



GERFLINT

ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Le rapport à l'écrit de lycéens plurilingues. L'intérêt d'une approche contextualisante et diachronique

Justine Delebarre

Université Paul Valéry Montpellier 3, France
justine.delebarre@univ-montp3.fr

<https://orcid.org/0000-0002-5800-8369>

Reçu le 29-09-2021 / Évalué le 21-11-2021 / Accepté le 23-01-2022

Résumé

L'objet de cet article est le rapport à l'écrit chez des lycéens plurilingues dont les répertoires linguistiques présentent des langues et cultures africaines de tradition orale. En adoptant une approche diachronique et contextualisante, l'étude menée met en évidence les résultats de l'exploration du rapport à l'écrit en contexte de langue seconde, et l'intérêt de considérer non seulement l'intégralité des répertoires linguistiques des élèves, mais également les environnements de socialisation et les habitus culturels qui y sont associés. Ces résultats montrent que via la notion de rapport à l'écrit, la didactique pourrait soutenir davantage les apprentissages.

Mots-clés : didactique du français langue seconde, rapport à l'écrit, répertoires linguistiques plurilingues, langues et cultures africaines de tradition orale, socialisation à l'écrit

Il rapporto dei liceali plurilingui con la parola scritta. L'interesse di un approccio contestualizzante e diacronico

Riassunto

L'oggetto del presente articolo è il rapporto che studenti plurilingui delle scuole superiori, i cui repertori linguistici presentano lingue e culture africane di tradizione orale, hanno con la parola scritta. Adottando un approccio diacronico e contestualizzato, lo studio mette in luce i risultati dell'esplorazione del rapporto con lo scritto in un contesto di seconda lingua e l'interesse di considerare non solo tutti i repertori delle abilità linguistiche degli studenti, ma anche gli ambienti di socializzazione e le abitudini culturali ad essi associate. I risultati mostrano come, attraverso la nozione di rapporto con la scrittura, la didattica potrebbe supportare maggiormente l'apprendimento.

Parole chiave: didattica del francese come seconda lingua, rapporto con la parola scritta, repertori linguistici plurilingui, lingue et culture africane di tradizione orale, socializzazione allo/con lo scritto

The relationship between plurilingual high school students and writing. A contextualizing and diachronic approach

Abstract

The focus of this article is the relationship that multilingual high school students whose linguistic repertoires present African languages and oral tradition cultures have with writing. By adopting a diachronic and contextualizing approach, the study we carried out highlights results from the exploration of the relationship with writing in a second language context, and the interest of not only considering all of the linguistic repertoires of any students, but also the language socialization and cultural habits associated with them. These results show that through the relationship with writing, didactics could further support learning.

Keywords: French teaching as a second language, relationship with writing, plurilingualism and linguistic repertoires, African languages and oral tradition cultures, socialization in writing

Introduction

À une époque où le plurilinguisme semble être au goût du jour et où les sociétés occidentales sont plus que jamais scripto-centrées, il semble pertinent d'explorer la notion de rapport à l'écrit. Pour nombre d'élèves en France, le français est la langue d'enseignement, donc la langue des apprentissages, mais elle est aussi une langue seconde. En adoptant une approche diachronique et contextualisante de la notion de rapport à l'écrit, l'étude menée a pour objectif de formuler des pistes didactiques visant à soutenir les apprentissages de ces élèves, tout en valorisant leurs répertoires langagiers et les habitus culturels associés.

Après avoir exposé le contexte politique, sociolinguistique et migratoire actuel, la première partie permettra d'exposer les notions et concepts convoqués par l'étude. Les notions de socialisation, d'habitus culturel et de rapport à l'écrit seront abordées. La deuxième partie présentera le corpus de l'étude et formulera la problématique du présent article avant de mettre en évidence les aspects méthodologiques relatifs à la collecte, la production et l'analyse des données. Enfin, en appui sur les dimensions du rapport à l'écrit utilisées, la troisième partie permettra de mettre en exergue et de discuter une sélection de résultats. Ceux-ci montrent l'importance de dépasser les représentations parfois largement partagées et diffusées au sein de la société, et de considérer l'ensemble des ressources langagières des apprenants. Ces résultats montreront la pertinence d'adopter une approche diachronique et contextualisante telle que celle que nous préconisons, pour mieux appréhender la notion de rapport à l'écrit, ses processus de construction et d'évolution.

1. Contexte et cadre théorique

1.1. Le plurilinguisme comme norme

La dynamique politique européenne actuelle affiche une volonté de valoriser le plurilinguisme. De fait, les études en montrent aujourd'hui les avantages¹, tant sur le plan cognitif que sur les plans affectifs : renforcement de l'estime de soi, de la motivation et de la réussite scolaire, prévention de troubles psychopathologiques tels que l'addiction et la dépression en sont des exemples (Sarot, 2016 : 33).

En ce qui concerne le contexte scolaire, la recherche va dans le même sens et les approches dites d'éveil aux langues le montrent. De fait, les études portant sur la prise en compte et la valorisation de la diversité des répertoires linguistiques des élèves, ont montré l'importance de la légitimation des langues connues pour faciliter les transferts cognitivo-langagiers entre les langues, et l'émergence d'une identité plurilingue plus harmonieuse (Auger, 2018, 2007 ; Fleuret, Auger, 2019). Concernant les enfants de migrants spécifiquement, la recherche a montré que ceux qui « réussissent scolairement sont justement ceux qui ont une solide estime de leur langue maternelle, [qui] n'opèrent pas de hiérarchisation entre les langues et [qui] ont rencontré sur leur route un passeur de frontière entre les mondes. » (Moro, 1998 cité dans Sarot, 2016 : 4).

La vivacité des débats sur ces questions depuis plusieurs années ne semble pas sans lien avec les bouleversements migratoires de ces dernières décennies et la multiplicité des profils de migrants. La France est particulièrement concernée puisque depuis plusieurs années désormais, les chiffres relatifs à l'accueil de nouveaux élèves allophones et francophones en provenance de l'étranger sont en constante augmentation : +12% depuis l'année scolaire 2016-2017 (Brun, 2020). Parmi ces élèves en âge d'être scolarisés dans un lycée, 42% parlent deux langues ou plus (Brun, 2020). Il en est de même, et de façon plus spectaculaire encore, pour les Mineurs Non Accompagnés² (désormais MNA) : +85% en 2017, +14% en 2018 (17.022 MNA en 2018 contre 8054 en 2016) (Ministère de la Justice, 2020). Or, les données montrent qu'en 2019, les pays les plus représentés par les MNA se situent sur le continent africain : la Guinée Conakry (24,7%), le Mali (23,3%) et la Côte d'Ivoire (13,2%) arrivent largement en tête devant les autres pays concernés (tous à environ 3-4%) (Ministère de la Justice, 2020).

