a un application »
> [Icham] « j'écris un... le mot pour arabe après, je trouve pour français »
> [Massoud] « Bah je prends mon téléphone, je le regarde sur Internet ».
> [Massoud] « […] des fois je rentre dans le Whatsapp, quand j'ai commencé à écrire avec mes amis, y'a les mots quand tu commences seulement, ça vient directement en bas, tu le cliques dessus. Bon, j'apprends et... comme ça je l'écris directement ».
> [Youssef] « Bon, si ça m'arrive comme ça, je prends mon téléphone... euh... llll... y'a un truc dans le téléphone, je je, je rentre là-bas, pour savoir, comment écrire, si tu commences par exemple, si tu veux écrire « bonjour », si tu écris « B-O-N » (épelle les lettres et tape trois coups sur la table pour chaque lettre), le reste il va venir tout seul (rire) ».
> [Youssef] « c'est... n'importe application. Mais si, si, si y'a vraiment, parce que, quand on voit ça pour les trucs là, il vient pas, je dois rentrer sur Google. Voilà. Je vais écrire par exemple si j'attends,

> des, des mots, vraiment je savais pas, je dois écrire sur Google et le synonyme donc il va me montrer tous les synonymes ».
> [Youssef] « par exemple, si c'est « concerne », « concerne », je (inaud.) c'est le mot « concerne » et je sais pas, je dois écrire sur Google et les synonymes, et le synonyme donc il va me montrer tous les synonymes, les (inaud.), comment ça veut dire, mais souvent, j'arrive pas à comprendre ».
> [Youssef] « Oui, c'est difficile. Vraiment y'a certains mots c'est difficile ».
> [Lassana] « Ouaiiis... si y'a des mots qui fAtiguent, je regarde sur mon téléphone ou... voilà, le Google, il me guide (inaud.) (rire) ».
> [Abdel] « Si y'a Google assistant, tu parles direct, même si y'a faute d'orthographe lui il s'en fout »

Izan et Brahim ont également mentionné le téléphone portable comme stratégie.

**b) Solliciter quelqu'un**

Une stratégie évoquée pour faire face aux défis de l'écrit est le fait de solliciter de l'aide. Diverses personnes sont évoquées : les parents, les camarades de classe, les amis, les enseignants. Nizarah évoque sa maman lorsqu'il est à domicile par exemple. Merad quant à lui explique demander à sa sœur et son frère.

> [Kamoko] « après y'a des mots aussi que je n'ai pas connus, je n'ai pas vus. Je peux demander même des fois en classe »
> [Kamoko] « voilà, donc je suis là comme ça. Après c'est comme la dernière fois, j'ai demandé à mon bbb... mon pote Jonathan, j'ai dit,« Jonathan, les yeux comment ça s'écrit ? Pourtant dans mon téléphone j'écris ça tout le temps. Mais j'ai dit« épelle-moi s'il-te-plaît les yeux ». Ça m'avait échappé »
> [Kamoko] « pourtant, même maintenant, je sais que c'est Y, E, U, X. Mais moi, genre, tellement ça m'avait échappé, je lui demandais ça »
> [Abdel]: baaaaaaah... des fois j'abandonne, je demande là je pose la question, je dis beh... si c'est un collègue, euh... je vois le niveau. Tu vois, quelqu'un qui m'aide un peu. Je dis bah ouais, comment j'écris ça... ou... tu vois.
> [Hamar] « si j'arrive pas à écrire un mot, bah je demande ! »
> [Izan] « Ah ! Je dis ah attends, faut que je dise, je demande à le... le prof »
> [Icham] « oui c'est comme ça, Monsieur XX s'il-vous-plaît, j'ai pas compris. C'est comme ça ».
> [Icham] « Non, je... je vais essayer si... après je demande à un ami à côté ».
> [Chaïra] « […] soit je demande au prof, soit à mes amis, et si j'ai pas le droit, bah... j'essaye »
> [André] « (petit rire) je sais pas, je demande au prof si ouais... après... »
> [Massoud] « ça va bloquer ! (rit) Je vais laisser direct ou je demande à mon professeur ».
> [Lassana] « Bah comment je fais, souvent comme je suis dans une famille française, bah ils me donnent un livre, de lire et ce que je comprends pas je le demande. Qu'est-ce que c'est ça ? Comment on appelle ça ? Tel mot comment ça (inaud.) comme ça ».
> [Lassana] « Toujours. Même hier, ils ont cherché des livres de mathématiques, des trucs comme ça ».
> [Lassana] « Ouais quand j'ai les devoirs à faire aussi, et puis souvent, quand je lis les livres, que y'a des mots que je comprends pas, je écris »
> [Lassana] « J'écris le mot et après y'a... je demande à la dame ou au monsieur qui est là, je lui demande. Comme on m'a donné euh... mon avocate elle m'a donné euh... le sac de billes, un sac de billes. Pour le deux, pour le (inaud.). Je sais si vous connaissez ce livre »
> [Lassana] « Si je connais pas, je connais pas. J'essaie de demander si j'arrive pas à comprendre. En tout cas je demande, ce qui connaît, ce qui... a l'expérience de moi, je le demande. Bah si j'arrive même pas à comprendre, franchement, je veux... je vais pas forcer encore. C'est comme ça je suis ».

On remarque que dans le corpus de cette étude, le fait de solliciter de l'aide est très représenté et je précise qu'il est souvent mentionné en première option ou en seconde, juste après le téléphone portable.

Ces données peuvent être un indice du niveau de confiance en soi et d'autonomie chez ces interviewés face à l'écrit. Mener des observations sur le terrain et recourir aux commentaires métagraphiques serait sans doute fort intéressant pour approfondir cet aspect.

**c) Procédures cognitives décrites**

Certains interviewés mentionnent spontanément leurs procédures d'un point de vue cognitif et décrivent leurs stratégies. D'autres ne les mentionnent que lorsque je les invite à imaginer une situation dans laquelle ils n'ont aucune aide à disposition comme le téléphone ou une personne. Parmi les données collectées, j'ai identifié diverses descriptions de stratégies.

La première est le fait de *lire attentivement, se concentrer*. On perçoit l'effort de compréhension fourni dans les réponses, lesquelles restent vagues et sans exemple concret :

> [Lassana] « bah les CCF eh... en français ? Ben les fiches (inaud.) les questions et exercices tu lire, je lis, j'essaie de comprendre, même quel que soit le temps, je vais prendre, je vais... je vais concentrer quoi ».
> [Lassana] « Beh je... je force de chercher à savoir ».
> [Lassana] « Ouais. Là, (inaud.), si je peux pas voilà. Je force. Ouais ».
> [Lassana] « Je réfléchis à... à m'avancer comme de la manière les autres aussi font, et je fais même chose. Même si je dois avoir mauvaise note, mais quand même fallait que je fais mon effort pour avancer ».
> [Hugo]: je sais pas. Je peux essayer [inaud.] plein qui sont faux hein.
> [Hamidou] « non, j'enregistre pas, j'enregistre pas vocalement, par exemple euh... je tape le titre comme ça, après... je lis... je lis et... après... ce que j'ai besoin j'écris... après les autres aussi je cherche (inaud.) dans ma tête aussi.
> [Kamoko] « Aaah non, làà... […] là, là, j'essaie de réfléchir (rires) »
> [Kamoko] « Là j'essaie de réfléchir , parce que, il y a un moment, c'était en dictée, ça m'avait échappé comme ça ! J'avais mis X, I, E, et Z,« zyeux ». Après, jj... naan, je gomme. (rires) »
> [Kamoko] « je m'arrête et j'réfléchis naaan... zyeux, zyeux, zyeux... Après je me rappelle, je me souviens, j'ai dit« ah ouii c'est comme cela ». Et j'ai écrit encore normalement quoi »
> [Kamoko] « et après si c'est rapide, rapidement quand on doit faire le devoir et tout, nan ça va m'échapper c'est sûr.
> [Merad] « […] soit je réfléchis bien, soit... soit euh... je révise à la maison comme ça et après je m'en rappelle plus, et je m'en rappelle le lendemain [...] »
> [Merad] « Nella mia mente, prima penso, penso... alle lezioni che ho fatto e poi... eh... e poi dopo mi ricordo qualcosina e piano piano, imparo. Cioè, piano piano mi viene spontaneo[76] »
> Merad explique réfléchir s'il ne peut pas demander d'aide.
> [Tahieb] « ouais, j'ai des difficultés parfois, mais après... [soupir] eeh... le fait d'insisteeer... voilà d'écrire quand tu comprends, bah j'arrive à m'en sortir un peu quand même. (pour s'améliorer, ses représentations) »

Ensuite, vient le fait de *s'aider du contexte, d'adopter un regard plus global sur la phrase* et non pas sur l'élément qui pose problème.

> [Brahim] « Là je lis bien d'abord, le texte, je lis bien... si euh, je regarde ce qui est écrit avant d'abord avant le mot, même si c'est ça, ça peut m'aider à comprendre un peu... la phrase. Même si je comprends pas bien, mais, je... je peux comprendre un peu quand même la signification »
> [Kamoko] « Mm... bon... après bon... y'a des moooots... bon. Arrive à... peut-être que je peux

76 « Dans ma tête, d'abord je pense, je pense... aux cours que j'ai faits et puis... euh... et puis après je me souviens de quelques choses et peu à peu, j'apprends. En fait, avec le temps cela me vient naturellement. »

> manquer.. deux lettres ou des lettres, ou peut-être, quand je vais peut-être conjuguer la phrase par rapport au sens de la phrase... y'a des trucs que je vais rater par exemple, comme si la phrase il est au pluriel, et que j'ai, je n'ai pas su m'en rendre compte de ça, peut-être que j'ai... j'ai manqué un S »

Le fait *d'aborder les questions dans un ordre différent de celui proposé* également est mentionné :

> [Brahim] « Là si, si vraiment je voulais quelque chose, même si je connais, une autre question que s'il y a plusieurs questions que vous m'avez posées, par exemple, si... en première position ça tombe sur cette question, la première question, si je connais pas, je peux... je n'arrive, je pouvais pas maintenant dire que je vais faire la deuxième d'abord, ça fait la peine. Il faut que je réfléchis bien d'abord, si je trouve vraiment que je peux pas le faire, avant de la sauter, moi c'est comme ça ».
> [Brahim] « Si je vois la première question, si je commence de lire ça, et y'a que trois questions, même si je connais les deux autres questions, moi je commence par ce qui me semble facile. Après pour les autres, ce qui me semble difficile, je réponds ça vite fait, avant de entamer les autres questions. Moi c'est comme ça. [...] ».

*S'appuyer sur les correspondances phonographiques ou « écrire comme on entend ».* Abdel dit qu'il tente en « faisant des significations » : par cela, il entend écrire ce qu'il entend, les correspondances phonographiques.

> [Abdel] « aaaaaaaa ! Beh ouais moi... sinon j'arrive... eh... ça va... ça dépend des mots encore. Si j'arrive pas, des fois je fais des significations, des signes (rire) »
> [Question] « d'accord. C'est quoi des significations ? »
> [Abdel] « beh... c'est... c'est un truc qui [inaud.] y'a S ou y'a F au milieu, y'a R à la fin, et bah voilà et »
> [Question] « ah d'accord, tu écris ce que tu entends »
> [Abdel] « beh voilà »
> [Hamar] « mm... bah j'écris comme je l'entends »
> [Tahieb] « beh... je... j'écris comme je comprends »
> [Questions] « d'accord. C'est-à-dire ? Tu écris les lettres que tu entends ? »
> [Tahieb] « ouais »
> [Chaïra] « […] soit je demande au prof, soit à mes amis, et si j'ai pas le droit, bah... j'essaye »
> [Chaïra] « j'essaye un peu de me demander comment ç a se prononce […] comment je veux l'écrire, exemple, si c'était « faire » bah... fin... j'ai pris un truc trop facile, mais je vais me dire « faire » déjà si y'a un F, mais comment ça va faire pour fin... pour dire le mot « fi », « faire », fin je sais pas comment l'exprimer... du coup j'essaye un peu de me demander c'est quoi la lettre qui va suivre et tout ».
> [Adamo] « ben, je pense à la façon dont, dont j'entends, ben j'écris comme ça ».
> [Adamo] « Parce que je me réfère souvent, j'ai même du français avec vous, je me réfère souvent des mots queje, sur des mots que je pense. Par exemple, si ce mot, y'a deux L par exemple, je sais que si c'est deux L-A, ça peut être « ya ». Et si y'a par exemple, LA, c'est, je sais y'a un seul L. Souvent des... des mots comme ça là, je peux m'en sortir ».
> [Youssef] «Mais, ou soit... si, si on m'a dit on écrit quelque chose, je dois imaginer comment il parle comment comment il prononce comment il prononce bon je dois écrire comme ça. Souvent ça va mieux, souvent vraiment non (rire) »
> [Youssef] « Voilà. Par exemple, … euh... (s'éclaircit la voix) si on dit, euh... par exemple si on dit euh... Mm... comment ça... (tape sur la table, réfléchit) mm... voilà, par exemple, si on dit dem-dem-demcracie », (rire) bon, je vais dire « démcoratie-demcoratie » (le dit à voir basse) mais à la fin on dit « si » mais ça s'écrit pas comme ça.
> [Youssef] « Bon, voilà, je veux je veux écrire comme ça, bon... à la fin, je dois imaginer VRAIMENT. Bon... ».
> [Youssef] « ah parce que, peut-être si, si j'arrivais, si je vis, si j'avais déjà vu ou pas, voilà ».
> [Youssef] « Bon si j'ai vraiment pas croisé, ça va être compliqué ».

Djamal explique que oui, il lui arrive de ne pas savoir comment écrire certains mots, mais dit

qu'il essaie, qu'il tente d'écrire « les lettres qui peuvent correspondre ».

> [Djamal] « bah genre je le dis un peu à voix haute, par exemple, apprendre je sais qu'il y a deux P, un R, un E, un N, voilà »

*Le fait de « faire au mieux »* est aussi mentionné :

> [Hugo] « si j'écris comme je peux »
> [Youssef] « (rire) bon je vais, je vais écrire quand même... des choses... bon, peut-être le prof il va arriver à comprendre quand même (objectif scolaire, que le prof comprenne), ce que je veux écrire, voilà ».
> [André] « (en soupirant) eh... si i'm'répond pas eh... je l'écris comme je sais tu vois »
> [Jonathan] « en contrôle euh... ... bah j'ai j'ai... nan mais t'façon des fois quand je ... j'écris n'importe 'fin... n'importe quoi... par exemple je vais écrire un mot, je vais écrire une phrase par exemple, j'ai quarante fautes dans la phrase quoi »

Jonathan quant à lui ne décrit pas de stratégies mentales et semble évoquer les « fautes » orthographiques comme étant une fatalité. En cas de contrôle, Djamal dit l'écrire « bizarrement » :

> [Djamal] « beh ou je l'écris bizarrement, je... je vais essayer, elle va essayer peut-être de comprendre ou elle va pas comprendre du tout, ou si je la vois à part et je lui dis le mot »

Enfin, Izan explique que sa tête lui fournit la réponse, comme s'il s'agissait *d'un fait magique, non contrôlable, qui ne lui appartenait pas, extérieur à lui-même ou la mémoire* :

> [Izan] « C'est ma tête qui me, qui me donne des idées comme ça »
> [Izan] « Elle me dit écris comme ça ».
> [Izan] « Quand, quand, par exemple, quand il a dit : j'ai écrit à l'école, j'ai écrit à l'école, c'est ma tête qui le souvient « à l'école » : j'écris « A », après, « L apostrophe » parce que j'ai déjà, déjà vu ça à l'école, après, je me souviens parce que... quand je, quand je suis dans la rue, quand je vois, un mot qui est écrit là, je me souviens celui-là, après le jour que je vais, j'ai besoin ce mot-là, je me rappelle cela.

Izan montre qu'il est attentif à l'environnement qui l'entoure et qu'il l'utilise pour photographier les mots, les supports écrits qu'il rencontre. Il est conscient qu'ils peuvent l'aider ensuite lorsqu'il écrit.

> [Izan] « […] j'écris A, après, L apostrophe, parce que j'ai déjà, déjà vu ça à l'école, après, je me souviens parce que... quand je, quand je suis dans la rue, quand je vois, un mot qui est écrit là, je me souviens celui-là, après le jour que je vais, j'ai besoin ce mot là, je me rappelle cela ».

Quand on lui demande ce qu'il se passe dans sa tête lorsqu'il ne parvient pas à écrire, lors d'un devoir en classe, Izan ne parvient pas à décrire son activité cognitive mais la stratégie via l'action : « je sais, parce que quand vous me donne les devoirs comme ça, je vais écrire ! Je vais écrire. Là comme ça ». Pendant qu'il parle, il mime le fait d'écrire un message sur son téléphone. Lorsqu'on lui demande des précisions, il dit que maintenant, il sait écrire. La réponse de Mamadi semble assez similaire à celle d'Izan : Mamadi dit qu'à la maison, si en lisant une phrase, ou en écrivant, il a un doute, « il regarde ». S'il est en classe, et ne peut pas « regarder », il explique écrire « la

manière dont je pense » d'un air évident.

> [Mamadi] « j'écris la manière dont j'ai besoin comme si c'est deux « s » ou bien « ti » »

Il ne parvient pas à expliquer comment il parvient à décider, à savoir et insiste « Mais ! La manière dont je pense, c'est ça ». Lors de ses explications, ses gestes démontraient un certain stress, une gêne mais il adoptait une intonation faisant comprendre que ce qu'il disait lui semblait évident et qu'il ne pouvait pas être plus explicite. Merad décrit aussi une forme de remémoration des éléments déjà vus :

> [Merad] « Nella mia mente, prima penso, penso... alle lezioni che ho fatto e poi... eh... e poi dopo mi ricordo qualcosina e piano piano, imparo. Cioè, piano piano mi viene spontaneo[77] »

Pour Ayoub, cela semble être assez similaire :

> [Ayoub] « je sais pas ! Je sais ce qui se passe dans la tête ! Même si, l'autre jour là je faisais la dictée ici (s'agite en même temps), est-ce que ça... même aujourd'hui on a fait (inaud.) ! Je me suis dit « ah est-ce que ça c'est vrai ? » Ah... j'étais énervé là-bas ! Le monsieur là, il fait contrôle, non prévu ! Ouais.... xxxxx, Monsieur xxxxx ».
> [Ayoub] « Quand y'a doute, je vais essayer »
> [Ayoub] « Là y'a doute, attends, la partie que je vois un doute, je vais essayer de réparer si... c'est exactement... c'est... ce que je pense si c'est ça ».

Pour corriger ses éventuelles fautes d'orthographe, Ayoub explique devoir « imaginer » dans le sens de « se souvenir » de ce qu'il a appris antérieurement. La mémoire semble ainsi être la clef du respect de la norme orthographique. En effet, il ne parvient pas à expliquer plus précisément comment il parvient à décider de l'orthographe d'un mot, et cela semble le contrarier (cf. degré d'investissement évoqué ci-dessous).

Aussi, *la conjugaison, le système linguistique* donc est mentionné :

> [Chaïra] « […] ça m'arrive aussi de savoir le verbe, qui n'est pas conjugué, du coup j'essaye un peu de savoir comment ça peut être quand il est conjugué. Voilà ».

Dans le cas d'une expression écrite, Icham dit « chercher un autre mot ». Enfin, Nizarah quant à lui évoque la réflexion et la traduction qu'il effectue, et Brahim explique écrire les mots puis regarder lorsqu'il rentre chez lui.

Dans cette partie, on constate la multiplicité des réponses apportées, à une question qui, admettons-le est assez générale puisqu'elle n'évoque aucune « difficulté » précisément. Pour approfondir et chiffrer ces réponses, il conviendrait d'observer en pratique les stratégies mises en place par les interviewés et surtout, les commentaires que ceux-ci peuvent formuler sur le moment.

77 « Dans ma tête, d'abord je pense, je pense... aux cours que j'ai faits et puis... euh... et puis après je me souviens de quelques choses et peu à peu, j'apprends. En fait, avec le temps cela me vient naturellement. »

Toutefois, ces premiers éléments permettent de mettre en évidence une capacité plus ou moins importante à verbaliser les procédures et démarches cognitives. J'ai mis en lumière le fait que trois interviewés ne parvenaient en aucun cas à expliciter une stratégie précisément et semblaient décrire les processus cognitifs comme étant magiques et extérieurs à eux-mêmes. D'un autre côté, certains interviewés mentionnent des stratégies plus précises comme l'utilisation du contexte de la phrase. Enfin, et il s'agit d'un élément intéressant car il constitue selon moi un indice précieux de la force d'investissement des interviewés : il concerne l'accent porté sur le fait de faire de son mieux. Cet élément permet également de mettre en exergue l'espace de liberté dont disposent les interviewés selon eux pour tenter, pour « risquer ». À l'opposé de cette idée de « faire de son mieux », certains interviewés mentionnent également le fait d'abandonner face à la difficulté. C'est ce qu'aborde la partie suivante.

**e) L'abandon**

Enfin, certains interviewés évoquent plus ou moins rapidement l'abandon comme possibilité. Certains l'évoquent dès lors que je les invite à imaginer une situation dans laquelle ils ne peuvent recourir au téléphone et ils ne peuvent demander de l'aide. Il s'agit ici d'un indice intéressant de la force d'investissement mais aussi de la confiance en soi et de l'autonomie des interviewés : pour ceux-ci, il semble inenvisageable de pouvoir faire face au défi qui se présente en autonomie :

> [Abdel] « baaaaaaah... des fois j'abandonne, je demande là je pose la question, je dis beh... si c'est un collègue, euh... je vois le niveau. Tu vois, quelqu'un qui m'aide un peu. Je dis bah ouais, comment j'écris ça... ou... tu vois »
> [Abdel] « je saute le mot ! (rire) »
> [Question] « tu sautes le mot ? »
> [Abdel] « aaaaaaaa ! Beh ouais moi... sinon j'arrive... eh... ça va... ça dépend des mots encore. Si j'arrive pas, des fois je fais des significations, des signes (rire) »
> [Izan] « Ah je dis Madame c'est bon, c'est bon, je connais pas »
> [Izan] « Je m'assois Madame ! (ton évident) Je m'assois comme ça parce que je n'a pas de téléphone à... à écrire »
> [Icham] « Ah ça y est, je passe à un autre exercice ».
> Il avoue ensuite avoir quelque peu abandonné désormais :
> [Lassana] « Bon moi franchement, quand je suis en classe ou soit on (inaud. Me donne ?) à faire un exercice que je connais pas, franchement je vais plus casser ma tête. Je suis comme ça ».
> [Lassana] « Genre je fais pas ».
> [Lassana] « Si je connais pas, je connais pas. J'essaie de demander si j'arrive pas à comprendre. En tout cas je demande, ce qui connaît, ce qui... a l'expérience de moi, je le demande. Bah si j'arrive même pas à comprendre, franchement, je veux... je vais pas forcer encore. C'est comme ça je suis ».

Mais ensuite, Izan explique que normalement, il connaît car une évaluation se fait forcément sur des contenus déjà vus, et après des explications de l'enseignant.

> [Massoud] « J'écris tout là ça va me bloquer »
> [Massoud] « ça va bloquer ! (rit) Je vais laisser direct ou je demande à mon professeur ».
> [Massoud] « Ah je la laisse je rép... »
> [Massoud] « Je, je, je vais rien faire, je la laisse direct parce que je peux pas écrire quelque chose

> que je connais pas ».
> [Djamal] « Quand je sais pas, beh ou je passe, ou je laisse de tomber ».
> [Ayoub] « Je me sens mal à l'aise... J'ai dit qui c'est je suis bouleversé comme ça, je comprends rien, j'ai envie de laisser maintenant tout ! Même si ce que je connais j'écris pas. Une fois que j'ai râté une partie non je perds tout ! Tout ! ».
> [Ayoub] « bloqué ! Directement ! J'ai envie de laisser... le truc. Parce que j'ai, j'ai pas, j'ai plus envie de continuer. Moi je... j'aimerais comprendre TOUT ! Toute la leçon, les devoirs, mais une fois que je me suis bloqué une seule partie, non c'est fini ! Je laisse tomber ».

Il explique et confirme qu'il se bloque et ne parvient plus à avancer, à réaliser l'activité en question.

> [Ayoub] « Direct ! Je dis c'est fini ».
> [Ayoub] « (souffle) je vais pas y arriver. Je dis non... ».
> [Ayoub] « Ouais, je laisse tout ! », « je laisse tout ».
> [Ayoub] « Tout le monde ! Même, même, même les profs d'électricité, ils le savent ! Moi quand je suis bloqué... non (fait signe de la tête). Même les amis ils le savent. Quand je suis bloqué, là non c'est fini ».

En conclusion de cette partie abordant les stratégies développées et explicitées, nous pouvons dire premièrement que, tout comme dans la dimension *investissement*, le téléphone portable occupe une place prépondérante dans la vie des interviewés et il fait partie intégrante des pratiques de lire-écrire. Dans ces pratiques, il intervient aussi (et surtout ?) pour faire face aux défis du lire-écrire comme soutien aux apprentissages. Certains évoquent une recherche par moteur de recherche, à l'écrit (Hamidou, Icham, Massoud), d'autres utilisent la fonction vocale du moteur de recherche comme Abdel, Hamidou et Hugo, d'autres encore recourent au traducteur (Icham et Nizarah). Nombreux sont ceux qui recourent au clavier intuitif des réseaux sociaux tels que WhatsApp ou Messenger. En saisissant les premières lettres d'un mot, le téléphone propose effectivement plusieurs mots. Certains comme Massoud, évoquent un réel outil d'apprentissage.

Ensuite, vient le fait de *solliciter de l'aide de la part d'un enseignant, d'un parent ou d'un ami*. Nizarah, Merad, Kamoko, Abdel, Hamar, Izan, Icham, Chaïra, André, Massoud, Lassana sont concernés. On remarque que dans le présent corpus, le fait de solliciter de l'aide est très représenté et je précise qu'il est souvent mentionné en première ou en seconde option juste après le téléphone portable. Ces données peuvent être un indice du niveau de confiance en soi et d'autonomie chez ces interviewés face à l'écrit. Il conviendrait de mener des observations sur le terrain et recourir aux commentaires métagraphiques serait sans doute fort intéressant pour approfondir cet aspect.

Troisièmement, certains interviewés sont parvenus à faire part de *stratégies cognitives* qu'ils avaient développées, certains spontanément, d'autres après les avoir encouragés à imaginer une situation sans accès au téléphone portable et sans possibilité de demander de l'aide, tel que dans une situation d'évaluation en classe par exemple. Lassana, Hugo, Kamoko, Hamidou, Merad,

Tahieb expliquent bien lire, et insistent sur l'effort de concentration qu'ils fournissent. Pour eux, il s'agit de fournir un réel effort, de prendre le temps, de relire et bien se concentrer. Brahim et Kamoko expliquent s'aider du contexte pour comprendre. Brahim, explique aborder les questions dans un autre ordre, selon le niveau de difficulté. Pour Abdel, Hamar, Tahieb, Chaïra, Adamo, Youssef, et Djamal, il s'agit de s'appuyer sur les sons entendus et de tenter de retrouver seul l'orthographe du mot en question en appui sur les correspondances phonographiques. Ils expliquent « écrire comme on entend ». Cela montre le possible dépassement de la norme orthographique : celle-ci n'intervient plus comme frein à l'écriture et est dépassée par l'importance de transmettre le sens, le message souhaité. Jonathan quant à lui adopte un positionnement plutôt fataliste, et explique que les « fautes orthographiques » sont inévitables pour lui. Pour Hugo, Youssef, André, et Djamal, il s'agit de « faire de son mieux », même si Djamal explique écrire « bizarrement » dans ces cas-là. Mais il précise que l'important est le sens et il compte sur la bonne volonté de l'enseignant pour tenter de comprendre le sens transmis. On voit aussi le dépassement de la norme orthographique qui peut parfois être tétanisante pour les apprenants.

Enfin, pour Izan et Mamadi, les stratégies cognitives semblent inenvisageables, comme si le cerveau opérait en autonomie, et leur restait inaccessible, hors de contrôle. Pourtant, Izan semble être conscient qu'observer son environnement quotidien, peut favoriser la mémorisation et lui permettre parfois d'orthographier certains mots. Izan n'est pas le seul dans ce cas : la mémoire semble être essentielle aux yeux de certains interviewés tels que Mamadi, Merad ou Ayoub. Toutefois, pour ces interviewés, la mémoire devient indispensable (et non pas comme soutien comme chez Izan) : de fait, il leur semble impossible d'écrire un mot jamais rencontré, qu'ils ne connaissent pas d'après leurs propos. Pour corriger ses éventuelles « fautes » d'orthographe, Ayoub explique devoir « imaginer » dans le sens de « se souvenir » de ce qu'il a appris antérieurement. La mémoire semble ainsi être la clef du respect de la norme orthographique. Il ne parvient pas à expliquer plus précisément comment il parvient à décider de l'orthographe d'un mot, tout comme Merad et Mamadi. Chaïra quant à elle mentionne précisément la conjugaison des verbes mais ne parvient pas à en dire davantage quant à ses stratégies, si ce n'est qu'elle tente de se souvenir.

D'autres stratégies spécifiques ont été mentionnées mais par un seul interviewé : Icham dit chercher un autre mot lorsqu'il ne parvient pas à en écrire un, Nizarah mentionne l'utilisation d'un traducteur. Brahim quant à lui explique réécrire le mot en question pour procéder à une recherche dès son arrivée chez lui.

Dans cette partie, force est de constater la multiplicité des réponses apportées, à une question

qui, admettons-le est assez générale puisqu'elle n'évoque aucune « difficulté » précisément. Pour approfondir et chiffrer ces réponses, il conviendrait d'observer en pratique les stratégies mises en place par les interviewés et surtout, les commentaires que ceux-ci peuvent formuler sur le moment. Toutefois, ces premiers éléments permettent de mettre en évidence une capacité plus ou moins importante à verbaliser les procédures et démarches cognitives. J'ai mis en lumière le fait que trois interviewés ne parvenaient en aucun cas à expliciter une stratégie précisément et semblaient décrire les processus cognitifs comme étant magiques et extérieurs à eux-mêmes. D'un autre côté, certains interviewés mentionnent des stratégies plus précises comme l'utilisation du contexte de la phrase. Enfin, et il s'agit d'un élément intéressant car il constitue un indice précieux de la force d'investissement des interviewés : il concerne l'accent porté sur le fait de faire de son mieux. Cet élément permet également de mettre en exergue l'espace de liberté dont disposent les interviewés selon eux pour tenter, pour « risquer ». À l'opposé de cette idée de « faire de son mieux », certains interviewés mentionnent également le fait d'abandonner face à la difficulté. De fait, pour certains, l'abandon apparaît également comme une option envisageable face à certains défis de l'écrit en français. Certains l'évoquent plus facilement et rapidement que d'autres bien sûr. Ici encore, il conviendrait de mener des observations avec divers types d'activités. Abdel, Izan, Icham, Lassana, Massoud, Djamal, Ayoub mentionnent l'abandon. Ayoub explique rapidement se freiner et se bloquer. Izan quant à lui précise que s'il est en évaluation, « normalement » les contenus sont connus car ils ont déjà été étudiés.

Les éléments exposés dans cette partie constituent de premières pistes d'analyse du rapport à l'écrit. Ces données appellent bien sûr à une analyse plus approfondie avec une observation et des chiffres. Il serait intéressant par exemple de hiérarchiser ces stratégies en contexte, en les comparant aux stratégies réellement observées lors d'une activité de lecture-écriture.

### 5.4.2. Pendant une activité de lecture-écriture

Les propos formulés par les interviewés à propos des activités de lire-écrire doivent maintenant être abordés. Comment décrivent-ils leur activité cognitive pendant une activité écrite ? Comment viennent les idées ?

Il convient de préciser que tous les interviewés n'ont pas abordé cette question, je ne pourrai donc pas présenter une vue d'ensemble concernant l'ensemble du corpus. Toutefois, au vu de l'intérêt de cet aspect, j'ai jugé utile d'explorer et inclure les données collectées à ce sujet. J'ai mis au jour trois modes de verbalisation qui, d'après moi, se situent sur un continuum du contrôle allant de l'anticipation, la planification, jusqu'à l'absence de contrôle avec l'écriture hors de soi.

**a. Contrôle, anticipation, planification**

En effet, dans le premier cas, Ayoub explique que pour écrire, il faut beaucoup réfléchir, exploiter le cerveau, planifier, que ce soit avant comme pendant l'activité d'écriture :

Pour Ayoub, écrire lui demande un effort important de concentration. Il explique qu'il doit réfléchir tout au long de l'activité, et même en amont :

> [Ayoub] « de quoi tu dois écrire... tu dois penser ce... eh, avant d'écriiiiiire, en écrivant tu vas utiliser ta tête, tu vas beaucoup réfléchir ! Beaucoup exploiter le cerveau ! ».
> [Ayoub] « Par exemple, là ! Tu dois écrire « grand », c'est écrit « grand », il faut écrire, il faut imaginer, comment comment écrire, comment tu as appris à écrire « grand » ».

Par son intonation, on comprend que c'est pour lui une activité pesante.

**b. L'inspiration non contrôlée, hors de soi**

Pour Nizarah et Adamo, c'est tout à fait différent. Ils ne semblent pas acteurs de leur production et ils ne parviennent pas à expliquer comment on peut gérer l'inspiration, le flux des idées. Adamo va jusqu'à se surprendre de ce qu'il parvient à produire et des retours de la part de ses enseignants. Nizarah quant à lui, semble écrire au fur et à mesure que son cerveau lui transmet les idées, que sa mémoire lui renvoie des souvenirs de ce qu'il a pu lire.

> [Nizarah] « exemple, je fais le première chapitre et je l'écris tout ce que je me rappelais »
> [Nizarah] « tout est dans la tête »
> [Nizarah] Des fois... il y a des fois que je peux écrire beaucoup, direct, et y a des fois que je dois réfléchir, oui bien sûr »
> [Nizarah] « Je sais pas. Je peux réfléchir à cette phrase, ça va, cette phrase ça va pas. Il y a des fois que j'écrive un page et des fois, le jour prochain, je dis non ça va pas et comme ça »
> [Nizarah] « Je sais pas, je crois que c'est mon humeur... »
> [Nizarah] « Mm... Non. Je réfléchis beaucoup avant de... de dire oui c'est bon, cette partie j'ai fini »

On voit que Nizarah n'explique pas réellement le flux des idées ou par ses humeurs. Lorsqu'il dit réfléchir beaucoup en amont, en réalité, il explique réfléchir après avoir écrit, pour savoir s'il a bien transcrit tout ce dont il se souvenait. Pour Adamo, la situation semble assez similaire même si elle semble plus accentuée. En effet, Adamo me confie qu'il n'explique pas le flux de son inspiration. Les idées semblent apparaître par magie à ses yeux.

> [Question] « Tu sais pas quoi écrire des fois ? »
> [Adamo] « pas vraiment. Si on demande quand même d'écrire un truc, là je peux avoir des idées pour écrire, mais de moi-même, je sais pas quoi écrire ».
> [Adamo] « En fait, y'a un truc que je comprends pas chez moi. Des fois le prof il me dit de, d'écrire ça... si je commence à l'écrire, à chaque fois que je l'écris, j'ai des idées qui viennent toutes seules (semble problématique pour lui). J'écris beaucoup ! Moi-même je me demande comment est-ce que je peux écrire tout ça ! Ça m'arrive souvent en classe. Sinon, c'est, c'est les trucs que j'ai, j'invente pas, ça vient tout seul »
> [Adamo] « Au fur et à mesure, j'écris, ça vient, j'écris, ça vient, des fois je me demande si c'est moi qui a écrit tout ça ».
> [Question] « Pourquoi tu te demandes si c'est toi ? »

> [Adamo] « parce que... au fait euh, pour moi j'ai pas, j'ai pas vraiment d'inspiration pour écrire ça. Je me demande bah c'est pas moi qui a écrit ça. Et pourtant le prof lui il dit que je fais du bon travail, que j'ai des bonnes idées mais... Pour moi, ça vient tout seul ».

**c. Pas d'activité cognitive décrite, uniquement les résultats concrets**

Enfin, j'ai identifié une troisième façon de rapporter l'activité d'écriture et cette fois, on constate qu'aucune procédure cognitive n'est décrite. En réalité, Jonathan décrit plutôt les résultats matériels de l'activité.

