



**HAL**  
open science

# Le rapport à l'écrit en contexte plurilingue : de quelques aspects théoriques et méthodologiques

Justine Delebarre

## ► To cite this version:

Justine Delebarre. Le rapport à l'écrit en contexte plurilingue : de quelques aspects théoriques et méthodologiques. Manon Boucharéchas, Iris Fabry, Marie Peuzin, Roxanne Comotti, Rim Abouwarda, Alexis Ladreyt. Sciences du langage : enjeux théoriques et pratiques méthodologiques. Actes du colloque CEDIL22, , 2024, 10.5281/zenodo.13623192 . hal-04701277

HAL Id: hal-04701277

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-04701277v1>

Submitted on 23 Sep 2024

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

---

# LE RAPPORT A L'ÉCRIT EN CONTEXTE PLURILINGUE : DE QUELQUES ASPECTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES

Justine DELEBARRE<sup>a,b</sup>

[justine.delebarre@univ-montp3.fr](mailto:justine.delebarre@univ-montp3.fr), [justine.delebarre@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:justine.delebarre@univ-grenoble-alpes.fr)

<sup>a</sup>LHUMAIN, Université Paul Valéry Montpellier 3, France

<sup>b</sup>Laboratoire LiDiLEM, Univ. Grenoble Alpes, France

---

## 1. Contextualisation<sup>1</sup> et problématisation : entre plurilinguisme et scripto-centrisme

Tant la dynamique politique européenne que la recherche rappellent constamment les avantages du plurilinguisme et l'importance de valoriser la diversité des répertoires langagiers, particulièrement en contexte scolaire (Sarot, 2016 ; Auger, 2018, 2010 ; Fleuret et Auger, 2019 ; Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021). Force est de constater qu'en Europe et plus précisément en France, la vivacité des débats concernant le plurilinguisme n'est pas sans liens avec les bouleversements migratoires de ces dernières décennies et la multiplicité des profils de migrants.

Outre le plurilinguisme, l'écrit est omniprésent dans nos sociétés actuelles que je qualifierai de *scripto-centrées* (au sens de Lahire, 1993). Les programmes de lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme ou encore les dispositifs de soutien à l'apprentissage du lire-écrire en sont des symptômes. La réalisation du téléfilm *Champion*<sup>2</sup> et sa diffusion sur une chaîne télévisée bien connue illustrent également mon propos. Force est de constater aussi que les termes *échec scolaire* ou encore *retard d'apprentissage* sont associés aux élèves qui ne parviennent pas à adopter le rythme d'apprentissage imposé, lequel repose largement sur l'écrit. De fait, tout comme la société qui le façonne, l'univers scolaire est lui aussi scripto-centré (Lahire, 1993, 2012). En ce qui concerne la vie quotidienne du plus grand nombre, il suffit de lister les multiples pratiques de lecture-écriture (sur papier et/ou numériques) devenues pour beaucoup incontournables : démarches administratives, pratiques personnelles (journal intime, écriture de poèmes, mots doux, cartes postales), professionnelles (courriels, comptes-rendus, listes de tâches à faire, agenda) ou encore domestiques (listes de courses, pense-bêtes). Les écrits en anthropologie et en sociologie mettent en évidence ce phénomène et étayent aisément ce point de vue (Goody, 1994, 2007 ; Goody, Bazin et Bensa, 1978 ; Lahire, 1993, 2005, 2012).

Pourtant, et de façon paradoxale, force est de constater que la question de la relation que chaque individu entretient avec l'écrit n'est que rarement posée dans les discours communs et institutionnels. L'écrit semble aller de soi et tout individu qui ne serait pas en mesure de répondre aux attentes (de plus en plus nombreuses et élevées !) de la société vis-à-vis de l'écrit est perçu comme problématique (Lahire, 2005). Par conséquent, il peut rapidement développer un sentiment d'insécurité scripturale, voire langagière, et être marginalisé d'un point de vue social et économique s'il ne parvient pas à développer des stratégies de contournement.

Pourtant, l'écrit ne va pas de soi et les chiffres à l'échelle mondiale le montrent et rappellent que l'oral précède l'écrit : parmi les quelque 7000 langues identifiées dans le monde, seules 200 sont écrites soit moins

---

<sup>1</sup> J'emploie volontairement ce terme et non pas « contexte », car il s'agit moins d'un contexte donné au chercheur ou à la chercheuse qu'un processus de contextualisation opéré par le ou la chercheur.se. Je partage ici le point de vue de Philippe Blanchet (2012 : 171).