1.2. Les langues sont associées à des formes de socialisation, des habitus culturels

Or, la prise en compte et la valorisation des répertoires linguistiques de ces élèves, notamment en contexte scolaire, implique également la prise en compte des habitus culturels, et donc des diverses formes de socialisation (Bourdieu, 1972 ; Fleuret, 2014 ; Fleuret, Montésinos-Gelet, 2012). En effet, 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).

De fait, les travaux de Lahire ont montré l'existence d'un rapport oral-pratique au monde, associé à une faible maîtrise de l'écriture, plus encore de ses formes légitimes (Lahire, 1993). Aussi, un lien a été établi entre d'une part, les parcours migratoires des familles socialisées dans des formes sociales orales et la faiblesse des temps de scolarisation des parents, et d'autre part, l'éloignement d'une temporalité scripturale (Millet, Thin, 2005). Peu habituées à l'écrit, ces familles s'inscrivent dans des formes temporelles plus pratiques, et cela n'est pas sans lien avec l'écrit, comme l'ont également démontré les études de Goody (1978).

1.3. Le rapport à l'écrit, au langage et au monde

Or, diverses études en sociologie scolaire affirment l'existence d'une *forme scolaire* et d'un *rapport scriptural-scolaire* au langage et au monde. Ce dernier est basé sur l'objectivation et un rapport distancié au langage et au monde découlant de la généralisation de formes sociales scripturales (Vincent, Lahire, Thin, 1994).

Ainsi, et comme nous l'évoquions dans un précédent écrit (Delebarre, 2022), les éléments évoqués ci-dessus montrent que la notion de rapport à l'écrit, qui suppose de s'intéresser aux relations complexes que les scripteurs entretiennent avec l'écriture, semble particulièrement pertinente pour la didactique de l'écrit en Français Langue Seconde. Elle l'est d'autant plus lorsque l'on prend en considération les résultats d'une enquête montrant que les enseignants et les élèves ont tendance à davantage se focaliser sur la question de la « maîtrise de la langue » et de la « correction langagière » (Colin, 2014 cité dans Lafont-Terranova et Niwese, 2016 : 4). Cela révèle une certaine négligence de la notion de rapport à l'écrit et de son influence sur la construction des savoirs et de la compétence scripturale.

Cette notion prend appui sur une conception de l'activité d'écriture comme processus (Lafont-Terranova, Niwese, 2016). Introduite en didactique du Français Langue Maternelle par Barré-De Miniac en France (Barré-De Miniac, 1992), la notion de *rapport à l'écrit* a ensuite été étudiée par Chartrand et Blaser au Canada (2008). Ces travaux ont mis en évidence le fait que le *rapport à l'écrit* est un système complexe dont les quatre dimensions constitutives (proposées jusqu'à présent) sont interreliées. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes inspirée des travaux de Barré-De Miniac, et plus précisément des dimensions du *rapport à l'écriture* mises en évidence par l'auteure : *l'investissement*, *les opinions et attitudes*, *les conceptions* et *les modes de verbalisation*. En revanche, nous avons

opté pour la notion de *rapport à l'écrit* au sens de Chartrand et Blaser (2008), Chartrand et Prince (2009) ou encore Fleuret (2012), et non pas celle de *rapport à l'écriture* au sens de Barré-De Miniac (2000). Cela suppose donc de considérer non seulement l'écriture mais également la lecture et l'écrit de façon de plus générale.

2. Corpus, problématique et aspects méthodologiques

2.1. Problématique et objectifs de la recherche

Compte tenu des éléments exposés ci-dessus, il nous a semblé pertinent d'explorer le rapport à l'écrit en Français Langue Seconde d'élèves de lycée professionnel, dont les répertoires linguistiques comportent des langues et cultures de tradition orale et/ou pratiquées exclusivement à l'oral. Cette exploration a permis de questionner l'existence de liens entre le rapport à l'écrit et les répertoires linguistiques.

Les langues et cultures du continent africain sont fortement représentées dans certains établissements scolaires français d'aujourd'hui³, et notre corpus illustre cette tendance : l'arabe marocain dit « dialectal » ou « darija », le malinké aussi appelé « dioula » selon les pays, le soussou, ou encore le bambara n'en sont que quelques exemples. Ainsi, l'objectif de cette recherche consiste à formuler des pistes didactiques permettant de soutenir les apprentissages en lien avec l'écrit tout en prenant en compte les spécificités et en valorisant l'ensemble des langues et cultures des élèves, dont celles de tradition orale. La notion de rapport à l'écrit semble constituer un outil didactique pertinent, permettant de faire des compétences linguistiques et culturelles des élèves, de véritables tremplins d'apprentissage.

2.2. Présentation du corpus et aspects méthodologiques

Dans le cadre de notre thèse de doctorat⁴, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de 22 lycéens allophones et francophones, âgés en moyenne de 20 ans, et scolarisés depuis moins de deux ans dans un lycée professionnel français (sauf deux qui ont toujours été scolarisés en France). Nombre d'entre eux sont arrivés en France seuls et sont Mineurs Non Accompagnés (n=15), quand d'autres vivent en famille (n=5), et deux sont nés en France⁵.

L'hétérogénéité des profils est à souligner, mais la quasi-totalité sont bilingues ou plurilingues (n=21) et leurs répertoires linguistiques comportent des langues africaines de tradition orale (n=19) (et/ou pratiquées exclusivement à l'oral par les interviewés) : le bambara, l'arabe marocain (variété dite « dialectale » ou « darija »), le malinké, le berbère, le peul en sont quelques exemples. Parmi les

interviewés, beaucoup ont été peu et/ou irrégulièrement scolarisés (n=14), et un interviewé n'avait jamais été scolarisé avant son arrivée en France.