> [Jonathan] « euh... 'fin je me trompe, par exemple, je vais écrire une phrase, eh beh... moi je pense dans ma tête, j'écris la phrase et à un moment beh, j'oublie un mot ou... ou après du coup je fais un rature, je suis obligé de recommencer. Plein de trucs comme ça »
> [Jonathan]: « en contrôle euh... ... bah j'ai j'ai... nan mais t'façon des fois quand je ... j'écris n'importe 'fin... n'importe quoi... par exemple je vais écrire un mot, je vais écrire une phrase par exemple, j'ai quarante fautes dans la phrase quoi »

En conclusion, trois modes de verbalisation ont été identifiés dans ce corpus. Ils se situent sur un continuum du contrôle allant de l'anticipation ou la planification jusqu'à l'absence de contrôle avec l'écriture hors de soi. Ces stratégies sont sans nul doute liées également aux conceptions de l'écrit qu'ont les interviewés. Il s'agit selon moi d'une relation à double-sens : les conceptions de l'écrit exercent une influence sur les modes d'appréhension des défis de l'écrit et vice-versa dans ce sens qu'indirectement, via les pratiques effectives, les modes d'appréhension des défis (et les expériences donc) influent sur les conceptions.

*a) Contrôler, anticiper, planifier :* pour Ayoub, écrire requiert une forte concentration et une importance réflexion. Cela sollicite beaucoup le cerveau car le scripteur doit anticiper, réfléchir en amont et pendant son activité d'écriture.

*b) L'inspiration non contrôlée, hors de soi :* Nizarah et Adamo se différencient totalement de Ayoub par leur discours. En effet, ils ne se décrivent pas comme étant acteurs de leur production et ne parviennent pas à expliquer comment on peut gérer l'inspiration, le flux des idées. Nous avons déjà observé cela dans la dimension « conceptions ». Tous deux semblent suivre ce qu'indique leur cerveau. Nizarah explique réfléchir plutôt après avoir écrit et Adamo se surprend de la longueur de ses écrits et des éloges de ses professeurs.

*c) Pas d'activité cognitive décrite mais plutôt des résultats concrets :* Jonathan ne fait part d'aucune activité cognitive durant une activité de lecture-écriture mais plutôt des résultats concrets, de ses actions, comme s'il ne parvenait pas à adopter une posture réflexive quant à ses propres schémas cognitifs. Il dit simplement « je pense dans ma tête » puis décrit ses actions : « j'écris la phrase », « j'oublie un mot ou... ou après du coup je fais une rature, je suis obligé de recommencer. Plein de trucs comme ça ».

Ces données ne concernent pas l'ensemble du corpus de cette étude, mais elles me semblent constituer une piste pertinente d'approfondissement. Des entretiens et/ou des observations avec échanges oraux pourraient être menés spécifiquement sur ce sujet afin de comprendre comment les interviewés gèrent l'activité d'écriture, comment viennent les idées, comment ils organisent ce temps. De même, il serait intéressant également d'explorer ce qui concerne l'apprentissage : comment verbalisent-ils leurs procédures relatives à leurs apprentissages ?

## 5.5. Synthèse à l'issue de l'exploration du rapport à l'écrit : mise en relation des dimensions

À l'issue de l'exploration du rapport à l'écrit des interviewés, il est possible de mettre en évidence plusieurs éléments saillants.

On peut remarquer une certaine cohérence entre les dimensions du rapport à l'écrit : notamment entre la dimension de l'investissement et les autres dimensions. Certes, il conviendrait de mener à bien une étude complémentaire impliquant des périodes d'observation pour confronter les discours aux pratiques réelles, mais en l'état actuel, en appui sur les données actuellement à disposition, nous remarquons que les discours des apprenants sont plutôt cohérents. Il en est de même concernant le rapport à l'école. Par exemple, Brahim considère que pour progresser il convient de s'investir, de pratiquer. Or, c'est ce qu'il semble faire lorsqu'il évoque ses pratiques. Idem pour Jonathan qui associe l'écrit à l'école et qui semble plutôt adopter une attitude de fermeture vis-à-vis de l'environnement scolaire avec un discours plutôt fataliste. Or, on perçoit également cela dans son discours à propos de ses pratiques, de son investissement. D'autres exemples pourraient être fournis, notamment à propos des interviewés qui ont démontré un sentiment de culpabilité ou du moins d'inquiétude vis-à-vis de l'écrit, tel que Chaïra ou Lassana. Hugo quant à lui semble plutôt honnête également vis-à-vis de lui-même lorsqu'il explique que selon lui il devrait pratiquer, lire pour progresser mais qu'en réalité il peine à le faire.

En réalité, les interviewés semblent avoir mené une réflexion quant à l'écrit, son apprentissage, sa pratique, mais ils semblent parfois manquer de « moyens », de « méthodes ». On le constate dans la dimension « modes de verbalisation » et lorsqu'on aborde les stratégies développées et mises en place pour faire face aux défis qu'ils rencontrent : beaucoup mentionnent le faire de solliciter de l'aide de la part d'un enseignant, un parent, ou des camarades de classe, et certains mentionnent l'abandon. Leurs modes de verbalisation laissent apparaître également des difficultés à verbaliser leurs processus cognitifs.

Par ailleurs, cette analyse a également permis de mettre en évidence de nombreuses pratiques

de lecture-écriture et avec certaines qui impliquent l'emploi de langues de tradition orale non normées ou du moins, non étudiées des interviewés. Ces pratiques se sont développées en toute autonomie et pourtant, les interviewés se réjouissent de pouvoir écrire dans leur langue première. L'étude a également permis de mettre en évidence que les parcours de vie des interviewés n'étaient pas sans lien (pour beaucoup) avec ces pratiques. L'écrit peut également avoir pour objectif de se libérer émotionnellement, même si pour d'autres interviewés, il s'agit de se divertir, de transmettre un message ou autre, comme nous l'avons vu.

Or, nous avons remarqué que bien des pratiques et des stratégies mises en place pour faire face aux défis de l'écrit ne semblent pas légitimées et cela peut se percevoir dans les discours des interviewés. Pourtant, la didactique et la pédagogie auraient beaucoup à gagner en s'appuyant sur ces éléments, en explorant davantage les pratiques des élèves.

En revanche, des limites sont aussi à mettre en exergue, et à ce propos, l'analyse de la force de l'investissement notamment en est un exemple, je l'ai évoqué plus haut. Aussi, je n'ai pas traité séparément la lecture et l'écriture alors même que je considère qu'elles présentent des spécificités.

## 6. Des pistes de réflexions à partir de l'analyse des productions écrites en trois jets

Au-delà des entretiens menés, et comme l'indiquait le chapitre de méthodologie, j'ai également procédé à la collecte de productions écrites dites en trois jets, ce qui signifie qu'elles intègrent un processus de réécriture entre les trois versions. Cette sixième section a pour objectif de présenter les résultats obtenus de cette partie de l'analyse. Comme annoncé, pour l'analyse de ces données, j'ai recouru au logiciel Medite et je me suis appuyée sur le cadre théorique (cf. chapitre 3, section 1). Ce dernier a montré sa pertinence durant cette phase de l'étude. En effet, les apports de la psycholinguistique d'une part, le modèle du processus rédactionnel de Hayes et Flower plus précisément, et la génétique textuelle d'autre part avec notamment la revalorisation des « brouillons » et la désacralisation du scripteur « confirmé », de l'écrivain ont été pertinents et éclairants.

Pour rappel, l'objectif de cette phase de l'analyse était de déterminer si à partir de traces de planification et de réécriture, on pouvait mettre en évidence des traces du rapport à l'écrit. Est-ce que ces traces, via la notion de rapport à l'écrit, pourraient constituer une aide pour la didactique du FLS ? Or, les travaux de psycholinguistique vont dans ce sens, celui de l'interprétation des marques linguistiques comme indices d'opérations du processus rédactionnel et notamment de la planification.

Trois sections composent cette sixième partie de ce chapitre de résultats : la première présente le corpus et ses limites, afin de fixer un cadre d'interprétation de ces résultats. La deuxième partie présente les résultats découlant de l'analyse de la mise en forme de ces productions écrites alors que la troisième cible les contenus.

## 6.1. Présentation du corpus et du cadre d'interprétation

L'objectif initial était de rassembler autant de productions écrites en trois jets que d'entretiens menés. Toutefois, la réalité du terrain ne m'a pas permis d'atteindre cet objectif : en effet, certains interviewés étaient absents durant une partie ou la totalité de ces évaluations, d'autres les avaient passées avec des enseignants qui désormais avaient quitté l'établissement (avec impossibilité de les joindre car aucun contact n'avait été laissé). L'absentéisme des élèves est malheureusement assez courant au sein de l'établissement, et ce pour diverses raisons : maladie, problématiques familiales, incarcérations parfois. Je précise toutefois que pour un interviewé, la filière dans laquelle il est inscrit ne comporte pas ce type d'épreuve. Cela ne m'empêche nullement de mener à bien l'analyse, mais il convient de le préciser car cela limitera inévitablement la portée des résultats à l'échelle du corpus : il ne me sera pas possible de procéder à une analyse contrastive sur l'ensemble du corpus notamment.

Ainsi, la phase de collecte de données a permis de rassembler les productions écrites de 10 élèves[78] : Abdel, André, Djamal, Icham, Hugo, Jonathan, Lassana, Mamadi, Hamar, Tahieb. Pour sept d'entre eux (Abdel, André, Djamal, Hugo, Mamadi, Hamar et Tahieb), on dispose des trois versions et pour 3 d'entre eux (Icham, Jonathan, Lassana), on ne dispose que des versions 1 et 2. Toutefois, la troisième version étant saisie numériquement par les élèves, il est de toute façon impossible d'accéder à certaines données, inhérentes à la mise en page notamment. D'ailleurs, j'ai choisi de ne pas retenir la troisième version d'un des interviewés. Je ne disposais que de celle-ci et elle ne permettait de mener quasiment aucune analyse (comparaison entre les versions, analyse de la mise en forme notamment).

Avant de poursuivre, il convient de préciser le statut et la nature des résultats qui seront présentés ensuite mais également les hypothèses sur lesquelles je me suis appuyée. De fait, et comme le font les chercheurs ayant mené ce type d'étude (Lafont-Terranova et Niwese, 2016) (plus ou moins similaire selon les objectifs et la méthodologie), je précise que je n'émettrai que des hypothèses et que je mettrai en évidence des indices. Ces éléments pourront servir d'appui et de

[78] Les productions écrites scannées puis retranscrites sont jointes au corpus au format numérique.

guide pour envisager d'autres recherches par la suite mais ils ne pourront en aucun cas être considérés comme des « résultats » tels que ceux exposés *supra* qui découlent de l'analyse des entretiens menés.

Pour rappel, cette phase de l'analyse s'inspire de la génétique textuelle qui se fait en deux temps : 1) on procède au repérage et au classement des opérations de réécriture (suppressions, ajouts, remplacements et déplacements) effectuées entre deux versions. Le logiciel que j'ai utilisé, Medite, se base sur ces quatre opérations de base. Je précise qu'à ces éléments, et au vu des objectifs de la présente étude, j'ai également intégré une analyse d'aspects visuels relatifs à la mise en page des productions écrites : graphie, outils utilisés, gestion de l'espace sur la feuille, gestion du processus d'écriture-réécriture au cours de l'activité, apport de correction, etc. Ensuite, en 2) on étudie les effets de ces opérations sur la qualité des écrits produits (Lafont-Terranova et Niwese, 2016). Toutefois, l'objectif premier de cette étude reste de mettre en évidence des indices de l'évolution du rapport à l'écrit des scripteurs, complémentaires de ceux relevés dans les propos collectés par entretiens. Je rappelle également qu'il ne s'agira que d'indices inhérents au rapport à l'écrit scolaire, en contexte scolaire spécifiquement. Il ne s'agira donc pas d'utiliser ces éléments pour l'analyse du rapport à l'écrit dans sa généralité. Il ne s'agit ici que d'un cas particulier et donc à interpréter en tant que tel. Toutefois, les éléments cités pourraient constituer des pistes intéressantes à approfondir lors d'études ultérieures.

Pour cela, je suis partie de certaines hypothèses que voici :

- En ce qui concerne la mise en page, on considère qu'une copie « propre » est signe d'un investissement plus important vis-à-vis de l'écrit scolaire mais aussi de la compréhension des codes de l'environnement scolaire.
- Toujours à propos de la mise en page, de nombreuses reprises, ou « ratures » peuvent être le signe d'hésitations mais aussi d'un fort investissement. En effet, un élève qui écrit tout d'un coup sans réfléchir en amont, sans anticiper, et sans revenir sur ce qu'il a écrit peut être moins investi, sauf s'il a recouru à un brouillon.

On voit d'ores et déjà dans ces hypothèses que bien des explications peuvent être formulées. Il conviendra donc d'être particulièrement prudente lors de l'observation, de l'analyse puis de l'interprétation.

## 6.2. Mise en forme des productions écrites

Cette première partie porte sur la mise en forme des productions écrites. Les version 3 étant des tapuscrits, saisis à l'ordinateur donc, je n'émettrai des commentaires qu'à propos des versions 1 et 2 uniquement. Une étude ultérieure serait nécessaire afin de formuler des commentaires du même type mais propres aux tapuscrits, pour lesquels les compétences informatiques entrent en jeu.

L'analyse d'écrits scolaires réalisés en trois jets, incluant donc un travail de réécriture, met en évidence le rapport à l'écrit scolaire et à la norme de l'écrit scolaire notamment. Cette partie me semble intéressante car elle questionne le rapport à l'écrit spécifiquement scolaire et aux normes de présentation scolaire. À travers la distance entretenue vis-à-vis de la norme, des attentes scolaires, les élèves peuvent laisser apparaître un aspect de leur rapport à l'écrit scolaire et à l'école.

Ainsi, qu'en est-il de la mise en page de la production écrite ? Peut-on observer un certain soin apporté à la présentation ou observe-t-on plutôt un certain éloignement vis-à-vis de la norme scolaire, des attentes en termes de production écrite scolaire ?

### 6.2.1. Les « ratures » ou « traces de réécriture » en cours d'activité

Premièrement, pour quantifier le nombre de traces de réécriture, parfois appelées *ratures* dans le domaine scolaire, nous nous baserons sur leur nombre par rapport au nombre de mots par version.

**Tableau 10 : Proportions chiffrées de ratures dans les productions écrites analysées**

| **Élèves** | Version 1 | | Version 2 | | Version 3 |
|---|---|---|---|---|---|
| | Nb. mots | Nb. ratures et % | Nb. mots | Nb. ratures et % | Nb. mots |
| **Abdel** | 180 | 14 (7,7%) | 143 | 1 (0,7%) | 153 (2 ratures) |
| **André** | 163 | 2 (1,2%) | 253 | 1 (0,4%) | 253 |
| **Djamal** | 151 | 2 (1,3%) | 225 | 0 | 250 |
| **Icham** | 232 | 9 (3,8%) | 228 | 10 (4,3%) | X |
| **Hugo** | 147 | 1 (0,6%) | 232 | 8 (3,4%) | 171 |
| **Jonathan** | 245 | 2 (0,8%) | 230 | 7 (3%) | X |
| **Lassana** | 139 | 0 | 93 | 0 | X |
| **Mamadi** | 261 | 6 (2,3%) | 361 | 4 (1,1%) | 199 |
| **Hamar** | 247 | 10 (4%) | 365 | 6 (1,6%) | 147 |
| **Tahieb** | 251 | 2 (0,8%) | 324 | 5 (1,5%) | 287 |

Le tableau (cf. tableau 10) ci-dessus met en évidence plusieurs éléments :

- Au niveau individuel, on remarque que pour certains interviewés (Icham, Hugo, Jonathan et Tahieb), le nombre de « ratures » augmente entre la version 1 et la version 2 (en rose). Pour Jonathan et Icham, on remarque que simultanément, le nombre de mots baisse (en bleu) ;
- Au niveau collectif, on remarque qu'Abdel (en vert) présente un pourcentage de ratures bien plus élevé que les autres élèves. En revanche, on observe une forte baisse dans la version 2 ;

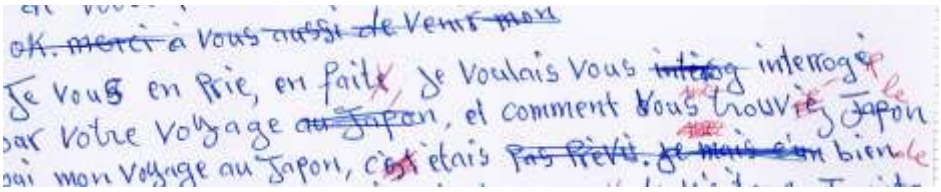


**Figure 19 : Extrait de la version 1 d'Abdel**

L'hypothèse que je formule, et qui serait à vérifier avec des études complémentaires, impliquant notamment des commentaires métagraphiques, est qu'un nombre élevé de « ratures » peut être un signe :

– D'une absence ou d'une insuffisance de planification de l'écrit (potentiellement associée à un faible investissement de la part de l'élève) : cet élément peut être en corrélation avec des conceptions de l'écrit et de l'activité d'écriture. Certains élèves peuvent penser « écrire au fur et à mesure » de l'inspiration, que l'écrit ne se planifie pas, ne se prépare pas. C'était notamment le cas d'interviewés qui ne parvenaient pas à expliquer le flux de leur inspiration et qui écrivaient au fur et à mesure que les idées venaient (Nizarah, Adamo) ;

– D'un indice de considération pour la version 1 de l'écrit par exemple : elle constituerait un brouillon pour l'élève : l'élève s'autoriserait davantage de « ratures » sur la version 1 que sur la version 2 pour cette raison. Cela pourrait aller de pair avec des représentations considérant que certains écrits sont plus légitimes que d'autres. Abdel pourrait être dans ce cas par exemple (figure n°19).

Ces éléments n'ont pas quantifié les corrections apportées à l'aide d'un outil correcteur, lesquelles doivent être prises en compte si on souhaite analyser le niveau de planification de l'écrit.

### 6.2.2. La gestion de l'espace

Dans cette partie abordant la mise en page des productions écrites, j'ai observé également la gestion de l'espace sur la feuille. Cela implique donc d'observer notamment, au-delà de l'aspect général (en-tête de la copie, etc.), les retours à la ligne, les sauts de ligne, et la graphie (écriture régulière, le long d'un axe droit, utilisation des majuscules).

Concernant la graphie, on remarque d'importantes disparités : certains semblent peiner à former les lettres : Icham (figure n°20), qui a été scolarisé en arabe antérieurement, Lassana (figure n°21) qui semble hésitant, contrastent par rapport aux écrits de Hamar (figure n°22), Abdel (figure n°23) ou Mamadi (figure n°24) qui semblent avoir plus d'assurance avec une écriture plus « personnalisée », moins « scolaire » et des traits laissant apparaître davantage « d'assurance ». On peut observer également cela en observant le placement des lettres par rapport aux lignes de la feuille.

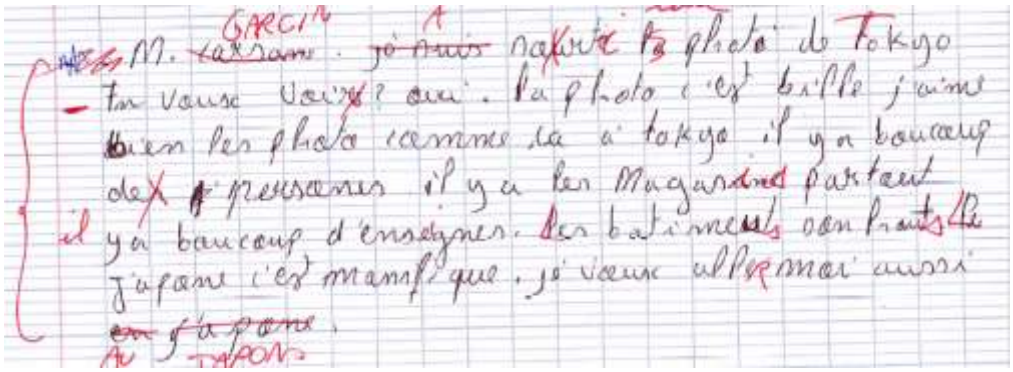


**Figure 20 : Extrait de la version 1 d'Icham**

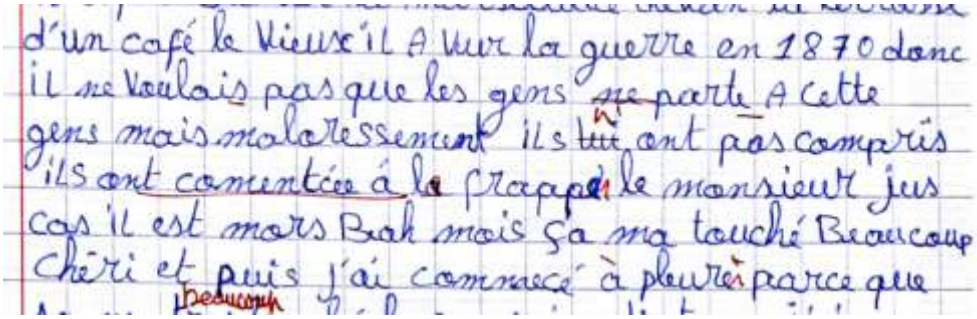


**Figure 21 : Extrait de la version 1 de Lassana**

**Figure 22 : Extrait de la version 2 d'Hamar**

**Figure 23 : Extrait de la version 2 d'Abdel**

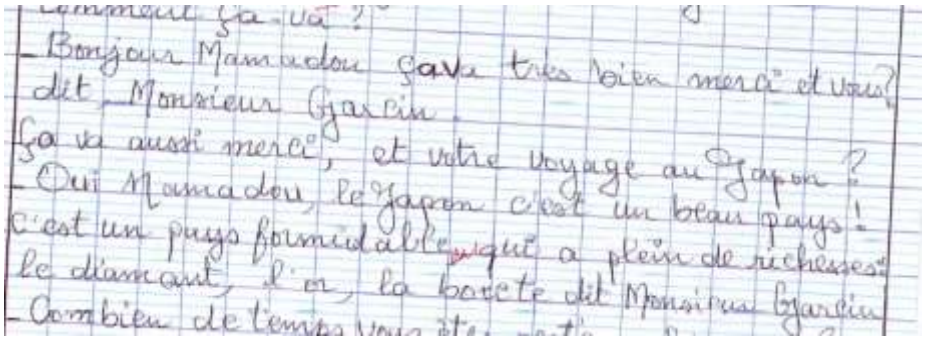



**Figure 24 : Extrait de la version 2 de Mamadi**

De même, on remarque qu'Icham ne débute pas ses lignes au même endroit que les autres scripteurs : il ne commence qu'à un carreau de la marge rouge (figure n°20). Cela peut être lié au fait qu'auparavant il a toujours été scolarisé en arabe. L'écriture de gauche à droite est récente pour lui.

À propos des retours à la ligne, on observe notamment de nombreux retours à la ligne injustifiés de la part de Hugo, même dans sa version 3 saisie numérique. L'enseignant lui fait d'ailleurs la remarque en rouge (figure n°25)

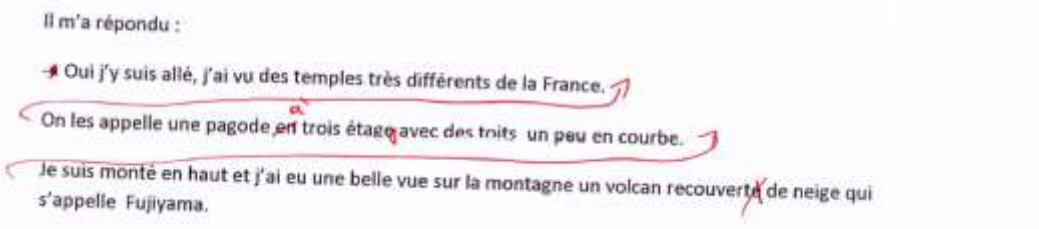



**Figure 25 : Extrait de la version 3 de Hugo**

Ce qui n'est pas le cas pour d'autres scripteurs comme vu précédemment (figures n°20 à 24). En ce qui concerne les sauts de ligne, on remarque qu'ils peuvent être nombreux dans la production d'Icham, notamment dans la version 1. La version 2 montre une nette amélioration dans la gestion de l'espace pour ce scripteur (figures n° 26 et 27).

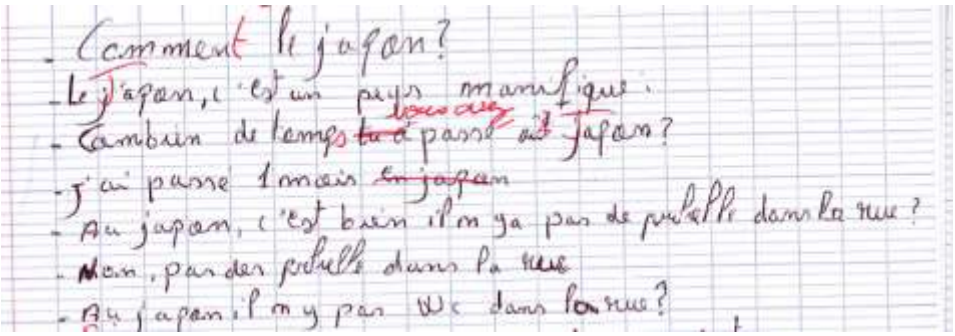



**Figure 27 : Extrait de la version 2 d'Icham**

Quant aux majuscules, on relève plusieurs éléments. Djamal emploie tel qu'attendu les majuscules, sauf pour son nom et son prénom, ce qui peut sembler surprenant. En revanche, Lassana n'emploie aucune majuscule dans sa V1 (figure n°28) et seulement 2 dans sa V2 (figure n° 29). On remarque également l'absence de ponctuation, hormis le point final, en fin de production qui d'ailleurs semble insisté.

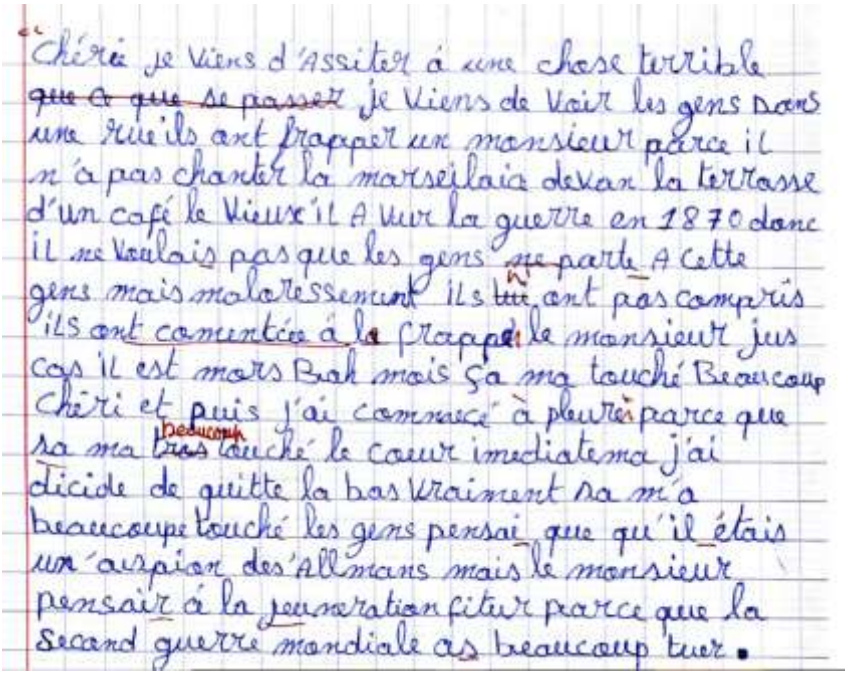

Chérie je viens d'assiter à une chose terrible
~~que a que se passer~~ je viens de voir les gens dans
une rue ils ont frapper un monsieur parce il
n'a pas chanter la marseilaise devan la terrasse
d'un café le vieux il a vur la guerre en 1870 donc
il ne voulais pas que les gens ~~ne~~ parte a cette
gens mais malaressement ils ~~tu~~ ont pas compris
ils ont comentée à la frapper le monsieur jus
cas il est mors Bah mais ça ma touché Beaucoup
Chéri et puis j'ai commecé à pleurer parce que
sa ma ~~tres~~ beaucoup touché le coeur imediatema j'ai
dicide de quitte la bas vraiment sa m'a
beaucoupe touché les gens pensai que qu'il étais
un'aispion des'Allmans mais le monsieur
pensair à la jeuneration fitur parce que la
second guerre mondiale as beaucoup tuer.

**Figure 28 : Extrait de la version 1 de Lassana**

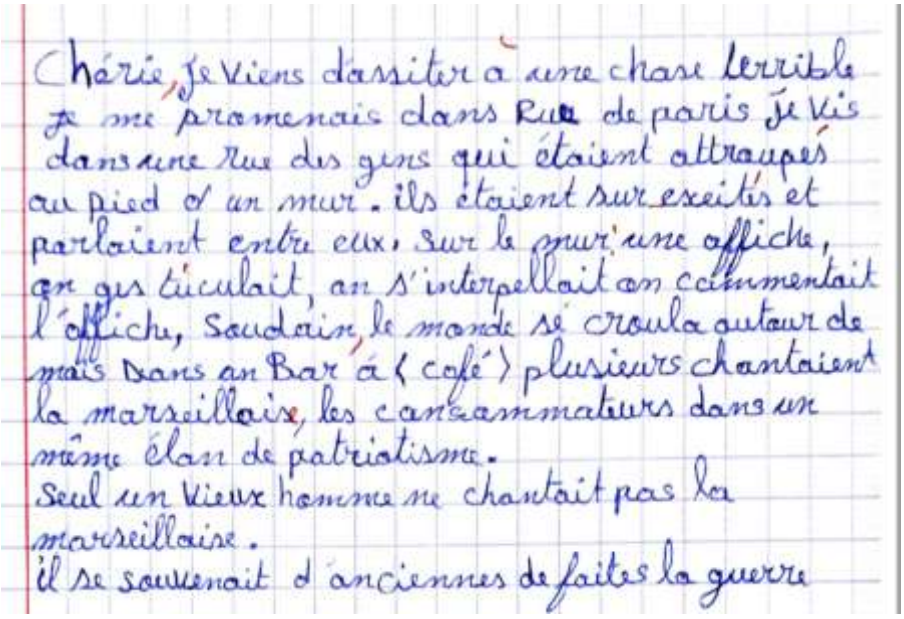

Chérie, je viens d'assiter à une chose terrible
je me promenais dans Rue de paris je vis
dans une rue des gens qui étaient attraupés
au pied d'un mur. ils étaient sur excités et
parlaient entre eux, sur le mur une affiche,
on gesticulait, on s'interpellait on commentait
l'affiche, soudain, le monde se croula autour de
mais dans un Bar à (café) plusieurs chantaient
la marseillaise, les consommateurs dans un
même élan de patriotisme.
Seul un vieux homme ne chantait pas la
marseillaise.
il se souvenait d'anciennes de faites la guerre

**Figure 29 : Extrait de la version 2 de Lassana**

La version 2 de Lassana ci-dessus (figure n°29) montre la quasi absence de majuscules. En revanche, on note l'ajout de signes de ponctuation. Or, l'utilisation de majuscules et de ponctuation fait bel et bien partie de la communication écrite, de l'ordre de l'écrit. Ces éléments pourraient signifier que Lassana ne parvient pas encore à y recourir et à différencier totalement l'oral de l'écrit.

Icham quant à lui, n'en utilise aucune dans la V1 (figures n°30 et 31), puis il y recourt dans la V2 (figure n°32), suite à la remarque de l'enseignant. On remarque donc ici l'effet bénéfique de la réécriture chez Lassana comme chez Icham.

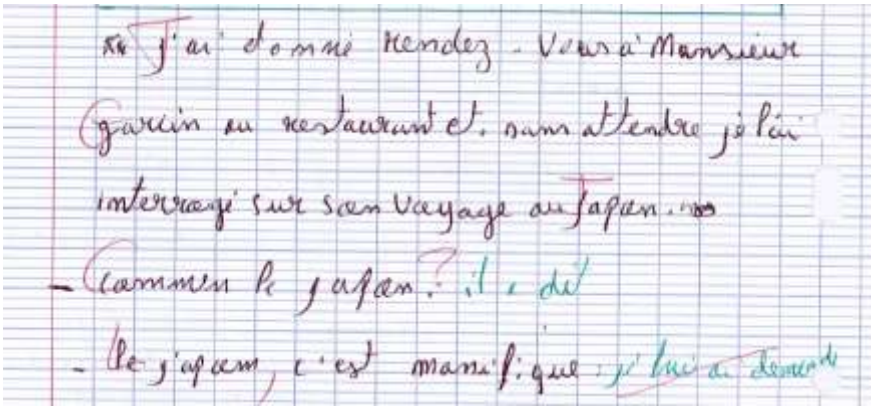



**Figure 30 : Extrait de la version 1 d'Icham**

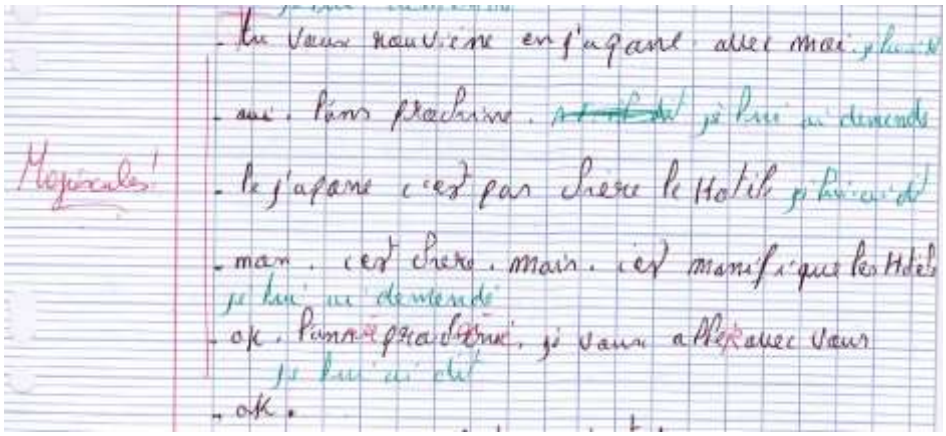



**Figure 31 : Extrait de la version 1 d'Icham**

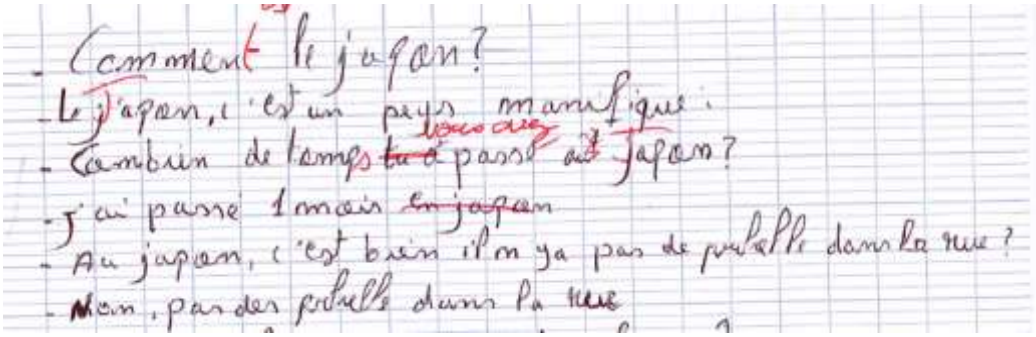



**Figure 32 : Extrait de la version 2 d'Icham**

Dans la V1 de Hugo (figure n°33), on remarque l'absence de certaines majuscules : en début de phrase et au pays « Japon ». Pourtant, le scripteur prend soin d'écrire « Monsieur Garcin » avec des majuscules. On remarque aussi chez Lassana (figure n°34) que le scripteur ne recourt à aucune majuscule et qu'il procède à des retours à la ligne sans raison apparente.

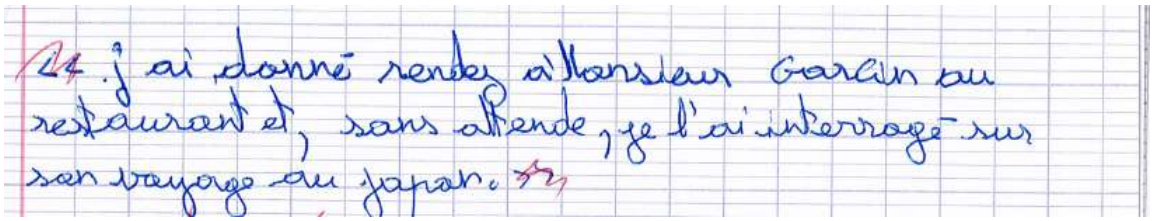



**Figure 33 : Extrait de la version 1 de Hugo**

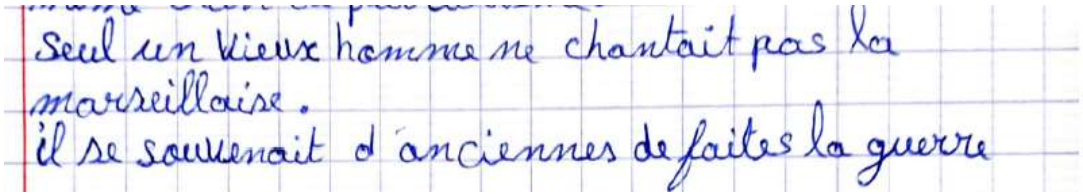



**Figure 34 : Extrait de la version 2 de Lassana.**

Dans le cas de Icham, on observe que de nombreuses majuscules manquent également. Toutefois, le scripteur semble avoir fait attention en insistant ou en se reprenant en cours d'activité, aux majuscules de débuts de phrases en début de lignes (figure n°35). Hormis celles-ci, aucun nom propre ne présente de majuscules : « Japon », « Tour Eiffel », « Paris », « Tokyo ».