<sup>2</sup> Le téléfilm *Champion* a été réalisé par Mona Achache et Michaël Jones et diffusé le lundi 5 septembre 2022 à 21 h 15. Il offre un premier rôle en tant qu'acteur à l'artiste Kendji Girac qui joue le rôle d'une personne en situation d'illettrisme.

de 3 %<sup>3</sup>. Sur la base de ces chiffres, on imagine aisément le nombre important de locuteurs plurilingues pratiquant au moins une langue de tradition orale et la France est tout aussi concernée par cette tendance. De fait, nombreux sont les locuteurs de langues africaines pratiquées exclusivement à l'oral : l'arabe dit « dialectal », le wolof, le peul ou encore le malinké en sont des exemples. Cette dynamique s'accroît au fil du temps puisque les élèves allophones et francophones nouvellement arrivés en France, et cela est particulièrement le cas des mineurs non accompagnés, sont toujours très nombreux et même s'ils ont parfois été scolarisés (et donc au contact d'une ou de plusieurs langues écrites), ils sont majoritairement locuteurs de langues pratiquées exclusivement à l'oral (Doineau et Godefroy, 2017 ; Ministère de la Justice, 2022, 2020).

Au vu de ces éléments, le travail de thèse sur lequel prend appui cet article a consisté en l'exploration du rapport à l'écrit d'apprenant·e·s locuteurs de langues africaines de tradition orale. Cela implique donc d'explorer le rapport à l'écrit en contexte de français langue seconde, ce qui a laissé apparaître un certain nombre d'enjeux théoriques et méthodologiques comme le montreront les sections suivantes.

## 2. Cadre théorique

La notion de rapport à l'écrit renvoie à « une relation de sens entre un sujet et l'écrit » (Chartrand et Prince, 2009 : 321). Il s'agit d'une relation complexe puisque le rapport à l'écrit est un système lui-même complexe, pluridimensionnel dont les quatre dimensions sont interreliées (Chartrand et Blaser, 2008 ; Chartrand et Prince, 2009).

Deux modèles fondateurs ont été proposés et tous deux déclinent la notion de rapport à l'écrit en quatre dimensions distinctes : le modèle français de Barré-De Miniac propose 1. Les opinions et attitudes, 2. Les conceptions, 3. L'investissement et 4. Les modes de verbalisation quand le modèle canadien de Chartrand et Blaser propose 1. la dimension praxéologique, 2. la dimension affective, 3. la dimension axiologique et 4. la dimension idéale (Barré-De Miniac, 2000, 2002, 2008 ; Chartrand et Blaser, 2008). Comme expliqué plus bas, je me suis largement inspirée du modèle français. Toutefois, contrairement à Barré-De Miniac, j'inclus la lecture et l'écriture et je fais bien référence au rapport à l'écrit et non pas à l'écriture. Sur ce point, je rejoins donc les travaux canadiens.

La notion a été étudiée majoritairement en contexte de langue première : en France initialement (Barré-De Miniac, 2000, 2002, 2008) puis au Canada (Chartrand et Blaser, 2008 ; Chartrand et Prince, 2009 ; Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015). Seule une étude canadienne a proposé d'étudier la notion en contexte de langue seconde (Armand et Maynard, 2015), mais en se focalisant plutôt sur les liens entre le rapport à l'écrit, l'engagement et la littératie sans questionner ce que peuvent impliquer les répertoires langagiers plurilingues (et les langues de tradition orale qu'ils comportent) des participant·e·s.

Or, des études montrent que les langues sont associées à des habitus culturels. Par conséquent, le rapport à l'écrit se construit en appui sur ces habitus culturels et les formes de socialisation qui en découlent (Fleuret, 2012, 2014 ; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012 ; Gutierrez, Lowe et Ghenter, 2021). Proposée par Pierre Bourdieu (2015 [1972] : 261), la notion d'habitus culturel renvoie à une sorte de « générateur de stratégies, un système de dispositions durables et transposables » qui donne lieu aux principes de perception et d'appréciation de nos expériences. Les habitus culturels sont évolutifs : l'expérience passée constitue une sorte de capital cumulé qui agit tel un prisme à travers lequel l'individu appréhende le monde et (ré)agit

---

<sup>3</sup> Informations accessibles aux adresses suivantes : <https://www.ethnologue.com/insights/how-many-languages/> et [https://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/1div\\_recens.htm](https://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/1div_recens.htm)

(Monnier, 2018). En ce qui concerne les formes de socialisation, elles sont orientées par les habitus culturels. La socialisation a lieu dans divers espaces (sociaux, culturels, etc.), mais dans un premier temps, l'enfant connaît deux environnements principaux de socialisation : l'environnement familial d'une part puis l'environnement scolaire d'autre part.

Ainsi, de ces formes de socialisation découle un certain rapport à l'écrit, au temps, au langage et au monde (Millet et Thin, 2005 ; Goody, Bazin et Bensa, 1978). Lahire évoque un *rapport oral-pratique au monde* (Lahire, 1993) d'une part, et un « *rapport-scriptural-scolaire au langage et au monde* » d'autre part. Le premier laisse une large place à l'oralité alors que le second prône l'écrit et l'objectivation ainsi qu'un rapport distancié au langage et au monde (Vincent, Lahire et Thin, 1994). Les auteurs précités affirment l'existence d'une forme scolaire qui donnerait lieu à ce second type de rapport<sup>4</sup>.