Pour concevoir le guide d'entretien et cibler les données à collecter et produire, nous nous sommes inspirée des travaux français et canadiens portant sur le rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2002, Chartrand, Blaser, 2008) tout en adoptant une approche diachronique et contextualisante. En effet, et en lien avec notre cadre théorique, nous avons également exploré les répertoires langagiers, les formes de socialisation inhérentes aux environnements familiaux et aux environnements scolaires passés et actuels des interviewés. Nous avons qualifié ces éléments de « contextuels » : ils ne sont pas constitutifs du rapport à l'écrit mais ils y sont étroitement liés, nous le verrons ensuite. Ils sont donc à prendre en compte lors de l'analyse. En ce qui concerne les éléments constitutifs du rapport à l'écrit, nous nous sommes davantage inspirée du modèle de Barré-De Miniac tout en l'adaptant au public, au contexte et aux objectifs de l'étude. Nous avons ainsi repris et adapté⁶ les quatre dimensions constitutives et interreliées que sont les *opinions et attitudes*, les *conceptions*, *l'investissement*, et les *modes de verbalisation* (Barré-De Miniac, 2002 ; Chartrand, Blaser, 2008). Nous en rappellerons quelques éléments définitionnels ultérieurement lorsque nécessaire. En revanche, nous précisons que contrairement à l'auteure précitée, nous avons considéré les deux pans de l'écrit à savoir la lecture et l'écriture.

3. Résultats et discussion

En premier lieu, les résultats présentés et interprétés ci-dessous mettent en évidence quatre éléments découlant de l'exploration du rapport à l'écrit : les pratiques personnelles des interviewés, l'importance de considérer l'ensemble des répertoires langagiers, les pratiques en rapport avec les objectifs scolaires, et deux phénomènes encore persistants que sont l'insécurité scripturale et le sentiment d'illégitimité selon les pratiques. Ensuite, nous exposerons quelques pistes de réflexions concernant le lien entre le rapport à l'écrit des interviewés et les langues et cultures de tradition orale, en recourant notamment aux notions de socialisation et d'habitus.

3.1 Les pratiques personnelles : les élèves de lycée professionnel lisent et écrivent !

Dans la notion de rapport à l'écrit, les pratiques personnelles de lecture-écriture font partie de la dimension *investissement*. Cette partie expose les types de ces pratiques et le sens que les interviewés y accordent.

D'une part, bien qu'inscrits dans un lycée professionnel et contrairement aux représentations largement partagées, les élèves interviewés nous ont fait part de nombreuses et diverses pratiques de lecture-écriture personnelles. Celles-ci peuvent être réparties en deux groupes : les unes sont *fonctionnelles, utilitaires*. Elles sont imposées et liées aux domaines scolaire ou administratif. À titre d'exemples, Nizarah nous fait part des pratiques imposées par sa mère afin qu'il progresse en français écrit, Hamidou et Tahieb évoquent le fait de remplir un formulaire, écrire une lettre en vue de l'obtention d'un stage ou d'un titre de séjour en France. Dans ces cas, l'écrit n'est pas choisi et associé au plaisir, et même, Nizarah semble envahi par le stress et l'anxiété en évoquant ces moments qu'il vit douloureusement. Pour une très large majorité de ces interviewés, l'écrit est imposé, et nullement une source de plaisir, ou un moyen d'expression personnelle. Toutefois, loin d'être opposés à l'écrit, certains interviewés y semblent plutôt indifférents : Hugo l'explique clairement et précise que sans le comprendre, il s'endort dès lors qu'il tente de lire un livre durant son temps libre. André explique qu'il n'a pas réellement eu l'occasion de lire et écrire en dehors du contexte scolaire, et qu'il n'en ressent ni le besoin ni l'envie. Sans ajouter de précisions, certains comme Izan et Hamidou associent automatiquement l'écrit au domaine scolaire, sans doute pour des raisons similaires.

À l'inverse, pour les interviewés du second groupe, les pratiques décrites sont pleinement souhaitées et spontanées et dans ce cas, elles sont particulièrement hétérogènes, tout comme le sens que les interviewés leur attribuent. Pour certains, ces pratiques sont *un passe-temps, un loisir*. Lassana écrit des textes, réécrit certains mots et les conserve afin de se souvenir, Icham lit, choisit puis réécrit des poèmes en arabe qu'il trouve sur internet, Chaira écrit des textes et des poèmes sur des thèmes divers tels que l'amour, la nature, le bonheur, la tristesse. Elle recourt tantôt à l'arabe, tantôt au français selon les sujets traités. Brahim écrit certains souvenirs puis les partage avec des amis restés au pays alors que Merad opte pour le dessin en espérant un jour pouvoir allier métier et passion. Hamar et Jamal préfèrent la lecture, à condition pour Hamar d'avoir l'esprit serein. Jamal affectionne particulièrement les bandes dessinées et les mangas. Aussi, même si chacun y attribue un sens qui lui est propre, le domaine musical semble susciter l'intérêt de plusieurs interviewés : Youssef écrit à partir de clips musicaux sous-titrés qu'il choisit et visionne sur une célèbre plate-forme en ligne. Il explique s'en inspirer pour écrire ses propres textes ou parfois recopier des extraits à l'aide de sous-titres. Il semble attentif aux mots nouveaux. Il complète ces pratiques en se rendant à la médiathèque où il écoute de la musique, visionne des films et séries et où il lit également des ouvrages. De son côté, Adamo fait

part également de ses pratiques d'écriture en lien avec le domaine musical, mais il insiste sur le caractère *peu important* de celles-ci, qui ne lui permettront pas d'accéder à un métier et à une situation stable en France. Il ajoute que pour les mêmes raisons, il a abandonné la lecture. L'on constate ici l'issue choisie suite à une *dualité des pratiques* de lecture-écriture (au sens de Barré-De Miniac, 2002) : certains types de pratiques sont privilégiés et d'autres abandonnés car aux yeux de l'interviewé, toutes ne peuvent pas coexister pacifiquement (pratiques personnelles *versus* pratiques scolaires notamment). Dans ces pratiques, nous avons aussi constaté l'importance des médiathèques auxquelles les jeunes lycéens bénéficient d'un accès gratuit. Plusieurs d'entre eux ont évoqué leurs pratiques dans les médiathèques et certains déplorent le fait d'avoir déménagé et de ne plus pouvoir s'y rendre en raison de la distance géographique.

Pour d'autres, l'écrit permet de transmettre un message et de partager son expérience. Dans le cas de Kamoko, la situation est à l'inverse de celle d'Adamo puisqu'il s'investit pleinement dans l'écriture de textes de rap et au détriment des pratiques scolaires, à tel point qu'il est en voie de professionnalisation dans le domaine musical. Son objectif semble être de transmettre un message, de partager ses expériences de vie et ainsi d'encourager celles et ceux qui l'écoutent. Pour l'interviewé, ces écrits sont associés au fait de trouver du réconfort, et de pouvoir s'identifier, comme il a pu et il peut encore le faire lorsqu'il lit et écoute des textes. Il explique avoir été marqué par certains ouvrages classiques et nous fait part de son expérience de façon détaillée.