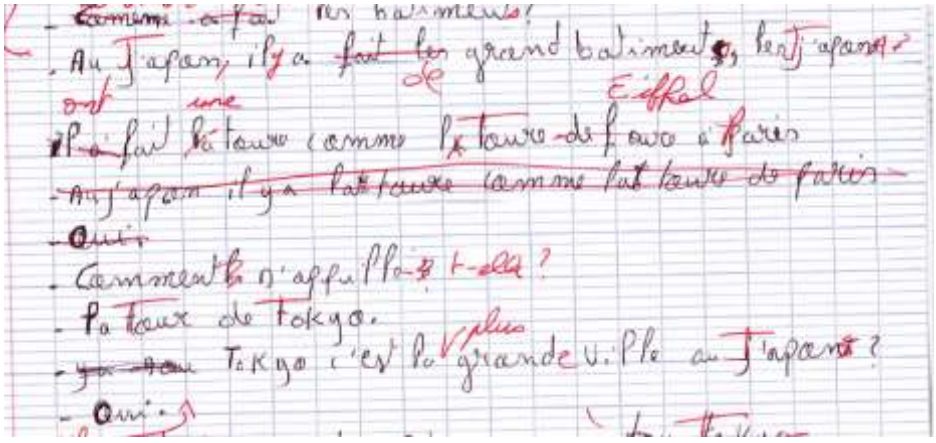



**Figure 35 : Extrait de la version 2 d'Icham**

Par ailleurs, on remarque également diverses présentations : certains recopient les consignes (Lassana), d'autres font des cadres en haut de la page rappelant le nom, le prénom,

la classe, la date, et éventuellement l'objet de l'écrit (Mamadi, Tahieb, Icham, Djamal). D'autres indiquent simplement leurs nom et prénom dans la marge (Lassana) tout en ajoutant parfois le titre du devoir (Abdel, Hugo). Pour André, c'est un peu différent car l'enseignante a opté pour un cadre spécifique appelant l'élève à indiquer son nom, son prénom, sa classe ainsi que la date. Son action est donc davantage guidée et cadrée.

Enfin, concernant le matériel utilisé, on remarque que certains interviewés utilisent des feuilles blanches (uniquement pour les V1), d'autres des feuilles à grands carreaux. Certains utilisent un crayon gris (Jonathan en V1) et d'autres un stylo. La figure n°36 le montre avec la remarque formulée par l'enseignant à ce propos.

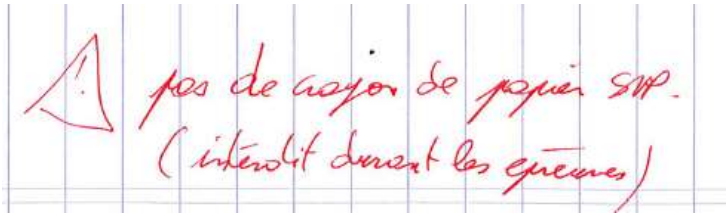



**Figure 36 : Extrait de la version 1 de Jonathan**

On observe par exemple le passage d'une feuille blanche à une feuille quadrillée pour Abdel, entre la version 1 et la version 2.

Enfin, une dernière remarque concerne la copie d'André (figure n°37) : on remarque que les initiales des participants d'un dialogue ont sans doute été ajoutées par la suite car elles se situent dans la marge normalement réservée au correcteur :

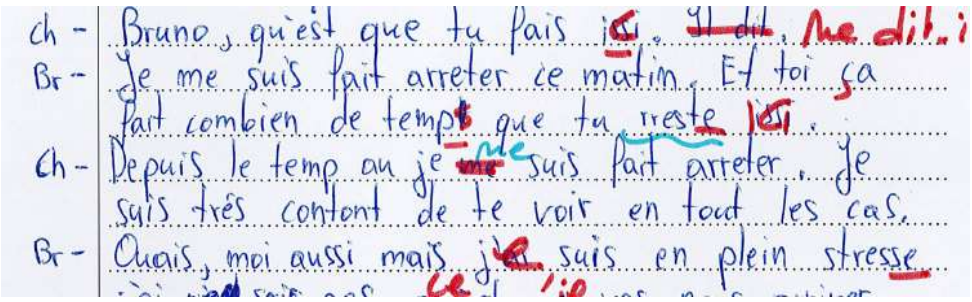



**Figure 37 : Extrait de la version 2 d'André**

L'ensemble de ces éléments peuvent constituer selon moi des indices du rapport à l'écrit scolaire, à la norme scolaire. Dans le cas de Jonathan et concernant son utilisation d'un crayon gris durant une épreuve officielle, deux options sont envisageables : soit il n'a pas intériorisé les normes scolaires, à savoir que le crayon gris ne s'utilise pas lors d'évaluations, soit il considère que la version 1 de sa production écrite est un brouillon et le crayon gris lui

semble plus adapté. Cela peut également être un signe d'un désinvestissement et même, et cela serait cohérent avec son discours en entretien, il pourrait s'agir d'un geste (in)conscient d'opposition à la norme scolaire. Bien d'autres remarques pourraient être formulées, tant le corpus est riche et les hypothèses nombreuses.

Une dernière remarque serait à formuler toutefois : de façon générale, on remarque que la mise en forme semble poser encore quelques difficultés à ces élèves, même lorsqu'ils ont été régulièrement scolarisés.

En revanche, on a pu observer divers types de modifications d'une version à l'autre et celles-ci tendent dans la plupart des cas vers ce qui est généralement attendu en contexte scolaire. Cela confirme que ce type d'activité d'écriture et de réécriture peut être bénéfique.

Il convient à présent d'aborder les résultats découlant de l'analyse des contenus des productions écrites pour lesquels j'ai recouru au logiciel Medite.

## 6.3. Analyse des contenus des productions écrites avec Medite

Cette partie a pour objectif d'observer et analyser le contenu des productions écrites collectées. Pour cela, je prendrai appui sur les quatre opérations de base traitées par le logiciel Medite. J'ai tenté de chiffrer puis d'analyser les données obtenues tant au niveau individuel qu'au niveau collectif. Les résultats obtenus avec le logiciel Medite sont placés en annexe (cf. annexe n°4).

Ainsi, la première sous-partie propose une analyse contrastive des trois versions puis des versions 1 et 2 uniquement (analyse intra individuelle) (dont je dispose pour tous les interviewés pour lesquels j'ai accédé à des productions écrites), alors que la deuxième tente plutôt de dresser des profils de scripteurs (analyse interindividuelle). Enfin, trois sections composent la dernière partie : la première expose les chiffres obtenus à la suite de l'analyse collective, la deuxième met en évidence les résultats chiffrés découlant de l'analyse individuelle (profils de scripteurs) et enfin, la troisième aborde la nature des modifications apportées et tente de mettre en exergue certaines tendances relevées.

### 6.3.1. Analyse chiffrée au niveau collectif : analyse contrastive

Cette première partie a pour objectif de mener à bien une analyse contrastive entre les scripteurs. Pour cela, nous nous baserons sur deux tableaux élaborés et présentés ci-dessous (tableaux 11 et 12).

**Tableau 11 : Analyse des productions écrites avec Medite. Tableau chiffré pour analyse contrastive**

| | Insertions | | Remplacements | | Suppressions | | Déplacements | | Non-modifiés | | Total, modifications | | Nombre de mots au total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Scripteurs | Nb | % | Nb. | % | Nb. | % | Nb. | % | Nb. | % | Nb | % | |
| | 13 | 4,0 | 10 | 3,1 | 21 | 6,5 | 8 | 2,5 | 26 | 8,0 | 52 | 16,1 | 323 |
| Abdel | 22 | 7,4 | 17 | 5,7 | 14 | 4,7 | 5 | 1,7 | 37 | 12,5 | 58 | 19,6 | 296 |
| | 24 | 5,8 | 27 | 6,5 | 10 | 2,4 | 4 | 1,0 | 43 | 10,3 | 65 | 15,6 | 416 |
| André | 19 | 3,8 | 21 | 4,2 | 14 | 2,8 | 5 | 1,0 | 37 | 7,3 | 59 | 11,7 | 506 |
| | 18 | 4,8 | 23 | 6,1 | 8 | 2,1 | 1 | 0,3 | 35 | 9,3 | 50 | 13,3 | 376 |
| Djamal | 20 | 4,2 | 21 | 4,4 | 19 | 4,0 | 5 | 1,1 | 38 | 8,0 | 65 | 13,7 | 475 |
| Icham | 34 | 7,4 | 16 | 3,5 | 34 | 7,4 | 9 | 2,0 | 20 | 4,3 | 93 | 20,2 | 460 |
| | 22 | 5,8 | 11 | 2,9 | 15 | 4,0 | 2 | 0,5 | 28 | 7,4 | 50 | 13,2 | 379 |
| Hugo | 17 | 4,2 | 17 | 4,2 | 26 | 6,5 | 11 | 2,7 | 30 | 7,4 | 71 | 17,6 | 403 |
| Jonathan | 38 | 8,0 | 15 | 3,2 | 41 | 8,6 | 13 | 2,7 | 28 | 5,9 | 107 | 22,5 | 475 |
| Lassana | 15 | 6,5 | 3 | 1,3 | 18 | 7,8 | 4 | 1,7 | 5 | 2,2 | 40 | 17,2 | 232 |
| | 19 | 3,1 | 42 | 6,8 | 11 | 1,8 | 1 | 0,2 | 68 | 10,9 | 73 | 11,7 | 622 |
| Mamadi | 4 | 0,7 | 16 | 2,9 | 28 | 5,0 | 1 | 0,2 | 52 | 9,3 | 49 | 8,8 | 560 |
| | 27 | 4,4 | 25 | 4,1 | 13 | 2,1 | 1 | 0,2 | 52 | 8,5 | 66 | 10,8 | 612 |
| Hamar | 4 | 0,8 | 27 | 5,3 | 31 | 6,1 | 1 | 0,2 | 40 | 7,8 | 63 | 12,3 | 512 |
| | 36 | 6,3 | 39 | 6,8 | 22 | 3,8 | 2 | 0,3 | 53 | 9,2 | 99 | 17,2 | 575 |
| Tahieb | 9 | 1,5 | 64 | 10,5 | 12 | 2,0 | 0 | 0,0 | 73 | 11,9 | 85 | 13,9 | 611 |
| Moyennes | | 4,6 | | 4,8 | | 4,6 | | 1,1 | | 8,3 | | 15,0 | |
| | | Légende | | | | | | | | | | Moyenne : | 461 |
| | | >5% | >15% | | | | | | | | | | |
| | | >10% | >20% | | | | | | | | | | |
| | | Faible | | | | | | | | | | | |

**Tableau 12 : Analyse des productions écrites avec Medite. Tableau chiffré pour analyse contrastive des versions 1 et 2.**

| | Insertions | | Remplacements | | Suppressions | | Déplacements | | Non-modifiés | | Total, modifications | | Nombre de mots au total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Scripteurs | Nb | % | Nb. | % | Nb. | % | Nb. | % | Nb. | % | Nb | % | |
| Abdel | 13 | 4,0 | 10 | 3,1 | 21 | 6,5 | 8 | 2,5 | 26 | 8,0 | 52 | 16,1 | 323 |
| André | 24 | 5,8 | 27 | 6,5 | 10 | 2,4 | 4 | 1,0 | 43 | 10,3 | 65 | 15,6 | 416 |
| Djamal | 18 | 4,8 | 23 | 6,1 | 8 | 2,1 | 1 | 0,3 | 35 | 9,3 | 50 | 13,3 | 376 |
| Icham | 34 | 7,4 | 16 | 3,5 | 34 | 7,4 | 9 | 2,0 | 20 | 4,3 | 93 | 20,2 | 460 |
| Hugo | 22 | 5,8 | 11 | 2,9 | 15 | 4,0 | 2 | 0,5 | 28 | 7,4 | 50 | 13,2 | 379 |
| Jonathan | 38 | 8,0 | 15 | 3,2 | 41 | 8,6 | 13 | 2,7 | 28 | 5,9 | 107 | 22,5 | 475 |
| Lassana | 15 | 6,5 | 3 | 1,3 | 18 | 7,8 | 4 | 1,7 | 5 | 2,2 | 40 | 17,2 | 232 |
| Mamadi | 19 | 3,1 | 42 | 6,8 | 11 | 1,8 | 1 | 0,2 | 68 | 10,9 | 73 | 11,7 | 622 |
| Hamar | 27 | 4,4 | 25 | 4,1 | 13 | 2,1 | 1 | 0,2 | 52 | 8,5 | 66 | 10,8 | 612 |
| Tahieb | 36 | 6,3 | 39 | 6,8 | 22 | 3,8 | 2 | 0,3 | 53 | 9,2 | 99 | 17,2 | 575 |
| Moyennes | | 5,6 | | 4,4 | | 4,6 | | 1,1 | | 7,6 | | 15,8 | |
| | | Légende | | | | | | | | | | Moyenne : | 447 |
| | | >5% | >15% | | | | | | | | | | |
| | | >10% | >20% | | | | | | | | | | |
| | | Faible | | | | | | | | | | | |

Avant de procéder à l'analyse, quelques commentaires sont à formuler concernant la conception de ces tableaux et l'obtention de ces données. D'une part, le premier tableau (tableau 11) présente l'ensemble des versions que j'ai considérées pour cette analyse. Ainsi, pour certains interviewés, on ne dispose que de deux versions, les versions 1 et 2. Le second tableau (tableau 12) ne prend en compte que les versions 1 et 2. D'autre part, pour calculer le nombre de mots et étudier les modifications effectuées par les scripteurs d'une version à l'autre, j'ai additionné les nombres de mots : [V1 + V2] pour la première ligne des interviewés pour lesquels j'avais les trois versions, et pour l'unique ligne des autres interviewés. J'ai procédé de la même façon pour la seconde ligne disponible pour les autres interviewés, à savoir [V2 + V3]. Enfin, et comme le montre la ligne de titres, je me suis basée sur les quatre opérations de base traitées par Medite tout en y ajoutant un total de modifications apportées. Une légende est visible en bas du tableau afin de visualiser et interpréter plus rapidement les données saillantes. Ces précisions formulées, on peut maintenant procéder à l'exposition des résultats de cette analyse.

Premièrement, on remarque que la moyenne du nombre de mots a tendance à augmenter entre la V1 et la V3. D'une moyenne de 447 mots pour les [V1+V2] (tableau 11), on passe à 461 mots pour les [V2+V3] (tableau 12). On remarque qu'effectivement pour la plupart des interviewés, le processus de réécriture permet de faire augmenter le nombre de mots de leurs productions écrites. Seuls Abdel, Mamadi et Hamar voient ce nombre baisser. Toutefois, il convient également de relever l'écart considérable qui existe entre les productions écrites les plus courtes – Lassana avec 232 mots pour [V1+V2] – et la plus longue produite par Hamar (V1+V2 également) avec 612 mots (tableau 11).

En ce qui concerne *les quatre opérations analysées*, on remarque que 10 à 20% de *modifications* sont observables chez la majorité des scripteurs. Pour Icham et Jonathan, on observe qu'ils dépassent les 20% de modifications (tableau n°12), quand au contraire Mamadi ne dépasse pas les 10% entre la V2 et la V3 (tableau 12). Les figures ci-dessous montrent clairement cette tendance (figures n°38 et n°39). Il s'agit de productions écrites analysées avec Medite. On observe la coloration de segments de l'écrit en fonction du type d'opération détecté par le logiciel. Le vert correspond au remplacement, le bleu à l'insertion, le rouge à la suppression. Les blocs qui n'ont subi aucune modification restent en noir.

## Medite Results

| First Text | Second Text |
| --- | --- |
| [?] donnie[s?] rendez-vous à Monsieur Garcin au restaurant et, sans [at?]tendre, je l'ai interrogé sur son voyage au Japon. | J'ai donnè rendez-vous à Monsieur Garcin au restaurant et, sans attendre, je l'ai interrogè sur son voyage au Japon. |
| L'arriver de monsieur Garcin, il était grand, il était bien (s) habillé, il etait content, il avait une montre qui briller. | (L'Arri) Quand il est arrivèe Monsieur Garcin, il etait grand, il etait bien habillè le costume avec un chapeau, il etait content, il avait une montre qui brillait. |
| Je l'ai dit "Bonjour ! monsieur Garcin, Comment ça-va. | Je lui ai dit : Bonjour ! Monsieur Garcin Comment ça-va ? |
| - Bonjour ! Mamadou, ça-va très bien merci et vous. | - Bonjour Mamadou çava très bien merci et vous ? |
| dit-il monsieur Garcin. | dit, Monsieur Garcin. |
| - ça-va aussi merci, et votre voyage au Japon ? | - Ça va aussi merci, et votre voyage au Japon ? |
| - OUI Mamadou, le Japon c'est un beau pays | - Oui Mamadou, le Japon c'est un beau pays ! |
| - C'est un pays formisable, qui a plein des richesses, | - C'est un pays formidable, qui a plein de richesses : |
| le diamant, l'or, la boxite, dit-il monsieur Garcin | le diamant, l'or, la boxite dit Monsieur Garcin |
| - Combien de temps vous avez fait au Japon ? | - Combien de temps vous êtes restè au Japon ? |
| - Je fais (pendant) (1) un (1) mois et deux (2) semaines. | - Je suis resté un (1) mois et deux (2) semaines. |
| - Qu'est-ce que vous avez fait tout les temps là au Japon ? | - Qu'est-ce que vous avez fait pendant tout ce temps? |
| - Quand je suis arrive au Japon, (je) (reste) ils m'ont - | - Quand je suis arrivè au Japon, ils m'ont emmenè |
| emmener dans un association touristique, .j'ai restè quelque | |

**Figure 38 : Rapport d'analyse Medite de la version 1 à la version 2 de Mamadi (figure 1/2)**

temps environ cinq jour, après je partie à la capitale.
- (Qu) Comment s'appelle la capitale de Japon ?
- La capitale s'appelle TOKio, c'est l'une de plus
belle ville du monde entier".
J'aime bien cette ville, j'aimerais retourner au Japon
pendant quelque temps. C'est un pays qui a plus de
population du monde après la Chine.
Malgrès ils n'ont pas de TramWays, de bus, de métro
pas de poubelles, pas d'èléctricitè dans les villages.
C'est un pays qui n'as pas de papiers dans la rue,
pas de WC infrequentable (bars, restaurants, toilettes
publiques.
C'est un pays qui parlèes peu de langues étrangères, par
apport e'n France.

dans une association touristique, je suis restè
quelque temps environ : cinq jours. Après je suis
parti à la capitale.
- Comment s'appelle la capitale du Japon ?
- La Capitale s'appelle TOKio, c'est l'une de plus belles villes du monde entier, j'aime bien
cette ville, j'amerais retourner au Japon
pendant quelque temps. C'est un pays qui a le
plus de population du monde après la Chine.
- Comment vous avez trouvè la capitale ?
- La capitale etait bien construire, il y'avait les usines (partout) qui fonctionne partout
- A' côtè de mon hôtel, il y'avait un grand ma
gazin (très) qui est ègale a une ville.
- Es ce que vous avez visitè ce magazin ?
- Oui j'ai visitè le magazin, il y-avait beaucoup des choses dans le magazin je ne peux pas vous citer. A' côté de ce magazin il y'avait un grand stade de foot. A' gauche il y'avait un poteau qui ressemble le tour eiffel
même (s)'ils n'ont pas de pas de tramway, de bus
de metro, pas de poubelles, pas de papiers dans
la rue, pas de WC infrèquentable (bars, restaur
ants, toilettes publiques.
Le Japon c'est un pays où les gens parlent
peu de langues ètrangéres par rapport être

**Figure 39 : Rapport d'analyse Medite de la version 1 à la version 2 de Mamadi (figure 2/2)**

À l'inverse, les chiffres montrent entre 5% et 10% de *blocs non-modifiés*. Pour Lassana et Icham (V1+V2), les chiffres sont plus faibles et respectivement de 2,2% et 4,3% alors que pour quatre productions, ces chiffres dépassent les 10% : Abdel, Tahieb (V2+V3) mais aussi André et Mamadi (V1+V2).

En comparaison avec les autres opérations, le nombre de *déplacements* reste très faible (tableau 11) : il ne dépasse pas les 2,7%, et présente une moyenne de 1,1%. Pour certains interviewés, il est même proche de 0 (Tahieb, Hamar, Mamadi, Hugo (V1-V2), Djamal (V1-V2)). Les scripteurs semblent procéder à d'autres types d'opérations, ou alors il s'agira de questionner l'analyse du logiciel. Pour *les autres opérations*, les *moyennes* sont sensiblement les mêmes (tableau 11) lorsqu'on prend toutes les versions disponibles en compte. Il en est

quasiment de même lorsqu'on ne prend en compte que les versions 1 et 2 : on obtient trois moyennes approximativement identiques, avec les insertions légèrement plus nombreuses (tableau 12).

Pour les *insertions*, on remarque qu'aucun scripteur ne dépasse les 10%, quelle que soit la version considérée. Mamadi et Hamar (V2+V3 pour tous les deux) montrent des chiffres très faibles, inférieurs à 1% alors que Tahieb, Lassana, Jonathan, Hugo, Icham, André et Abdel sont à plus de 5%. Le maximum étant atteint par Jonathan avec 8%.

Quant aux remplacements, seul Tahieb a dépassé les 10% (V2+V3). Sinon, ils se situent entre 5 et 10%, comme Abdel (V2+V3), André (V1+V2), Djamal (V1+V2), Mamadi (V1+V2), Hamar (V2+V3). Pour l'ensemble des autres scripteurs, les chiffres ne dépassent pas les 5% de remplacement.

Enfin, les chiffres montrent aussi que les suppressions ne dépassent pas les 10%. Sept scripteurs sont entre 5 et 10% de blocs supprimés : Abdel (V1+V2), Icham, Hugo (V2+V3), Jonathan, Lassana, Mamadi (V2+V3), Hamar (V2+V3). Les autres se situent entre 1,8% et 4,7%.

Si on compare les chiffres des [V1+V2] à ceux des [V2+V3], on observe que tous les pourcentages d'insertions sont plus faibles pour les [V2+V3] que pour les [V1+V2]. Tahieb passe par exemple de 6,3% à 1,5%, les chiffres concernant les productions de Hugo baissent également par exemple. Seul Abdel met en évidence une hausse allant de 4% à 7,4%. Ce n'est pas le cas pour les autres opérations, pour lesquelles on observe des augmentations et des baisses selon les scripteurs. Aucune tendance ne peut être mise en évidence à partir de ces données.

### 6.3.2. Analyse chiffrée au niveau individuel : les profils de scripteurs

Cette partie de l'analyse ne consiste plus à comparer les données des scripteurs les unes aux autres mais plutôt d'observer les données à l'échelle du scripteur : peut-on mettre en évidence des tendances individuelles voire des profils parmi ces chiffres ? Je vais tenter d'apporter quelques éléments de réponse et de réflexion.

**Tableau 13 : Analyse des productions écrites avec Medite. Tableau chiffré pour analyse individuelle**

| | Insertions | | Remplacements | | Suppressions | | Déplacements | | Non-modifiés | | Total, modifications | | Nombre de mots au total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Scripteurs | Nb | % | Nb. | % | Nb. | % | Nb. | % | Nb. | % | Nb | % | |
| | 13 | 4,0 | 10 | 3,1 | 21 | 6,5 | 8 | 2,5 | 26 | 8,0 | 52 | 16,1 | 323 |
| Abdel | 22 | 7,4 | 17 | 5,7 | 14 | 4,7 | 5 | 1,7 | 37 | 12,5 | 58 | 19,6 | 296 |
| | 24 | 5,8 | 27 | 6,5 | 10 | 2,4 | 4 | 1,0 | 43 | 10,3 | 65 | 15,6 | 416 |
| André | 19 | 3,8 | 21 | 4,2 | 14 | 2,8 | 5 | 1,0 | 37 | 7,3 | 59 | 11,7 | 506 |
| | 18 | 4,8 | 23 | 6,1 | 8 | 2,1 | 1 | 0,3 | 35 | 9,3 | 50 | 13,3 | 376 |
| Djamal | 20 | 4,2 | 21 | 4,4 | 19 | 4,0 | 5 | 1,1 | 38 | 8,0 | 65 | 13,7 | 475 |
| Icham | 34 | 7,4 | 16 | 3,5 | 34 | 7,4 | 9 | 2,0 | 20 | 4,3 | 93 | 20,2 | 460 |
| | 22 | 5,8 | 11 | 2,9 | 15 | 4,0 | 2 | 0,5 | 28 | 7,4 | 50 | 13,2 | 379 |
| Hugo | 17 | 4,2 | 17 | 4,2 | 26 | 6,5 | 11 | 2,7 | 30 | 7,4 | 71 | 17,6 | 403 |
| Jonathan | 38 | 8,0 | 15 | 3,2 | 41 | 8,6 | 13 | 2,7 | 28 | 5,9 | 107 | 22,5 | 475 |
| Lassana | 15 | 6,5 | 3 | 1,3 | 18 | 7,8 | 4 | 1,7 | 5 | 2,2 | 40 | 17,2 | 232 |
| | 19 | 3,1 | 42 | 6,8 | 11 | 1,8 | 1 | 0,2 | 68 | 10,9 | 73 | 11,7 | 622 |
| Mamadi | 4 | 0,7 | 16 | 2,9 | 28 | 5,0 | 1 | 0,2 | 52 | 9,3 | 49 | 8,8 | 560 |
| | 27 | 4,4 | 25 | 4,1 | 13 | 2,1 | 1 | 0,2 | 52 | 8,5 | 66 | 10,8 | 612 |
| Hamar | 4 | 0,8 | 27 | 5,3 | 31 | 6,1 | 1 | 0,2 | 40 | 7,8 | 63 | 12,3 | 512 |
| | 36 | 6,3 | 39 | 6,8 | 22 | 3,8 | 2 | 0,3 | 53 | 9,2 | 99 | 17,2 | 575 |
| Tahieb | 9 | 1,5 | 64 | 10,5 | 12 | 2,0 | 0 | 0,0 | 73 | 11,9 | 85 | 13,9 | 611 |

S'agissant d'une analyse plus individuelle, je propose d'évoquer les scripteurs les uns après les autres ci-dessous, en appui sur le tableau ci-dessus (tableau 13). Ultérieurement, il s'agira de mettre en évidence certaines tendances, éventuellement des profils de scripteurs.

Dans le cas d'Abdel, on observe que les blocs non modifiés augmentent entre V1-V2 et V2-V3 : on passe de 8% à 12,5%. Cela montre que le scripteur réalise moins de modifications au fur et à mesure qu'il retravaille son écrit. Pourtant, les totaux des modifications apportées montrent également une augmentation. Il conviendra d'observer la nature des modifications dans la production écrite d'Abdel voire de questionner l'analyse du logiciel Medite. D'après les chiffres, il a fait moins de suppressions et moins de déplacements pour la V2-V3 que pour la V1-V2, et davantage d'insertions et de remplacements. Il conviendra d'observer la nature de ces remplacements dans la partie suivante.

Contrairement à Abdel, André a effectué plus de modifications pour la V3 que pour la V2. Pourtant, on observe en même temps que les insertions, les remplacements ont baissé et que les suppressions et les déplacements sont quasiment au même nombre. D'après les chiffres, on observe qu'André procède à peu de suppressions et à davantage de remplacements et d'insertion, quelles que soient ses versions. Mais comment différencier une suppression d'un remplacement selon les cas pour Medite ? Il s'agira d'une question que j'aborderai par la suite.

D'après le tableau, Djamal a effectué sensiblement le même nombre de modifications pour la V2 que pour la V3. En revanche, le nombre de blocs non modifiés a légèrement baissé. Le scripteur semble plutôt opter pour des remplacements pour la V2, puis pour la V3, il effectue de façon équilibrée, des insertions, des remplacements et des suppressions.

Icham quant à lui laisse apparaître 20,2% de modifications, un des chiffres les plus élevés parmi les interviewés. Il semble faire majoritairement des insertions et des suppressions.

Les chiffres relatifs aux productions écrites de Hugo mettent en évidence des nombres exactement identiques pour les blocs non-modifiés. En revanche, le nombre de modifications augmente. Il semblerait qu'il fasse davantage d'insertions pour la V2 et de suppressions pour la V3. Les nombres d'insertions et de remplacements sont équivalents pour la V3.

Jonathan quant à lui met en évidence le pourcentage de modifications le plus élevé avec 22,5%. Les blocs non-modifiés sont moins nombreux avec 5,9% seulement. La figure n°40 ci-dessous, même si elle ne montre pas l'intégralité de l'écrit de Jonathan, illustre mes propos.

Il est difficile d'identifier les blocs non modifiés d'une version à l'autre tant l'écrit a évolué. Jonathan semble préférer effectuer des insertions et des suppressions. Les chiffres ne laissent apparaître que peu de remplacements et de déplacements.

**Medite Results**

| First Text | Second Text |
|---|---|
| j'avais 14 ans et j'était en 3eme au collegee Sainte marie de meyrese, j'avais eu un stage de deux semaine dans une entreprise de plomberie cituer a fabregue la ou (ill.)travaillais ma tente en tent que secraitaire . Mon premier Jour dans cette nouvelle entrèse sa me fesais bizare dettre dans le travaille avec des salarier le patron de se stage m'avais montrai tout de l(a)' entreprise a un moment de la journée je partai avec un salariai qui aiter super sympa et nous aitions allais sur un-chantier pour faire un depanage d'un ballon d'[eux?] chaude et vue de on avier du temps j'avai demander si je pouvais essayer de fair une brasure et la rien qui il aiter entrain de tout preparer et il comancer a alumer le paste axiasetilemique. Je lui est dit nan sa serre a rien de l'alumer car moi rien que je pasais ma main sur le petit bout de cuivre, j'avais mis une lagette sur ma main elle la fait fondre, et j'aiter fier de moi fier d'avoir fait ste | j'avais 14 ans et j' etait en 3em j'avais eu un stage de deux semaine dans une entreprise de plomberie situer a Fabregue la ou traivail ma tante que secrétair j'ai fait ma première journée dans cette entreprise, le patron [mxe?]visiter les locale est aprer nous somme partit avec le salarier et moi (nous somme) sur un chotier pour fair le depanage d'un ballon d'eaux chaude et la vue que je lui avait parler que je savais fair des soudur rien que en mettent ma mains sur le cuivre il me croill[?]t pas du tout. Il [?] avait preparet tous et je comencéé a mettr ma main sur le cuivre sa comencr a choffer il en revenet pas la bouche grand ouvertte même les autre salarier avais lu bouche grande ouvert la langue qui pendais je metter la baguette de brasure sur le cuivre (j'aiter fier de moi) et sa avais (a)comencer a se mettre delicatement mon patron [n?]en reven[ais?] pas as jeux et j'avais enler ma main et la brasure eutais parfaite. (Mmon) Mon patrton m'avais filmer et en |

**Figure 40 : Analyse Medite des versions 1 et 2 de Jonathan**

Les chiffres inhérents aux productions écrites de Lassana laissent apparaître le pourcentage de blocs non-modifiés le plus bas du groupe avec 2,2%. De façon plutôt cohérente, les chiffres montrent aussi que le nombre de modifications est élevé avec 17,2% (figure n°41 ci-dessous). Il semble faire majoritairement des insertions et des suppressions, contre très peu de remplacements et encore moins de déplacements.

**Medite Results**

| First Text | Second Text |
|---|---|
| chérie je viens d'Assiter á une chose terrible<br>que ce que se passer je viens de voir les gens Dans<br>une rue ils ont frapper un monsieur parce il n'a pas chanter la marseilaice devan la terrasse<br>d'un café le vieux il A vur la guerre en 1870 donc<br>il ne voulais pas que les gens ne parte A cette<br>gens mais maloressement ils lui ont pas compris<br>ils ont comentcée á la frappe le monsieur jus<br>cas il est mors Bah mois ça ma touché Beaucoup<br>chéri et puis j'ai commecé a pleure parce que<br>sa ma tros touché le coeur imediatema j'ai dicide de quitte la bas vraiment sa m'a beaucoupe touché les gens pensai que qu'il etais<br>un'aispion des'Allmans mais le monsieur | Chérie je viens d'assiter a une chose terrible<br>je me promenais dans rue de paris je vis dans une rue des gens qui étaient attroupes au pied d un mur. ils étaient sur excites et parlaient entre eux. sur le mur une affiche, on ges tuculait, on s'interpellait on commentait<br>l'affiche, soudain le monde sé croula autour de<br>mois Dans un Bar á <café> plusieurs chantaient<br>la marseillais, les consommateurs dans un même élan de patriotisme.<br>Seul un vieux homme ne chantait pas la marseillaise.<br>il se souvenait d'anciennes de faites la guerre |

**Figure 41 : Résultat de l'analyse Medite des versions 1 et 2 de Lassana**

En ce qui concerne les productions de Mamadi, on observe moins de modifications (total des opérations effectuées) pour la V3 que pour la V2 et de façon cohérente, moins de blocs modifiés également. Il a fait majoritairement des remplacements pour la V2 avec extrêmement peu d'insertions et de suppressions. Il conviendra d'observer la nature de ces remplacements dans la partie suivante. En revanche, pour la V3, Mamadi a effectué davantage de suppressions, à tel point que ce chiffre est le seul à avoir augmenté pour la V3. Il a donc majoritairement supprimé pour obtenir la V3 de son écrit.

Hamar a effectué plus de modifications pour la V3 que pour la V2 (colonne du total des opérations, calculé par moi-même) et de façon cohérente, on observe moins de blocs non-modifiés pour la V3 que pour la V2 (chiffre obtenu directement en calculant le nombre de blocs non-modifiés affichés par Medite). Il a principalement fait des insertions et des remplacements pour la V2 et a donc « enrichi », allongé son écrit. En revanche, pour la V3, il a plutôt fait des suppressions puis des remplacements. De façon cohérente, on observe que le nombre de mots à baissé.

Enfin, dans le cas de Tahieb, on remarque plus de modifications pour la V2 que pour la V3, même si dans les deux cas, les pourcentages restent élevés et dépassent les 10%. En

parallèle, le nombre de blocs non-modifiés a également augmenté, tout comme le nombre de mots, ce qui me semble cohérent. Ce scripteur a eu tendance à effectuer des insertions et des remplacements pour la V2 alors que pour la V3, il a très largement opté pour des remplacements avec 10,5% contre maximum 2% pour les autres opérations.

Lorsqu'on compare ces analyses individuelles, on remarque deux tendances voire deux potentiels profils :

1) Certains scripteurs comme Jonathan, Lassana et Icham ont tendance à opter pour des insertions et des suppressions. Les chiffres sont très clairs à ce propos.
2) Certains scripteurs tels que André, Djamal, Mamadi et Tahieb (spécifiquement lorsqu'on compare la version 2 à la version 3) ont plutôt tendance à opter pour des remplacements.

Hugo ne semble pas avoir de préférences et les chiffres concernant les productions de Hamar ne permettent pas de mettre en évidence une tendance particulière non plus. Des études complémentaires ayant pour but d'identifier des profils de scripteurs et de déterminer s'il existe un lien avec le rapport à l'écrit sont à mener. Toutefois, il convient à présent d'observer également la nature des blocs concernés par ces opérations.

### 6.3.3. Nature des modifications apportées, tendances.

À l'issue des analyses chiffrées exposées plus haut, il est essentiel d'explorer également la nature des modifications apportées selon les quatre opérations traitées par Medite. Peut-on, au-delà du type d'opération, observer des tendances concernant la nature des blocs modifiés ? Peut-on retrouver une tendance commune au sein de chaque groupe évoqué plus haut, sur la base des types d'opérations préférés par les scripteurs ?

D'une part, on observe que les remplacements concernent la norme orthographique : des accents, des majuscules, des accords, etc. Cette opération permet de mettre en évidence les types de modifications orthographiques apportées et elles varient selon les scripteurs. Quand pour Mamadi, Tahieb et Hamar, il s'agit d'accents, de traits d'union, de majuscules voire d'espaces, pour Icham et Jonathan, on remarque qu'il s'agit réellement de s'approcher autant que possible de la norme orthographique du français. Cette opération semble être celle qui met le plus en évidence les aspects linguistiques de la production écrite car mettant en évidence les types de modifications apportées.