Ces éléments théoriques choisis ont permis de construire le protocole méthodologique brièvement exposé ci-dessous et permettront de guider les questionnements et analyses qui suivront.

### 3. Questionnements et protocole méthodologiques

Compte tenu des éléments présentés ci-dessus, même si l'exploration du rapport à l'écrit pourrait concerner bien d'autres profils d'élèves (nous l'avons vu plus haut), j'ai choisi de concentrer mon étude sur des élèves nouvellement arrivés en France accueillis dans deux dispositifs d'inclusion mis en place au sein d'un lycée professionnel français. L'un accueille exclusivement des élèves allophones et l'autre des élèves francophones.

J'ai donc exploré le rapport à l'écrit de 22 lycéens plurilingues francophones et allophones. Nombre d'entre eux sont locuteurs de langues africaines pratiquées exclusivement à l'oral (n=16) : l'arabe dialectal « darija », le bambara, le wolof, le peul ou encore le malinké en sont quelques exemples. Parmi eux, beaucoup sont mineurs non accompagnés<sup>5</sup> (n=15) et ont été peu ou non scolarisés dans leur pays d'origine (n =14).

Au regard du contexte et du cadre théorique brièvement présentés ci-dessus, il a été nécessaire de concevoir un protocole méthodologique spécifique et adapté. J'ai adopté une approche que j'ai qualifiée de *contextualisante*, laquelle a consisté en la prise en compte de divers éléments lors de la collecte puis de l'analyse des données tels que les répertoires langagiers, les habitus culturels et les formes de socialisation. En pratique, j'ai mené 22 entretiens semi-directifs puis j'ai collecté et analysé 17 versions de productions écrites réalisées en contexte scolaire par 10 des participant·e·s.

Aucune étude n'ayant exploré le rapport à l'écrit en adoptant une telle approche dans un tel contexte et auprès d'un tel public, un certain nombre de questionnements sont apparus : qu'est-ce qu'une approche contextualisante du rapport à l'écrit en contexte de langue seconde implique d'un point de vue théorique et méthodologique ? Comment intégrer les éléments inhérents aux répertoires langagiers et aux environnements de socialisation dans la notion de rapport à l'écrit ? De quelle façon une telle approche peut-elle faire évoluer la notion de rapport à l'écrit ? Peut-on appréhender la dynamique interne du rapport à l'écrit et peut-on la schématiser ? D'après les informations accessibles actuellement, seules deux propositions de schématisation

---

<sup>4</sup> Le choix de ces travaux ne traduit pas une négation des discussions possibles concernant ces associations entre l'oralité ou l'écrit et le rapport au langage et au monde. Ce sujet pourra faire l'objet de travaux et de réflexions plus approfondies à l'avenir.

<sup>5</sup> 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. 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>.

abordant la dynamique interne de la notion ont été proposées à ce jour (Armand et Maynard, 2015 ; Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015).

Dans les parties suivantes, j'aborderai trois aspects inhérents à ces questionnements et enjeux théoriques et méthodologiques. La première section met en évidence le fait que le rapport à l'écrit transcende les répertoires langagiers plurilingues. Ensuite, j'aborderai la question des pratiques de lecture-écriture : ces dernières sont-elles des manifestations du rapport à l'écrit ou en font-elles partie ? Enfin, la troisième partie questionnera la dynamique interne du rapport à l'écrit et présentera une proposition de schématisation de la notion.

## **4. De quelques enjeux théoriques et méthodologiques**

### **4.1. *Le rapport à l'écrit transcende les langues et les cultures***

Comme dit précédemment, la notion a majoritairement été étudiée en contexte de langue première et dans quelques cas en contexte de langue seconde, mais jamais en prenant en compte les répertoires langagiers et ce qu'ils impliquent (les habitus culturels et les formes de socialisation notamment).

Par conséquent, il me semble essentiel de débiter cette réflexion en mettant en exergue le fait que l'exploration des types de pratiques de lecture-écriture, du sens qui leur est conféré ainsi que des langues associées à chaque pratique déclarée a permis de réaffirmer le caractère à la fois pluridimensionnel, singulier (chaque individu développe son propre rapport à l'écrit), évolutif et complexe du rapport à l'écrit d'une part (Barré-De Miniac, 2000 : 107). D'autre part, les données ont montré que le rapport à l'écrit transcende les langues et les cultures présentes dans les répertoires langagiers. En d'autres termes, il n'existe pas de rapport à l'écrit en français spécifiquement pas plus qu'il n'existe un rapport à l'écrit en arabe ou en anglais. Toutes les langues, les habitus culturels associés ainsi que toutes les pratiques de lecture-écriture influent sur LE rapport à l'écrit de l'individu.