Pour d'autres interviewés, l'écrit personnel est associé au fait d'*apprendre*, de *développer de nouvelles compétences*. Brahim étudie en autonomie le français et l'espagnol en lisant et en recopiant de nouveaux mots dans un petit carnet. Pour lui, l'écrit est aussi associé au fait de se tenir informé de l'actualité dans le monde. Abdel explique que par ses pratiques personnelles, il tente de maintenir son niveau d'arabe, langue qu'il affectionne particulièrement. Il explique s'intéresser à l'Histoire et aux langues étrangères. Dans une dimension quelque peu différente, Christophe nous explique écrire à partir de films mais aussi de sujets divers comme la construction de certains bâtiments par exemple. L'écrit semble matérialiser ses réflexions, ses questionnements et même, il lui permettrait de *réfléchir, raisonner, organiser ses idées*.

Enfin, pour plusieurs élèves interviewés, l'écrit semble être associé, à des degrés divers, à une *dimension psychologique, émotionnelle*, et semble recouvrir un *rôle quasiment thérapeutique*. Chaïra et dans une moindre mesure, Massoud, semblent recourir à l'écrit pour se décharger émotionnellement lorsque certains sujets et certaines situations de leur quotidien les ont affectés. Quant à Ayoub, Lassana,

Christophe et Tahieb, chez qui les parcours migratoires semblent particulièrement douloureux (ils ont voyagé seuls à travers le continent africain et sont aujourd'hui MNA en France), l'écrit semble permettre d'atténuer certains maux. Les interviewés semblent ainsi pouvoir se libérer émotionnellement et psychologiquement de certains traumatismes et pour certains, de la séparation familiale douloureuse⁷. Lassana écrit à propos de sa mère qui lui manque terriblement, et d'autres à propos d'évènements traumatiques. Pour ces interviewés, l'écrit personnel apparaît tantôt comme un outil d'extériorisation, de dépressurisation psychologique et émotionnelle, tantôt comme un moyen de conservation des souvenirs dans le temps. Tahieb explique fièrement être parvenu à conserver ses écrits durant son voyage de six mois à travers l'Afrique, la Méditerranée puis l'Europe. La conservation de ces écrits est pour lui précieuse : il les relit à divers moments, et il semble y puiser de l'énergie et du courage en constatant son parcours et ses victoires passées. Ayoub tient également à conserver ses écrits, et prend soin de les dater et de les signer. Ces éléments sont des indices de la valeur accordée à ces pratiques.

En somme, divers éléments pertinents pour le domaine de la didactique ont été mis en évidence : comme l'avaient montré les travaux de Penloup (1999), les écrits personnels existent. Nous avons vu qu'ils sont nombreux et divers, tout comme les sens qui leur sont donnés. Il convient donc de considérer à la fois les types mais également le sens et les objectifs de ces pratiques. Les interviewés qui ne font part d'aucune pratique ne semblent pas opposés à l'écrit mais plutôt indifférents. Peut-être n'ont-ils pas eu la possibilité d'y être familiarisés et donc d'en comprendre l'intérêt ? Aussi, les parcours migratoires semblent avoir des conséquences sur ces pratiques personnelles, heureuses et malheureuses à la fois. Enfin, l'analyse a montré que ces pratiques ne sont pas sans lien avec la dynamique interne des répertoires linguistiques plurilingues. C'est ce que propose d'aborder la partie suivante.

3.2. L'importance de considérer l'ensemble des répertoires langagiers, les langues de tradition orale incluses⁸

Premièrement, rappelons que dans ce corpus, le plurilinguisme est bel et bien la norme, avec pour 21 interviewés bilingues ou plurilingues (parmi les 22), 20 langues différentes déclarées⁹ dont 13 de tradition orale et originaires du continent africain. Parmi les 22 interviewés, 16 ont pour langue de première socialisation au moins une langue africaine de tradition orale. Quels qu'en soient les statuts et les pratiques associées, ces langues sont mentionnées par les interviewés et doivent donc être considérées lors de l'exploration du rapport à l'écrit. De fait, en adoptant cette

approche, l'étude a mis en évidence la complexité des répertoires linguistiques, la dimension identitaire des langues, mais également la place qu'occupent les langues de tradition orale dans des pratiques de lecture-écriture.

D'une part, cette étude a montré que l'arrivée en France et donc l'apprentissage *du* et *en* français peuvent bousculer la dynamique interne des répertoires linguistiques des interviewés, et éveiller des inquiétudes en lien avec des aspects culturels et identitaires (Delebarre, 2022). Malgré leur volonté de progresser en français, certains interviewés comme Merad ou encore Abdel se montrent inquiets car il leur semble impossible de maintenir leur niveau dans leur langue d'entrée dans l'écrit (respectivement l'italien et l'arabe). Le maintien des deux langues semble inenvisageable car incompatible avec leurs projets d'insertion sociale et professionnelle en France.

D'autre part, les interviewés semblent recourir à d'autres langues que le français selon les types de pratiques de lecture-écriture, les objectifs et les contextes (Delebarre, 2022). Certains associent le français au domaine scolaire (Icham) et les pratiques personnelles font appel à d'autres langues du répertoire langagier. D'autres comme Chaïra expliquent alterner entre l'arabe et le français pour leurs pratiques personnelles. Cela dépend des contenus de ses écrits et de sa capacité à s'exprimer dans l'une ou l'autre langue. Aussi, nous précisons que parmi les langues utilisées, les langues africaines de tradition orale ne restent pas en marge de ces pratiques : l'arabe (Chaïra), le berbère (Merad et Icham), le malinké (Izan), le bambara (Youssef), le peul (Abdel) et le soussou (Adamo) sont concernés. Les interviewés déclarent recourir à l'alphabet latin ou arabe sans que cela puisse être réellement expliqué par leur scolarisation antérieure (par exemple, bien que scolarisés en arabe, Icham et Chaïra déclarent utiliser l'alphabet latin). Ces pratiques surviennent lors de communications entre amis ou avec des membres de leur famille (Izan) ou lors de pratiques personnelles de lecture-écriture (Youssef et Chaïra ; écoute de chansons et retranscription de sous-titres par exemple). Izan explique combien il est heureux de pouvoir écrire « *dans sa langue* » depuis qu'il a appris à lire et écrire en français.