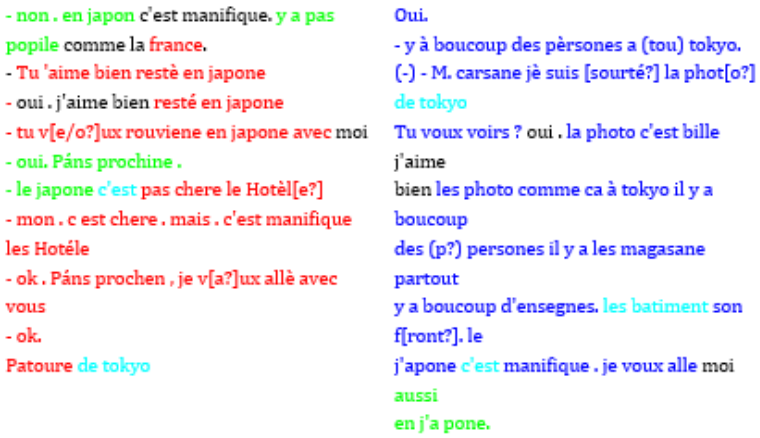
D'autre part, en ce qui concerne les insertions et les suppressions, on remarque que pour

certains scripteurs comme Icham (figure n°42), Lassana et Hamar notamment, elles concernent de larges blocs contenant plusieurs phrases voire plusieurs paragraphes. Il s'agit réellement d'ajouts et de suppressions de contenus dans le récit, au niveau macro donc de la production écrite. Les figures ci-dessous exposant les résultats des analyses menées avec le logiciel Medite illustrent mes propos (figures n°42 à 45).

**Medite Results**

| First Text | Second Text |
|---|---|
| (") j'ai donné rendez-vous à Monsieur garcin au restaurant et. sans attendre je l'ai interrogé sur son voyage au japon. (?) | - Commen le japon ? |
| - comm[?]n le japon. | -Le j'apon , c'est un pays manifique : |
| - le japom c'est manifique | - Combien de temp tu à passe ait japon ? |
| - comme bien de tomp tu a passé aû japom | - j'ai passé 1 mois en japon |
| - j'ai passé en japon 1 moi. | - Au japon, c'est bien il n ya pas de pubelle dans la rue ? |
| - japon c'est bien y a pas des pobile sour la ruet. | - Non, pas des prbelle dans la rue |
| - non, pas des pobile dans la rues. | - Au japon il n y a pas Wc dans la rue ? |
| - le transpore y a boucouq. | - Non, il y a boucoup des WC dans la rue, (c'est) ([pro?]) |
| - oui. il y a boucoup. bus . métro . trame tax[è?]. etc | - c'est manifique ? |
| - (?) comme à fait les batiment. | - Oui. c'est manifique. |
| - les bàtiment en japon il a fait les gran[d?] batiment. | - Comeme a fait les batiment ? |
| (?) les batiment c'est bien(t) | - Au j'apon il a fait les grand batiment (ç?), les j'apone |
| - oui. y a pas papiers dans le sansoure. tour le batimant en japon c'est bien (c'mè) c'est manifique | il à fait la toure comme la toure de feure à paris |
| (?) | - Au j apon il y a la(?) toure comme la(?) toure de Paris |
| - (y) il y a èsgasi vert. | - Oui. |
| - oui ilya boucouq. (des) : d ' esqase vert | - Comment l s'appille ? |
| - y a boucoup comme la france | - la tour de tokyo. |
| | - (ya) (?) Tokyo c'est la grand ville au j'apone ? |

**Figure 42 : Analyse Medite Icham (figure 1/2)**



- non . en japon c'est manifique. y a pas popile comme la france.
- Tu 'aime bien restè en japone
- oui . j'aime bien resté en japone
- tu v[e/o?]ux rouviene en japone avec moi
- oui. Páns prochine .
- le japone c'est pas chere le Hotèl[e?]
- mon . c est chere . mais . c'est manifique les Hotéle
- ok . Páns prochen , je v[a?]ux allè avec vous
- ok.

Patoure de tokyo

Oui.
- y à boucoup des pèrsones a (tou) tokyo.

(-) - M. carsane jè suis [sourté?] la phot[o?] de tokyo
Tu voux voirs ? oui . la photo c'est bille j'aime
bien les photo comme ca à tokyo il y a boucoup
des (p?) persones il y a les magasane partout
y a boucoup d'ensegnes. les batiment son f[ront?]. le
j'apone c'est manifique . je voux alle moi aussi
en j'a pone.

**Figure 43 : Analyse Medite Icham (figure 2/2)**

## Medite Results

| First Text | Second Text |
|---|---|
| chérie je viens d'Assiter á une chose terrible | Chérie je viens d'assiter a une chose terrible |
| que ce que se passer je viens de voir les gens Dans | je me promenais dans rue de paris je vis |
| une rue ils ont frapper un monsieur parce il n'a pas chanter la marseilaice devan la terrasse | dans une rue des gens qui étaient attroupes au pied d un mur. ils étaient sur excites et parlaient entre eux. sur le mur une affiche, |
| d'un café le vieux il A vur la guerre en 1870 donc | on ges tuculait, on s'interpellait on commentait |
| il ne voulais pas que les gens ne parte A cette | l'affiche, soudain le monde sé croula autour de |
| gens mais maloressement ils lui ont pas compris | mois Dans un Bar á <café> plusieurs chantaient |
| ils ont comentcée á la frappe le monsieur jus | la marseillais, les consommateurs dans un même élan de patriotisme. |
| cas il est mors Bah mois ça ma touché Beaucoup | Seul un vieux homme ne chantait pas la marseillaise. |
| chéri et puis j'ai commecé a pleure parce que | il se souvenait d'anciennes de faites la guerre |
| sa ma tros touché le coeur imediatema j'ai | |
| dicide de quitte la bas vraiment sa m'a | |
| beaucoupe touché les gens pensai que qu'il etais | |
| un'aispion des'Allmans mais le monsieur | |

**Figure 44 : Analyse Medite Lassana [V1-V2]**

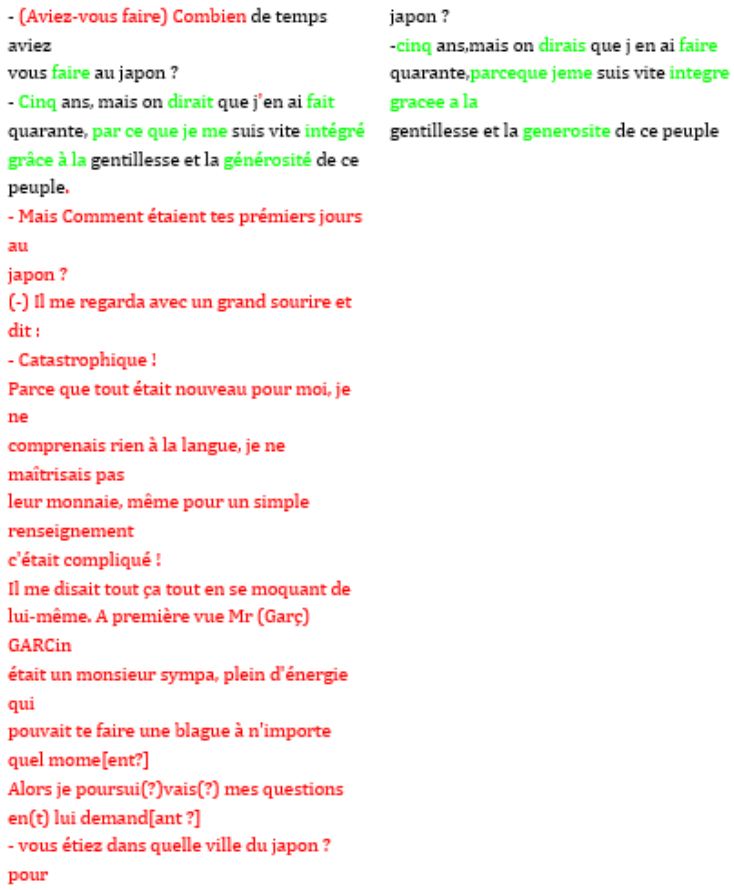

- (Aviez-vous faire) Combien de temps aviez
vous faire au japon ?
- Cinq ans, mais on dirait que j'en ai fait quarante, par ce que je me suis vite intégré grâce à la gentillesse et la générosité de ce peuple.
- Mais Comment étaient tes prémiers jours au
japon ?
(-) Il me regarda avec un grand sourire et dit :
- Catastrophique !
Parce que tout était nouveau pour moi, je ne
comprenais rien à la langue, je ne maîtrisais pas
leur monnaie, même pour un simple renseignement
c'était compliqué !
Il me disait tout ça tout en se moquant de lui-même. A première vue Mr (Garç) GARCin
était un monsieur sympa, plein d'énergie qui
pouvait te faire une blague à n'importe quel mome[ent?]
Alors je poursui(?)vais(?) mes questions en(t) lui demand[ant ?]
- vous étiez dans quelle ville du japon ? pour
japon ?
-cinq ans,mais on dirais que j en ai faire quarante,parceque jeme suis vite integre gracee a la
gentillesse et la generosite de ce peuple

**Figure 45 : Analyse Medite Hamar [V2-V3]**

Dans le cas de Hamar, on remarque avec cet extrait (figure n°45) qu'il n'a probablement pas eu le temps de poursuivre son récit lors de la version 2 puisqu'un bloc très important a été supprimé. Par conséquent, au vu des explications formulées concernant la nature des remplacements, il semblerait que les scripteurs tels qu'André, Djamal, Mamadi et Tahieb (V2-V3) (figures n°46 et 47 ci-dessous) se rapprocheraient plutôt d'une « correction », d'un « nettoyage » ou d'un « toilettage de surface » au sens de Lumbroso (2010) alors que les autres scripteurs, et particulièrement Jonathan, Lassana et Icham, procèderaient à une réécriture plus profonde de leur production.

**Medite Results**

| First Text | Second Text |
|---|---|
| J'ai donné rendez-vous o Monsieur Garcin au restaurant et, sans attendre, je l ai interroge sur son voyage au Japon. - Le Japon, (les) c'est comment ? Les gens ce comportez de quel manière ? - Au Japon, les gens sont organisés et réspectent leur pays. - Comment sont les rues, les lieux publics, comment sont-ils dans les mètro, dans lo bus, ett - - - - - Au Japon, les rues sont goudroné, pas de poubelles pas de togs, pas de degradation de lieux publics, pas d'esthetique des banlieux, casquettes, survêts ! A-t-il DIT Monsieur Garcin. - Je lui-est demande comment ce habillent les jeune | J'ai donné rendez-vous à monsieur Garcin au restaurant et, sans attendre, je l'ai interrogé sur son voyage au japon. -LE japon c'est comment ? Les Gens se comporte de quel manier ? -AU japon, les gens sont organisés et respectent leur pays. - Comment sont-Les rue, les lieux public, comment sont -ils dans Metro, dans la bus etc. -au japon, les rue sont goudronne, pas de poubelles pas d'esthétique des banlieues, casquettes, survêts ! a-t-il dit. Je lui est demande : comment ce habillent les jeunes japonais. -les jeune japonais sont élégamment habille conservant leur tenue traditionnelle. A-t-il répondu -est ce que il y a beaucoup de luxe au japon et ils ont aussi des voitures traditionnelle ? Je n'arrête pas de lui poses des quêtions -les japonais ont des voiture de luxe et |

**Figure 46 : Analyse Medite Tahieb [V2-V3] (figure 1/2)**

Japonais.
- Les jeunes Japonais sont élégamment habilles
conservant leur tenue tradictionnelle.
A-t-il repondu Monsieur Garcin.
- Est ce que il y a beaucoups de luxe au japon
ou ils sont aussi des voiture tradictionnelle ?
Je n'arretés pas de lui demande.
- Les Japonais ont des voiture de luxe et aussi
tradictionnelle mais elles ne sont pas cabossée,
meme legerement(es) pas de tache d huile de vidange
ou de graisse sur le goudron.
- Monsieur Garcin était etonné(s) de constater
a-quel point les japonais aimaient leur pays
il me disait qu'il y a beaucoup de monde
au Japon, je lui est demande si il avait faire un.
tour dans leur lieux socrée !
M-a-t il dit Monsieur Garcin
- Je (?) suis aller o pagode, o cerisiers – et aussi o Mont Foji.
- Comment sont les èléves japonais au lycée
- Il sont toujours souriants, polies, bien habillés et surtout pas de réelle disponibilite
aussi traditionnelle mais elles ne sont pas cabossé même
légèrement pas de tache d'huile de vidange
ou de graisse sur le goudron.
Monsieur Garcin était étonné de constater
à quel point les japonais aimaient leur pays
il me disait qu'il
y a beaucoup de monde au japon, je lui suis
demande s'il avait fait un tour dans un lieu sacré ! monsieur
Garcin me répondit :
- je suis allé à pagode, a cerisiers et aussi le mont Fuji.
-comment sont les élevés japonais au lycée
-ils sont toujours souriant, polies, bien
habilles de réelle disponibilité de dialogue spontanés langues
étrangères sont peu parlées.
-comment sont les plats japonais ?
-les plats japonais sont délicieux.
-monsieur Garcin ma donne envie d'aller
au japon, jetait très content de notre rencontre c'était une
découverte sur place je ne s avais pas que
les japonais étaient aussi développe de leur culture, comme
m'a dit monsieur Garcin.

**Figure 47 : Analyse Medite Tahieb [V2-V3] (figure 2/2)**

Des études complémentaires seraient à mener pour voir si des profils de scripteurs peuvent être mis en évidence lors d'activités de réécriture d'une part, et si ceux-ci peuvent avoir un lien avec des éléments du rapport à l'écrit (potentiellement mis en évidence lors d'entretiens) d'autre part. La partie suivante propose de formuler les premières pistes d'interprétation et perspectives à partir de l'analyse de la mise en forme et des contenus de ces productions écrites.

## 6.4. Interprétation générale

Ainsi, l'analyse de contenu consistant en un repérage et un classement des opérations de réécriture (suppression, ajout, remplacement et déplacement) effectuées entre deux versions d'une part, et l'analyse de la mise en forme productions écrites scannées d'autre part, ont permis de mettre en évidence plusieurs éléments parmi les 17 productions de 10 des interviewés.

Premièrement, en ce qui concerne la mise en forme, on a remarqué que certains interviewés laissaient apparaître davantage de traces de réécriture habituellement malvenues

en contexte scolaire. Elles sont parfois appelées « ratures ». Leur nombre semble augmenter entre la version 1 et la version 2 pour certains interviewés alors que pour d'autres, il baisse. En l'absence d'une tendance claire et majoritaire, nous ne pourrons donc qu'envisager des hypothèses à ce sujet :

- Ces nombres peuvent être mis en relation avec le degré de planification de l'écrit, et les entretiens avaient mis en évidence des conceptions à ce sujet : certains interviewés présentaient l'écriture comme hors de contrôle alors que d'autres l'associaient à un haut niveau de réflexion et de planification autant avant que pendant, voire après ;
- Ces nombres peuvent aussi être un indice des représentations de la version 1 : celle-ci peut tantôt être associée à un premier écrit potentiellement améliorable, et en constante amélioration, tantôt comme un brouillon non présentable, à « nettoyer ». Cela irait de pair avec des représentations légitimant certains écrits, et pas d'autres.

Ensuite, l'analyse de la gestion de l'espace a mis en exergue d'importantes disparités parmi les scripteurs, notamment en ce qui concerne la graphie, l'alignement, la gestion des marges et des espaces. Même si cela ne concerne pas 100% des scripteurs de cette étude, la tendance montre une amélioration de la gestion de l'espace, de la mise en page entre la version 1 et la version 3. Certains scripteurs procèdent à des améliorations, même si pour certains comme Icham, on perçoit encore que cela n'est pas automatique, comme pour les majuscules en début de ligne, à gauche. Je précise que ce scripteur a toujours été scolarisé en arabe auparavant. En outre, l'observation du matériel utilisé me semble tout à fait intéressante pour accéder à des éléments du rapport à l'écrit en contexte scolaire. De fait, et bien qu'il s'agisse d'une évaluation, certains scripteurs comme Jonathan ont recouru au crayon gris, et d'autres ont utilisé une feuille blanche sans en-tête, sans marges (Abdel). De façon générale, divers types de modifications ont été observés d'une version à l'autre, et celles-ci tendent dans la plupart des cas vers ce qui est généralement attendu en contexte scolaire. Cela confirme (et cela a déjà été montré par d'autres études) que ce type d'activité d'écriture et de réécriture peut être bénéfique mais des études complémentaires seraient nécessaires pour confirmer ou infirmer certaines hypothèses. Mais qu'en est-il du contenu de ces productions écrites ?

L'analyse des quatre opérations de base du processus de réécriture, à savoir l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement, a permis de mettre en évidence plusieurs éléments qui semblent pertinents.

En effet, l'analyse chiffrée met en évidence des pourcentages de modifications allant de 10 à 20% pour la majorité des scripteurs. Toutefois, on observe aussi que Icham et Jonathan dépassent les 20% de modifications quand au contraire, Mamadi ne dépasse pas les 10% entre la version 2 et la version 3. Aussi, on observe que le nombre de blocs non-modifiés est faible chez Lassana et Icham (V1+V2) : ils sont respectivement de 2,2% et 4,3% alors que pour d'autres interviewés – Abdel, Tahieb (V2-V3), André et Mamadi (V1-V2) – ils dépassent les 10%.

Or, ces résultats concordent avec une tendance mise en évidence. De fait, si les chiffres montrent que les scripteurs recourent peu aux déplacements (c'est une tendance qui apparaît très clairement dans les chiffres), ce n'est pas le cas des trois autres opérations.

L'analyse collective contrastive et individuelle met en exergue deux tendances pouvant correspondre à deux potentiels profils de scripteurs :

- *Modifications en profondeur /les bâtisseurs :* certains scripteurs semblent privilégier les insertions et les suppressions : Jonathan, Lassana et Icham semblent suivre cette tendance.
- *« Nettoyage » de surface / les nettoyeurs :* d'autres scripteurs effectuent majoritairement des remplacements : André, Djamal, Mamadi et Tahieb (V2-V3 précisément pour ce dernier scripteur) semblent suivre cette tendance.

De fait, on remarque que pour les *insertions*, Mamadi et Hamar (V2-V3 pour tous les deux) montrent des chiffres extrêmement faibles (les plus faibles du corpus), inférieurs à 1% alors que Jonathan atteint les 8%, soit le pourcentage le plus élevé. Icham, Jonathan et Lassana montrent les chiffres les plus élevés d'insertions. En ce qui concerne les *suppressions*, la tendance est cohérente avec celle précitée : on retrouve dans l'ordre décroissant, Jonathan, Lassana, Icham avec les chiffres les plus élevés d'une part, puis André, Tahieb, Djamal, Mamadi avec les chiffres les plus faibles.

Or, lors de l'analyse des blocs concernés par les modifications, on a remarqué en réalité que les scripteurs qui recourent davantage à des remplacements se concentrent essentiellement voire exclusivement sur la norme orthographique : accents, ponctuation, espaces, traits d'union, accords, majuscules sont concernés. Quant aux scripteurs qui privilégient les insertions et les suppressions, j'ai remarqué que ces modifications concernent de larges blocs constitués de plusieurs phrases et constituant parfois des paragraphes entiers.

Il ne s'agit pas d'ajouts ponctuels et courts mais de réels « enrichissements » dans le récit produit. Pour certains, on peine même à retrouver les traces de la version antérieure de l'écrit tant les insertions et les suppressions sont importantes et nombreuses.

En somme, au vu de ces observations, il semblerait que les scripteurs tels qu'André, Djamal, Mamadi et Tahieb (V2-V3) se rapprocheraient plutôt d'une « correction », d'un « nettoyage » alors que les autres scripteurs, et particulièrement Jonathan, Lassana et Icham, procèderaient à une réécriture plus profonde de leur production. Or, le cadre théorique, et les travaux de Lumbroso notamment, rapportaient cette tendance chez certains scripteurs à procéder à un « toilettage orthographique de surface » (Lumbroso, 2010, p. 179) sans parvenir à effectuer des modifications plus profondes lors des phases de révision d'écrits. L'auteur rapporte en effet que pour ces scripteurs, certaines modifications de fond, impliquant des suppressions, des déplacements, des ajouts, ou des ligatures logico-temporelles qui parfois ont figé obligatoirement les structures sémantiques et pragmatiques de l'écrit, seront difficiles à effectuer (Lumbroso, 2010).

Pour l'auteur, cela révèle une difficulté à faire le lien entre la microstructure de la phrase et la macrostructure du discours et cela pourrait être lié à une textualisation précoce du brouillon qui ensuite entraverait les modifications profondes de l'écrit :

> « si l'élève est capable de révision à l'échelle du mot ou de la phrase, il lui est difficile, par ce seul moyen, d'envisager les rapports entre la partie et le tout, la rature locale et le sens global, la microstructure de la phrase et la macrostructure du discours » (Lumbroso, 2010, p. 179)

Pour l'auteur, l'écriture à programme apparaît comme une piste à privilégier. Cette piste me semble intéressante à approfondir mais certaines questions doivent aussi être posées : est-ce un choix délibéré de la part de ces scripteurs car ils sont plus satisfaits de leur écrit ? Est-ce lié à des conceptions de l'écrit impliquant notamment que l'écrit serait « naturel » et se passerait de phases de réécriture ? Pourrait-il s'agir d'un investissement moindre dans l'activité d'écriture en contexte scolaire ?

Ces résultats n'ont pour l'instant « que » le statut d'hypothèse. Ils gagneraient à être approfondis avec des études complémentaires mais les pistes se dessinent d'ores et déjà. Certaines ont été évoquées dans le cadre théorique (cf. chapitre 3, section 1.2.).

Pour l'heure, on peut d'ores et déjà rappeler que cette activité a permis une fois encore de

montrer les bienfaits des activités d'écriture et de réécriture réalisées en classe, même si des pistes d'amélioration pourraient être formulées. À ce propos, les études de Lafont-Terranova et Niwese (2016 ; Niwese, 2010) ont mis en évidence que « toute opération de réécriture favorise une démarche métacognitive dans la mesure ou les modifications effectuées volontairement nécessitent un retour réflexif sur ce qui a été produit » (Niwese, 2010, p. 426). Toutefois, et comme Bensalem l'écrivait, il est hélas encore trop rare qu'un travail de réécriture, encourageant simultanément l'élève à s'exprimer, soit mené. Les enseignants ne demandent que rarement aux élèves de s'exprimer concernant l'acte d'écriture et n'expliquent que peu le processus d'écritures, les étapes (Bensalem, 2016).

Or, les apports de la psycholinguistique et de la génétique textuelle en didactique, vont nécessairement de pair avec une démarche réflexive, encourageant la verbalisation, l'activité métalinguistique. Recourir à la formulation d'autocommentaires pour les élèves, ou de commentaires et d'annotations entre pairs pourrait être une piste allant dans ce sens. D'autres études envisagent l'oralisation de cette démarche réflexive (entretiens métagraphiques en contexte de L1 (Mauroux et Morin, 2018) ou commentaires métagraphiques en contexte de L2 (Fleuret, 2011) en sont deux exemples. Toutefois, ce type de démarche ne va pas de soi : elle doit être encouragée, guidée, enseignée, intégrée aux enseignements de l'écriture et accompagnée d'une démarche pro-réflexive. Ces commentaires, autocommentaires, et annotations pourraient aussi constituer des indices précieux pour la recherche en didactique.

Les études génétiques ont aussi démontré le caractère polyphonique des avant-textes d'écrivains (Lumbroso, 2010, p. 181) : « le scripteur se fait lecteur critique de lui-même » (Lumbroso, 2010, p. 181). Cette compétence que l'auteur qualifie de « méta textuelle » va au-delà de la révision d'un écrit, de l'utilisation d'un brouillon : il s'agit là d'introduire « l'élève au cœur de son aventure scripturale, à la fois réflexive et en devenir » (Lumbroso, 2010, p. 181).

Enfin, et comme Leblay l'écrivait, l'aspect chronologique de ces écrits pourrait être intéressant à explorer, mais avec un autre logiciel que Medite car ce dernier ne propose pas encore cette fonction. Dans quel ordre a procédé le scripteur ? Combien de temps a-t-il consacré à tel ou tel élément de son écrit ? Mais cela imposerait au scripteur de saisir son texte sur ordinateur, et cela n'est pas sans conséquences sur son activité (Leblay, 2014). Dans un tel contexte, la fonction « révision » de Word permettrait de procéder à cette étude.

## 6.6. Limites de Medite en didactique du Français Langue Seconde et questionnements

De mon point de vue, cette partie de l'analyse a permis de montrer deux points positifs : 1) le logiciel Medite semble adapté et opérationnel dans le cadre de recherches à visée didactique et 2) ma méthode de calcul semble cohérente. Toutefois, et cela ne concerne que mes propres projets de recherche, mes objectifs, certaines limites et certains questionnements en suspens inhérents au logiciel Medite et son analyse sont à mettre en évidence.

Premièrement, la notion de « bloc » gagnerait à être définie et précisée. De fait, de mon point de vue, une certaine zone de flou demeure autour de cette notion. Cela permettrait sans doute de gagner en précision lors des analyses, recourant notamment à des quantifications.

À ce propos, on a remarqué certaines incohérences dans les chiffres obtenus : pour Abdel par exemple, on observait simultanément plus de blocs non modifiés (chiffre obtenu à partir des « fixed blocs » mis en évidence par Medite) et plus de modifications sur une même version. Comment interpréter une telle donnée ? Pourtant, les chiffres obtenus sont cohérents pour la plupart des interviewés, en comparant le chiffres de Medite (« fixed blocs ») et le total des opérations effectuées. Par ailleurs, en définissant de façon précise la notion de « bloc », cela permettrait d'explorer plus finement les types d'opération : quelle longueur font les insertions et les suppressions ? Idem pour les remplacements et les déplacements.

Dans ce cas, l'exemple de Hamar me semble éloquent : le nombre de blocs affichés pour une longue insertion de la part du scripteur permet de quantifier approximativement (31 blocs pour 207 mots, soit 1159 caractères), mais cela est sans doute (c'est la réflexion que j'ai menée, peut-être erronée ?) grâce aux retours à la ligne opérés par le scripteur lui-même sur sa copie manuscrite, et que j'ai pris soin de conserver lors de la phase de retranscription. Mais qu'en serait-il si le scripteur avait saisi son texte sur ordinateur sans procéder à des retours à la ligne ?

Ensuite, les résultats d'analyse Medite ont fait surgir en moi certains questionnements, relatifs à l'identification des opérations par le logiciel lui-même. Je n'en évoquerai que quelques-uns ici.

Dans le cas suivant (figure n°48), on observe à gauche la version 1 et à droite la version 2. Toutes les deux présentent un segment contenant « Les jeunes Japonais sont élégamment habillés ». À gauche, il est en rouge, ce qui signifie que Medite a identifié une suppression. À droite, il est en bleu, ce qui signifie que le logiciel a identifié une insertion. Sur quels

éléments le logiciel est-il parvenu à identifier une suppression puis une insertion d'un bloc identique (à deux accents près) tout en conservant comme « blocs non modifiés » les termes « comment » et « habilles » que l'on observe en noir ?

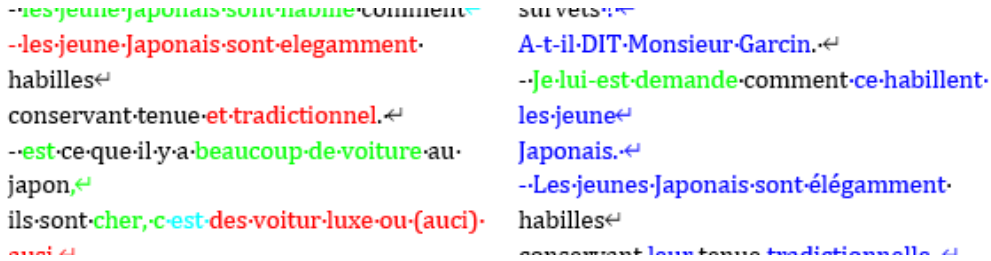



**Figure 48 : À propos de l'analyse avec Medite : insertion et suppression ?**

Un autre cas, illustré ci-dessous (figure n°49) on y observe que Medite laisse apparaître les éléments remplacés en vert et les éléments déplacés en turquoise. Ici, on remarque que « je l'ai interrogé » est identifié comme « remplacé » et « déplacé ». Le scripteur avait saisi à deux reprises le terme « interrogé » et chacun a été identifié différemment par Medite. Pourquoi le logiciel n'identifie-t-il pas une suppression dans ce cas-ci ?

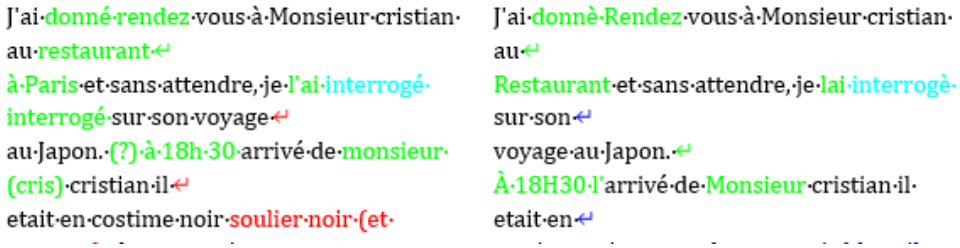



**Figure 49 : À propos de l'analyse avec Medite : pourquoi ne pas identifier une suppression ?**

Un autre cas de « déplacement », qui ne concerne qu'un article défini est illustré ci-dessous (figure n°50). Ne s'agissant que d'un article défini (en turquoise), et non pas d'un « bloc », d'un élément précis du récit, ne devrait-on pas plutôt identifier une suppression puis une insertion ? De même, on remarque la suppression de « sur » en rouge puis l'insertion de « dans » : pourquoi ne s'agit-il pas d'un remplacement de préposition ?

Dans le cadre d'une étude telle que celle-ci, il conviendrait sans doute de définir avec précision ce que signifie l'opération « remplacement » qui semblerait-il, s'appuie exclusivement sur une forte ressemblance entre les deux blocs identifiés, et qui donc concernerait généralement des corrections orthographiques. Cela mène à réfléchir quant à la portée et l'interprétation des analyses menées précédemment.

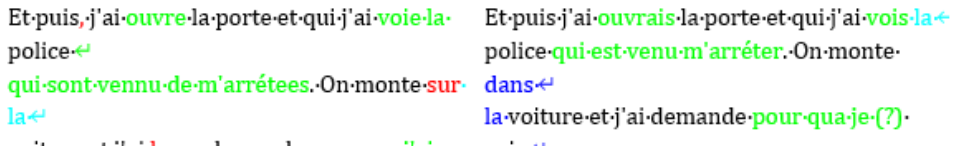



**Figure 50 : À propos de l'analyse avec Medite : le cas du déplacement d'un article défini questionné.**

Enfin, je propose une dernière réflexion ci-dessous (figure n°51). En rouge apparaissent les blocs supprimés, en bleu les blocs insérés, en vert les blocs remplacés et en turquoise, on observe les blocs déplacés.

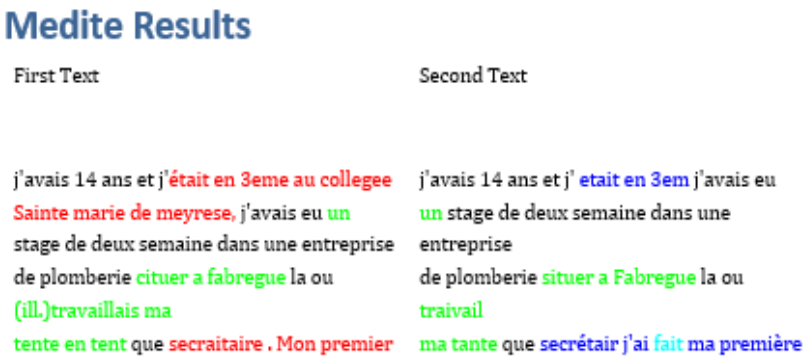



**Figure 51 : À propos de l'analyse avec Medite : pourquoi ne pas identifier un remplacement ?**

Or, la première ligne laisse apparaître une suppression dans la version 1 et une insertion dans la version 2, alors même que l'insertion contient le même contenu « était en 3em ». Pourquoi ne s'agit-il pas d'un remplacement, d'autant que ce bloc est très ressemblant d'une version à l'autre ? En revanche, on pourrait identifier une suppression effectivement pour le bloc contenant « au collegee Sainte marie de meyrese ». Aussi, la même remarque pourrait être formulée concernant les blocs contenant « secraitaire » dans la version 1 puis « secrétair » dans la version 2. Ici sont identifiées une suppression puis une insertion alors même qu'un remplacement me semblerait plus adapté ; idem concernant « Mon premier » remplacé par « ma première ».

En somme, je ne remets pas en question le caractère opérationnel du logiciel Medite mais plutôt, je souhaite mettre en évidence des points soulevant certains questionnements. De mon point de vue, des précisions quant au processus d'identification des opérations seraient bénéfiques pour les recherches en didactique.

# 7. Processus de construction et d'évolution du rapport à l'écrit : l'influence des éléments contextuels

Après avoir exposé les éléments les plus pertinents du rapport à l'écrit, cette septième section propose d'apporter des éléments relatifs à la construction et l'évolution du rapport à l'écrit. De fait, quels éléments pourraient exercer une influence sur les processus de construction et l'évolution du rapport à l'écrit en contexte de langue seconde ? Pourrait-on, à partir de ces éléments, prédire le rapport à l'écrit ou au contraire, en analysant le rapport à l'écrit, parvenir à en déduire certains éléments pertinents pour la didactique ?

Précédemment, j'avais émis diverses hypothèses à ce sujet : l'une concerne la potentielle influence des langues et cultures premières de tradition orale, l'autre concerne l'environnement scolaire antérieur et actuel, soit le potentiel lien entre le rapport à l'écrit et le rapport à l'école. Pour l'analyse du rapport à l'écrit, devrions-nous prendre en compte d'autres éléments du passé et du présent de l'apprenant ? Ces éléments pourraient-ils permettre d'en déduire le rapport à l'écrit et donc d'envisager des moyens d'actions didactiques ? La présente partie tente d'apporter des éléments de réponse à ces questions, en appui sur les données collectées et le cadre théorique circonscrit précédemment.

## 7.1. Les environnements de première socialisation et le rapport à l'écrit : analyse contrastive

Cette première sous-partie a pour objectif d'aborder les potentiels liens d'influence existant entre les répertoires langagiers des apprenants et plus particulièrement lorsqu'ils comportent des langues et cultures de tradition orale, et le rapport à l'écrit. Si des liens existent, quels sont-ils et de quelle façon agissent-ils ? De quelle façon ces langues et cultures peuvent-elles influer sur le rapport à l'écrit ? Et quelles dimensions du rapport à l'écrit sont concernées ?

Premièrement, il convient de rappeler que lorsqu'on évoque les langues et cultures premières, on fait référence aux environnements de première socialisation soit bien souvent aux environnements familiaux. Or, la littérature met en évidence divers éléments pertinents à ce propos. D'une part, les langues et cultures donnent lieu à des formes de socialisation diverses et des habitus culturels qui leur sont propres, notamment au sein des environnements de première socialisation, souvent les environnements familiaux donc (Bourdieu, 1972 ; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012 ; cf. chapitre 2, section 4.). D'autre part, les études menées précédemment montrent qu'il convient également de prendre en compte

les niveaux scolaires et les catégories socio-professionnelles des principaux référents de l'apprenant (parents, ou oncles ou grands-parents selon avec qui il a grandi) (Lahire, 2012 ; Barré-De Miniac, 1993, 2000, 2002). Diverses études ont en effet montré l'influence de ces éléments sur le rapport à l'écrit des enfants apprenants.