En effet, la mise en évidence des divers types de pratiques associés à différentes langues a montré que l'apprenant peut associer les pratiques de lecture-écriture en français au contexte scolaire, à la contrainte et à la sanction quand en parallèle il peut trouver du réconfort (fonction cathartique pour certains), de l'émotion ou encore le goût de l'esthétique en lisant et en écrivant en arabe par exemple. C'est le cas de Chaïra qui a expliqué alterner entre l'arabe et le français selon le type de pratique : écrire en arabe est pour elle synonyme d'amour, de poésie quand le lire-écrire en français la renvoie à des expériences douloureuses. À l'oral comme à l'écrit, une langue peut être source de frustration et d'insécurité quand une autre au contraire peut apporter du réconfort et des émotions positives. Cela signifie que le rapport à l'écrit varie en fonction des langues. À ce propos, les données montrent que les langues africaines de tradition orale (et donc pratiquées exclusivement à l'oral généralement) sont tout aussi concernées par cette tendance (Delebarre, 2022a, 2022c) : récemment alphabétisé en français, Izan a pour langue première le malinké. Alors qu'écrire en français est pour lui source de stress et d'insécurité langagière, il se réjouit de pouvoir écrire en malinké. Il explique qu'il aimerait progresser pour pouvoir écrire davantage dans sa langue première. La prise en compte et la valorisation de ces pratiques (et donc de la langue, de la culture et de l'identité de l'apprenant concerné) ne pourrait que favoriser l'émergence d'un rapport à l'écrit permettant le développement des compétences en littéracie.

[Izan] « Quand même moi maintenant ma langue, bah je peux écrire ça en France [français]<sup>6</sup> quand on dit “je viens”, je peux écrire ça [dans] ma langue »

[Izan] « Je écris ma langue ! »

[Izan] « quand je dis néa, je peux écrire na-ià, na-ià »

Toutes les langues et toutes les pratiques s’influencent mutuellement et font donc partie du rapport à l’écrit. Si l’on reprend l’exemple de Chaïra, il semble cohérent de se demander si les pratiques de lecture-écriture en arabe ne pourraient pas exercer une influence positive sur les représentations et les pratiques que l’adolescente a de l’écrit en français et de façon générale. Le cas d’Izan montre que pouvoir lire et écrire dans sa langue première le motive à progresser en lecture-écriture et donc en français, ce qui va dans le sens de cette hypothèse.

Pour la didactique des langues, cela constitue une piste à considérer sérieusement : cela fournit un argument supplémentaire en faveur d’une prise en compte de l’ensemble des ressources langagières de l’apprenant et cela redonne de la visibilité aux grandes oubliées de la didactique des langues que sont les langues de tradition orale. Une telle approche permettrait d’influer positivement sur le rapport à l’écrit et donc sur les apprentissages du et en français.

#### 4.2. *La question des pratiques : un double statut.*

La question du statut des pratiques de lecture-écriture qui, dans le cadre de ce travail, a soulevé celle de l’articulation des données est un aspect qu’il convient d’aborder également.

Pour rappel, Barré-De Miniac (2000, 2002) considère que les pratiques de lecture-écriture sont des manifestations du rapport à l’écrit : elles n’en feraient donc pas partie. Quant aux chercheuses canadiennes, elles considèrent plutôt que les pratiques font partie du rapport à l’écrit et dans ce cas, il s’agit d’une dépendance à double sens entre le rapport à l’écrit et les pratiques : « le rapport à l’écrit nourrit les pratiques qui, à leur tour, transforment le rapport à l’écrit » (Chartrand et Blaser, 2008 : 122 ; Armand et Maynard, 2015). De fait, les autrices ont proposé la dimension *praxéologique*. De leur côté, même si Armand et Maynard (2015 : 77) soutiennent l’existence de cette dimension praxéologique, elles ne la placent pas au même niveau que les autres dimensions : d’après elles, ladite dimension serait à distinguer des trois autres dimensions. Les observations de Chartrand et Blaser (2008 : 113) questionnent également la dynamique interne du rapport à l’écrit lorsqu’elles constatent une superposition partielle des dimensions affective et praxéologique. De fait, leurs travaux ont montré 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.

Dans le cadre de cette étude, je considère que les pratiques font partie du rapport à l’écrit (elles contribuent à le forger comme l’écrivent Chartrand et Blaser, 2008), mais qu’elles peuvent aussi en être des manifestations. Je parle alors de *double statut* des pratiques. Par conséquent et parce que ces pratiques peuvent concerner d’autres dimensions du rapport à l’écrit (la dimension *opinions et attitudes* dans le modèle de Barré-De Miniac (2000, 2008) le montre bien), elles ne peuvent faire l’objet d’une dimension à part entière. Tout comme les aspects affectifs (cf. Delebarre, 2022b, 2022c), chaque dimension est concernée par les pratiques.

<sup>6</sup> Entre crochets dans cet extrait d’entretien, j’ai inséré des termes permettant d’appréhender plus aisément le sens du propos d’Izan. Ces ajouts prennent appui sur les explications qu’il a lui-même fournies durant l’entretien.