Toutefois, il convient de préciser également que l'emploi de langues de tradition orale à l'écrit ne concerne pas l'ensemble des interviewés, et même, il semble inenvisageable pour certains d'entre eux (Lassana et Hamidou). Hamar n'y semble pas opposé mais plutôt freiné par l'absence de norme écrite. L'ensemble de ces éléments rappellent l'importance de prendre en compte et valoriser l'ensemble des répertoires langagiers y compris lorsqu'ils comprennent des langues de tradition orale. Ils constituent un appui à la fois précieux et indispensable pour la didactique du français langue seconde.

Outre les pratiques personnelles de lecture-écriture, et les répertoires langagiers, l'exploration du rapport à l'écrit porte également sur les pratiques scolaires des interviewés. La partie suivante propose d'aborder les résultats en lien avec ces pratiques.

3.3. Les pratiques avec objectifs scolaires : dépasser le constat du rejet et explorer la force et le sens de l'investissement

Selon les interviewés, les pratiques avec objectifs scolaires sont plus ou moins investies, et tantôt positivement, tantôt négativement. Dans le modèle du rapport à l'écrit choisi, ce phénomène renvoie à deux des aspects constitutifs de la dimension *investissement* : la *force* et le *sens* de l'investissement (Barré-De Miniac, 2002). Le premier désigne l'intensité de l'investissement et le deuxième correspond à l'attraction ou au rejet de l'écrit de la part de l'interviewé. L'auteure précitée rappelle qu'un fort investissement n'est pas systématiquement associé à un sens positif. À cela, nous ajoutons que deux interviewés peuvent laisser apparaître un sens d'investissement identique tout en vivant l'expérience du lire-écrire différemment. Il convient donc de considérer simultanément les aspects affectifs, que nous considérons comme transversaux à l'ensemble des dimensions du rapport à l'écrit.

En effet, l'étude montre que certains interviewés comme Adamo présentent un sens d'investissement positif vis-à-vis de l'écrit, et semblent sereins lorsqu'ils évoquent leurs pratiques scolaires. En revanche, bien qu'ils laissent apparaître un sens d'investissement positif, d'autres tels que Lassana, Chaira et Icham, vivent douloureusement les expériences de lire-écrire en contexte scolaire. Tous trois font part de leur forte motivation, mais Lassana fait part de ses difficultés de concentration et s'en inquiète, Chaira évoque le rythme exigé en classe et doute de sa capacité à l'atteindre. Elle fait part des conséquences sur ses apprentissages et ses résultats : le niveau de stress est tel qu'elle explique avoir perdu le goût de l'écrit en contexte scolaire (ce qui n'est pas le cas lorsqu'il s'agit d'écrits personnels). Ces éléments montrent qu'un investissement positif peut être fragile et que le rapport à l'écrit permettrait à la didactique d'anticiper un éventuel changement de sens d'investissement qui mènerait potentiellement à un abandon.

-Aussi, il convient également de dépasser le constat du rejet de l'écrit : Ayoub explique ne pas s'investir réellement dans les pratiques scolaires et pourtant, il fait part de ses regrets, sa peine et même de son sentiment de culpabilité à ce sujet. Son parcours migratoire et la précarité de sa situation administrative semblent constituer un frein à son investissement. Jonathan quant à lui rejette violemment

les pratiques scolaires, particulièrement celles à réaliser hors temps scolaire. Or, cela semble être le triste résultat d'une succession d'expériences malheureuses. Barré-De Miniac expliquait que le sens de l'investissement pouvait varier au fil du temps, notamment lorsque l'investissement « n'a pu s'actualiser dans des pratiques réussies et valorisantes » (2002 : 33 ; 2000 : 119). Dans ces cas, la fuite semble être plus simple qu'envisager un nouvel échec. Toutefois, il convient de rappeler qu'il ne s'agit pas de *paresse*, ou d'un manque d'envie et qu'il s'agit de situations douloureuses pour les élèves concernés. De fait, Jonathan montre un fort sentiment de culpabilité et semble plutôt fataliste en ce qui le concerne.

Ces quelques éléments rappellent l'importance de dépasser l'étape du constat et montrent que la notion de rapport à l'écrit pourrait permettre de comprendre, anticiper, et ainsi d'adapter l'action didactique. C'est dans ce même état d'esprit que la partie suivante aborde l'insécurité scripturale et le sentiment d'illégitimité mis en évidence lors de l'étude.

3.4. Insécurité scripturale et sentiment d'illégitimité : des indices d'un investissement positif ?

Initialement, la dimension *conceptions* du rapport à l'écrit est définie comme « la manière dont les élèves se représentent l'activité d'écriture et son apprentissage » (Barré-De Miniac, 2002 : 35). En l'orientant davantage vers les conceptions qu'ont les interviewés d'eux-mêmes (leurs pratiques, leur apprentissage de l'écrit), nous avons constaté que si certains se disent plutôt satisfaits, d'autres au contraire montrent une grande insatisfaction, et celle-ci est souvent associée à un sentiment d'insécurité scripturale.

-En réalité, ce phénomène semble reposer essentiellement sur le respect de la norme orthographique. En effet, Jonathan expose longuement ses difficultés et les nombreuses fautes qu'il commet. Il explique « mal » écrire, et ne pas avoir « une écriture saine ». Icham se montre également inquiet des « fautes » qu'il peut commettre et la maîtrise du français lui semble inaccessible. Ayoub refuse notre compliment à propos de son niveau, et Massoud quant à lui explique que par leurs discours et leurs attitudes, ses amis l'aident à avoir confiance en lui vis-à-vis de l'écrit, car « des fois c'est très compliqué ». Izan se réjouit de savoir lire et écrire désormais, mais il montre aussi des regrets et évoque ses « fautes ». Aussi, certains interviewés comme Nizarah et Chaira, se positionnent spontanément vis-à-vis d'un de leurs parents en ce qui concerne leur niveau en français : ils jugent leur niveau comme étant inférieur : « elle sait s'exprimer beaucoup mieux que moi, elle connaît des mots plutôt compliqués en français alors que moi je les connais

pas. » (Chaira). Certains adoptent même un discours très négatif et fataliste les concernant (Nizarah et Jonathan).