En ce qui concerne le corpus de données, trois points sont à remettre en exergue dans un premier temps :

- *Les catégories socio-professionnelles :* parmi les référents mentionnés par les interviewés (43), et en omettant les (11) pour lesquels le présent corpus manque de données, tous sont ouvriers ou employés non qualifiés (22), ou au foyer (7). Seuls trois référents présentent un profil différent avec des postes à responsabilités (architecte en France, gradé dans l'armée en Guinée, ou fonctionnaire de l'État en Côte d'Ivoire). Ils ont été mentionnés respectivement par Chaïra (mais qui n'évolue avec ce référent que depuis son arrivée en France), Ayoub et Kamoko qui les ont quittés depuis leur départ du pays.
- Ensuite, en ce qui concerne *les niveaux de scolarisation* des référents : nombreux sont ceux qui n'ont jamais été scolarisés (18), ou qui ont suivi des parcours « courts » (13). Ceux-ci ont été déscolarisés en cours de cycle élémentaire ou secondaire selon les cas. Pour (9) d'entre eux, les données sont insuffisantes.
- Enfin, à propos des *langues et cultures premières et / ou utilisées* au sein de l'environnement familial : parmi les (43) référents, (25) utilisent exclusivement une ou plusieurs langues de tradition orale, soit la majorité. À l'inverse, (10) utilisent exclusivement une langue « écrite » dont (8) le français. D'autres situations ont été décrites mais (31) recourent à une ou plusieurs langues de tradition orale à des degrés divers, et (4) ont une langue écrite comme langue première. Inutile donc de rappeler l'omniprésence des langues de tradition orale, comme dit précédemment (cf. sections 2.1. et 3.3. du présent chapitre).

Or, avant même d'envisager d'aborder d'autres éléments, j'ai remarqué que les (15) référents jamais scolarisés font également partie des (22) référents pratiquant une ou des langues de tradition orale au sein du foyer. Aux référents jamais scolarisés antérieurement, correspond également la totalité de celles et ceux qui pratiquent une ou des langues de tradition orale aux côtés du français. Dans ces cas, le français est utilisé oralement

exclusivement et est bien souvent lié à des usages quotidiens fréquents (langue véhiculaire dans des contextes multilingues). Ces points ont été développés précédemment (cf. section 3.3.).

Concernant la littéracie familiale, qui peut être influée par ces paramètres, plusieurs profils ont été mis en évidence : 1) *aucun matériel écrit* n'est présent au foyer, et aucune pratique n'est rapportée (Hamar, Izan). Dans ces deux cas, les référents n'ont jamais été scolarisés et parlent exclusivement des langues de tradition orale. 2) l'écrit concerne exclusivement *le domaine religieux* et se matérialise par la présence du Coran essentiellement, ou de livres d'enseignement religieux (Massoud, Adamo). Abdel est également concerné mais mentionne d'autres pratiques, de communication familiale écrite. Parmi ces trois cas, seul Adamo fait part d'un niveau de scolarisation élevé pour ses oncles. Il fait d'ailleurs part de pratiques communes de littéracie qui ont participé à son éveil, son entrée dans l'écrit. 3) *L'écrit est associé au domaine scolaire* (Mamadi, Merad, Ayoub et Christophe) : dans cette situation les cas divergent de façon plus importante.

Ainsi, au vu de ces éléments, mais aussi des résultats énoncés dans la section 3 du présent chapitre, il m'a semblé essentiel ici de faire varier deux paramètres concernant les environnements de première socialisation : la présence ou non de langues et cultures de tradition orale d'une part, et la scolarisation ou non-scolarisation des référents d'autre part. Cela permettra d'envisager si l'un ou l'autre paramètre peut influer sur le rapport à l'écrit des enfants apprenants.

Par conséquent, j'ai réparti les interviewés en trois groupes, sur la base de ces indicateurs :

- *Le premier groupe (G1)* rassemble Mamadi, Izan, Massoud, Youssef, Tahieb, Hamidou, Brahim, et Lassana. Tous ont évolué dans des environnements où on pratique une ou plusieurs langues de tradition orale et où les référents mentionnés n'ont pas été scolarisés.
- *Le deuxième groupe (G2)* comprend Nizarah, Chaïra, Merad, Christophe, Kamoko, Ayoub, Adamo, Hamar, Abdel, Djamal, et Icham. Tous pratiquent au moins une langue de tradition orale en famille et ont évolué avec au moins un des référents qui a été scolarisé (quelle que soit la langue), à des niveaux divers (une étude plus approfondie serait à mener avec des données précises concernant le niveau scolaire des référents).

- Enfin, *le troisième groupe (G3)* inclut André, Jonathan, et Hugo, qui ne pratiquent aucune langue de tradition orale en famille et qui font part de référents qui ont bénéficié d'une scolarisation.

Rappelons simplement qu'étant donné l'hétérogénéité du public, mais aussi le nombre de paramètres en jeu qui ne peuvent être contrôlés comme lors d'une étude de type expérimentale, il sera impossible d'émettre des affirmations. Ainsi, l'objectif est de mener une analyse qualitative contrastive, et d'envisager des hypothèses et des pistes didactiques et de recherche.

### 7.1.1. Les opinions et attitudes

En ce qui concerne les opinions, les jugements de valeurs, on observe divers éléments.

D'une part, certains appartiennent aux groupes 1 et 2 et d'autres aux groupes 2 et 3 à la fois. En effet, Tahieb (G1) et Abdel (G2) mettent en évidence que l'écrit permet de conserver dans le temps, de garder une trace matérielle de la parole, ce que ne permet pas l'oral. Toujours entre ces deux groupes, j'ai aussi relevé un élément divergent voire opposé : Massoud (G1) et Adamo (G2) évoquent l'écrit par rapport à l'oral. Toutefois, Massoud semble aborder l'écrit comme une transcription de l'oral, en ignorant donc l'ordre spécifique de l'écrit (Dabène, 1987, 1991 ; cf. chapitre 2, section 3.2.) alors qu'Adamo au contraire explique que l'écrit et l'oral ne permettent pas d'exprimer la même chose. Il met en évidence l'existence de l'ordre spécifique de l'écrit donc.

Par ailleurs, Christophe (G2) Hamidou (G1) et Youssef (G1) ont peiné à comprendre le format de la question par association avec le terme « écrire ». Toutefois, une différence émerge dans le format de la réponse : Christophe envisage des jeux de mots avec le mot « écrire » alors que Hamidou et Youssef tentent d'apporter une définition générale qui serait « vraie » telle qu'on pourrait la trouver dans un dictionnaire. Aucun des trois n'envisage d'aborder sa propre conception de l'écrit, ses propres idées, mais Hamidou et Youssef vont jusqu'à tenter d'en apporter une définition « universelle », qui pourrait laisser penser à non appropriation « personnelle » de l'écrit, comme si l'écrit n'était qu'un outil et était objectif.

D'autre part, on observe certaines tendances au sein des groupes même. Au sein du groupe 2, on observe un point commun entre Djamal et Kamoko : l'écrit permet de raconter une histoire. Djamal évoque le fait de lire un livre en famille (littérature de jeunesse à destination de ses frères et sœurs) et Kamoko fait part de son expérience personnelle également

concernant l'écriture de textes de rap et la lecture de romans dont certains appartenant au registre classique grec.

Quant au groupe 3, on observe une tendance générale aux trois interviewés : ils expliquent tous ne pas aimer écrire : André et Hugo semblent plutôt désintéressés, et Jonathan semble plutôt en opposition, en situation de rejet. Jonathan et Hugo semblent associer l'écrit à un contexte ou un métier qui dans les deux cas, ne leur correspondent pas d'après leurs propos : Jonathan associe l'écrit au domaine scolaire. Pour lui, ne pas aimer écrire semble aller de pair avec le fait de ne pas être « scolaire ».

Enfin, entre les groupes 1 et 3, on ne retrouve pas de points communs, ce qui pourrait indiquer que pour cette dimension, les langues et la scolarisation au sein des environnements de première socialisation ont une influence. On perçoit toutefois un élément intéressant qui concerne l'école : Jonathan (G3) associe l'écrit au domaine scolaire avec une connotation négative alors que Brahim (G1) explique que sans l'école, il lui serait impossible de lire, écrire, et donc, d'être autonome et de s'insérer professionnellement. Il mentionne l'écriture d'un curriculum vitae et d'une lettre.

En somme, une tendance différenciant ces groupes est à mettre en lumière pour cette première dimension. En effet, on remarque que pour les groupes 1 et 2, l'écrit est souvent abordé par rapport à l'oral, ce qui n'est pas le cas dans le groupe 3, où l'écrit semble être banalisé, normal. Son absence n'est pas envisagée : les interviewés n'envisagent à aucun moment une situation sans écrit. En revanche, dans les groupes 1 et 2, les interviewés comparent le canal oral et le canal écrit, expliquent l'intérêt de savoir lire et écrire, évoquent les conséquences de l'analphabétisme. L'exemple de Jonathan et Brahim est éloquent à ce sujet : Jonathan (G3) évoque le côté « pénible » de l'école, contexte qu'il associe directement à l'écrit. Quant à Brahim (G1), il envisage immédiatement le fait de ne pas savoir lire et écrire et ses conséquences. De son côté, Djamal (G2) envisage également le fait de ne pas savoir lire et écrire et associe cette situation à la « galère ». Youssef quant à lui va même jusqu'à valoriser le français et l'anglais, langues écrites, par rapport au bambara. Il explique, et en dépit de ses pratiques d'écriture personnelles impliquant le bambara, que le bambara on le parle et « c'est tout », donc ce n'est pas sa priorité.

Il est donc observable, qu'indépendamment du niveau scolaire des référents, les environnements de première socialisation impliquant une ou des langues et cultures de tradition orale encouragent les apprenants à rester conscients que l'écrit n'est pas « banal »

et « évident ». Ils semblent plus conscients des conséquences de la présence et de l'absence de l'écrit dans la vie quotidienne. Quelles conséquences ces opinions et jugements de valeur peuvent-ils avoir sur le rapport à l'écrit des apprenants ? Les apprenants du groupe 3 pourraient-ils perdre de vue l'intérêt de l'écrit par exemple et on comprendrait-on ainsi ce profond désintérêt voire cette opposition de la part des interviewés de cette étude ? Cette donnée sera à mettre en lien avec les autres dimensions du rapport à l'écrit. Ce point sera abordé ensuite.

### 7.1.2. Les conceptions

Cette partie aborde l'écrit comme activité et non comme objet, contrairement à la partie précédente. Ici, sont explorées les conceptions des interviewés relatives à l'apprentissage de l'écrit et à l'activité d'écriture : comment apprend-on à écrire ? Comment viennent les idées durant l'activité d'écriture ? Elle aborde également les conceptions qu'ont les interviewés de leur propre apprentissage, de leur niveau et de leurs propres pratiques.

Pour cette dimension, Barré-De Miniac a mis en évidence le fait que des conceptions savantes et des conceptions du sens commun peuvent tout à fait coexister chez un même individu. De fait, l'écriture peut être perçue comme un don, ou comme une simple technique de codage d'une pensée élaborée en dehors d'elle-même parfois (Barré-De Miniac, 2002 ; cf. chapitre 3, section 2.2.3.).

D'une part, concernant les *conceptions de l'apprentissage de l'écrit*, quelques éléments peuvent être mis en évidence. Aucune conception impliquant que l'écrit soit perçu comme un don n'a été relevée. Au contraire, trois interviewés mettent même en évidence que selon eux, *pour écrire, il faut pratiquer* : Brahim (G2), Hugo (G3) et Massoud (G1). Chacun a toutefois sa définition de « pratiquer » : Massoud (G1) évoque la répétition, le fait de recopier pour que cela devienne ensuite « naturel », Brahim (G2) évoque diverses pratiques comme l'écriture de mots de vocabulaire, l'apprentissage via des manuels, et autre. Hugo quant à lui évoque l'importance de lire pour mieux écrire (même s'il admet ne pas le faire, il explique qu'il devrait). Ce dernier point constitue une transition avec le deuxième élément que nous pouvons mettre évidence : il concerne *la mémoire comme condition de l'écrit*. Celle-ci est évoquée par Massoud (G1), Izan (G1) et Ayoub (G2). Le groupe 3 n'est pas concerné. Ces trois interviewés, l'évoquent de façons différentes, mais toutes évoquent la mémoire : pour Massoud, il faut avoir « déjà vu » pour pouvoir écrire, pour Ayoub il s'agit de « se souvenir » pour pouvoir écrire en respectant la norme orthographique et, pour Izan

il est important de rester attentif aux écrits du quotidien qui permettent de rencontrer de nouveaux mots ; ceux-ci peuvent être mémorisés puis réutilisés ultérieurement.

D'autre part, en ce qui concerne les conceptions que les interviewés ont de *leur propre apprentissage (premiers apprentissages du lire-écrire, évolution),* deux tendances ont été observées : nombreux sont les interviewés à évoquer le niveau de difficulté spontanément, à s'auto-évaluer. Peut-être s'agit-il d'une habitude scolaire ? Par ailleurs, pour certains, les premiers apprentissages sont synonymes de bons souvenirs. C'est le cas de André (G3), Chaïra (G2), Christophe (G2), Djamal (G3), et Kamoko (G2). On remarque l'absence du groupe 1. Kamoko (G2) met spontanément en évidence le fait que selon lui, le fait de parler français dans la rue, et qu'il ait échangé en français avec son père depuis son plus jeune âge l'a indéniablement aidé. Il évoque ses premiers apprentissages sous formes de jeux et de coloriages à l'école maternelle. Notons que peu d'interviewés scolarisés en Afrique de l'Ouest ont été scolarisés à l'école maternelle. Bien souvent, ils débutent directement en primaire, ce qui crée un choc d'autant plus important. À l'inverse, pour d'autres interviewés, les premiers apprentissages du lire-écrire ont été difficiles. Sont concernés Icham (G2), Hamidou (G1), Mamadi (G1), Nizarah (G2), Massoud (G1), Izan (G1) et Jonathan (G3). Pour la majorité d'entre eux, la langue de scolarisation était différente de la langue de première socialisation (Icham, Izan, Massoud, Mamadi, Hamidou), pour Izan il s'est agi d'un apprentissage tardif, et Jonathan a fait part du diagnostic des orthophonistes.

Quant à la progression, deux cas se dessinent : chez certains, on perçoit comme un « cap » entre l'apprendre et le savoir écrire. Icham (G2), Youssef (G1), et Tahieb (G1) font partie de ces interviewés. Pour Chaïra, en quelques semaines, elle savait tout. Pour Hamidou, il a « compris un peu » avec le temps. De leur côté, Kamoko (G2) et André (G3) mettent en évidence la lente progression de l'apprentissage, et la difficulté croissante.

Mais qu'en est-il des raisons expliquant cette facilité ou cette difficulté à entrer dans l'écrit ? Plusieurs motifs ont été évoqués. Le premier concerne le double transfert (cf. chapitre 3, section 5.4.) : il s'agit d'entrer dans l'écrit *et* d'appréhender une nouvelle langue simultanément. Icham (G2) et Tahieb (G1) expliquent cela clairement. Tahieb ajoute que recourir à sa langue première lui était interdit et était sanctionné. Kamoko (G2) met également en évidence que parler français avant son entrée à l'école, et donc avant d'entrer dans l'écrit lui a facilité l'apprentissage. Pour Izan (G1) qui a appris tardivement, il s'agit plutôt du double apprentissage de la lecture et de l'écriture. Tahieb (G1) et Lassana (G1)

évoquent aussi la sévérité des enseignants qui ont rendu cette période difficile. À l'inverse, pour ceux qui en gardent un bon souvenir, l'envie explique leur réussite : c'est le cas de Chaïra (G2), ou encore de Kamoko (G2). Ce dernier fait part de sa persévérance, de son apprentissage en autonomie après sa déscolarisation et mentionne également l'environnement familial comme élément facilitant.

Enfin, une dernière tendance a été observée à propos des conceptions qu'ont les interviewés de leur propre apprentissage et de leur progression : certains mettent en évidence *des conceptions très « matérialisées », « incorporées », ancrées dans le matériel.* En effet, ces interviewés décrivent leurs premiers apprentissages et leurs expériences passées relatives au lire-écrire à l'aide d'exemple concrets et en insistant essentiellement sur le matériel utilisé : des livres, des matériaux à manipuler, outils scripteurs, et autres. Cela peut être le signe d'une importante précarité et par conséquent, l'attention de l'enfant se porte vers des objets acquis avec difficulté ou qui semblent inaccessibles en dehors d'un contexte scolaire, mais cela pourrait aussi être le signe d'une faible réflexivité vis-à-vis de leurs apprentissages et d'un rapport au savoir incorporé, non objectivé. Adamo (G2), Hamidou (G1), Hamar (G2) et Jonathan (G3) évoquent des livres, des manuels, des syllabaires. Mamadi (G1) va jusqu'à matérialiser la progression : il évoque l'ardoise et explique que « si tu arrives à écrire », cette ardoise est remplacée par un cahier et un crayon. Il évoque également le fait que sa main tremblait, un élément corporel, un apprentissage hautement incorporé. Il en est de même pour Massoud (G1) qui décrit ses premiers apprentissages puis sa scolarité via l'organisation matérielle et sa posture physique : son regard qui fuit le tableau, son emplacement au fond de la classe, la description des rangées de tables et chaises dans la classe, et il va même jusqu'à se comparer aux murs de la classe, silencieux et immobiles.

À l'inverse, Djamal (G2), Youssef (G1), Kamoko (G2), Tahieb (G1), et Abdel (G2) évoquent des activités de façon plus précise et leurs objectifs : la lecture, des titres, la récitation pour Youssef, et l'identification de mots, la prononciation de mots, des jeux pour Djamal. Il en est de même pour Kamoko (G2), qui même s'il insiste davantage sur le matériel utilisé (feuilles à double ligne, grands carreaux) que ses camarades, évoque surtout les objectifs des activités menées : la graphie, la reformulation, l'association de lettres pour former un mot notamment. Tahieb (G1) quant à lui évoque les contenus des ouvrages utilisés, et Abdel évoque beaucoup la graphie, la copie, l'écriture au tableau, la répétition.

On réalise ici que les trois groupes sont concernés, quel que soit le sens de ces

conceptions. Il est donc difficile, à partir de ce corpus, d'en déduire un quelconque lien avec les langues et cultures premières de ces interviewés et les niveaux de scolarisation des référents.

Enfin, un dernier point doit être abordé : il concerne les conceptions qu'ont les interviewés *de leur propre niveau et de leurs pratiques au moment de l'entretien*. En ce qui concerne le flux de l'inspiration, pour certains interviewés, il semble être incontrôlable et sans explications. Adamo (G2) ignore comment lui viennent les idées et se surprend de la longueur de ses écrits, et Mamadi (G1) explique écrire comme sa tête lui indique de le faire : « la manière dont je pense » dit-il. Kamoko (G2) suit également cette idée et semble associer l'inspiration facile à l'écrivain, aux personnes qui écrivent. En ce qui le concerne, il explique rencontrer des difficultés, avoir la « flemme ». Il se différencie des « écrivains ». Pour André (G3), l'inspiration et l'imagination ne font pas partie de ses points forts. Il explique être inspiré en fonction des sujets. À l'inverse, Ayoub (G2) relie l'écriture à de profondes réflexions, une importante concentration. On voit ici que les trois groupes sont concernés.

D'autres interviewés, lorsqu'ils ont évoqué leur niveau et leurs pratiques actuelles, ont immédiatement fait part d'un sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction. Tout en admettant qu'ils ne sont pas infaillibles, qu'ils peuvent encore rencontrer des difficultés pour certains, Hamidou (G1), Mamadi (G1), Hamar (G2), Brahim (G2), Abdel (G2), André (G3) Kamoko (G2) semblent plutôt satisfaits de leur niveau actuel (même si Abdel (G2) explique qu'il ne l'est pas encore tout à fait).

À l'inverse, on perçoit une insécurité scripturale plus ou moins importante chez d'autres interviewés comme Jonathan (G3) qui expose à de nombreuses reprises ses « points faibles », ses difficultés, le fait qu'il a été diagnostiqué dyslexique, dysorthographique et doté d'une dysgraphie spatiale. C'est aussi le cas d'Icham (G2), très inquiet par les « fautes », la norme orthographique, ou Ayoub qui répond à la négative lorsque je le complimente quant à son niveau. Massoud (G1) connaît les causes de ses difficultés (déscolarisation) mais ajoute que ses amis l'aident à avoir confiance pour écrire, car « des fois c'est très compliqué ». De son côté, Izan valorise le fait que désormais il sait écrire mais il montre aussi des sentiments de regret et évoque ses « fautes ». Pour lui, cela serait bien plus simple s'il s'agissait de sa langue. Il expose ici le double transfert évoqué plus haut. Quant à Nizarah (G2), il démontre une insécurité scripturale très importante et peut-être même un complexe d'infériorité vis-à-vis de sa mère à laquelle il se compare. Il en est de même, à un degré bien moindre, pour

Chaïra (G2). Enfin, Hugo (G3) et Merad (G2) font part de leurs inquiétudes mais surtout, mettent en évidence leur crainte d'oublier leur première langue d'entrée dans l'écrit que sont respectivement le malgache et l'italien. Des aspects identitaires entrent ici en jeu.

Pour ce dernier aspect, on remarque que l'ensemble des groupes sont concernés et qu'aucune tendance spécifique ne peut être associée à un groupe en particulier.

### 7.1.3. L'investissement

Cette partie aborde la dimension de l'investissement du rapport à l'écrit. Dans la partie précédente (2.3.2.), la grande hétérogénéité des types de pratiques rapportées et le sens que les interviewés leur accordaient ont été mis en évidence.

À ce sujet, j'ai remarqué que les trois interviewés du groupe 3 – André, Jonathan et Hugo – étaient quasiment les seuls à affirmer ne pas avoir développé de pratiques personnelles de lecture-écriture. André et Hugo semblent plutôt « désintéréssés » alors que Jonathan est dans une dynamique de rejet. Les pratiques personnelles non-imposées et stimulées simplement par la volonté de l'interviewé concernent Kamoko (G2), Brahim (G2), Lassana (G1), Icham (G2), Chaïra (G2), Merad (G2), Djamal (G2), Abdel (G2), Christophe (G2), Ayoub (G2), Tahieb (G1) et Massoud (G1). Précisons tout de même que, même si les raisons sont différentes pour chacun, l'attrait pour l'écrit est plus particulièrement prononcé chez Kamoko, Chaïra, Ayoub, Tahieb et Brahim.

Je ne peux procéder à une interprétation hâtive, mais je peux en tout cas affirmer que ni les habitus culturels liés au langues et cultures premières, ni les niveaux de scolarisation des référents au sein des environnements de première socialisation ne constituent un frein en absolu au développement de pratiques personnelles de lecture-écriture.

Quant au degré d'accord entre les types de pratiques, comme indiqué dans la partie explorant le rapport à l'écrit, trois tendances ont été relevés et toutes sont associées à une situation de « dualité de l'écrit » ou à une issue possible à cette situation.

Brahim (G2) et Adamo (G2) ont fait un choix en fonction de leur situation actuelle et de leurs projets professionnels : ils donnent la priorité aux pratiques scolaires en vue de l'obtention de leur diplôme puis de leur insertion sur le marché professionnel français. À l'inverse, certains interviewés comme Kamoko (G2) et Merad (G2), priorisent également les types d'écrits, mais optent quant à eux pour les pratiques personnelles. Tous deux font preuve d'un désengagement, d'un désintérêt vis-à-vis des pratiques scolaires. Enfin, la troisième

tendance va dans le sens de la « coexistence » des pratiques, de type complémentaire, c'est le cas de Chaïra (G2).

Ces éléments montrent également qu'il n'est pas possible avec les actuelles données de déterminer si un lien existe entre la dimension « investissement » et les indicateurs ciblés dans cette partie. Pour l'instant, aucune spécificité n'apparaît pour la dimension « investissement » selon le groupe d'appartenance des interviewés. Même pour le groupe 1, on s'aperçoit que l'écrit n'est pas forcément associé au domaine scolaire, alors même que dans le groupe 3, Jonathan montre que pour lui, l'écrit est synonyme de l'environnement scolaire.

### 7.1.4. Les modes de verbalisation

Cette dernière dimension du rapport à l'écrit « les modes de verbalisation », aborde l'activité métalinguistique des interviewés. Celle-ci concerne les défis que les interviewés rencontrent et dont ils font part, leurs stratégies, puis dans un troisième temps, elle évoque ce qu'ils disent de leur activité cognitive durant une activité de lecture-écriture.

Premièrement, à propos des défis mentionnés par les interviewés, le système linguistique et le respect de la norme orthographique sont mentionnés par Ayoub (G2), Nizarah (G2), Merad (G2), Massoud (G41), Lassana (G1), Kamoko (G2) et Adamo (G2). D'autres évoquent les défis de façon plus générale, comme Hugo (G3), Merad (G2) et Izan (G1).

Ensuite, en ce qui concerne les stratégies développées dont ont fait part les interviewés, le téléphone portable occupe une place prépondérante. Il est mentionné par Izan (G1), Brahim (G2), Lassana (G1), Abdel (G2), Youssef (G1), Massoud (G1), Icham (G2), Hamidou (G1), et Hugo (G3). Hamidou, Icham et Massoud recourent à une recherche par écrit via un moteur de recherche alors qu'Abdel, Hamidou et Hugo utilisent plutôt l'outil de reconnaissance vocale pour procéder à une recherche sur Internet. Pour Icham et Nizarah, c'est plutôt le traducteur qui est utilisé, alors que pour Massoud, c'est le clavier intuitif. On voit ici que tous les groupes sont concernés par cette première stratégie. Ensuite, le fait de solliciter de l'aide de la part d'un enseignant, d'un parent ou d'un ami a été mentionné à de nombreuses reprises également. Sont concernés : Nizarah (G2), Merad (G2), Kamoko (G2), Abdel (G2), Hamar, (G2), Izan (G1), Chaïra (G2), André (G3), Massoud (G1), et Lassana (G1). Enfin, certaines stratégies cognitives ont été évoquées et une fois encore, les trois groupes sont concernés. Seuls Izan et Mamadi, tous deux du groupe 1, perçoivent les stratégies cognitives comme inenvisageables ou du moins, impossible à expliciter : ils n'en

évoquent aucune.

Les grandes lignes concernant les stratégies développées et explicitées par les interviewés face aux défis du lire-écrire ont été rappelées, mais qu'en est-il de leurs modes de verbalisation inhérents à leur activité cognitive durant une activité de lecture-écriture ?

Comme exposé dans la partie précédente explorant le rapport à l'écrit, trois modes de verbalisation ont été identifiés dans ce corpus. Ils se situent sur un « continuum du contrôle » allant de l'anticipation, la planification, jusqu'à l'absence de contrôle avec l'écriture hors de soi. Toutefois, ces données ne sont pas suffisamment détaillées pour envisager d'émettre des hypothèses ici.

En somme, les données concernant cette dimension n'ont pas mis en évidence de tendance nette qui pourrait être liée aux indicateurs cibles. Les diverses formes de socialisation, inhérentes aux langues et cultures des environnements familiaux, tout comme les niveaux de scolarisation ne semblent pas avoir un impact visible ici sur le rapport à l'écrit des interviewés, sauf pour la dimension « opinions et attitudes ». Il conviendrait d'approfondir l'étude, notamment en mettant en place des activités précises de lecture-écriture et en recourant aux entretiens durant cette activité. Les questions sembleraient sans doute moins abstraites et vagues pour les interviewés, et il en irait de même donc pour les réponses de mon côté.

## 7.2. Les environnements scolaires et le rapport à l'écrit : quel degré d'accord ?

Cette partie a pour objectif d'envisager de potentiels liens de corrélation ou d'opposition entre le rapport à l'écrit et le rapport à l'école des interviewés. Tout comme Barré-De Miniac (2002) vis-à-vis du rapport à l'écrit uniquement, je parlerai de « degré d'accord » entre les deux rapports.

À partir de l'exploration de ce corpus, et à la suite de l'analyse du rapport à l'écrit et du rapport à l'école, il semble que les deux notions ne sont pas sans liens. En revanche, il convient une fois encore de ne pas adopter une approche englobante et simplifiante afin de ne pas omettre la complexité de la réalité. De fait, pour le rapport à l'écrit, il convient de bien distinguer les types d'investissement et de tenir compte du degré d'accord entre ceux-ci. Ces éléments semblent être cohérents avec le rapport à l'école, notamment au niveau de l'élan scolaire. De fait, il est essentiel de comprendre le sens que les interviewés donnent à l'écrit

d'une part, et à l'école d'autre part. Il ne s'agit pas d'observer sans en comprendre le sens. Le constat ne permet pas de comprendre la dynamique de la notion de « rapport à ». À partir de cet élément, j'ai observé plusieurs profils d'interviewés.

Premièrement, 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 les pratiques avec objectifs scolaires. Ils ne seront pas toujours « opposés » ou « investis négativement » tel que Jonathan, mais parfois simplement indifférents comme Hugo ou André. Dans ce second cas, ils semblent ne pas percevoir l'intérêt de cet univers scolaire pour leur avenir. L'école ne parvient pas à trouver sa place dans leurs rêves, leurs ambitions et on le constate également dans leurs propos (place de l'école dans leurs projets de vie et leur projet professionnel).

Ensuite, pour certains, l'écrit est associé exclusivement à l'école et on observe donc que les pratiques personnelles de lecture-écriture sont soit faiblement voire non investies (André, Hugo), soit investies négativement (Jonathan), soit appréhendées sous le prisme de l'utilité (Hamidou). Dans ce dernier cas, toutes les pratiques de lecture-écriture sont conditionnées par leur utilité. Aucune pratique n'est investie pour le plaisir, comme un loisir (Hamidou, Adamo). Ou alors, et c'est le cas d'Adamo, même si certaines pratiques personnelles peuvent être rapportées, l'interviewé précise qu'elles ne sont pas importantes par rapport à celles qui sont « utiles ». L'utilité est liée à l'urgence d'obtenir un diplôme, un titre de séjour, un emploi pour pouvoir se stabiliser sur le territoire français. On voit ici une certaine cohérence entre le rapport à l'école et le rapport à l'écrit. Tous deux doivent être utiles et servir les objectifs de vie des interviewés.

Toutefois, ce n'est pas automatique : si l'écrit n'est pas associé qu'au domaine scolaire, alors on observe que les pratiques personnelles sont souvent investies (Merad) et parfois fortement (Kamoko). Celles-ci sont investies pour divers motifs : elles sont souvent en lien avec le vécu, l'expérience personnelle des interviewés (Kamoko, Ayoub, Tahieb), mais elles peuvent aussi n'avoir comme objectif « que » le divertissement ou le loisir (Icham, Chaïra, Youssef).

Enfin, on a observé aussi que pour Chaïra et Lassana par exemple, le rapport à l'écrit et le rapport à l'école sont cohérents et tous deux liés à un sentiment d'anxiété, d'inquiétude voire de culpabilité. Pour Chaïra, ses pratiques personnelles semblent même aller jusqu'à tenter de compenser ce sentiment en poursuivant un but de décharge émotionnelle. Cela semble être le cas de Ayoub également qui peine à s'investir scolairement, malgré sa volonté,

et qui utilise les écrits personnels pour se libérer émotionnellement. Pour ces trois interviewés, les pratiques personnelles ont un réel rôle dans leur vie et potentiellement vis-à-vis du stress occasionné par leur rapport à l'école et aux écrits scolaires. Nizarah quant à lui ne semble pas être parvenu à développer ses pratiques personnelles, même si son rapport à l'école et aux écrits scolaires semble être source de stress. En réalité, même ses pratiques supposées « personnelles » sont imposées par sa mère alors il semblerait que le stress ait gagné l'ensemble des pratiques.

En somme, on voit que le rapport à l'école et le rapport à l'écrit (si ce dernier est exploré comme un système complexe doté d'une dynamique interne) ne sont pas sans liens et permettent de mieux appréhender le sens que les interviewés donnent et peuvent donner à l'écrit et à l'école.

**Synthèse du chapitre**

Cette dernière sous-section clôt ce sixième chapitre qui avait pour objectif d'exposer les résultats obtenus à partir de l'analyse des données collectées et produites par entretiens et grâce aux productions écrites. Pour rappel, après avoir exploré les répertoires langagiers et les deux environnements principaux de socialisation (famille et école), la quatrième puis la cinquième section de ce chapitre ont mis en évidence les résultats de l'exploration du rapport à l'écrit : les uns découlant des entretiens semi-directifs individuels menés, et les autres des productions écrites en trois jets collectées. En appui sur toutes ces données, la septième section a questionné les processus de construction et d'évolution du rapport à l'écrit et donc, par la même occasion, l'intérêt d'adopter une approche telle que celle-ci, que j'ai qualifiée de *diachronique* et *contextualisante*.

Les résultats sont aussi nombreux que les pistes à exploiter à l'avenir, mais je tenterai malgré tout d'en esquisser quelques lignes directrices.

D'une part, l'exploration simultanée du rapport à l'écrit et des répertoires langagiers a permis de mettre en évidence divers éléments : 1) le plurilinguisme est bel et bien la norme et les langues pratiquées exclusivement à l'oral sont fortement représentées. Celles-ci sont convoquées lors de pratiques littéraciques, ce qui a validé la théorie du transfert entre les langues, même lorsque certaines d'entre elles sont de tradition orale. Ces langues et pratiques associées ne peuvent pas être ignorées de la didactique du FLS. Aussi, cette étude a permis de réaffirmer la complexité qui caractérise les répertoires langagiers, et l'importance de tenir compte d'aspects psychoaffectifs et identitaires en didactique du FLS. En effet, l'apprentissage d'une langue seconde peut être source d'inquiétudes, celles-ci peuvent freiner la progression de l'apprenant, et certaines langues peuvent être plus investies que d'autres selon les types de pratiques. 2) L'exploration du rapport à l'écrit (la dimension *investissement* plus précisément) a montré que contrairement à certaines idées couramment véhiculées, les élèves de lycée professionnel lisent et écrivent, et dans diverses langues. Ces pratiques littéraciques sont nombreuses et variées (tout comme leurs objectifs) et elles doivent être prises en compte et valorisées par l'environnement scolaire. En explorant cette dimension *investissement,* j'ai également montré l'importance de prendre en compte le sens que les élèves attribuent aux pratiques décrites. Nous avons vu que des pratiques apparemment identiques peuvent en réalité viser deux objectifs différents. Ce n'est pas sans effets sur le rapport à l'écrit. Par ailleurs, 3) le téléphone portable semble être un outil précieux aux yeux des élèves : il leur permet de développer des stratégies pour faire face aux défis de l'écrit. Ainsi, le téléphone portable est moins un ennemi qu'un réel outil sur lequel les enseignants pourraient s'appuyer. Ils

pourraient également guider les élèves dans leurs pratiques de lecture-écriture. Cette démarche participe à l'autonomisation de l'élève, à *l'apprendre à apprendre.* Aussi, 4) en prenant appui sur les travaux de Barré-De Miniac (2000 ; 2002 ; 2008), et plus précisément sur les aspects de la dimension *investissement,* cette étude a montré qu'il convient de dépasser le constat du rejet souvent dressé lorsqu'on fait face à un élève semblant « peu investi » dans les pratiques qui ont trait à l'écrit. Nous avons vu qu'un faible investissement vis-à-vis de pratiques de lecture-écriture peut être le signe d'une importante insécurité scripturale voire scolaire selon le contexte. La notion de rapport à l'écrit s'est avérée particulièrement précieuse dans le cas présent. Enfin, 5) les *modes de verbalisation* ont mis en évidence une importante difficulté pour la majorité des interviewés à adopter une posture réflexive vis-à-vis de leurs pratiques d'écriture et de leurs apprentissages. Il conviendrait d'approfondir ce phénomène et plus précisément le lien entre celui-ci et les formes de socialisation dans les environnements familiaux. Sur ce point, l'oral pourrait tout à fait être au service de l'écrit en stimulant le développement de la littéracie, de la conscience phonologique et morphologique[79].

D'autre part, en explorant également les environnements de socialisation que sont les environnements familiaux et scolaires des interviewés, j'ai fait le choix d'une approche que j'ai qualifiée de diachronique et contextualisante. Celle-ci a permis de mettre en lumière divers éléments concernant les processus de construction et d'évolution du rapport à l'écrit au fil du temps : 1) le rapport à l'écrit de l'élève semble influencé par les langues de première socialisation, via les formes de socialisation, les habitus culturels, mais également par le lien entretenu entre l'environnement familial et l'environnement scolaire. Cela peut s'observer *via* la littéracie familiale et le type d'accompagnement scolaire proposé par la famille. Le niveau scolaire peut également influer sur ce lien mais des parents analphabètes ne seront pas forcément absents vis-à-vis du suivi scolaire de l'enfant, et dans le cas contraire, un accompagnement très scolaire, proposé par un parent hautement diplômé n'est pas toujours synonyme de rapport à l'écrit et à l'école positif. À ce propos, cette étude a aussi confirmé les propos de Lahire (2012) : une absence apparente d'accompagnement scolaire ne correspond que rarement à un désengagement volontaire des parents. Les discours des participants ont montré en effet que certains parents tentent de s'impliquer même s'ils ne savent pas tout à fait comment procéder. La volonté est présente, et elle ne demande qu'à être accompagnée, guidée. L'école semble avoir un rôle à jouer, et cela ne fait que confirmer l'orientation des travaux de Auger et Le Pichon-Vorstman (2021). Par ailleurs, 2) la

[79] La page suivante est un exemple parmi d'autres : https://capsulesorales.csj.ualberta.ca/index.php/les-capsules-video/loral-au-service-de-la-litteratie/

notion de rapport à l'école semble être pertinente puisque des corrélations entre la dimension *investissement* du rapport à l'écrit et le rapport à l'école de certains interviewés ont été observées. En effet, certains participants montrent simultanément un faible investissement dans les pratiques littéraciques scolaires et un rapport à l'école négatif voire conflictuel. Dans d'autres cas, certains d'entre eux montraient un investissement plus fort et positif dans des pratiques de lecture-écriture personnelle et celles-ci semblaient alors compenser le lien négatif entretenu avec les pratiques scolaires. Le degré d'accord entre les types d'investissement mis en évidence par Barré-De Miniac (2002, 2008) a été précieux pour l'analyse de ce phénomène.