De fait, dans le modèle de Barré-De Miniac duquel je me suis largement inspirée, ces pratiques sont indissociables des représentations, des conceptions, des opinions et de façon générale, de 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 donc constituée de pratiques. En somme, tout comme pour la dimension affective, je ne suis pas en faveur d'une séparation des pratiques et de la création d'une dimension spécifique.

De façon concrète, lors de la collecte puis du traitement des données, outre les entretiens semi-directifs menés, j'ai collecté des productions écrites dites *en trois jets* (ce qui signifie *en trois versions*). Il s'agissait d'un examen de contrôle continu de formation (CCF) mis en place pour les élèves de lycées professionnels. L'objectif pour les élèves était d'écrire une première fois à partir d'un sujet fourni puis de procéder à un travail de réécriture à deux reprises. L'objectif de cette démarche était double : 1) tenir compte des pratiques qui pour moi sont constitutives du rapport à l'écrit même s'il ne s'agit que d'un certain type de pratiques, et dans un contexte donné qui ici est scolaire mais qui est aussi le plus répandu pour les participants et 2) tenter d'articuler les discours (analysés durant les entretiens) avec ces pratiques réelles (et donc les diverses dimensions du rapport à l'écrit). De cette façon, le protocole méthodologique est cohérent vis-à-vis de mon positionnement théorique : les pratiques font partie du rapport à l'écrit mais elles en sont aussi des manifestations.

Pour procéder à la comparaison et l'analyse des productions écrites (17 versions produites par 10 des participants), j'ai choisi le logiciel Medite<sup>7</sup>. Ce dernier s'inspire de la génétique textuelle et permet de comparer les versions d'écrit sur la base des quatre opérations de base que sont la suppression, l'insertion, le remplacement et le déplacement. L'analyse de ces données ainsi que leur mise en relation avec celles obtenues par entretiens ont permis de mettre en évidence des profils de scripteurs puis d'émettre des hypothèses quant aux liens entre ces pratiques et les autres dimensions du rapport à l'écrit.

D'une part, certains scripteurs ont plutôt tendance à faire des modifications en profondeur dans leurs écrits en recourant très largement à des insertions et des suppressions. Je les ai appelés les « *bâtisseurs* ». Les entretiens montrent que ceux-ci (n=3) se montrent aussi en grande insécurité scripturale. Nous pouvons supposer que cette insécurité les encourage à douter de leurs productions écrites et donc à procéder à des modifications de plus grande ampleur. Il serait intéressant d'approfondir le potentiel lien entre le fait d'être en insécurité scripturale et la façon de faire évoluer sa production écrite. D'autre part, j'ai appelé les scripteurs procédant plutôt à un nettoyage dit de surface (Lumbroso parle de « *toiletage orthographique en surface* », 2010 : 179) les « *nettoyeurs* ». Ces derniers (n=4) procèdent plutôt à des remplacements qui concernent souvent l'aspect orthographique de leurs écrits : les accents, la ponctuation, les espaces, les traits d'union, l'accord en genre et en nombre ou encore les majuscules en sont des exemples.

Les entretiens montrent que ces mêmes élèves (les *nettoyeurs*) semblent particulièrement distants vis-à-vis de l'écrit, comme s'ils ne se sentaient pas concernés. C'est le cas d'André par exemple qui explique que l'écrit « *ah c'est pas trop [son] truc en fait* » et qui, malgré les diverses tentatives de l'enquêtrice, n'évoque jamais son point de vue au sujet de l'écrit et préfère mentionner « *les gens* » ou dire « *je sais pas* ». Il évoque volontiers les expériences des personnes qui l'entourent et qu'il observe, mais il ne rapporte jamais l'écrit à lui comme si l'écrit ne le concernait pas directement (qu'il s'agisse de ses représentations comme de ses

---

<sup>7</sup> Le logiciel Medite est accessible à l'adresse suivante <http://obvil.lip6.fr/Medite/> et est issu de la 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). Voir Ganascia et Fenoglio (s.d. ; 2006) pour plus d'informations sur ses utilisations.

pratiques). À l'inverse, ces mêmes profils peuvent se montrer très sûrs d'eux-mêmes (Mamadi illustre cette tendance), mais dans aucun des deux cas présentés, ces élèves se montrent en insécurité scripturale comme les premiers (les *bâtisseurs*). Lumbroso (2010 : 179) montre que pour ce second profil, il est souvent plus difficile d'envisager « les rapports entre la partie et le tout, entre la rature locale et le sens global, la microstructure de la phrase et la macrostructure du discours ». Cela expliquerait pourquoi il ne procède qu'à des modifications dites de surface.