En somme, l'insécurité scripturale est présente à des degrés divers selon les interviewés, mais quasiment tous montrent une préoccupation particulière pour le respect de la norme orthographique. Les données relatives à la dimension *modes de verbalisation*, vont également dans ce sens, notamment lorsque les interviewés évoquent ce que sont à leurs yeux les défis de l'écrit. La norme orthographique et le stress que ce sujet peut occasionner sont omniprésents. Ayoub, Nizarah et Merad évoquent la syntaxe, la conjugaison des verbes ou encore l'absence courante de correspondance phonographique en français. Lassana, Karamoko et Adamo citent le lexique et les difficultés rencontrées pour orthographier certains termes : ils mentionnent des « mots étranges », « des mots aussi que je n'ai pas connus » ou encore « des mots français [...] que je connais pas ». Quelques interviewés seulement évoquent d'autres éléments, comme Massoud qui aborde plutôt la gestion de l'espace sur la feuille en comparant le français à l'arabe ou comme Ayoub et Izan qui font part de leurs difficultés de concentration en raison de leurs préoccupations administratives. Outre ces éléments, les *modes de verbalisation* ont également exploré les stratégies développées par les interviewés pour faire face aux défis de l'écrit. Les données collectées et produites confirment ce sentiment d'insécurité scripturale : la première stratégie mentionnée est l'appel à l'aide, le fait de solliciter une aide extérieure (enseignant principalement, et parfois les camarades de classe). Cet élément questionne la dépendance des élèves vis-à-vis de l'enseignant, mais aussi leur confiance en eux, en leurs compétences et en leurs capacités à développer des stratégies.

Par ailleurs, les *modes de verbalisation* ont mis en évidence un autre phénomène. Diverses stratégies ont été évoquées et parmi elles, le téléphone portable apparaît comme étant un outil privilégié de soutien des pratiques de lecture-écriture et des apprentissages. Trois types de stratégies en lien avec le téléphone ont été exposées :

- *Le moteur de recherche avec ou sans fonction vocale* : il permet aux élèves de découvrir ou vérifier l'orthographe de certains mots. Certains utilisent la fonction vocale de type « Google assistant » (Abdel, Hamidou, Hugo) et d'autres procèdent à une recherche écrite puis analysent les résultats proposés (Hamidou, Icham, Massoud, Brahim, Lassana). Pour Brahim, le moteur de recherche lui permet même d'effectuer des recherches plus larges sur divers thèmes. Il précise qu'il peut également recourir à une application de type dictionnaire pour rechercher les mots qu'il nécessite.

- *La saisie intuitive* : il s'agit alors de saisir les premières lettres d'un mot dans une application quelconque de communication de type Whatsapp par exemple, puis d'analyser les diverses propositions de mots. Massoud l'utilise régulièrement.
- *Le traducteur* : Icham et Nizarah recourent à un traducteur lorsqu'ils nécessitent un mot dont ils disposent dans une autre langue que le français.

Pourtant, les discours des interviewés laissent apparaître un sentiment d'illégitimité en ce qui concerne ces pratiques. Or, ces stratégies, tout comme les inquiétudes évoquées plus haut donnant lieu à un sentiment d'insécurité scripturale, ne sont-elles pas des indices d'un investissement positif de la part des élèves ? Pourquoi ne pourrions-nous pas légitimer et même valoriser le développement de stratégies telles que celles-ci en classe ? Le téléphone et d'autres outils pourraient ainsi soutenir les apprentissages et de cette façon légitimer toutes les pratiques des élèves.

Les éléments présentés jusqu'à présent montrent que la notion de rapport à l'écrit peut être précieuse pour la didactique, et cela implique la prise en compte de divers éléments, dont les répertoires linguistiques des élèves. Toutefois, comment expliquer la profonde hétérogénéité des résultats parmi les interviewés ? Pourrait-on mettre en évidence des éléments « influençant » la construction et l'évolution du rapport à l'écrit ? Est-ce que des langues de tradition orale pourraient influencer sur le rapport à l'écrit ? Si oui, de quelles façons ? La partie suivante propose d'apporter des éléments de réflexion à ce sujet.

4. Adopter une approche diachronique et contextualisante pour appréhender la construction et l'évolution du rapport à l'écrit

Lorsqu'elles ont exploré le rapport à l'écrit, les études menées ont essentiellement porté leur attention sur les critères socio-économiques des environnements familiaux (Barré-De Miniac, 2000 ; Lahire, 2012), et des corrélations ont effectivement été mises en évidence. En contexte canadien, d'autres études portant sur le rapport à l'écrit ont montré l'importance de considérer les environnements de socialisation de l'élève et les habitus culturels (Fleuret, Montésinos-Gelet, 2012). Ainsi, afin de questionner les éléments influençant la construction et l'évolution du rapport à l'écrit, nous avons exploré la complexité des répertoires linguistiques, mais également les environnements de socialisation que sont les environnements familiaux, et les environnements scolaires (passés et actuels). Nous avons qualifié l'approche adoptée de *diachronique* et *contextualisante* car elle propose d'explorer le rapport à l'écrit en tenant compte de la potentielle

influence des environnements de socialisation passés et actuels de l'élève. Pour des raisons évidentes de format, le présent article n'abordera que les environnements familiaux. Ainsi, notre étude a pris en considération plusieurs éléments : les catégories socio-professionnelles des parents (ou référents¹⁰ selon les situations), les langues pratiquées, les niveaux scolaires, des éléments concernant la littéracie familiale (présence de livres, recours à l'écrit pour l'organisation quotidienne, littérature de jeunesse partagée entre les parents et les enfants notamment).

Les résultats montrent que parmi les référents (n=43), nombreux n'ont jamais été scolarisés (n=18), et d'autres ont suivi des parcours courts et n'ont pas toujours achevé le cycle élémentaire (ou collège dans quelques cas plus rares) (n=13). Pour certains (n=9), nous ne disposons pas de suffisamment d'informations. À propos des langues et cultures premières, parmi les référents (n=43), vingt-cinq utilisent exclusivement une ou plusieurs langues de tradition orale, soit la majorité. À l'inverse, dix utilisent exclusivement une langue écrite dont huit le français. D'autres situations ont été décrites, mais trente-et-un référents recourent à une ou plusieurs langues africaines de tradition orale à des degrés divers, et quatre ont une langue écrite comme langue première.

Des études complémentaires, quantitatives et contrastives par exemple, seraient nécessaires afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses, et il est important de le rappeler. De fait, l'hétérogénéité du corpus et nos choix méthodologiques ne permettent pas d'établir avec certitude des liens entre le rapport à l'écrit et les environnements familiaux. Toutefois, notre étude a d'ores et déjà permis de formuler quelques pistes de réflexion, que nous proposons d'exposer ci-dessous.