Par ailleurs, même si elles présentent certaines limites que nous avons vues précédemment, les productions écrites en trois jets, analysées avec Medite, ont permis d'émettre des hypothèses. Elles ne pourront pas être reprises en intégralité ici, donc je me contenterai de rappeler que des tendances pouvant correspondre à des profils de scripteurs ont été mises en lumière : les *bâtisseurs* modifient en profondeur leurs écrits alors que les *nettoyeurs* procèdent plutôt à un nettoyage de surface, une correction, souvent orthographique. Une étude permettrait à la fois de confirmer l'existence de ces profils et la méthodologie pour les identifier, mais aussi d'approfondir le lien existant entre ces profils et le rapport à l'écrit des scripteurs concernés. Cette analyse a également rappelé les bienfaits des activités d'écriture et de réécriture en classe, lesquelles favorisent une démarche métacognitive, réflexive (Niwese, 2010).

# BILAN ET PERSPECTIVES

Nous le savons, une thèse de doctorat est moins une fin en soi qu'un réel point de départ : elle permet d'amorcer une réflexion destinée à évoluer au fil du temps, tout au long de la carrière du futur chercheur.

Pour rappel, ce travail avait trois objectifs principaux : 1) explorer le rapport à l'écrit d'apprenants dont les langues de première socialisation sont pratiquées exclusivement à l'oral et pour qui le français est une langue seconde, 2) appréhender les liens d'influence entre les répertoires langagiers - plus précisément les langues et cultures africaines de tradition orale - et le rapport à l'écrit puis 3) adopter une approche permettant d'appréhender la construction et l'évolution du rapport à l'écrit au fil du temps. Ce troisième objectif visait donc aussi l'identification d'éléments qui entretiennent un lien d'influence avec la notion de rapport à l'écrit.

Cette conclusion est l'occasion de dresser un bilan plus général du travail mené, en abordant les résultats, les limites mais également les perspectives envisagées (qui je l'espère, pourront se concrétiser dans les années à venir).

Dans un premier temps, je souhaiterais aborder spécifiquement la notion de rapport à l'écrit, d'un point de vue théorique et méthodologique. Après avoir dressé un bilan des modèles proposés jusqu'à présent, il est essentiel de mettre en exergue les questionnements laissés en suspens avant de faire part d'éléments de réponses ou à minima de réflexion puis d'émettre des propositions de schématisation de la notion et de son analyse.

D'une part, le cadre théorique a permis de mettre en évidence les deux principaux modèles du rapport à l'écrit proposés par Barré-De Miniac (2000) pour l'un, et par Chartrand et Blaser (2008) pour l'autre. J'avais aussi mis en évidence les réflexions théoriques et la proposition de schématisation de Armand et Maynard (2015). Ces auteures ont d'ailleurs été les seules à envisager une schématisation de la notion. Dans le cadre de cette étude, j'ai opté, en le justifiant, pour le modèle français de Barré-De Miniac, qui a été précieux. Méthodologiquement, il s'est montré très opérationnel pour l'analyse des entretiens : il a permis de structurer et articuler les données collectées. Théoriquement, il a été indispensable dans l'élaboration des schémas proposés plus bas.

Toutefois, comme l'écrivait Barré-De Miniac en 2000, la description de la notion de rapport à l'écrit tout comme celle de ses dimensions n'est en aucun cas définitive : la liste des dimensions mais aussi leurs définitions sont évolutives au fil des études menées et des situations didactiques observées (Barré-De Miniac, 2000, p. 118). D'ailleurs, rappelons qu'en 2008, Chartrand et Blaser

mettaient en évidence les limites de la notion de rapport à l'écrit. Pour les chercheuses, la notion « […] ne (leur) apparaît pas opératoire pour la didactique du français puisque, d'une part, juxtaposant la dimension praxéologique aux dimensions affective, conceptuelle, et axiologique [...] » (Chartrand et Blaser, 2008, p. 124). Tout comme Reuter quelques années auparavant, elles mettent en évidence que cet outil heuristique ne permet pas d'appréhender l'articulation et la hiérarchisation des dimensions du RÉ (Reuter, 2004). De fait, un certain nombre de questions restent en suspens : qu'en est-il de la nature des éléments qui constituent ce que les auteures appellent « dimensions » du rapport à l'écrit ? Quelle est la dynamique interne du rapport à l'écrit ? Quelles relations entretiennent ses dimensions ? Aussi, qu'en est-il de la prise en compte des environnements de première et de seconde socialisation à savoir l'environnement familial et l'environnement scolaire lors de l'analyse du rapport à l'écrit des apprenants ? Quel statut et quelle place accorder à ces éléments ? De même, le contexte spécifique de langue seconde soulève la question de la prise en compte des répertoires langagiers des apprenants. Enfin, après avoir également abordé ces aspects dans le cadre théorique (cf. chapitre 3, section 4.), qu'en est-il du statut et du positionnement du rapport à l'écrit vis-à-vis du rapport au savoir et du rapport au monde ? Pour rappel, Barré-De Miniac évoquait en 2000 une imbrication totale de ces trois aspects, cohérente avec son idée de trilogie « écriture/savoir/école » (p. 117).

Plusieurs questionnements ont d'ores et déjà été soulevés dans la littérature et je souhaite apporter quelques éléments de réponse et de réflexion ici : ils concernent la prise en compte des aspects affectifs d'une part, puis la place et le statut des pratiques d'autre part. Le positionnement canadien diverge de celui de Barré-De Miniac, nous l'avons vu (cf. chapitre 3, section 4.2.).

En ce qui concerne les aspects affectifs, pour rappel, contrairement au modèle proposé par Barré-De Miniac (2000 ; 2002), les chercheuses canadiennes ont avancé l'existence d'une dimension affective à part entière (Chartrand et Blaser, 2008). Celle-ci est à mettre en relation avec les autres dimensions du rapport à l'écrit précisent les chercheuses. Il s'agirait d'une dimension *multifactorielle*, qui n'intervient jamais seule car imbriquée dans les autres dimensions du rapport à l'écrit (dimensions axiologique, idéelle et praxéologique). D'autres auteures ont adopté ce point de vue (Armand et Maynard, 2015 ; Chartrand et Prince, 2009). Dans leur proposition de schéma (cf. chapitre 3, section 3.2.1.), les auteures précitées associent exclusivement les aspects affectifs aux pratiques des apprenants, comme s'ils ne concernaient pas les autres dimensions du rapport à l'écrit. Toutefois, les chercheuses canadiennes elles-mêmes écrivent que ces aspects affectifs sont observables via « le temps consacré à des activités de lecture et d'écriture ainsi que leur fréquence

[...] » (Chartrand et Blaser, 2008, p. 113). Par ces propos, elles mettent indéniablement en évidence une superposition partielle des dimensions affective et praxéologique et donc un questionnement quant à la réelle indépendance des aspects affectifs, à l'existence d'une dimension affective à part entière. De mon point de vue, et la méthodologie d'analyse l'a montré, les aspects affectifs colorent chaque dimension et en sont indissociables. En effet, il me semble qu'envisager l'existence d'une dimension affective demeure trop éloigné de la réalité. De fait, en pratique, les aspects affectifs sont toujours associés à des représentations et des pratiques, à chaque élément du rapport à l'écrit ; les isoler de façon artificielle leur ôte tout leur sens à mon avis. En effet, quel sens donner à un élément affectif isolé ? Ou, si on décide de le conserver avec la représentation ou la pratique associée, quel est l'intérêt de répéter ces éléments dans la dimension affective et dans la dimension concernée ensuite (idéelle, axiologique ou praxéologique) ? L'affectif peut être perçu dans chaque discours des apprenants, qu'il concerne la dimension conceptuelle, praxéologique ou axiologique. Il peut également concerner des expériences passées, des pratiques passées et avoir aujourd'hui une influence sur les autres dimensions de l'apprenant.

Par ailleurs, en ce qui concerne la place et le statut des pratiques, le cadre théorique a abordé l'existence d'un désaccord entre les deux modèles du rapport à l'écrit proposé (cf. chapitre 3, section 4.2.3.) : d'un côté, Barré-De Miniac considère les pratiques comme étant des manifestations du rapport à l'écrit et, d'un autre, les chercheuses canadiennes Chartrand et Blaser se positionnent clairement en affirmant que les pratiques font partie intégrante du rapport à l'écrit et qu'elles doivent constituer une dimension à part entière. Elles ont ainsi avancé l'existence d'une dimension praxéologique. Comme le sous-entendait la partie précédente à propos de la dimension affective, je rejoins le positionnement Chartrand et Blaser concernant le fait que la dimension *praxéologique* (pour moi, les pratiques, observées dans la dimension *investissement* du modèle de Barré-De Miniac que j'ai repris) est concernée par les aspects affectifs : le temps et la fréquence en sont des indices. De leur côté, Armand et Maynard ont même émis une proposition de schématisation et dans celle-ci (cf. chapitre 3, section 3.2.1.), les auteures ne placent pas la dimension praxéologique de la même façon que les trois autres dimensions. D'après leur schéma, les interactions entre la dimension praxéologique et les trois autres dimensions ne seraient pas comparables aux interactions entre ces trois autres dimensions. La dimension praxéologique aurait alors une place et un statut différent des autres dimensions.

De mon côté, je dois bien admettre que la question des pratiques est longtemps restée ambigüe et me positionner n'a pas été simple. Le schéma proposé par Armand et Maynard m'a également

beaucoup questionnée. Même si j'admets que les pratiques sont à appréhender comme étant constitutives du rapport à l'écrit, force est de constater que les pratiques peuvent être observées dans toutes les dimensions, comme manifestations du rapport à l'écrit ou même comme étant constitutives des dimensions également. La dimension *opinions et attitudes* dans le modèle de Barré-De Miniac le montre bien. Ainsi, considérer les pratiques séparément, en envisageant l'existence d'une dimension praxéologique me semble complexe et incompatible avec les modèles canadiens. Par conséquent, ma réflexion a abouti à un double statut pour les pratiques, tout en admettant qu'une zone de flou demeure. De mon point de vue, les pratiques sont constitutives du rapport à l'écrit : comme l'écrivent les chercheuses canadiennes, elles contribuent à le forger (Chartrand et Blaser, 2008). En revanche, ces pratiques sont également indissociables des représentations, des conceptions, des opinions et de façon générale, tout ce qui constitue le rapport à l'écrit. En d'autres termes, les pratiques sont constitutives de chaque dimension du rapport à l'écrit et chaque dimension est constituée de pratiques. En somme, tout comme pour la dimension affective, je ne suis pas en faveur d'une séparation des pratiques et donc la création d'une dimension spécifique. Les paragraphes suivants permettront de poursuivre et finaliser l'argumentation mais aussi d'exposer pleinement et de clarifier mon positionnement à ce sujet.

Une autre question me semble essentielle à aborder : il s'agit de la contextualisation *via* la prise en compte des répertoires langagiers et des environnements de socialisation. Cette étude a confirmé ce que le cadre théorique annonçait à propos des environnements de première et seconde socialisation (cf. chapitre 2, sections 4 et 5) : ils ne peuvent être ignorés lors de l'analyse du rapport à l'écrit d'apprenants. D'autre part, en contexte de FLS, la prise en compte de la complexité des répertoires langagiers et du bi-plurilinguisme des apprenants est désormais inévitable. L'approche « écologique » au sens de Moore et Sabatier (2014) est essentielle : « l'école doit s'ouvrir aux ressources linguistiques, culturelles et symboliques que les élèves portent en eux pour les transformer en des aouts et des leviers d'apprentissages » (Moore et Sabatier, p. 34). Comment pourrait-on ne pas opter pour une telle approche en recherche ? Or, cette approche écologique implique aussi que ces répertoires langagiers ne peuvent être considérés indépendamment des environnements dans lesquels vivent et évoluent les apprenants. Les auteures affichent clairement l'importance de considérer les éléments socioculturels du développement langagier et leur rôle dans divers contextes discursifs (*Ibid.*). De mon point de vue, étudier le rapport à l'écrit d'apprenants c'est inévitablement étudier certains aspects de leurs environnements de vie c'est-à-dire l'environnement de première socialisation qu'est (souvent mais pas toujours) la famille et l'environnement de seconde socialisation qu'est l'environnement scolaire. Cela sous-entend

également de considérer les environnements passés et les traces que ceux-ci ont pu laisser. C'est également un excellent accès au fonctionnement interne du rapport à l'écrit : sa construction et son évolution au fil du temps. Il est selon moi impossible de progresser théoriquement à propos de la notion de rapport à l'écrit sans explorer sa construction, son évolution, son fonctionnement interne. En d'autres termes, analyser le rapport à l'écrit à un instant T ne permet d'accéder qu'à une facette de celui-ci et ne permet pas d'en comprendre la construction, l'évolution et donc d'envisager d'utiliser cette notion (ces analyses) à des fins didactiques. Ainsi, cette étude a pris en compte à la fois les répertoires langagiers des apprenants mais également leur scolarité antérieure et leurs environnements de première socialisation. Les études de Fleuret (2012) ont montré l'importance de considérer ces éléments, nous l'avons vu (cf. chapitre 3, section 3.2.2.). Ils permettent d'accéder aux formes de socialisation, aux habitus culturels, à la littéracie au sein des environnements familiaux et ils ne sont pas sans lien avec la construction et l'évolution du rapport à l'écrit. C'est de cette façon également que j'ai mis en évidence l'impact des parcours migratoires traumatiques sur le rapport à l'école et à l'écrit des interviewés.

En revanche, qu'en est-il du statut de ces éléments vis-à-vis du rapport à l'écrit ? Si les répertoires langagiers font partie intégrante de chaque dimension du rapport à l'écrit, il n'en est pas ainsi pour les environnements de socialisation. Pour aboutir à cette réflexion, j'ai formulé et distingué deux questionnements : 1) « Quels sont les éléments constitutifs de la notion de rapport à l'écrit en contexte de FLS ? » et 2) « Quels éléments sont à prendre en compte lors de l'analyse du rapport à l'écrit en contexte de FLS ? » soit « Quels éléments influencent la construction et l'évolution du rapport à l'écrit ? ». Cette distinction me semble être essentielle car elle permet d'adopter une approche contextualisante et diachronique sans devenir englobante et simplifiante, ce qui aurait pour conséquence de dénaturer la notion de rapport à l'écrit et de la rendre non-opérationnelle lors de la phase d'analyse. De fait, sans cette distinction, le risque est de confondre les éléments constitutifs du rapport à l'écrit et les éléments influençants, que l'on qualifiera de « contextuels ».

Dans le cadre de cette étude, j'ai ainsi pris en compte les éléments contextuels que sont les environnements de première socialisation et les environnements scolaires pour analyser le rapport à l'écrit. Ces éléments influencent la construction et l'évolution du rapport à l'écrit, sans pour autant en faire partie. C'est la raison pour laquelle il ne s'agit pas de dimensions mais d'éléments contextuels.

Afin d'illustrer et clarifier mon raisonnement, je propose de schématiser la notion. Pour rappel,

j'ai affirmé que :

- Les aspects affectifs ne constituent pas une dimension à part entière, mais ils concernent toutes les dimensions du rapport à l'écrit ;
- Les pratiques ne constituent pas une dimension à part entière, mais ils concernent toutes les dimensions du rapport à l'écrit. Affirmer cela signifie que toutes les dimensions présentent des pratiques ;
- Les répertoires langagiers et leur complexité doivent être pris en compte lors de l'analyse du rapport à l'écrit ;
- Les éléments constitutifs du rapport à l'écrit doivent être distingués des éléments qui influent sur le rapport à l'écrit. Dans cette étude j'ai qualifié ces éléments de *contextuels.* Les éléments constitutifs et contextuels doivent être pris en compte afin de procéder à une analyse diachronique et contextualisante du rapport à l'écrit.

Or, affirmer que toutes les dimensions impliquent des pratiques mais aussi des aspects affectifs questionne la nature des autres éléments de ces dimensions. Je me suis longuement questionnée quant à la place et la schématisation de ces pratiques et de ces aspects affectifs et surtout vis-à-vis des modèles déjà existants en France et outre-Atlantique. De fait, pendant plusieurs mois, je ne parvenais pas à expliquer pourquoi à mes yeux, chaque dimension correspondait à des représentations et des pratiques car cette idée ne semblait pas compatible avec l'analyse de terrain et les modèles déjà existants. Qu'en était-il de la place de ces éléments vis-à-vis des dimensions proposées par les chercheuses françaises et canadiennes ?

En réalité, au terme de cette étude, je pense qu'il convient d'appréhender la notion de rapport à l'écrit sous deux plans ou deux niveaux d'observation : l'un se prête bien à la réalité du terrain et à l'analyse des données, alors que l'autre est plutôt théorique, conceptuel. Ces deux plans ou niveaux d'observation pourraient permettre selon moi d'envisager la dynamique interne du rapport à l'écrit (même si bien sûr, il est impossible de le faire tout en respectant toute la complexité de la réalité, j'en conviens). L'un présente le rapport à l'écrit sous forme de dimensions. L'autre quant à lui, présente la nature des éléments et comprend des représentations, des pratiques, et les aspects affectifs. Tous deux n'ont pas les mêmes usages :

1. Modèle « thématique des éléments » ou « dimensionnel » : ce niveau d'observation est précieux pour explorer, analyser des données. Il correspond au niveau d'observation proposé jusqu'à présent par les études française et canadienne. Chaque dimension de ce

niveau, comprend des représentations, des pratiques, des aspects affectifs. Ces éléments sont constitutifs du rapport à l'écrit. Pour son analyse, il s'agit d'inclure également les éléments contextuels. Ces derniers permettent d'appréhender la construction et l'évolution du rapport à l'écrit voire à l'avenir de pouvoir le déduire, ou l'anticiper en classe ;

2. Modèle « nature des éléments » ou « nature des éléments constitutifs » : ce niveau d'observation permet d'accéder à la dynamique interne du rapport à l'écrit, d'envisager les relations entre les éléments, ce que ne permet pas le premier niveau d'observation. Ce niveau montre que le rapport à l'écrit est constitué de représentations, de pratiques, d'aspects affectifs. Pour son analyse, il convient d'ajouter les éléments contextuels.

Envisager le rapport à l'écrit sous ces deux niveaux permet également de mieux se représenter le rapport à l'écrit et d'obtenir des réponses quant aux questionnements évoqués plus haut à propos des pratiques, des aspects affectifs et de la dynamique interne de la notion. De fait, le niveau 1 ne permet pas (et nous avons vu que les chercheuses elles-mêmes l'affirmaient) d'accéder à la dynamique interne du rapport à l'écrit. Le modèle 2 quant à lui ne permet pas d'accéder aux domaines concrets de la vie et d'engager un travail de collecte, de production et d'analyse de données. La notion ne serait pas opérationnelle sur le terrain sans le modèle 1. Il obligerait le chercheur à séparer, cloisonner artificiellement les éléments.

Même si je pense qu'il est extrêmement complexe voire impossible de schématiser sans appauvrir (la réalité est indéniablement complexe), je pense qu'une illustration de mes propos permettra de clarifier certaines zones encore floues. Pour cela, je propose trois schémas reprenant les idées énoncées au cours de ce quatrième chapitre.

1) *Figure n°52 ci-dessous :* le schéma du rapport à l'écrit et de son analyse présentant la nature des éléments. Celui-ci permet d'accéder à la dynamique interne du rapport à l'écrit et de distinguer les éléments constitutifs du rapport à l'écrit (dans le cadre marron « rapport à l'écrit ») des éléments à prendre en compte pour son analyse (cadre plus large marron « analyse du rapport à l'écrit). Ce second cadre, plus large, met en évidence la nécessaire prise en compte d'éléments contextuels. Dans le premier cadre marron, j'ai inséré un cadre orange « affectif » pour signifier que les représentations et les pratiques, constitutives du rapport à l'écrit sont toujours imprégnées d'aspects affectifs (je l'ai abordé dans les paragraphes précédents).

Concernant les flèches grises, elles indiquent les liens d'influence entre les divers éléments. L'on observe que les représentations et les pratiques s'influencent mutuellement, elles sont interreliées.

Quant aux éléments contextuels, ils exercent une influence sur l'ensemble du rapport à l'écrit en agissant sur les représentations, les pratiques, et les aspects affectifs.

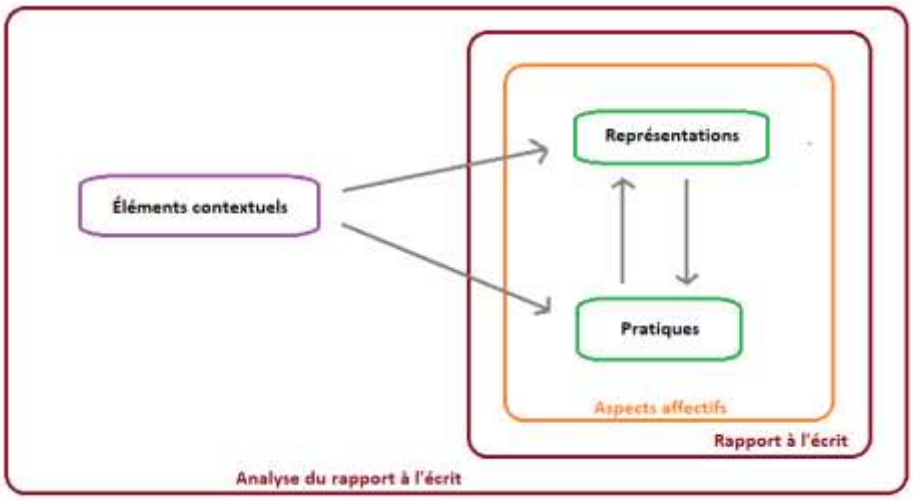



**Figure 52 : Schéma du rapport à l'écrit et de son analyse : dynamique interne et nature des éléments.**

2) *Figure n°53 ci-dessous :* le schéma du rapport à l'écrit et de son analyse au niveau « dimensionnel » ou « thématique ». On observe dans les cadres verts, les quatre dimensions mises en évidence par Barré-De Miniac (2000 ; 2002) situés dans un premier cadre marron signifiant le rapport à l'écrit. Ensuite, le cadre marron plus large signifie l'analyse du rapport à l'écrit et comprend les deux éléments contextuels que sont le ou les environnement(s) de première socialisation et le ou les environnement(s) scolaire(s).

Ce schéma ne permet pas d'accéder à la dynamique interne du rapport à l'écrit, à savoir entre ses dimensions. Je considère que ces dimensions sont interreliées, comme le cadre théorique l'annonçait, mais qu'il est trop complexe de schématiser ces interrelations à ce niveau d'observation. ;

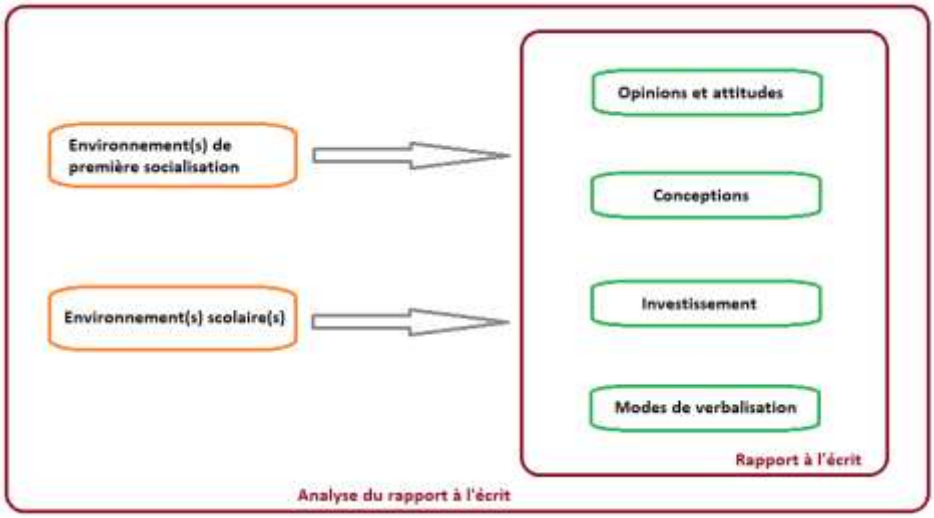



**Figure 53 : Schéma du rapport à l'écrit et de son analyse : niveau dimensionnel.**

3) *Figure n°54 ci-dessous :* le schéma du rapport à l'écrit et de ses relations externes, notamment avec le rapport à l'école. Les travaux d'Espinosa (2003) à propos de la notion de rapport à l'école me semblent être particulièrement intéressants. Les résultats montrent en effet que le rapport à l'écrit et le rapport à l'école ne sont pas sans liens. Ce troisième schéma permet d'envisager l'ancrage du rapport à l'écrit dans un champ plus large qui comprend notamment les éléments contextuels (cadres orange) mais aussi le rapport à l'école.

Les flèches indiquent que les éléments contextuels exercent une influence sur le rapport à l'école et le rapport à l'écrit, mais aussi que le rapport à l'écrit et le rapport à l'école s'influencent mutuellement. Le cadre théorique et les résultats ont démontré ces éléments. De fait, l'environnement de première socialisation a un impact sur la construction et l'évolution du rapport à l'école tout comme l'environnement scolaire lui-même. Il en est de même pour le rapport à l'écrit, nous l'avons vu.

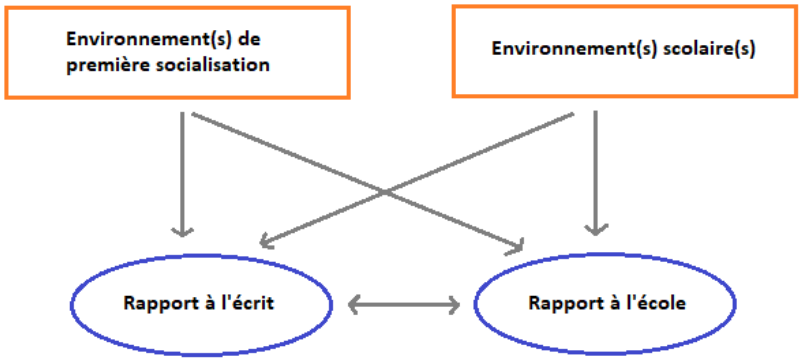



**Figure 54 : Schéma du rapport à l'écrit et de ses interactions extérieures : le rapport à l'école en question.**

En revanche, je tiens à préciser que les flèches de ces trois schémas ne signifient pas de simples liens de cause à effet ou de cause-conséquence. Il s'agit de liens d'influence plus complexes.

Enfin, dans les deux derniers schémas (figures n°53 et 54), j'ai opté pour la conservation du singulier et du pluriel pour les environnements de première socialisation et scolaire car je considère qu'aucun parcours d'apprenant n'est identique et qu'il ne s'agit pas de prendre en compte uniquement l'environnement « actuel » au moment de l'étude pour explorer le rapport à l'écrit, nous l'avons vu.

En somme, et de façon plus synthétique, l'adaptation du modèle de Barré-De Miniac a consisté essentiellement en une prise en compte des répertoires langagiers des apprenants, mais également des environnements de socialisation passés et actuels. J'ai qualifié ces éléments de *contextuels* et j'ai qualifié cette approche de *diachronique* et *contextualisante.* Celle-ci permet selon moi de mieux appréhender la dynamique interne et les processus d'évolution du rapport à l'écrit. Cela évite ainsi de s'arrêter à l'étape du constat consistant en une analyse du rapport à l'écrit à un instant T. L'intérêt de ce constat est certes intéressant, mais demeure plus limité, tant pour le chercheur que pour le praticien. Les propositions de schématisation exposées *supra* ont pour objectifs de servir à la fois la recherche et la pratique en contexte scolaire. Dans ce deuxième cas, ces schémas demanderaient toutefois à être davantage adaptés afin de faciliter leur utilisation par les praticiens. L'objectif serait d'appréhender plus efficacement le rapport à l'écrit des élèves et ainsi d'adapter au mieux l'intervention pédagogique. Une grille permettant d'appréhender le rapport à l'écrit de l'élève pourrait être une option. Elle pourrait être remplie par l'enseignant après une phase d'observation et un bref entretien avec l'élève.

Enfin, en ce qui concerne les perspectives méthodologiques plus générales, les méthodes mixtes impliquant donc une phase plus expérimentale et quantitative me semblent être une piste tout à fait intéressante. Cela permettrait en effet de vérifier des pistes mises en évidence dans le cadre de la

présente étude, résolument qualitative. Dans tous les cas, quel que soit le protocole méthodologique envisagé, il sera essentiel d'intégrer davantage les pratiques réelles, et directement observables. Nous avons vu en effet que l'analyse des productions écrites en trois jets n'a permis d'émettre que des hypothèses. Celles-ci peuvent être intéressantes à exploiter lors d'une prochaine étude, mais en l'état, elles demeurent fragiles et provisoires. Ainsi, mener une étude, à partir d'un projet d'écriture et de réécriture, accompagné d'entretiens serait une option intéressante. Cela permettrait d'établir des liens plus solides entre les représentations, les pratiques rapportées et les pratiques réelles, toutes constitutives et/ou manifestations du rapport à l'écrit. Par ailleurs, un projet d'écriture collaborative durant lequel les élèves pourraient solliciter toutes les langues de leurs répertoires langagiers, tant oralement qu'à l'écrit, permettrait également de mettre en évidence les représentations et les pratiques liées à l'activité d'écriture, mais également la dimension métalangagière. Opter pour le translanguaging serait propice à ce type de contexte et d'objectifs. Il serait possible, à partir des pratiques (et cette fois légitimées) des élèves en langues premières, d'envisager des pistes d'inclusion des langues et cultures de tradition orale durant des activités de lecture-écriture. Dans ce même cadre, le recours à la littérature africaine de tradition orale pourrait être une piste intéressante. Des écrits concernant la didactisation de ces récits existent et la littérature africaine de tradition orale pourrait être exploitée (Sy et Dramé, 2011 ; Noyau, 2014a, 2014b ; Ebong et Ayeni, 2016 ; Muke, 2008 ; Noah, 1974). Ils ne demandent qu'à être adaptés à un contexte français. Une telle démarche contribuerait à l'éveil à l'interculturel, stimulerait l'écoute active, la communication interpersonnelle, la capacité des élèves à partager leurs réflexions, etc. Il serait même possible de profiter de données et de supports déjà existants. Les bi-grammaires lingala-français[80], wolof-français[81], fufulde/pulaar-français[82], mandingue-français[83] (réalisées avec le soutien de l'OIF) ou encore des programmes tel que celui intitulé « Multiculturalité et plurilinguisme – Tradition orale et éducation plurilingue en Afrique » en sont des exemples[84]. Même si certains éléments datent déjà, des données sont sans doute accessibles et exploitables.

[80] Supports accessibles à l'adresse suivante : https://elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques/bi-grammaire-lingala-francais

[81] Supports accessibles à l'adresse suivante : https://elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques/bi-grammaire-wolof-francais

[82] Supports accessibles à l'adresse suivante : https://elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques/bi-grammaire-fulfulde-francais

[83] Supports accessibles à l'adresse suivante : https://elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques/bi-grammaire-mandingue-francais

[84] Détails du programme accessibles à l'adresse suivante : https://www.unilat.org/DPEL/Langues_et_frontieres/Multiculturalite_plurilinguisme/fr

De façon plus générale, il me semble souhaitable de ne maintenir aucune dichotomie entre les contextes français et africain du point de vue de la didactique du FLS. De fait, bien que distincts à plusieurs niveaux (contextes sociopolitiques, sociolinguistiques, culturels…), ces contextes et les propositions didactiques émises à leur égard peuvent s'alimenter et s'enrichir mutuellement (à condition de les adapter bien sûr et de ne pas nier les spécificités de chaque contexte). Ainsi, je souhaiterais également développer davantage mes réflexions en lien avec la didactique du français sur le continent africain.

# BIBLIOGRAPHIE

Adami, H. (2005). Français Langue Étrangère et enseignement du français au migrants : Les faux jumeaux didactiques. *Le français dans le monde*, *339*, 23-26.

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. (2018). *Les définitions / De quoi parle-t-on ? / Illettrisme / Accueil*. Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. (s.d.) *Niveau national / Les chiffres / Illettrisme / Accueil*. Consulté 4 juillet 2021, à l'adresse http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Niveau-national

Akiguet-Bakong, S. (2007a). Effects of knowledge transfer from oral tradition languages to written language upon the use of French pronouns. *Bulletin de psychologie*, *492*(6), 545-552.

Akiguet-Bakong, S. (2007b). Effets du transfert de connaissances entre langues à tradition orale et langue écrite sur l'utilisation des pronoms en français. *Bulletin de psychologie*, *Numéro 492*(6), 545-552.

Alber, A. (s. d.). *Mode d'emploi Sonal version 2.0.80*. Université François Rabelais de Tours. Consulté 10 avril 2019, à l'adresse http://www.sonal-info.com/sites/all/exec/Mode%20d'emploi%20Sonal.pdf

Armand, F., & Maynard, C. (2015). *Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde. 6*(2), 72-80.

Armand, F., Thi Hoa, L., Combes, É., Saboundjian, R., & Thamin, N. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde—Synthèse de connaissances soumise au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. https://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/synthese-connaissances-ecriture-langue-seconde.pdf

Article 375 du Code Civil, Pub. L. No. 375 à 375-9, Code Civil. Consulté 31 août 2021, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006070721/LEGISCTA000006150091?init=true&nomCode=mNqhdw%3D%3D&page=1&query=article+375+code+civil&searchField=ALL&tab_selection=code&anchor=LEGISCTA000006150091#LEGISCTA000006150091

Article L221-1—Code de l'action sociale et des familles — Légifrance, Code de l'action sociale et des familles (2018). https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006796782

Auger, N. (2005). *Comparons nos langues, Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés.: Vol. Collection « Ressources Formation Multimédia »* [DVD (26 mn) et guide pédagogique (15 pages)]. Éditions du CNDP. http://www.youtube.com/watch?v=_ZlBiAoMTBo

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : Vers une pédagogie de l'inclusion. *Le francais aujourd'hui*, *n° 158*(3), 76-83.

Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : Quels enjeux pour la réussite à l'école ? *Devenir*, *30*(1), 57-66.

Auger, N., & Chiss, J.-L. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France : Réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des Archives contemporaines.

Auger, N., Azaoui, B., Houée, C., & Miquel, F. (2018). Le projet européen Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces). *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *15-3*, Article 15-3. https://doi.org/10.4000/rdlc.3321

Auger, N., & Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues : Construire des ponts entre les cultures.* ESF sciences humaines.

Bachelard, G. (1981). *Essais sur la connaissance approchée.*

Baltazard, S. (2014). Du quadruple défi d'enseigner la lecture à des adolescents-allophones-analphabètes-en situation de grande précarité. *CANOPÉ Educ-revues*, *74*. http://www.educ-revues.fr/LLP/AffichageDocument.aspx?iddoc=99839

Baribeau, C., & Doris, J. (2021, mars 12). *L'usage de supports visuels ou / et auditifs en recherche qualitative*. Ateliers de printemps, webinaire 1 de l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ), Zoom, online. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Ateliers%20printemps/atelier-arq-12-mars-2021.pdf

Barré-de Miniac. (2000). *Le rapport à l'écriture [Texte imprimé] : Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.

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 Cedocef, Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français, p. 11-23).

Barré-de Miniac, C., Cros, F., & Ruiz, J. (1993). L'univers scolaire de l'écriture au collège. In Institut national de recherche pédagogique (France) (Éd.), *Lecture/écriture : Des approches de recherche* (p. 197-206). Institut national de recherche pédagogique. http://lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1237/INRP_93_01op.pdf?sequence=2

Barré-de Miniac, Cros Françoise, & Ruiz Jacqueline. (1993). *Les collégiens et l'écriture [Texte imprimé] : : Des attentes familiales aux exigences scolaires : Christine Barré-de Miniac, Françoise Cros, Jacqueline Ruiz*. ESF éd INRP Institut national de la recherche pédagogique.