Même si ces éléments sont à vérifier et à approfondir à l'avenir, ils semblent intéressants, car rappelant très concrètement l'importance de penser l'articulation des aspects théoriques et méthodologiques en amont et en aval de toute recherche. Dans le cas présent, cela a consisté en la collecte de données par entretiens et par collecte de productions écrites. Afin de vérifier ces pistes, plusieurs possibilités sont envisageables : l'une d'entre elles consisterait en un échange avec le scripteur à propos de son écrit. Comment se positionne-t-il vis-à-vis de cet écrit ? Comment a-t-il procédé pour obtenir l'écrit qu'il a rendu pour évaluation ? En est-il satisfait ? À quels défis a-t-il dû faire face ? Quelles stratégies a-t-il mises en place ? Ces questions ont été intégrées à mon protocole de collecte et de production de données, mais elles concernaient l'écrit de façon générale. En ciblant un écrit en particulier, nous pourrions espérer des réponses plus précises en fonction d'un type d'écrit ou d'un contexte spécifique.

Je précise que j'ai tenté d'intégrer cette phase méthodologique dans le protocole de collecte et de production des données, mais la réalité du terrain a constitué un frein réel : les emplois du temps des participants ou encore l'absentéisme relativement important au sein de l'établissement ont donné lieu à l'impossibilité de convenir d'un second entretien. Bien qu'à approfondir et confirmer, ces résultats sont toutefois encourageants et intéressants à prendre en compte.

### **4.3. Dynamique interne du rapport à l'écrit : proposition de schématisation**

La recherche sur laquelle prend appui cet article a permis d'actualiser les propos de Barré-De Miniac (2000) affirmant que la notion de rapport à l'écrit 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 (p. 118). Chartrand et Blaser ont aussi mis en évidence les limites de la notion qui pour elles « [...] n'apparaît pas opératoire pour la didactique du français puisque, d'une part, juxtaposant la dimension praxéologique aux dimensions affective, conceptuelle, et axiologique [...] » (2008 : 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 rapport à l'écrit (Reuter, 2004).

En effet, si le modèle de Barré-De Miniac (2000, 2002) a été opérationnel en permettant l'organisation et l'articulation des données lors de la conception du guide d'entretien puis de l'analyse, force est de constater qu'un certain nombre de questions restent en suspens : qu'en est-il de la nature des éléments qui constituent ce que les autrices appellent *dimensions* du rapport à l'écrit ? Comment ces dimensions interagissent-elles ? En contexte de langue seconde, comment les répertoires langagiers des apprenants sont-ils pris en compte dans la notion ? De quelle façon peut-on adapter la notion au contexte de langue seconde ? Quid des répertoires langagiers, mais aussi des environnements de socialisation que sont les environnements familiaux et scolaires ? Quelle place et quel statut accorder à ces éléments ? Sont-ils constitutifs du rapport à l'écrit ?

À ma connaissance, deux tentatives de schématisation abordant la dynamique interne du rapport à l'écrit ont été proposées (Armand et Maynard, 2015, Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015). Toutefois, celles-ci sont basées sur le modèle canadien du rapport à l'écrit et aucune d'elles n'adopte une approche contextualisante telle que la mienne. En d'autres termes, aucun des deux schémas ne permet d'appréhender la nature des éléments constitutifs des dimensions du rapport à l'écrit ou encore l'influence des répertoires



langagiers et des environnements de socialisation des apprenants. Pour ma part, je me suis largement inspirée des travaux de Barré-De Miniac tout en adoptant une approche que j'ai qualifiée de *contextualisante* et cet effort d'illustration me semble essentiel en vue d'une utilisation du rapport à l'écrit sur le terrain par les enseignant·e·s et formateur·rice·s (je rejoins l'objectif visé par Blaser et al. en 2015).

Premièrement, au vu des résultats de la présente étude et de la revue de littérature effectuée, schématiser la notion requiert de distinguer les éléments constitutifs du rapport à l'écrit de ceux nécessaires à son analyse. Pour aboutir à cette affirmation, 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 ne sont pas constitutifs du rapport à l'écrit mais sont à prendre en compte lors de l'analyse de la notion, car ils influencent la construction et l'évolution du rapport à l'écrit de l'individu ? Cette distinction me semble essentielle si l'on souhaite appréhender la dynamique interne du rapport à l'écrit, car elle permet d'adopter une approche contextualisante sans devenir englobante et simplifiante (au sens de Morin, 2005).

Par ailleurs, il s'agit de se positionner sur deux niveaux d'observation : l'un adapté à la réalité du terrain et à l'analyse des données et l'autre, plutôt théorique ou conceptuel, permettant d'appréhender la nature des éléments constitutifs de la notion et leurs relations. Ces deux plans ou niveaux d'observation permettent selon moi d'envisager la dynamique interne du rapport à l'écrit<sup>8</sup>. Le schéma 1 présente le rapport à l'écrit sous forme de dimensions : le modèle *thématique* ou *dimensionnel* (Figure 1). Le schéma 2 présente la nature des éléments et comprend des représentations, des pratiques ainsi que des aspects affectifs (Figure 2).