D'une part, bien que les résultats inhérents aux *conceptions* et aux *modes de verbalisation* n'aient pas permis de formuler des hypothèses suffisamment étayées, il en va différemment pour les *opinions et attitudes*. Les données montrent qu'indépendamment des niveaux scolaires des référents, les interviewés ayant évolué dans des environnements impliquant des langues de tradition orale (n=19) n'abordent pas l'écrit comme allant de soi. Les interviewés concernés évoquent plus volontiers que d'autres l'intérêt de savoir lire et écrire, les conséquences de l'analphabétisme et ont tendance à comparer l'écrit à l'oral. Pour les autres interviewés (n=3), l'absence de l'écrit n'est pas envisagée : sa présence semble banale et évidente. L'on remarque donc, qu'indépendamment du niveau scolaire des référents, les environnements de première socialisation, selon s'ils impliquent une ou des langues et cultures africaines de tradition orale ou non, influent sur les opinions et les valeurs associées à l'écrit.

D'autre part, des éléments concernant la littéracie familiale et le type d'accompagnement scolaire proposé par les familles sont à mettre en évidence. Premièrement, en ce qui concerne la littéracie familiale, nous avons mis en évidence plusieurs profils : 1) Hamar et Izan font part d'une absence de matériel écrit au sein du foyer. Aucune pratique n'est donc rapportée. Pour ces deux interviewés, les références n'ont jamais été scolarisées et parlent exclusivement des langues africaines de tradition orale. 2) Chez Adamo et Massoud, l'écrit concerne uniquement le domaine religieux. Ils font part de la présence du Coran et parfois de livres d'enseignement religieux. 3) Dans les cas de Mamadi, Merad, Ayoub et Christophe, l'écrit est associé au domaine scolaire. Cela se manifeste par la présence de manuels scolaires achetés par la famille à la demande de l'institution ou prêtés par l'institution elle-même. 4) André et Jonathan nous expliquent que les livres présents au foyer familial appartiennent aux adultes. André explique ne jamais avoir eu l'occasion de constater leur utilisation par l'adulte qui les possède alors que Jonathan fait part des habitudes de lecture de sa mère. Dans les deux cas, aucune pratique ne semble partagée entre les adultes et les enfants. En réalité, et il s'agit du cinquième profil identifié, seuls deux interviewés ont fait part de moments partagés d'éveil à l'écrit : même s'il n'en explicite pas la fréquence, Jamal fait part d'un moment de lecture familiale quand Amara évoque les moments partagés avec ses oncles durant lesquels il observait des imagiers et associait des images à des lettres et des mots en français.

Par ailleurs, à ces éléments semblent être associés divers types d'accompagnement scolaire. Nous en avons identifié trois :

- *Un accompagnement à la demande* est proposé pour les devoirs scolaires (Chaïra) ;
- *Un accompagnement supplémentaire et proche de la forme scolaire est imposé* : cet accompagnement dépasse le fait d'effectuer les devoirs scolaires imposés par l'institution. Dans les deux cas observés (Nizarah et Kamoko), le référent le plus diplômé se charge de cet accompagnement (la mère de Nizarah) ou organise sa prise en charge (le père de Kamoko employait des enseignants pour des cours privés à domicile). Dans le cas de Nizarah, l'on remarque que cet accompagnement n'a pas permis la construction d'un rapport à l'écrit et à l'école positif qui favoriserait les apprentissages. Ces moments sont vécus comme une contrainte, et sont sources de stress. Kamoko quant à lui regrette cette période puisque par la suite, il a été contraint de quitter l'école ;
- *Des encouragements, des conseils généraux* : les référents concernés n'ont jamais été scolarisés ou que très peu. Un point commun a été identifié : tous

encouragent leurs enfants à étudier, lire et écrire (Merad, Mamadi), mais sans pouvoir participer aux activités et sans avoir la possibilité de donner un exemple de pratique (pratiques personnelles quotidiennes). La mère de Mamadi insistait auprès de son fils pour qu'il écrive et rappelait le risque de violences physiques infligées par l'enseignant pour appuyer ses conseils. Ces deux exemples prouvent que les niveaux scolaires et les langues pratiquées des parents n'empêchent pas ceux-ci de s'investir dans la scolarité de leurs enfants, et donc vis-à-vis de l'écrit. Toutefois, les données relatives à ce type d'accompagnement laissent apparaître deux phénomènes :

- L'isolement de l'interviewé face aux attentes et aux enjeux scolaires ;
- Les conseils et recommandations de la part des adultes sont généraux, et jamais légitimés par des pratiques quotidiennes de lecture et écriture au sein du foyer ;
- La distance entre l'environnement familial et l'environnement scolaire est plus importante lorsque les référents n'ont pas ou que peu été scolarisés. De fait, l'investissement des référents montre qu'ils peinent en réalité à saisir et donc à expliciter les enjeux réels de l'école et de l'écrit. Les discours rapportés par les interviewés laissent apparaître des conseils généraux, et éloignés de la réalité scolaire et ceux-ci ne peuvent être appuyés par des pratiques de lecture-écriture quotidiennes au sein du foyer.

En somme, si toutes les méthodes identifiées ne semblent pas aboutir à un rapport à l'écrit positif et favorisant les apprentissages, l'on ne peut nier l'engagement des familles, même lorsque les référents n'ont jamais été scolarisés. À ce propos, Lahire (2012) rappelait qu'il ne s'agissait pas d'un désengagement de la part des familles. Il semblerait que la distance entre l'environnement familial et l'environnement scolaire, notamment en ce qui concerne l'écrit (sa place, ses usages, son statut, sa valeur) soit plus ou moins importante en fonction des familles. Les trois types d'accompagnement scolaire présentés laissent apparaître cette variation de proximité vis-à-vis de la norme scolaire. Cela montre une fois encore, que la *forme scolaire* ne va pas de soi, qu'elle est culturellement située.

Ces données rappellent l'importance de renforcer les liens entre les environnements familiaux et l'institution scolaire. En ouvrant davantage ses portes aux familles (et pas uniquement lors de convocations parentales pour évaluer voire sanctionner), l'école aurait la possibilité d'exposer davantage les enjeux et les attentes de l'institution d'une part, mais aussi, elle pourrait explorer et mieux appréhender les diverses formes de socialisation des élèves. Ce second mouvement

irait de pair avec une démarche claire de légitimation de l'ensemble des langues et cultures.

Cette communication bienveillante entre les deux environnements de socialisation des élèves est essentielle. Elle favoriserait la construction d'un rapport à l'écrit positif, et de cette façon, faciliterait les apprentissages. Or, cette démarche implique que l'École accepte que diverses formes de socialisation à l'écrit existent, et qu'elles ne sont pas incompatibles avec la réussite scolaire. En tenant compte de cette réalité, l'École pourrait ainsi accompagner au mieux les élèves dans la découverte d'autres formes de socialisation à l'écrit, et cela profiterait à l'ensemble des élèves.