Barré-De-Miniac, C. (1997). Apprentissage et usages de l'écriture : Représentations d'enfants et de parents d'élèves. *Repères*, *15*(1), 41-57. https://doi.org/10.3406/reper.1997.2210

Barré-De Miniac, C., & Poslaniec, C. (1999). *Écrire en atelier.* (INRP).

Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, *113*(1), 29-40. https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943

Barton, D., & Hamilton, M. (2010). La littératie : Une pratique sociale. *Langage et Société*, *133*(3), 45.

Bastien, M.-P. (2017). *Exploration des pratiques de littératie familiales chez des élèves hispanophones scolarisés en première année en Outaouais* [Thesis, Université d'Ottawa / University of Ottawa]. https://doi.org/10.20381/ruor-20110

Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières pratiques sociales : De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Éditions l'Harmattan.

Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : Question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques, 113-14.*

Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Armand Colin.

Beaud, M. (2006a). 22. « Problématique II » et plan de rédaction. In *Reperes* (p. 97-99). La Découverte. https://www.cairn.info/l-art%20de-la-these--9782707147943-page-97.htm

Beaud, M. (2006b). *L'art de la thèse—Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net.* La Découverte. https://www.cairn.info/l-art%20de-la-these--9782707147943.htm

Beillerot & Beillerot Jacky. (1989a). *Savoir et rapport au savoir [Texte imprimé] : Élaborations théoriques et cliniques*. Éduniversitaires.

Beillerot & Beillerot Jacky. (1989b). *Savoir et rapport au savoir [Texte imprimé] : Élaborations théoriques et cliniques*. Éduniversitaires.

Bellemin-Noël, J. (1982). Avant-texte, texte, après-texte. In *L. Hay & P. Nagy, Avant-texte, texte, après-texte, Actes du Colloque international de textologie, 13-16 octobre 1978.* (p. 161-165). Éditions du C.N.R.S.

Bensalem, D. (2016). Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : Le dispositif du projet. *Multilinguales*, *7*. http://journals.openedition.org/multilinguales/702

Bertucci, M.-M. (2008). Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants. *Glottopol*, *11*.

Bertucci, M.-M. (2010). L'enseignement des langues et cultures d'origine : Incertitudes de statut et ambigüité des missions. *Le français aujourd'hui*, *158*, 28-38.

Besse, H. (1987). Le français langue maternelle, seconde, étrangère. *Le français aujourd'hui*, *178*, 9-15.

Besse, A.-S., Demont, E., & Gombert, J.-E. (2007). Effet des connaissances linguistiques en langue maternelle (arabe vs portugais) sur les performances phonologiques et morphologiques en français langue seconde. *Psychologie Française*, *52*(1), 89-105. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2006.09.001

Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, *105*(1), 5-22. https://doi.org/10.3406/prati.2000.2400

Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie : Une approche ethnosociolinguistique de la complexité* (2e édition revue et complétée.). Presses universitaires de Rennes.

Blanchet, P. & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures [Texte imprimé] : Approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines Agence universitaire de la francophonie.

Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Armand Colin.

Bloomfield, L. (1933). *Language / by Leonard Bloomfield*. G. Allen and Unwin.

Bonnet, D., & Delanoë, D. (2019). Motifs de départ des jeunes migrants originaires d'Afrique subsaharienne. *Journal des africanistes*, *89-2*, 100-117. https://doi.org/10.4000/africanistes.8567

Boré, C. (1998). *Choix enonciatifs dans la mise en mots de la fiction : Le cas des brouillons scolaires* [Grenoble 3].

Bourdieu, P. (1970). Le champ scientifique, Actes de la recherche en sciences sociales. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *2*(2), 88-104. https://doi.org/10.3406/arss.1976.3454

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Librairie Droz. http://www.cairn.info/esquisse-d-une-theorie-de-la-pratique--9782600041553.htm

Bourdieu, P. (1979a). *La distinction : Critique sociale du jugement* (Vol. 1-1). Les Editions de minuit.

Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*,

*30*(1), 3-6. https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit, DL 1980.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques / Pierre Bourdieu*. Fayard.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1966). *Introduction à la sociologie II : Vigilance épistémologique et pratique sociologique.* [Média Scérén, Catalogue des collections audiovisuelles du réseau Canopé]. https://www.youtube.com/watch?v=3PISYZCFP58

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Editions de Minuit.

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. https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrives-en-2018-2019-307217

Brun, F., & Laacher, S. (2000). « Droits des étrangers et marché de travail » présenté par François Brun et Smaïn Laacher. *Rapport de recherche. Actes du séminaire.*, 97-120.

Burns, S., Espinosa, L., & Snow, C. (2004). Débuts de la littératie, langue et culture : Perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, *29*(1), 75-100. https://doi.org/10.7202/009493ar

Cabrel, U., & Longueville, É. (2020). *Boza !* (Philippe Rey). http://www.philippe-rey.fr/livre-Boza_!-444-1-1-0-1.html

Cadet, L. (2007). La genèse des « journaux de bord d'apprentissage. *Le Français Aujourd'hui*, *n° 159*(4), 39-46. https://doi.org/10.3917/lfa.159.0039

Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Presses universitaires de France.

Calvet L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde / Louis-Jean Calvet*. Plon.

Calvet, L.-J. (2017). Louis-Jean Calvet—L'écologie des langues. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, 46*(3), 28-28.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *5*(1), 65-90. https://doi.org/10.4000/rdlc.6289

Candelier, M., & Schröder-Sura, A. (2015). Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives. *Babylonia, 2,* 12-19.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Fayard. http://pombo.free.fr/castel1995.pdf

Castellotti, V. (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? *Le français aujourd'hui*, *164*, 109-114.

Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (2008). *Proposition pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire.* Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-plurilingue.

Castellotti, V., & Moore, D. (2011). Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire. *Babylonia, 1,* 29-33.

Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2008). Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se

construire. *Les Publications Québec français*, *149*, 60-62.

Chabanon, L. (2021). *Journée défense et citoyenneté 2020 : Près d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture* (Note d'information 21.27; p. 4). Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. https://www.education.gouv.fr/journee-defense-et-citoyennete-2020-pres-d-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture-323603

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Anthropos, DL 1997.

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. A. Colin.

Chartrand, S.-G., Blaser, C., & Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28 (2006) 2, S. 275-293*, *28*, 275-293.

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 Cedocef, 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.

Chauveau, G. (2000). Des difficultés de lecture avant 6 ans. *A.N.A.E., 57*, 62-63.

Chéry, L. (2003). *Perceptions des enseignants et des parents au sujet des difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne des milieux défavorisés de Montréal.* [Université Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14919/Chery_Leyla_2003_memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chiss, J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, *137-138*, 165-178. https://doi.org/10.4000/pratiques.1158

Chiss, J.-L. (2012). De la littératie aux littératies : Conceptions et frontières. *Cahiers de l'ACEDLE*, *9*(2). https://doi.org/10.4000/rdlc.3943

Chiss, J.-L. (dir.), & Boyzon-Fradet, D. (1997). Éléments de problématisation pour l'enseignement / apprentissage du français aux élèves non francophones. In *Enseigner en classes hétérogènes, Écoles et immigration*. Nathan.

Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2009). FOS – FLS : Des relations en trompe l'œil ? *Le francais aujourd'hui*, *n° 164*(1), 73-86.

Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés., Pub. L. No. 2012-141.

Circulaire n°452 relative à la délivrance d'autorisations de travail aux mineurs et jeunes majeurs isolés en vue de conclure un contrat d'apprentissage., (2005). http://www.gisti.org/IMG/pdf/circ_2005-10-05_n°_452_dpmdmi2.pdf

Circulaire relative à la délivrance d'autorisations de travail aux mineurs et jeunes majeurs isolés en vue de conclure un contrat d'apprentissage., (2005). www.gisti.org/IMG /pdf/norintd0500050c. pdf

Collès, L., & Maravelaki, A. (2006). Classes-passerelles et élèves primo-arrivants:un défi à relever pour l'enseignement du français en Belgique francophone. In *Dépôt Institutionnel de l'Académie Louvain*. Dépôt Institutionnel de l'Académie Louvain.

Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH). (2019). *Publication—30eme anniversaire de la Convention internationale des droits de l'enfant : Prenons les droits des enfants au sérieux !* https://www.cncdh.fr/fr/publications/30eme-anniversaire-de-la-convention-

internationale-des-droits-de-lenfant-prenons-les

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. (Didier).

Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *2008*(5), Article 5. https://doi.org/10.4000/rdlc.6310

Coste, D., & Lambert, P. (dir.). (2007). Quelques aspects historiques et actuels de la distinction entre FLM, FLE et FLS. In *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique* (p. 215-225). L'Harmattan.

Cummins, J. (1984). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In *Bilingualism and special education : Issues in assessment and pedagogy.* (Clevedon England: Multilingual Matters, p. 70-89). Clevedon England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). *La langue maternelle des enfants bilingues*. *19*, 15-21.

Cummins, J. (2016). Reflections on Cummins (1980), "The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency : Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue." *TESOL Quarterly*, *50*(4), 940-944. https://doi.org/10.1002/tesq.339

Cummins, J., Conn, C., Brown, K., & Sayers, D. (2007). Review of Literacy, Technology, and Diversity : Teaching Success in Changing Times. *Educational Technology Research and Development*, *55*(1), 79-82.

Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde* (Hachette).

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.

Cuq, J.-P. (2018, novembre 14). *Migrations des hommes, migrations des concepts : Les tribulations du français langue seconde.* Colloque Jeunes Chercheurs Dipralang : mobilités, exils, migrations : des hommes/des femmes et des langues., Site Saint Charles Montpellier.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* (Presses universitaires de Grenoble).

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture [Texte imprimé] : Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck université.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *4*(1), 9-22. https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030

Da Silveira, Y. (2009). Le rapport à l'écrit d'enseignants inuit en formation. *Études/Inuit/Studies*, *33*(1-2), 245-259. https://doi.org/10.7202/044970ar

Daunay, B. (2007). Rapport à. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Reuter (éds.) Y.* (p. 191-196). De Boeck.

Davin-Chnane, F. (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : Appel à « l'interdidacticité ». *Ela. Etudes de linguistique appliquee*, *no 133*(1), 67-77.

Delmotte, F. (2010). Termes clés de la sociologie de Norbert Elias. *Vingtieme Siecle. Revue d'histoire*, *n° 106*(2), 29-36.

Didactique des langues et sociolinguistique : Quelles relations ? (s. d.). *Actes du 2ème colloque international de l'ACEDLE.*, 73-80.

Diome, F. (2005). *Le Ventre de l'Atlantique* (Librairie Générale Française). https://www.momox-shop.fr/fatou-diome-le-ventre-de-l-atlantique-le-livre-de-poche-taschenbuch-M0225310907X.html

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* (Nº 598; Session ordinaire de 2016-2017, p. 116). Sénat.

Doquet-Lacoste, C. (2003). *Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen 2.* (Numéro 2003PA030038) [Theses, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00915580

Ducard, D., Honvault-Ducrocq, R., Jaffré, J.-P., & Catach, N. (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Nathan pédagogie.

Dumont, P. (2001). *L'interculturel dans l'espace francophone*. L'Harmattan.

Duranti, A. (2009). L'oralité avec impertinence. Ambivalence par rapport à l'écrit chez les orateurs samoans et les musiciens de jazz américains. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, *189*, 23-47. https://doi.org/10.4000/lhomme.21978

Duvivier, É. (2012). *Entre protection et surveillance : Parcours et logiques de mobilité de jeunes migrants isolés.* [Lille 1]. http://infomie.net/IMG/pdf/50377-2012-duvivier.pdf

Ebong, O. E., & Ayeni, Q. O. (2016). La didactisation de la tradition orale des leçons morales dans les écoles secondaires au Nigeria. *La revue des études francophones de calabar*, *14*(1), 57-64.

Circulaire relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés., Pub. L. No. 2002-063 (2002).

Équipe de l'IUFM de Rennes. (2021). *Didactique de l'écriture et critique génétique*. Institut français de l'éducation. http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/recherches/equipes-soutenues-par-linrp/didactique-de-l2019ecriture-et-critique-genetique

Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.espi.2003.01

Étiemble, A. (2002). *Les mineurs isolés en France. Évaluation quantitative de la population accueillie à l'Aide sociale à l'enfance. Les termes de l'accueil et de la prise en charge. 109*, 1-16.

Étiemble, A., & Zanna, O. (2013). Actualiser et complexifier la typologie des motifs de départ du pays d'origine des mineurs isolés étrangers présents en France. *Collectif de recherche et d'intervention en sciences humaines et sociales.* www.infomie.net/IMG/pdf/synthese_-_actualisation_typologie_mie_2013-2.pdf

Fabre-Cols, C. (2004). Brouillons scolaires et critique génétique : Nouveaux regards, nouveaux égards ? *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, *51*, 13-24. https://doi.org/10.4000/linx.160

Fenoglio, I., & Chanquoy, L. (2007). Avant-propos. La notion d'« avant-texte » : Point de rencontre pour une compréhension de l'écriture en acte. *Langue francaise*, *155*(3), 3-7.

Fenoglio, I., & Ganascia, J.-G. (2006). MEDITE, un programme pour l'approche comparative de documents de genèse. *Genesis (Manuscrits-Recherche-Invention)*, *27*(1), 166-168. https://doi.org/10.3406/item.2006.1399

Fleuret, C. (2008). *Portrait du développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année.* [Thèse présentée à la Faculté des Sciences de l'éducation, Université Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6480/Fleuret_Carole_2008_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fleuret, C. (2011). Exploration des commentaires métagraphiques chez des élèves Haïtiens : Une avenue prometteuse pour mieux comprendre l'acquisition du français langue seconde. *Santé et Éducation de L'Enfance*. https://www.academia.edu/7296686/Exploration_des_commentaires_m%C3%A9tagraphiques_chez_des_%C3%A9l%C3%A8ves_Ha%C3%AFtiens_une_avenue_prometteuse_pour_mieux_comprendre_l_acquisition_du_fran%C3%A7ais_langue_seconde

Fleuret, C. (2012a). Exploration des pratiques discursives chez des familles haïtiennes. In *Le rapport à l'écrit [Ressource électronique] : Habitus culturel et diversité* (p. 15-36). Presses de l'Université du Québec. https://univ.scholarvox.com/book/88806215

Fleuret, C. (2012b). 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. (2013). Quand la langue d'origine devient un levier nécessaire dans la résolution de problèmes orthographiques chez des élèves en français langue seconde en difficulté d'apprentissage. In *Orthographe et populations exceptionnelles : Perspectives didactiques.* (Presses de l'Université du Québec., p. 99-120).

Fleuret, C. (2014). Exploration de la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde. *Diversité urbaine*, *14*(2), 13. https://doi.org/10.7202/1035423ar

Fleuret, C., & Auger, N. (2019). *Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : Opportunités et défis pour la classe*. Hyper Article en Ligne - Sciences de l'Homme et de la Société. https://isidore.science/document/10670/1.xtd0ta

Fleuret, C., & Montésinos-Gelet, I. (2011). Le développement orthographique d'élèves haïtiens scolarisés au Québec en français langue seconde de la maternelle à la troisième année. *Revue des sciences de l’éducation*, *37*(1), 67-82. https://doi.org/10.7202/1007666ar

Fleuret, C., & Montésinos-Gelet, I. (2012). *Le rapport à l'écrit [Ressource électronique] : Habitus culturel et diversité*. Presses de l'Université du Québec. https://univ.scholarvox.com/book/88806215

Flower, L., & Hayes, J. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing.* https://doi.org/10.2307/356600

Frechon, I., & Marquet, L. (2018). Les mineurs isolés étrangers et les inégalités de prise en charge en protection de l'enfance en France. *Institut National d'Études Démographiques, Documents de travail, 238*, 24.

Ganascia, J.-G., & Fenoglio, I. (s. d.). *EDITE MEDITE : un logiciel de comparaison de versions.* Consulté 1 septembre 2020, à l'adresse http://www.item.ens.fr/articles-en-ligne/

García, O. (2014). *TESOL Translanguaged in NYS: 1*(1), 9.

García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging and Education. In *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education.* (Palgrave Pivot, p. 63-77).

Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002a). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel

pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, *115*(1), 37-50. https://doi.org/10.3406/prati.2002.1967

Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002b). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *26*(1), 293-315. https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409

Gaultier, S. (2017). Les mineurs non accompagnés sont confrontés au paradoxe de l'accueil. *Actualités sociales hebdomadaires 3037*, 26-27.

Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données.* PUC.

Giroux, S., & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines [Texte imprimé] : La recherche en action* (2e édition.). ERPI.

Goï, C., & Huver, E. (2012). FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations ? *Le francais aujourd'hui*, *n°176*(1), 25-35.

Goody, J. (1986). *La logique de l'écriture : Aux origines des sociétés humaines*. Armand Colin.

Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture* (PUF). https://www.decitre.fr/livres/entre-l-oralite-et-l-ecriture-9782130458517.html

Goody, J. (2007a). L'oralité et l'écriture. *Communication & Langages*, *154*(1), 3-10. https://doi.org/10.3406/colan.2007.4684

Goody, J., Bazin, J., & Bensa, A. (1978). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Éditions de Minuit.

Goody, J., Maniez, C., & Privat, J.-M. (2014). *Mythe, rite & oralité*. Presses universitaires de Nancy Éditions universitaires de Lorraine.

Guiraud, F. (2019). *Étude de l'espace interlinguistique chez les apprenants du français en contexte scolaire : Aspects socio-interactionnistes, dialogiques et polyphoniques. Thèse de doctorat.* [Linguistique]. Université Paul Valéry Montpellier 3.

Guthrie, J. T. (2004). Teaching for Literacy Engagement. *Journal of Literacy Research*, *36*(1), 1-30. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3601_2

Hagège, C. (1987). *L'homme de parole. Contribution linguistique aux sciences humaines.* (Gallimard).

Halaoui, N. (1997). Langue dominante, langue rejetée : Le hassanya en Mauritanie. *DiversCité Langues*, *I*. https://www.teluq.uquebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/96/06anh0/06anh0_txt.htm

Halté, J.-F. (1989). Savoir écrire—Savoir faire. *Pratiques*, *61*(1), 3-28. https://doi.org/10.3406/prati.1989.1500

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France.

Hannouz, D. (2013). Remédiations des difficultés d'apprentissage à partir d'orthographes approchées. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *47*, 59-82. https://doi.org/10.4000/reperes.526

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. *L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds)*, 3-30.

HCDH | Convention relative aux droits de l´enfant, (1990). https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx

Hébert, M., & Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : Un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe: Revue Internationale d'études Québécoises*, *16*(1), 25.

Hidden, M.-O., & Portine, H. (2021). Littératie numérique et expertise distribuée : Inscription et révision lors d'une écriture collaborative en présentiel. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, *63*, Article 63. https://doi.org/10.4000/lidil.8913

Hornberger, N. H. (1989). Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, *59*(3), 271-296. https://doi.org/10.2307/1170183

Hot, A. (2008). Un bilinguisme stable est-il possible à Iqaluit ? *Études/Inuit/Studies*, *32*(1), 117-136.

Ilem Ukam, E. (2018). The Choice of Language for African Creative Writers. *Sciedu Press*, *7*(2), 46-53.

Ink, M. (2015, 2016). Mener et retranscrire un entretien sociologique : Trucs et astuces [Billet]. *Le carnet des étudiant-e-s du Master Sociologie de l'EHESS*. https://mastersociologie.hypotheses.org/3342

Institut de statistique de l'UNESCO. (2005). *Recueil de données mondiales sur l'éducation—Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde.* Montréal.

Isnard, E. (2009). Jack Goody, Pouvoirs et savoirs de l'écrit. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, *189*, 274-277.

Jaffré, J.-P. (s. d.). La litéracie : Histoire d'un mot, effets d'un concept. In *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., Rispail, M. (dir.)* (L'Harmattan, p. 21-41).

Jovelin, E. (2007). Contribution à une analyse socio-politique des mineurs isolés demandeurs d'asile. *Pensee plurielle, 1*(14), 149-178.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : Origine, apports, bilan. *Langue française*, *117*(1), 51-67. https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6241

Kourouma, A. (1997). Écrire en français, penser dans sa langue maternelle. *Études françaises - Consortium Erudit.*, *33*(1), 115-118. https://doi.org/10.7202/036057ar

Lafont-Terranova, J., & Niwese, M. (2016). Le rapport à l'écriture au cœur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *19*(2), 10-32.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.

Lahire, B. (2005). *L'invention de l'"illettrisme" : Rhétorique publique, éthique et stigmates*. La Découverte.

Lahire, B. (2012). *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil.

Landes, D. S. (1987). *L'heure qu'il est : Les horloges, la mesure du temps et la formation du monde moderne.* Gallimard.

Lavoie-Mongrain, C. (2020, décembre 4). *Le « sugar-dating » vu par les « sugar babies » : Sortir des sentiers battus avec la théorisation ancrée.* Colloque d'automne de l'ARQ "Usages de perspectives critiques en recherche qualitative. Méthodes, réflexions épistémologiques et questionnements éthiques., En ligne.

Leblay, C. (2014). Les écritures intermédiaires réflexives en littératie avancée. *Le francais aujourd'hui*, *n° 184*(1), 103-115.

Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Editions MultiMondes.

Leclercq, M. (2019, mai 10). *Comment préparer une enquête impliquant des êtres humains ? Réflexions*

*autour du consentement libre et éclairé.* [Atelier]. Atelier PLATEM, Espace St Charles, Montpellier.

Lejeune, Ch. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. De Boeck Supérieur.

Lejeune, Ph. (1989). *« "Cher cahier" » [Texte imprimé] : Témoignages sur le journal personnel*. Gallimard.

Lemaire, É. (2012). Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français : Apprendre en situation de vulnérabilité. *La revue internationale de l'éducation familiale.*, *31*, 31-53.

Lemaire, É. (2013). La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : Quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage ? *Journal du droit des jeunes*, *N° 328*(8), 28-33.

Le Moigne, J.-L. (2007). *Les épistémologies constructivistes* (3e éd.). Presses Universitaires de France.

Lévy-Bruhl, L. (1910). *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures.* F. Alcan.

Lumbroso, O. (2010). Pour une didactique du prérédactionnel. *Genesis. Manuscrits – Recherche – Invention*, *30*, 177-184. https://doi.org/10.4000/genesis.135

Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée [Texte imprimé] : Langues africaines-langue française*. l'Harmattan Organisation internationale de la francophonie Institut de la francophonie.

Maurer, B. (2017). De quoi le FLS est-il le nom en 2017 ? Petite histoire d'une captation de concept. *Travaux de Didactique du FLE*, *69*. https://revue-tdfle.fr//revue-69-5/28-de-quoi-le-fls-est-il-le-nom-en-2017-petite-histoire-d-rsquo-une-captation-de-concept

Maurer, B., & Desrousseaux, P.-A. (2013). *Représentations sociales des langues en situation multilingue : La méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*. EAC, Éd. des archives contemporaines.

Mauroux, F., & Morin, M.-F. (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : Pourquoi et comment ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *57*, 123-142. https://doi.org/10.4000/reperes.1516

Maynard, C. (2021). Engager les élèves dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale française en milieu pluriethnique et plurilingue. *Le francais aujourd'hui*, *N° 212*(1), 39-49.

Millet, M., & Thin, D. (2005). *Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. 54*, 153-162. https://doi.org/10.7202/012867ar

Ministère de la Justice, D. de la protection judiciaire de la jeunesse. (2020). *Rapport annuel d'activité 2019—Mission Mineurs Non Accompagnés* (p. 43).

Circulaire n° IX-70-37 : Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers, Pub. L. No. IX-70-37, IX-70-37 (1970). http://dcalin.fr/textoff/clin_1970.html

B.O. note de service relative à l'attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires., Pub. L. No. 2004-175 (2004). https://www.education.gouv.fr/bo/2004/39/MENP0402363N.htm

Circulaire « La carte des langues » — Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales, Pub. L. No. BO n°39, 173 (2015). https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo39/MENE1524876C.htm

Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales : Fondements historiques et*

*développements récents*. Presses Universitaires de Grenoble.

Molinié, M., & Moore, D. (2020). Plurilinguismes, plurilittératies et idéologisations. In *Le français et les langues : Histoire, linguistique, didactique hommage à Jean-Louis Chiss* (p. 129-137). Lambert-Lucas.

Monnier, A. (2018). Habitus. In *Publictionnaire—Dictionnaire encyclopédique et critique des publics.* (Université de Lorraine, Centre de recherche sur les médiations, Huma-Num). http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/habitus/

Moore, D., & Sabatier, C. (2014a). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, *17*(2), 32. https://doi.org/10.7202/1030887ar

Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Fayard.

Morin, E. (1991a). *La méthode. Tome 3 Livre premier. La connaissance de la connaissance Anthropologie de la connaissance*. Éditions du Seuil.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil, DL 2005.

Moro, M. R. (2011). *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent.* ([2e édition]). Dunod.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e édition mise à jour et augmentée.). Armand Colin, C 2009.

Ngalasso, M. M. (1992). Le concept de français langue seconde. In H. Besse & G. Vigner, *Français langue seconde.* (p. 27-38). Didier Erudition.

Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture : Un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation.* Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Noah, J.-I. (1974). De la littérature orale négro-africaine et de ses chances de survie. *Etudes littéraires*, *7*(3), 349-367.

Noyau, C. (2004). Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : Du diagnostic aux actions. In *AUF : Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques. Actes des Premières journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue* (Eds des Archives Contemporaines / AUF, p. 473-486). Eds des Archives Contemporaines / AUF.

Noyau, C. (2007). L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : Les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe. *Tréma*, *28*, 49-61. https://doi.org/10.4000/trema.282

Noyau, C. (2011, mai 25). *Relations oral-écrit à l'école en contexte subsaharien : Pratiques de classe, situations d'apprentissage, littéracie instaurée par l'école*. Oral - écrit : oppositions et complémentarités. Aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00638454

Noyau, C. (2012). L'école comme environnement linguistique de transmission et d'acquisition du français en Afrique subsaharienne : La langue modelée par l'école. In M. Nglasso-Mwatha (Éd.), *Environnement francophone en milieu plurilingue* (p. 81-101). Presses Universitaires de Bordeaux. https://doi.org/10.4000/books.pub.35187

Noyau, C. (2014a). Cultures métalinguistiques des langues de tradition orale : Quels transferts des jeux

de langage vers une culture métalinguistique scolaire pour l'écrit. In *Babault S., Bento M. & Le Ferrec L., eds. Actes du colloque international « Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues »* (p. 51-66). http://fipf.org/actualite/actes-du-colloque-international-%C2%AB-contexte-global-etcontextes- locaux-tensions-convergence

Noyau, C. (2014b). *Répertoire bi-plurilingue*. 4.

Noyau, C. (2015). Cultures métalinguistiques, relations entre langues et relations oral / écrit : L'enseignement des langues de scolarisation au primaire. *SOCLES, Ecole Normale Supérieure Alger-Bouzareah*, 15-33.

Noyau, C. (2017). L'entrée dans l'écrit : Cas du bilinguisme arabe-français chez les élèves mauritaniens. *Insaniyat. Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, *77-78*, 175-192.

Noyau, C. (2021). L'école comme environnement linguistique de transmission et d'acquisition du français en Afrique subsaharienne : La langue modelée par l'école. In M. Nglasso-Mwatha (Éd.), *Environnement francophone en milieu plurilingue* (p. 81-101). Presses Universitaires de Bordeaux. http://books.openedition.org/pub/35187

Noyau, C., & Cisse, A. (2001). L'oral et l'écrit dans la construction de connaissances via le français langue seconde à l'école. Symposium international « Textes en contexte : Langues et écrit face à l'oralité africaine ». *Zürich, Suisse*, 245-258.

Ochs, E., & Schieffelin, B. (2011). The Theory of language Socialization. In *The Handbook of Language Socialization. First Edition.* (Blackweel publishing, p. 1-21) by Alessandro Duranti, Elino Ochs and Bambi B. Schieffelin. Transmis par Carole

Office québécois de la langue française. (2003). Autonomisation. In *Le grand dictionnaire terminologique (GDT)*. http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1298948

Organisation Internationale de la francophonie. (2019). *La langue française dans le monde* (Nº 2015-2018; p. 370). Organisation Internationale de la francophonie. http://observatoire.francophonie.org/wp-contentuploads202002edition-2019-la-langue-francaise-dans-le-monde_vf-2020-pdf/

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages : A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, *6*(3), 281-307. https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (4ème édition)* (Armand Colin). Armand Colin. http://medias.dunod.com/document/9782200614706/Feuilletage.pdf

Pascal, B. (2015). *Pensées* (Flammarion, Vol. 1-448).

Penloup M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens [Texte imprimé] : Des constats aux perspectives didactiques*. ESF éd.

Penloup, M.-C., & Liénard, F. (2008). Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. *Le français dans tous ses états, MSH Poitiers*, 1-14.

Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : Deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, *6*(1), 35-47. https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5478

Pinard, R. (2005). *Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation*. 24.

Pires, A. (2020, décembre 3). *Réflexion à propos de la valeur et des formes d'une perspective critique en recherche qualitative à partir de l'article « De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pourles sciences sociales »*. Colloque de l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ) : « Une perspective critique en recherche : sa valeur et ses formes »., En ligne.

Pires, A. (Automne 2020a). *« C comme Concept », entretien avec Alvaro Pires, mené par Amélie Maugère* [YouTube]. https://www.youtube.com/watch?v=jvXbyyrOrvk

Privat, J.-M. (2010). Un bain de littératie. A l'école de la piscine. *ethnographiques.org*, *20*, 1-22.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture*. ESF éditeur.

Reuter, Y. (2002). Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *26*(1), 21-30. https://doi.org/10.3406/reper.2002.2386

Reuter, Y. (2004). Quelques éléments de réflexion autour de la didactique de la lecture. *Enjeux, N° ind*, 155-167.

Reuter, Y. (2006). Àpropos des usages de Goody en didactique. Éléments d'ánalyse et de discussion. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, *131-132*, 131-154.

Rioufreyt, T. (2016). La transcription d'entretiens en sciences sociales : Enjeux, conseils et manières de faire. *2016*, 46.

Rioufreyt, T. (2018). La transcription outillée en SHS. Un panorama des logiciels de transcription audio/vidéo. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, *139*(1), 96-133. https://doi.org/10.1177/0759106318762455

Sarot, A. (2016). L'illettrisme : Conséquence d'un rapport à une institution scolaire marqué par la hiérarchisation des cultures ethniques, régionales et sociales ? *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, *8*, Article 8. https://doi.org/10.4000/ced.637

Saussure (de), F. (2016). *Cours de linguistique générale*. Payot.

Sauvage, J. (2019). Mobilité et appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *16-2*, Article 16-2. https://doi.org/10.4000/rdlc.7032

Schiff, C. (2004). Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire. In *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France.* (p. 139-250). La Documentation française.

Schiff, C. (2020). Les trajectoires scolaires des élèves migrants : Entre capacités d'adaptation et contextes d'accueil. In H. Buisson-Fenet & O. Rey (Éds.), *École et migration : Un accord dissonant ?* (p. 13-21). ENS Éditions. http://books.openedition.org/enseditions/15752

Schneuwly, B. (1988). *Le Langage écrit chez l'enfant : La production des textes informatifs et argumentatifs*. Delachaux & Niestlé.

Stairs, A. (1994). *Indigenous ways to go to school : Exploring many visions. 15*(1), 63-76. *Table ronde Focaale*. (2021, juin 28).

Street, B. V. (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge University Press.

Summer Institute of Linguistics. (2005). *Ethnologue : Languages of the World*. SIL International.

Sy, K., & Dramé, M. (2011). *Contributions écrites et synthèses des ateliers du Séminaire d'élaboration de matériaux pédagogiques sur le thème de la didactisation du patrimoine oral africain : De*

*l'enseignement préscolaire à l'université Dakar, Sénégal, 22, 23, 24 et 25 mars 2010*. Union latine.

Tanzi-Albi, A. (2005). *Les élèves nouveaux arrivants à l'école en Finlande. 432*. http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-eleves-nouveaux-arrivants-a-l-ecole-en-Finlande

Tirvassen & Tirvassen Rada. (2009). *La langue maternelle à l'école dans l'océan Indien [Texte imprimé] : Comores, Madagascar, Maurice, Réunion, Seychelles*. l'Harmattan.

Unité des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Conseil de l'Europe. https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home

Van Galen, G. P. (1990). Phonological and motoric demands in handwriting : Evidence for discrete transmission of information. *Acta Psychologica*, *74*(2), 259-275. https://doi.org/10.1016/0001-6918(90)90008-4

Verdelhan-Bourgade, M. (2002a). Chapitre II. Le français de scolarisation. *Education et formation / L'Educateur*, 27-43.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002b). *Le français de scolarisation—Pour une didactique réaliste.* Presses Universitaires de France.

Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *Didier Érudition*, *88*.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde* (CLE international).

Vigner, G. (2008). D'une généalogie à une méthodologie—Le FL2 dans les programmes de l'Éducation Nationale. *Glottopol*, *11*, 34-44.

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés.* Hachette Education.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, *36*(2), 47-62. https://doi.org/10.7202/029479ar

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).

Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage* (Édition française La Dispute / SNEDIT Saint Etienne.).