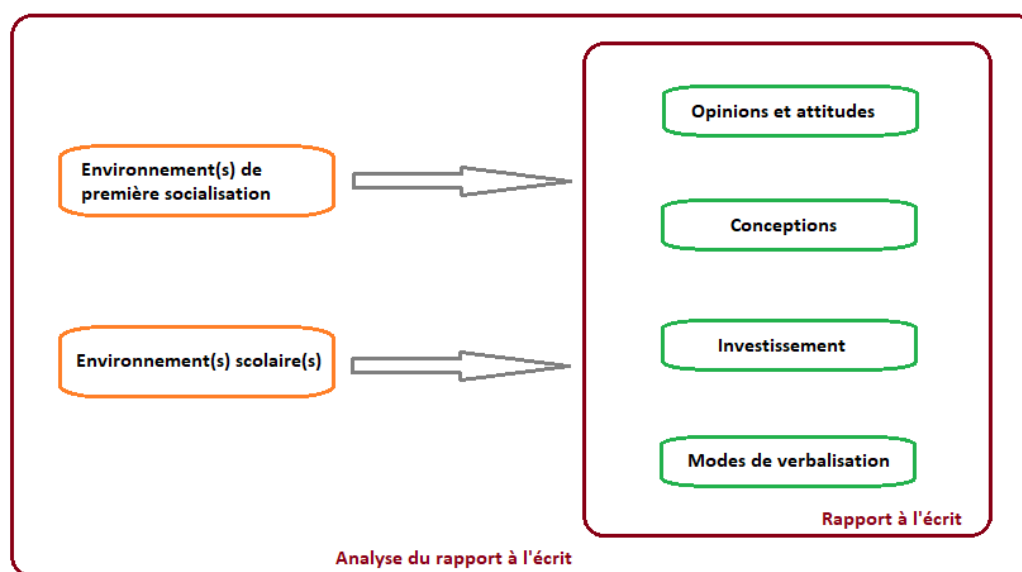


Figure 1 - Modèle dimensionnel du rapport à l'écrit

<sup>8</sup> Même si bien sûr, il est impossible de schématiser une notion telle que celle du rapport à l'écrit en respectant pleinement sa complexité. Toutefois, bien qu'un schéma soit nécessairement simplifiant à mon sens, il a le mérite de rendre une notion plus maniable sur le terrain, au moins dans un premier temps. Je perçois le schéma comme une passerelle ou un pas vers la complexité réelle de la notion concernée.