Conclusion et perspectives didactiques

L'exploration du rapport à l'écrit a mis en lumière les nombreuses et diverses pratiques de lecture-écriture des élèves, et l'importance de ne pas les considérer indépendamment des répertoires linguistiques, y compris lorsque ceux-ci comportent des langues africaines de tradition orale et/ou pratiquées exclusivement à l'oral. Les résultats montrent également qu'en contexte scolaire, dépasser le constat du rejet de l'écrit pour en appréhender les mécanismes est essentiel, tout comme la légitimation et la valorisation de l'ensemble des pratiques des élèves, et l'usage du téléphone portable en fait partie. Aussi, l'étude a mis en évidence l'intérêt d'adopter une approche diachronique et contextualisante consistant à prendre en compte les éléments contextuels tels que les environnements familiaux et scolaires, passés et actuels. Des éléments montrent effectivement que la construction et l'évolution du rapport à l'écrit n'est pas sans lien avec les formes de socialisation familiales vis-à-vis de l'écrit et de l'école (notre thèse aborde de façon plus approfondie la notion de rapport à l'école).

Par conséquent, un processus de sensibilisation aux notions de socialisation et d'habitus culturels en contexte scolaire serait peut-être à envisager. Celui-ci pourrait être allié au renforcement du lien école-famille que nous évoquions précédemment. L'objectif serait double : pour l'environnement scolaire, il s'agirait d'explorer pour mieux appréhender les diverses formes de socialisation, et pour l'environnement familial, il en irait de même pour l'environnement et la forme scolaires, qui comme nous l'avons vu, sont culturellement et socialement situés.

Bibliographie

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), p.5766. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/dev.181.0057> [consulté le 31 mai 2021].

Auger, N. 2007. Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : Vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, n°158, p.76-83. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076> [consulté le 31 mai 2021].

- Barré-de-Miniac, C. 2002. « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions ». *Pratiques*, n° 113(1), p.2940. [En ligne] : https://www.persee.fr/docAsPDF/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1943.pdf [consulté le 15 mars 2021].
- Barré-de-Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bourdieu, P. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Librairie Droz.
- Brun, L. 2020. *67 909 élèves allophones nouvellement arrivés en 2018-2019 : Neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique*. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Chartrand, S.G., Blaser, C. 2008. *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses universitaires de Namur Cedocef, Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français.
- Delebarre, J. 2022. « Adopter une approche diachronique et contextualisante pour explorer le rapport à l'écrit : L'intérêt d'une prise en compte des répertoires langagiers et des environnements de socialisation ». *Akofena*, 2(005), p. 211-220. [En ligne] : <https://doi.org/10.48734/akofena.n5v2.2022> [consulté le 15 mars 2021].
- 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 ». *Sciences de l'Homme et de la Société*. [En ligne] : <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3789> [consulté le 31 mai 2021].
- Fleuret, C. 2014. « Exploration de la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde ». *Diversité urbaine*, n° 14(2), p.13-30. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1035423ar> [consulté le 15 février 2021].
- Fleuret, C., Montésinos-Gelet, I. 2012. *Le rapport à l'écrit : Habitus culturel et diversité*. Presses de l'Université du Québec.
- Goody, J., Bazin, J., Bensa, A. 1978. *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Éditions de Minuit.
- 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*, n° 19(2), p.10-32.
- Lahire, B. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire à l'école primaire »*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Millet, M., Thin, D. 2005. « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », n° 54, p.153-162. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/012867ar> [consulté le 06 juillet 2020].
- Ministère de la Justice, Direction de la protection judiciaire de la jeunesse. 2020. *Rapport annuel d'activité 2019, Mission Mineurs Non Accompagnés*. [En ligne] : http://www.justice.gouv.fr/_telechargement/MMNA_RAA2019.pdf [consulté le 22 juin 2021].
- Penloup, M.C. 1999. *L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques*. ESF.
- 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, n° 8, Article 8. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/ced.637> [consulté le 02 septembre 2021].
- Vincent, G., Lahire, B., Thin, D. 1994. « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans Vincent, G., éd. : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p.11-48. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/books.pul.9522> [consulté le 03 septembre 2021].

Notes

1. Pour une revue de littérature, voir la recherche PHRC « D'une langue à l'autre », sous la direction de Moro et coordonnée par Rezzoug, 2016.
2. L'appellation *Mineurs Non Accompagnés* désigne des personnes âgées de moins de 18 ans, de nationalité étrangère et qui se trouvent sur le territoire français sans adulte responsable.
3. Les statistiques concernant les pays d'origine des personnes arrivant sur le territoire français mettent effectivement en évidence une forte représentation du continent africain. Il en est de même et plus largement encore pour les Mineurs Non Accompagnés (MNA). À ce sujet, les demandes d'asiles montrent que 60% des MNA demandeurs proviennent du continent africain (contre 32,7% pour le continent asiatique et 5,4% pour le continent européen). Pour plus d'informations, consulter : <https://www.infomie.net/spip.php?article666>.
4. Projet de thèse en sciences du langage : *Exploration du rapport à l'écrit en français langue seconde d'élèves d'un lycée professionnel. Quels liens avec les répertoires langagiers comportant des langues premières de tradition orale ?* Université Paul Valéry Montpellier 3.
5. Nous exposons plus en détails le protocole méthodologique élaboré dans un autre article (Delebarre, 2022).
6. Pour des raisons de format, le présent article ne détaillera pas de façon exhaustive les adaptations proposées. Toutefois, le lecteur pourra en prendre connaissance dans notre thèse de doctorat et d'autres articles.
7. Notre thèse aborde plus longuement cet aspect. Le lecteur pourra aussi consulter les travaux de Suzanne Balthazard, Émilie Duvivier, Angelina Étiemble ou encore Éva Lemaire à ce sujet.
8. Une partie des résultats présentés dans cette section sont également développés, même si dans une autre perspective, dans un article publié récemment (voir Delebarre, 2022).
9. Les langues mentionnées par les interviewés sont l'arabe (classique et marocain dit « dialectal » ou « darija »), 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 konianké, le diakanké, l'abassien, le baguenga et le malgache.
10. Nous employons le terme *référent* et non obligatoirement *parent* car nombre des interviewés n'ont pas grandi avec leurs parents mais avec un oncle, une tante, un beau-père, une belle-mère, un voisin ou une grand-mère adoptive suite à des décès, des séparations, et/ou des conflits.