Wood, C. (2004). Do levels of pre-school alphabetic tuition affect the development of phonological awareness and early literacy? *Educational Psychology*, *24*(1), 3-11. https://doi.org/10.1080/0144341032000146403

# Table des matières

Introduction ..... 1
PARTIE 1 : CONTEXTE ET CADRE THÉORIQUE ..... 4
CHAPITRE 1 : CONTEXTE ..... 5
1. Les élèves nouvellement accueillis en France ..... 5
1.1. Chiffres, statuts et âges à échelle nationale ..... 5
1.2. Profils linguistiques et scolaires à échelle nationale ..... 8
1.3. Nationalités et répartition des mineurs non accompagnés à échelle régionale ..... 9
1.4. Spécificités relatives aux mineurs non accompagnés en France ..... 11
1.4.1. Les parcours migratoires sources de traumatismes : quelles sont les causes et motivations de ces départs ? ..... 11
1.4.2. Quid des mineurs non accompagnés africains spécifiquement ? ..... 15
2. Les dispositifs d'accueil mis en place ..... 17
2.1. Contexte socio-historique ..... 17
2.2. Aujourd'hui : répartition chiffrée des élèves allophones dans les établissements et la notion d'inclusion ..... 21
2.3. Le cas spécifique des mineurs non accompagnés ..... 22
2.3.1. La France et les mineurs non accompagnés : mise en évidence d'un rapport ambivalent ..... 23
2.3.2. Effets de cette situation précaire sur les apprentissages ..... 26
CHAPITRE 2 : ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE. LES ENJEUX DU DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRACIE ..... 29
1. Le domaine de la didactique du Français Langue Seconde ..... 30
1.1. Le Français Langue Seconde : un concept né sur le continent africain ..... 30
1.2. Le domaine du Français Langue Seconde en France ..... 33
1.3. Complexité du domaine associé au Français Langue Seconde et conséquences ..... 35
1.3.1. Ce qu'est une langue seconde ..... 35
1.3.2. Un continuum didactique ..... 37
1.3.3. Le Français Langue de Scolarisation : né d'un flou sémantique ? ..... 39
2. Apprendre une langue seconde ..... 41
2.1. La langue seconde du point de vue de l'apprenant : quid des répertoires langagiers ? ..... 42
2.1.1. Les répertoires langagiers questionnés voire bousculés ..... 42
2.1.2. Les répertoires langagiers des apprenants : quid des langues présentes ? ..... 43
2.1.3. Place et statut du français dans les répertoires langagiers : quid de la notion de francophonie ? ..... 44
2.2. Enjeux de la valorisation des répertoires langagiers ..... 49
2.2.1. L'interdépendance des langues : les travaux fondateurs de Cummins ..... 50
2.2.2. Quid du translanguaging ? ..... 53
2.2.3. Le choix des approches plurielles en appui sur les notions de transfert et d'espace interlinguistique ..... 56
2.2.4. Aspects psychologiques et identitaires liés à l'apprentissage d'une langue seconde : vers une perspective holistique et heuristique ? ..... 59
2.2.5. Le rôle concret de l'École et des environnements familiaux. ..... 61
3. Ce qu'implique la littéracie : aspects cognitifs et langagiers ..... 62
3.1. Définition de la littéracie ..... 63
3.2. L'ordre du scriptural ..... 66
3.3. L'écrit : une fonction psychique supérieure ..... 67

3.4. Un rapport réflexif au langage ..... 70
4. Les environnements de première socialisation et le développement de la littéracie ..... 73
4.1. Structures et fonctionnement complexes des environnements familiaux ..... 73
4.2. Les notions de socialisation et d'habitus culturels ..... 76
4.3. Enjeux relatifs à la littéracie familiale ..... 80
4.4. L'importance de l'ordre moral et matériel. ..... 83
4.4.1. La précarité économique et l'organisation familiale : une vie dans l'urgence ? .... 84
4.4.2. Rythmes parentaux *versus* rythmes scolaires ..... 85
4.4.3. La gestion du temps et la littéracie ..... 86
5. L'environnement scolaire socialisant ..... 88
5.1. L'avènement progressif de la scolarisation et de la littéracie : la France et le continent africain 88
5.2. La *forme scolaire* donne lieu à un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde 91
5.3. Cette forme scolaire n'est pas universelle mais culturellement située ..... 92
5.4. Enjeux et perspectives didactiques liés aux langues et cultures africaines de tradition orale en contexte scolaire français ..... 94
5.5. Formes de socialisation et échec scolaire ..... 99
CHAPITRE 3 : LA NOTION DE RAPPORT À L'ÉCRIT EN DIDACTIQUE ..... 105
1. Didactique de l'écrit en Français Langue Seconde : deux cadres théoriques ..... 105
1.1. Le modèle didactique de la compétence scripturale en Français Langue Maternelle et le champ des *literacy studies*. ..... 106
1.1.1. Le modèle didactique de la compétence scripturale ..... 106
1.1.2. Qu'en est-il de la norme orthographique ? *Erreur versus faute*. ..... 107
1.2. Second cadre théorique : les apports de la génétique textuelle et de la psycholinguistique ..... 108
1.2.1. Aspects théoriques ..... 109
1.2.2. Qu'en est-il de l'enseignant et des apprenants ? ..... 117
1.2.3. Pistes didactiques ..... 120
2. La notion de rapport à l'écrit : définition et travaux fondateurs ..... 126
2.1. La notion de *rapport à* en Sciences de l'éducation ..... 126
2.1.1. Une approche psychanalytique : le rapport au savoir ..... 127
2.1.2. Une approche sociocognitive et sociolinguistique : les *figures de l'apprendre* .. 128
2.2. La notion de *rapport à* associée à l'écrit en didactique du Français Langue Maternelle : une notion pluridimensionnelle ..... 130
2.2.1. Le contexte : de la pédagogie à la didactique ..... 130
2.2.2. Éléments définitionnels du rapport à l'écrit(ure) ..... 132
2.2.3. Les travaux de Barré-De Miniac en France : une première proposition de modélisation ..... 132
2.2.4. Le modèle issu des travaux québécois ..... 139
3. Le rapport à l'écrit : les apports d'autres travaux ..... 142
3.1. En contexte de langue première ..... 142
3.1.1. Penloup : le rapport à l'écriture et l'importance de valoriser les écrits *extra-scolaires* ..... 142
3.1.2. Chartrand et Prince : la dimension affective du rapport à l'écrit ..... 143
3.2. Les travaux en contexte de langue seconde ..... 144
3.2.1. Les travaux de Armand et Maynard : le rapport à l'écrit et la notion d'engagement ..... 144
3.2.2. Les travaux de Fleuret : les environnements familiaux et les habitus culturels.. 148

4. Quid de la construction et de l'évolution du rapport à l'écrit ? Dynamique interne et relations externes ? ..... 149
4.1. Le rapport à l'écrit : notion ou concept ? Une notion à valeur heuristique ? ..... 149
4.2. Quid de la dynamique interne du rapport à l'écrit ? ..... 151
4.2.1. Le constat de la complexité ..... 151
4.2.2. La dimension affective ..... 152
4.2.3. La place spécifique des pratiques ..... 152
4.3. Ancrage réel du rapport à l'écrit : vers une généralisation ou une spécification ? ..... 154
4.4. Limites et questionnements quant au rapport à l'écrit ..... 156
PARTIE 2 : ÉPISTÉMOLOGIE, MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS ..... 163
CHAPITRE 4 : ASPECTS ÉPISTÉMOLOGIQUES ..... 165
1. La connaissance scientifique et la notion de *concept* ..... 165
1.1. La connaissance dans le cadre constructiviste ..... 165
1.2. La notion de concept et la réalité empirique ..... 167
1.3. Le paradigme de la complexité ..... 168
1.4. Aspects éthiques : la posture réflexive du chercheur vis-à-vis de sa recherche ..... 172
2. Méthodes de recherche : empirico-inductive ou hypothético-déductive. Dépasser cette dichotomie ? ..... 173
2.1. La classique dichotomie entre l'empirico-inductif et l'hypothético-déductif ..... 174
2.1.1. Point historique sur l'influence de l'interactionnisme ..... 174
2.1.2. Les méthodes hypothético-déductives, à tendance quantitative ..... 175
2.1.3. Les méthodes empirico-inductives, à tendance qualitative ..... 177
2.2. Sortir de cette dichotomie méthodologique ..... 179
2.2.1. Vers une complémentarité des deux approches : l'image du sablier ou les méthodes mixtes ..... 179
2.2.2. La métaphore de la pince de Bateson, reprise par Pires ..... 180
2.2.3. Quid du présent travail ? ..... 180
3. Aspects éthiques et subjectivité du chercheur ..... 181
3.1. Le concept de vigilance épistémologique ..... 182
3.2. Le paradoxe de l'observateur et la notion d'effets de légitimité ..... 183
3.3. Limiter les biais du chercheur ? Vers leur prise en compte et une reconsidération de l'erreur ..... 186
4. Les données : nature, statut et *rapport à* ..... 187
4.1. Discussion terminologique ..... 187
4.1.1. À propos des données : *récolter*, *collecter* ou *produire* ? ..... 188
4.1.2. Le contexte et le terrain ..... 190
4.1.3. Les interviewés ..... 191
4.2. Phase de collecte et de production des données ..... 191
4.2.1. Aspects éthiques : la notion de consentement libre et éclairé ..... 191
4.2.2. Penser et préparer l'entretien ..... 193
4.2.3. Pendant l'entretien ..... 197
4.3. Phase d'analyse des données ..... 201
4.3.1. L'importance de transcrire le corpus d'entretiens menés ..... 201
4.3.2. Statut des données collectées par entretiens ..... 202
4.3.3. Quid de la synthèse interprétative ? ..... 203
CHAPITRE 5 : MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE, DE PRODUCTION ET D'ANALYSE DES DONNÉES ..... 207
1. Contexte de recherche ..... 207

1.1. Contexte à l'échelle de l'Académie et du département ..... 208
1.2. L'établissement et son environnement ..... 210
1.3. Les dispositifs d'accueil ..... 211
1.3.1. Dispositif pour les élèves allophones ..... 212
1.3.2. Le dispositif pour les élèves francophones ..... 212
1.4. Avantages et limites liés à mon double statut dans ce contexte ..... 215
1.5. Les participants : ciblage et difficultés rencontrées ..... 217
2. Phase exploratoire avant la mise en place du protocole ..... 219
2.1. L'observation participante partielle / limitée ..... 219
2.2. Des études et protocoles inspirants mais incompatibles avec le contexte et le public cible : des pistes pour un approfondissement ultérieur ? ..... 220
2.2.1. Incompatibilités avec le contexte de l'étude : accès impossible aux environnements de première socialisation et impossibilité de rassembler l'ensemble des interviewés ..... 221
2.2.2. Incompatibilités avec le public-cible : les questionnaires et les supports numériques inadaptés à un public peu littéracié ..... 222
2.3. Des études et des protocoles méthodologiques inspirants. ..... 225
2.3.1. L'étude menée par Barré-De Miniac ..... 225
2.3.2. L'étude ethnographique ou écologique de Penloup ..... 227
2.3.3. L'étude de Chartrand et Prince ..... 229
3. Méthodologie de collecte et de production des données. ..... 231
3.1. Le protocole, sa préparation et sa mise en place. ..... 231
3.1.1. Positionnement et protocole général ..... 231
3.1.2. Aspects administratifs et éthiques ..... 232
3.1.3. Le guide d'entretien : de la conception à son utilisation. ..... 232
3.2. Les entretiens ..... 234
3.2.1. Introduire, mettre à l'aise ..... 234
3.2.2. Animer, orienter l'entretien ..... 235
3.2.3. Conclure, mettre fin à l'entretien ..... 237
3.2.4. La phase du post-entretien à ne pas négliger ..... 238
3.2.5. Aspects matériels et organisationnels ..... 239
3.3. Les productions écrites en trois jets ..... 240
4. Méthodologie de traitement et d'analyse des données collectées et produites. ..... 241
4.1. Les outils de traitement et d'analyse des données. ..... 242
4.1.1. Les entretiens individuels : le choix du logiciel Sonal. ..... 242
4.1.2. Les productions écrites : le logiciel Medite ..... 244
4.2. La phase de traitement des données en vue de la phase d'analyse ..... 245
4.2.1. Le travail de transcription ..... 245
4.2.2. La construction de la base de données ..... 248
4.2.3. La phase d'encodage avec Sonal ..... 249
4.3. La phase d'analyse des données ..... 251
4.3.1. Les données collectées par entretiens ..... 252
4.3.2. Analyse des productions écrites en trois jets ..... 254
CHAPITRE 6 : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ..... 257
1. Données biographiques ..... 258
2. Les répertoires langagiers ..... 259
2.1. Présentation générale : le plurilinguisme est la norme et les langues de tradition orale sont omniprésentes ..... 260

2.2. Insécurité linguistique et parfois scripturale en français ..... 262
2.3. Quand la dynamique interne du répertoire langagier est bousculée : aspects psychologiques et identitaires ..... 262
2.4. Dynamique interne du répertoire langagier : l'interdépendance des langues confirmées avec des langues pratiquées à l'oral ..... 264
3. Les environnements familiaux passés et actuels ..... 265
3.1. Présentation générale du corpus ..... 265
3.2. La complexité et l'instabilité de ces environnements ..... 265
3.3. Langues et littéracie familiales ..... 272
3.4. Place et statut accordés à l'école au sein de cet environnement ..... 278
3.4.1. Format scolaire additionnel imposé ..... 279
3.4.2. Suivi confié ou relégué ..... 280
3.4.3. Suivi à la demande ..... 280
3.4.4. Éveil préscolaire ludique ..... 281
3.4.5. Suivi abstrait ..... 282
3.4.6. Absence de suivi ..... 285
3.4.7. Synthèse ..... 287
4. Le rapport à l'école ..... 289
4.1. Les niveaux et parcours scolaires des interviewés ..... 290
4.2. Statuts et usages des langues de première socialisation ..... 291
4.3. Raisons et conséquences des interruptions de scolarité ..... 298
4.3.1. Motifs financiers ..... 298
4.3.2. Conflits familiaux ..... 300
4.3.3. Sujet synonyme de traumatisme ..... 301
4.3.4. La disparition d'un proche ..... 301
4.4. Aspects affectifs et représentations ..... 302
4.4.1. L'empreinte laissée par les expériences scolaires passées ..... 302
4.4.2. Les aspects affectifs : l'importance des relations humaines ..... 306
4.4.3. Qu'en est-il aujourd'hui ..... 309
4.4.4. Synthèse des aspects affectifs et des représentations ..... 312
4.5. L'élan scolaire, l'investissement ..... 315
4.5.1. Les parcours migratoires et de vie comme freins à l'investissement scolaire ..... 315
4.5.2. Les devoirs scolaires : les faire, les bâcler, les omettre ? ..... 318
4.5.3. L'effort scolaire ..... 319
4.5.4. Pour qui travaillent-ils ? Objectifs de l'apprentissage. ..... 325
4.5.5. Synthèse de l'élan scolaire ..... 326
4.6. Représentations actuelles de l'école, de leur établissement ..... 328
4.6.1. Représentations à propos de l'école et des études en général ..... 328
4.6.2. L'établissement spécifiquement ..... 331
4.7. Place de l'école dans leur orientation, leurs projets ..... 333
4.7.1. Une attitude passive : accepter et suivre pour rester ..... 333
4.7.2. La scolarisation comme passerelle ..... 335
4.7.3. Pas de scolarisation prévue initialement ..... 336
4.7.4. La scolarisation comme premier objectif ..... 336
4.7.5. Le luxe du temps ..... 337
4.7.6. Synthèse ..... 337
4.8. Liens entre les environnements familiaux et le rapport à l'école ..... 338
5. Le rapport à l'écrit ..... 343
5.1. Les opinions ..... 344

5.1.1. Les représentations spontanées à partir du mot *écrire* ..... 344
5.1.2. Opinions : représentations, sentiments, jugements et attentes ..... 350
5.2. Les conceptions de l'écriture comme activité et de son apprentissage ..... 352
5.2.1. L'apprentissage de l'écrit en général ..... 353
5.2.2. Leur propre apprentissage ..... 354
5.2.3. Conception de leur propre niveau et de leurs pratiques actuelles ..... 366
5.3. L'investissement *via* les pratiques rapportées ..... 376
5.3.1. Pratiques avec objectifs scolaires ..... 377
5.3.2. Pratiques personnelles ..... 384
5.3.3. Un point sur l'utilisation du téléphone ..... 406
5.3.4. Quid des répertoires langagiers dans cette dimension ? Dynamique interne et pratiques décrites. Qu'en est-il des langues premières de tradition orale ? ..... 414
5.3.5. Force d'investissement et degré d'accord entre les types de pratiques : continuité ou dualité de l'écrit ? ..... 418
5.4. Les modes de verbalisation ..... 423
5.4.1. Les défis de l'écrit ..... 424
5.4.2. Pendant une activité de lecture-écriture ..... 435
5.5. Synthèse à l'issue de l'exploration du rapport à l'écrit : mise en relation des dimensions ..... 438
6. Des pistes de réflexions à partir de l'analyse des productions écrites en trois jets ..... 439
6.1. Présentation du corpus et du cadre d'interprétation ..... 440
6.2. Mise en forme des productions écrites ..... 442
6.2.1. Les « ratures » ou « traces de réécriture » en cours d'activité ..... 443
6.2.2. La gestion de l'espace ..... 445
6.3. Analyse des contenus des productions écrites avec Medite ..... 452
6.3.1. Analyse chiffrée au niveau collectif : analyse contrastive ..... 453
6.3.2. Analyse chiffrée au niveau individuel : les profils de scripteurs ..... 459
6.3.3. Nature des modifications apportées, tendances. ..... 463
6.4. Interprétation générale ..... 468
6.6. Limites de Medite en didactique du Français Langue Seconde et questionnements ..... 473
7. Processus de construction et d'évolution du rapport à l'écrit : l'influence des éléments contextuels ..... 476
7.1. Les environnements de première socialisation et le rapport à l'écrit : analyse contrastive ..... 476
7.1.1. Les opinions et attitudes ..... 479
7.1.2. Les conceptions ..... 481
7.1.3. L'investissement ..... 485
7.1.4. Les modes de verbalisation ..... 486
7.2. Les environnements scolaires et le rapport à l'écrit : quel degré d'accord ? ..... 487
BILAN ET PERSPECTIVES ..... 493
BIBLIOGRAPHIE ..... 505
Table des matières ..... 521
Index des auteurs ..... 527
Index des notions ..... 531

# Index des auteurs


## *A*

Adami, 34, 506

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, 89, 506

Akiguet-Bakong, 94, 95, 97, 506

Alber, 9, 242, 243, 506

Armand, 41, 60, 62, 106, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 153, 233, 254, 494, 495, 496, 506, 507, 514, 518

Auger, 28, 41, 50, 55, 57, 58, 60, 62, 99, 506, 507, 513

Ayeni, 98, 99, 504, 512

## *B*

Bachelard, 107, 165, 507

Baltazard, 26, 81, 215, 507

Baribeau, 252, 507

Barré-de Miniac, 507

Barré-De Miniac, 66, 67, 69, 70, 73, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 221, 223, 225, 226, 227, 233, 251, 254, 289, 343, 344, 352, 374, 376, 377, 380, 382, 388, 405, 406, 419, 421, 422, 423, 476, 481, 487,491, 492, 494, 495, 496, 497, 501, 503, 507, 515

Barton, 65, 507

Bastien, 80, 507

Bautier, 70, 100, 128, 154, 155, 230, 233, 507, 510

Bazin, 514

Beaud, 507, 508

Beillerot, 127, 128, 154, 155, 508

Bellemin-Noël, 116, 508

Bensa, 514

Bensalem, 120, 143, 222, 472, 508

Bertucci, 19, 508

Besse, 35, 36, 97, 508

Bessonnat, 117, 508

Blanchet (Alain), 203, 508

Blanchet (Philippe), 36, 38, 40, 61, 76, 165, 166, 167, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 194, 195, 199, 203, 204, 207, 217, 219, 220, 241, 508

Blaser, 43, 44, 66, 67, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 148, 150, 152, 223, 224, 233, 251, 254, 343, 494, 495, 496, 497, 510

Bloomfield, 66, 508

Bonnet, 12, 14, 15, 508

Boré, 117, 508

Bourdieu, 42, 76, 77, 78, 79, 85, 88, 128, 131, 148, 168, 182, 183, 184, 194, 198, 261, 476, 508, 509

Boyzon-Fradet, 34, 510

Brown, 146, 511

Brun, 5, 8, 21, 27, 229, 509

Bucheton, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 509

Burns, 149, 509

## *C*

Cabrel, 13, 16, 17, 509

Cadet, 124, 509

Calvet, 42, 203, 509

Candelier, 56, 509

Castel, 15, 509

Castellotti, 39, 56, 57, 509

Catach, 107, 512

Chabanne, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 509

Chabanon, 89, 90, 510

Chanquoy, 116, 512

Chardenet, 173, 183, 184, 191, 193, 195, 199, 207, 219

Charlot, 70, 128, 129, 130, 131, 154, 155, 510

Chartrand, 43, 44, 66, 67, 132, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 150, 152, 196, 223, 224, 229, 230, 233, 251, 254, 343, 494, 495, 496, 497, 510

Chauveau, 80, 510

Chéry, 148, 510

Chiss, 34, 57, 64, 506, 510

Chnane-Davin, 510

Cisse, 95, 96, 97, 518

Collès, 510

Combes, 60, 506

Conn, 146, 511

Coste, 31, 39, 41, 509, 511

Cros, 132, 507

Cummins, 41, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 60, 61, 62, 101, 145, 146, 264, 418, 511

Cuq, 17, 18, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 47, 59, 70, 95, 130, 510, 511

## *D*

Da Silveira, 511

Dabène, 57, 66, 94, 105, 106, 133, 134, 137, 150, 348, 479, 511

Daunay, 151, 156, 511

Davin-Chnane, 34, 38, 511

De Robillard, 185

Delanoë, 12, 14, 15, 508

Delmotte, 511

Demont, 97, 508

Diome, 13, 512

Doineau, 1, 5, 15, 512

Doquet-Lacoste, 117, 512

Doris, 252, 507

Dramé, 504, 519

Ducard, 107, 108, 512

Dumont, 48, 512

Duranti, 512, 518

Duvivier, 12, 13, 14, 15, 16, 23, 24, 27, 84, 90, 270, 512

## *E*

Ebong, 98, 99, 504, 512

Espinosa (Gaëlle), 315, 326, 502, 512

Espinosa (Linda), 149, 509

Étiemble, 6, 14, 270, 271, 512

## *F*

Fabre-Cols, 108, 114, 115, 117, 118, 121, 122, 512

Fayol, 109, 110, 111, 112, 113, 514

Fenoglio, 116, 245, 512, 513

Fleuret, 9, 41, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 73, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 100, 103, 108, 148, 221, 261, 288, 341, 472, 476, 498, 513

Flower, 109, 110, 111, 112, 113, 159, 439, 513, 514

Frechon, 5, 6, 8, 26, 513

## *G*

Gagnon, 66, 67, 510

Ganascia, 245, 512, 513

García, 53, 54, 513, 518

Garcia-Debanc, 109, 110, 111, 112, 113, 514

Gaultier, 12, 514

Gauthier, 139, 230, 514

Giroux, 234, 235, 236, 237, 240, 514

Godefroy, 1, 5, 15, 512

Goï, 22, 34, 38, 514

Gombert, 97, 508

Goody, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 86, 88, 89, 90, 91, 94, 101, 514, 515, 519

Gotman, 203, 508

Gruca, 37, 95, 130, 511

Guimelli, 517

Guiraud, 59, 514

Guthrie, 145, 514

## *H*

Hagège, 67, 105, 514

Halaoui, 96, 514

Halté, 119, 131, 514

Hamilton, 65, 507

Hannouz, 108, 514

Hayes, 109, 110, 111, 112, 113, 159, 439, 513, 514

Hébert, 64, 514

Hidden, 63, 64, 515

Honvault-Ducrocq, 512

Hornberger, 65, 515

Hot, 515

Huver, 34, 38, 514

## *I*

Ilem Ukam, 29, 515

Ink, 199, 515

Isnard, 63, 69, 515

## *J*

Jaffré, 64, 107, 512, 515

Jovelin, 13, 515

## *K*

Kerbrat-Orecchioni, 174, 175, 515

Kourouma, 29, 95, 359, 360, 482, 515

## *L*

Laacher, 27, 509

Lafont-Terranova, 105, 106, 141, 441, 472, 515

Lahire, 63, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 85, 86, 89, 91, 92, 100, 155, 184, 185, 188, 201, 202, 203, 207, 246, 252, 288, 339, 340, 366, 476, 515, 520

Lambert, 511

Landes, 84, 515

Lavoie-Mongrain, 200, 515

Le Moigne, 152, 165, 516

Leblay, 109, 115, 118, 124, 126, 472, 515

Lebrun, 143, 515

Leclercq, 516

Lejeune (Christophe), 188, 516

Lejeune (Philippe), 225, 516

Lemaire, 6, 11, 23, 24, 25, 26, 27, 516

Lépine, 64, 514

Lévy-Bruhl, 71, 72, 516

Longueville, 13, 16, 17, 509

Lumbroso, 108, 114, 115, 120, 121, 122, 123, 125, 466, 471, 472, 516

## *M*

Maravelaki, 510

Marquet, 5, 6, 8, 26, 513

Maurer, 31, 33, 34, 40, 53, 61, 221, 516

Mauroux, 472, 516

Maynard, 41, 62, 106, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 153, 233, 254, 494, 495, 496, 506, 516

Millet, 83, 84, 85, 86, 87, 516

Moliner, 517

Molinié, 65, 517

Monnier, 76, 77, 78, 517

Montésinos-Gelet, 73, 76, 77, 80, 108, 148, 221, 261, 288, 341, 476, 513

Moore, 41, 56, 57, 65, 103, 497, 509, 517

Morin (Edgar), 38, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 204, 517

Morin (Marie-France), 472, 516

Moro, 60, 517

Mucchielli, 168, 169, 170, 178, 179, 231, 232, 234, 253, 517, 518

Muke, 98, 504

## *N*

Ngalasso, 34, 517

Niwese, 105, 106, 441, 472, 515, 517

Noah, 98, 504, 517

Noyau, 52, 56, 57, 95, 96, 97, 98, 99, 161, 262, 504, 517, 518

## *O*

Ochs, 76, 518

Otheguy, 53, 54, 518

## *P*

Paillé, 231, 232, 234, 253, 518

Pascal, 171, 518

Passeron, 128, 182, 183, 184, 194, 198, 509

Penloup, 105, 106, 132, 141, 142, 144, 227, 228, 229, 233, 259, 403, 518

Peytard, 66, 137, 518

Pinard, 165, 518

Pires, 167, 168, 180, 186, 187, 519

Portine, 63, 64, 515

Poslaniec, 133, 507

Prince, 67, 132, 140, 143, 144, 148, 152, 196, 229, 230, 233, 254, 495, 510

Privat, 63, 514, 519

## *R*

Reid, 53, 518

Reuter, 64, 69, 92, 94, 99, 100, 105, 106, 107, 131, 133,

134, 135, 157, 495, 511, 519
Rioufreyt, 246, 519
Rochex, 70, 100, 128, 154, 155, 507, 510
Ruiz, 132, 507

## *S*

Sabatier, 42, 103, 497, 517
Saboundjian, 60, 506
Sarot, 60, 76, 519
Saussure, 66, 519
Sauvage, 9, 59, 519
Sayers, 146, 511
Schieffelin, 76, 518
Schiff, 23, 519
Schröder-Sura, 56, 509
Snow, 149, 509
Stairs, 519
Street, 65, 519
Sy, 504, 519

## *T*

Tanzi-Albi, 520
Thamin, 60, 506
Thi Hoa, 506
Thin, 76, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 516, 520
Tirvassen, 48, 49, 52, 61, 520
Tremblay, 234, 235, 236, 237, 240, 514

## *V*

Verdelhan-Bourgade, 34, 37, 38, 39, 46, 520
Vigner, 19, 31, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 65, 92, 93, 520
Vincent, 76, 91, 92, 520
Vygotski, 67, 69, 520

## *W*

Weinreich, 53
Wittgenstein, 187
Wood, 80, 520

## *Z*

Zanna, 6, 14, 512

# Index des notions


## *A*

allophone(s) ... 1, 5, 8, 18, 21, 22, 34, 42, 44, 48, 49, 62, 87, 101, 145, 192, 208, 209, 211, 212, 215, 507, 509, 513

analphabète(s) .. 192, 210, 277, 288, 340, 341, 491, 507

analphabétisme..... 89, 102, 213, 480

approche complexe..... 168, 169

approche écologique..... 103, 497

approches interculturelles ..... 56

approches plurielles .....54, 56, 101, 509, 517

assimilation ..... 34

avant-textes..... 109, 114, 115, 116, 118, 120, 122, 124, 472

## *B*

biais .. 165, 182, 184, 186, 187, 192, 194, 196, 206, 226, 231

BICS (Basic interpersonal communicative skills / compétences communicatives interpersonnelles de base) ..... 50

bilingue(s). 36, 42, 52, 54, 212, 215, 218, 261, 290, 306, 365, 511

bilinguisme..... 26, 33, 52, 61, 96, 97, 515, 518

bi-plurilingue(s)..... 54, 57, 509, 518

brouillon(s)108, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 125, 159, 245, 439, 441, 444, 451, 469, 471, 472, 508

## *C*

CALP (Cognitive academic language proficiency / compétence linguistique cognitivo-académique) . 50

CARAP ..... 56, 509

CASNAV ..... 1, 23, 44, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 220

compétence scripturale .....94, 105, 106, 133, 159, 511

consentement .....191, 192, 205, 232, 516

constructivisme..... 166, 168

constructiviste(s)..... 93, 165, 168, 173, 205, 516

contextualisante ..... 1, 5, 490, 491, 498, 499, 503

continuum de la bilittéracie ..... 65

## *D*

développement langagier ..... 76, 97, 103, 149, 162, 497

diachronique1, 5, 65, 233, 366, 490, 491, 498, 499, 503

didactique intégrée..... 56, 516

## *E*

échec scolaire .....99, 100, 339, 515

écrits intermédiaires 108, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 159, 509

effets de légitimité .....183, 184, 201, 202

élève(s) allophone(s) nouvellement arrivé(s) (EANA) . 1, 17, 44, 97, 208, 209

environnement familial 3, 30, 44, 55, 60, 62, 72, 78, 80, 82, 83, 88, 90, 102, 103, 265, 275, 282, 283, 285, 287, 288, 300, 320, 339, 340, 361, 403, 477, 483, 491, 495

environnement scolaire ... 28, 30, 41, 55, 62, 79, 86, 87, 88, 100, 102, 103, 146, 149, 196, 220, 239, 275, 280, 289, 295, 297, 298, 301, 302, 309, 313, 319, 321, 324, 326, 332, 335, 340, 341, 353, 379, 384, 438, 441, 476, 486, 490, 491, 495, 497, 502

erreur(s)..... 59, 106, 107, 108, 115, 143, 159, 171, 186, 187, 205, 206, 244, 400

espace interlinguistique.....56, 58, 59, 514

éthique(s). 165, 172, 173, 181, 182, 191, 192, 201, 205, 232, 238, 256, 515

ethnolittéracie ..... 65

éveil aux langues.....56, 98, 146

## *F*

faute(s)59, 107, 262, 280, 292, 309, 345, 351, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 379, 383, 386, 396, 412, 419, 426, 430, 431, 434, 437, 484

forme scolaire 30, 88, 91, 92, 93, 94, 99, 102, 161, 215, 520

Français Langue de Scolarisation (FLSco) 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 101, 212, 215

Français Langue Étrangère (FLE) .. 19, 20, 27, 31, 35, 37, 38, 41, 47, 73, 101, 105, 241, 249, 263, 308, 309, 311, 315, 326, 327, 379, 398, 422, 506, 511, 514, 516

Français Langue Maternelle (FLM) 5, 31, 32, 35, 37, 38, 101, 105, 106, 121, 127, 130, 131, 159, 161, 511, 514

Français Langue Seconde (FLS) .5, 1, 2, 3, 12, 19, 22, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 50, 62, 93, 95, 101, 105, 108, 113, 161, 200, 212, 213, 264, 376, 439, 473, 490, 497, 498, 505, 510, 511, 514, 516, 517

francophone(s) 1, 5, 8, 18, 22, 31, 32, 34, 36, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 64, 101, 208, 210, 211, 212, 213, 215, 317, 330, 510, 512, 517, 518

francophonie 31, 32, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 64, 508, 514, 516, 517, 518, 520

## *G*

génétique textuelle .....5, 105, 108, 109, 113, 114, 116, 118, 119, 122, 159, 161, 244, 245, 248, 439, 440, 472

## *H*

habitus..... 3, 30, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 88, 94, 100, 102, 103, 106, 148, 149, 161, 162, 183, 261, 364, 407, 476, 485, 491, 498, 517

## *I*

identité(s) ... 27, 57, 60, 76, 98, 100, 146, 151, 207, 328, 372, 417

illettrisme .. 45, 63, 81, 89, 102, 192, 210, 213, 515, 519

inclusion 1, 20, 21, 22, 28, 161, 207, 211, 212, 213, 504, 506

incorporé ..... 81, 148, 316, 362, 364, 483

intégration ..... 19, 20, 24, 25, 26, 34, 38, 55, 57, 509

intercompréhension ..... 55, 56, 168

*interculturel* ..... 62, 98, 504, 512

interdépendance .. 42, 50, 51, 53, 57, 74, 102, 145, 166, 203, 259, 263, 264

interlangue ..... 58, 59

## *L*

langue maternelle .. 8, 19, 27, 29, 33, 34, 43, 52, 61, 94, 292, 359, 373, 409, 508, 511, 514, 515, 516, 519, 520

langue officielle .....35, 36, 45, 95, 211

*langue première (L1)* .. 31, 36, 40, 43, 44, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 94, 95, 96, 97, 106, 142, 144, 145, 146, 147, 154, 214, 218, 264, 296, 373, 391, 415, 416, 417, 418, 438, 472, 477, 482

langue seconde (L2) ... 1, 5, 2, 3, 5, 8, 19, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 73, 82, 94, 95, 97, 101, 106, 144, 145, 146, 159, 161, 181, 210, 215, 218, 236, 257, 291, 375, 415, 472, 476, 490, 494, 495, 506, 508, 510, 511, 513, 517, 518, 520

literacy studies ..... 106, 107, 159, 161

littéracie 5, 29, 30, 50, 51, 61, 62, 63, 64, 65, 73, 80, 82, 83, 86, 88, 89, 91, 98, 101, 102, 106, 107, 131, 145, 146, 149, 159, 161, 215, 272, 288, 338, 340, 341, 478, 491, 498, 517

littéracie familiale... 30, 80, 82, 102, 161, 272, 288, 338, 340, 342, 478, 491

## *M*

Medite..... 244, 245, 247, 248, 252, 255, 256, 439, 441, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 472, 473, 474, 475, 492

méthodes mixtes.....179, 180, 181, 205, 223, 229, 503

méthodologie(s) . 37, 138, 165, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 189, 207, 210, 211, 215, 225, 228, 232, 235, 242, 252, 342, 439, 440, 492, 496, 519, 520

migration .. 2, 11, 12, 220, 252, 265, 268, 269, 270, 271, 272, 519

migratoire(s) (parcours, projet) .....5, 11, 13, 14, 28, 44, 200, 212, 214, 215, 259, 315, 316, 317, 318, 327, 333, 369, 402, 498

mineurs non accompagnés (MNA) . 5, 10, 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 49, 73, 74, 87, 97, 161, 193, 199, 208, 213, 220, 221, 232, 259, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 278, 325, 328, 334, 337, 342, 414, 512, 514, 516

## *O*

objectivé.....81, 82, 148, 316, 362, 364, 483

oralité ..... 29, 47, 48, 63, 80, 96, 98, 255, 512, 514, 518

ordre de l'oral..... 66, 95

ordre du scriptural .....66, 67, 95, 101, 137, 348, 448

## *P*

paradoxe de l'observateur .....183, 184, 190, 199, 219

planification . 84, 96, 109, 111, 113, 120, 122, 159, 435, 437, 439, 444, 469, 487

plurilingue(s) .. 5, 2, 8, 32, 36, 42, 52, 54, 56, 57, 58, 60, 144, 146, 147, 153, 154, 209, 215, 257, 261, 504, 509, 511, 516, 517, 518

plurilinguisme8, 9, 19, 28, 33, 34, 49, 50, 58, 60, 65, 90, 161, 218, 259, 261, 490, 497, 504, 509

post-colonial (contexte) ..... 33, 48

posture réflexive115, 165, 172, 205, 206, 366, 437, 491

pratiques littéraciques ..82, 93, 149, 206, 421, 490, 492

pratiques rapportées 203, 206, 250, 251, 253, 348, 376, 402, 485, 504

processus d'écriture ..110, 111, 115, 120, 159, 231, 441

processus rédactionnel ....108, 109, 113, 114, 115, 122, 439, 514

profils de scripteurs..117, 118, 159, 452, 459, 460, 468, 470, 492

psycholinguistique.....94, 108, 109, 116, 118, 159, 161, 439, 472

## *R*

rapport à l'écrit ..... 279

rapport à l'école ..... 2, 12, 156, 197, 254, 257, 258, 272, 276, 278, 279, 289, 290, 297, 298, 314, 315, 326, 330, 333, 338, 340, 341, 342, 420, 438, 476, 487, 488, 489, 492, 498, 502, 503

rapport à l'écrit .. 1, 5, 2, 3, 12, 28, 73, 83, 87, 105, 113, 123, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 197, 221, 223, 224, 225, 227, 230, 231, 232, 233, 250, 253, 254, 257, 258, 261, 262, 264, 265, 278, 289, 298, 314, 315, 326, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 350, 364, 365, 376, 381, 382, 387, 405, 420, 422, 423, 435, 438, 439, 441, 442, 451, 468, 469, 475, 476, 477, 478, 480, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 507, 510, 511, 512, 513

*rapport à l'écriture* ...132, 138, 139, 140, 142, 147, 150, 151, 154, 155, 160, 161, 507, 515, 518

rapport au langage ..... 62, 70, 72, 91, 92, 100, 129, 154, 155, 156, 507

rapport au monde..... 74, 83, 86, 91, 92, 100, 102, 106, 127, 128, 129, 154, 155, 156, 495

rapport au savoir..... 127, 128, 129, 154, 155, 156, 289, 364, 483, 495, 508, 510

réécriture . 113, 115, 120, 122, 123, 125, 139, 222, 231, 241, 245, 248, 252, 253, 256, 439, 441, 443, 449, 452, 455, 466, 468, 469, 471, 472, 492, 504, 508

répertoire(s) langagier(s) 5, 1, 2, 3, 8, 17, 27, 30, 33, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 97, 101, 144, 149, 154, 161, 162, 209, 215, 217, 218, 220, 221, 233, 249, 252, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 298, 372, 375, 392,406, 414, 415, 417, 418, 476, 490, 494, 495, 497, 498, 499, 503, 504

réseaux d'interdépendances..... 75

révision .... 107, 111, 113, 115, 116, 120, 126, 141, 143, 159, 222, 231, 471, 472, 515

## *S*

socialisation ....5, 2, 3, 29, 30, 31, 44, 46, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 91, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 121, 148, 149, 159, 161, 162, 218, 221, 233, 249, 250, 251, 254, 258, 260, 261, 266, 274, 277, 278, 288, 289, 291, 313, 332, 338,342, 406, 414, 476, 478, 480, 482, 485, 487, 490, 491, 494, 495, 497, 498, 501, 502, 503, 513, 520

socioconstructiviste ..... 82

Sonal .... 9, 202, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 506

subjectivité172, 178, 181, 182, 183, 187, 192, 205, 220, 246

## *T*

tradition orale ...1, 5, 2, 3, 19, 63, 72, 90, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 102, 148, 159, 161, 162, 215, 218, 257, 259, 260, 261, 264, 273, 274, 278, 407, 414, 415, 417, 438, 476, 477, 478, 480, 490, 494, 504, 506, 512, 518

translanguaging .. 53, 54, 55, 56, 58, 101, 504, 507, 518

## *V*

vigilance épistémologique .....182, 183, 186, 202