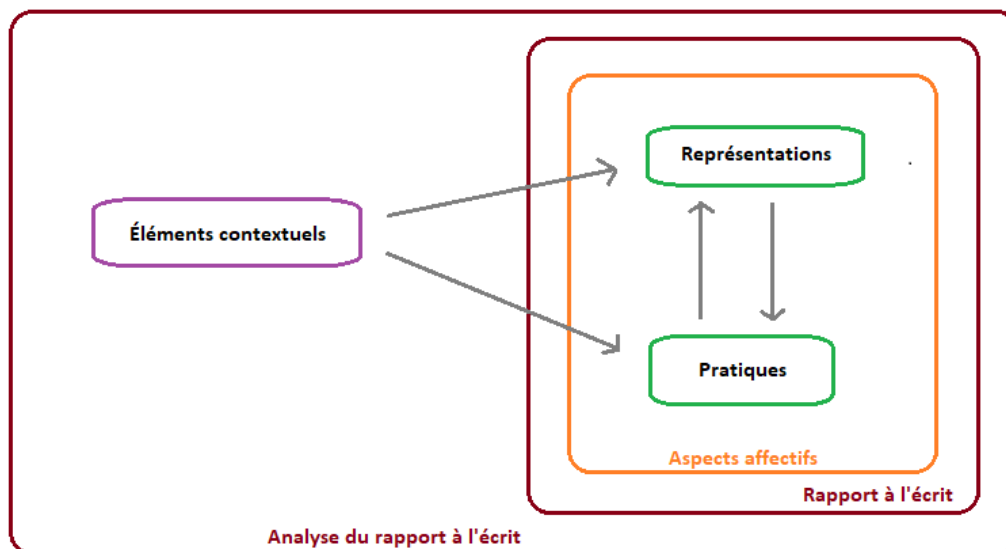


Figure 2 - Modèle théorique du rapport à l'écrit

Le modèle *dimensionnel* (Figure 1) met en évidence les dimensions, éléments constitutifs du rapport à l'écrit, en vert. Ces dimensions sont interreliées (lors des prochains écrits, il s'agira de mieux rendre compte de ce fait dans le schéma). Dans un cadre plus large comprenant l'ensemble des éléments à prendre en compte lors de l'analyse du rapport à l'écrit, outre les dimensions, on trouve les éléments *contextuels* en orange à savoir les environnements de première socialisation (familiaux) et les environnements scolaires. Ceux-ci exercent une influence sur la construction et l'évolution du rapport à l'écrit au fil du temps, lien matérialisé par les flèches grises. Ce modèle permet de prévoir, d'organiser, d'explorer puis d'analyser les données. Il correspond au niveau d'observation proposé jusqu'à présent par les études françaises et canadiennes et à celui que j'ai utilisé pour structurer et traiter les données collectées. Chaque dimension de ce niveau comprend des représentations, des pratiques et des aspects affectifs. Ces éléments sont constitutifs du rapport à l'écrit. En revanche, pour l'analyse du rapport à l'écrit, il convient de tenir compte des éléments que j'ai qualifiés de *contextuels*. Correspondant aux environnements de socialisation, ceux-ci permettent d'appréhender la construction et l'évolution du rapport à l'écrit voire à l'avenir de pouvoir l'anticiper en classe.

De son côté, le modèle *théorique* permet d'accéder à la dynamique interne du rapport à l'écrit en appréhendant la nature des éléments ainsi que leurs relations, ce que ne permet pas le premier niveau d'observation. Ce niveau montre que le rapport à l'écrit est constitué de représentations et de pratiques (en vert), elles-mêmes concernées par les aspects affectifs (cadre orange). Je précise que comme explicité dans un autre écrit (Delebarre, 2022b), les aspects affectifs sont pour moi transversaux : ils concernent toutes les dimensions du rapport à l'écrit. C'est pourquoi les représentations et les pratiques (qui correspondent aux quatre dimensions du rapport à l'écrit) sont concernées par les aspects affectifs. Pour l'analyse du rapport à l'écrit, il convient de tenir compte des éléments contextuels (cadre mauve) qui, comme dit précédemment, exercent une influence sur le rapport à l'écrit (indiquée par les flèches grises). Les deux cadres bordeaux permettent de rappeler la nécessaire distinction entre les éléments constitutifs du rapport à l'écrit d'une part, et les éléments non constitutifs mais à prendre en compte lors de l'analyse de la notion d'autre part.

Sans cette schématisation du rapport à l'écrit, le chercheur pourrait être tenté de cloisonner artificiellement des éléments du rapport à l'écrit et aboutir à des zones de chevauchements entre les dimensions (comme l'ont montré les travaux précédemment menés et précités), des incompréhensions, des impasses quant à l'utilisation et l'exploration de la notion.

En somme, ces deux schémas représentent une seule et même notion, celle du rapport à l'écrit. Ils servent des objectifs et des usages différents mais peuvent être complémentaires. En revanche, ces deux schémas ne sont aucunement définitifs : ils sont sans cesse questionnés en vue d'une amélioration. L'objectif reste que la notion et sa schématisation puissent être utiles aux enseignant·e·s et formateur·rice·s.

## 5. Conclusion et perspectives : recourir au rapport à l'écrit en didactique des langues

Cet article a mis en évidence quelques enjeux théoriques et méthodologiques inhérents à une première exploration du rapport à l'écrit en contexte de langue seconde par une approche contextualisante. L'enjeu principal a été d'adapter la notion d'un point de vue théorique et méthodologique aux spécificités du contexte, soit en prenant en compte les répertoires langagiers ainsi que les environnements de socialisation d'apprenants plurilingues. Cette approche a été particulièrement pertinente, car permettant de tenir compte de langues de tradition orale largement représentées dans le corpus et dans les établissements français.

Cette étude a permis d'affirmer que le rapport à l'écrit transcende les langues et les cultures des apprenants. Le rapport à l'écrit est complexe, singulier et évolutif, mais pas spécifique à une langue ou une culture donnée dans le répertoire langagier plurilingue. Ensuite, a été abordée la question des pratiques qui d'après les résultats, endossent un double statut : elles sont à la fois constitutives du rapport à l'écrit et des manifestations de celui-ci. De ces considérations et d'autres résultats (abordés dans d'autres écrits précités), j'ai proposé de schématiser le rapport à l'écrit. Pour cela, deux niveaux d'observation sont nécessaires : l'un est *dimensionnel* ou *thématique* et l'autre est *théorique*. Pour parvenir à cette schématisation, nous avons vu qu'il était essentiel de distinguer les éléments constitutifs du rapport à l'écrit d'une part, des éléments à prendre à compte lors de son exploration et son analyse d'autre part.

Comme évoqué *supra*, l'objectif est de présenter le rapport à l'écrit comme un outil central de la didactique du FLES qui doit être au service des enseignant·e·s et des formateur·rice·s. Je partage ici le point de vue de Blaser et al. (2015). Les interactions développées lors de cours et de formation montrent à quel point il serait pertinent d'intégrer la notion de rapport à l'écrit aux parcours de formation. Contrairement à ce que nos sociétés scripto-centrées (et le système scolaire en première position !) tentent de nous faire croire, l'écrit ne va pas de soi et outre les compétences acquises, non acquises, à acquérir ou non, il convient de questionner 1) la relation que les apprenant·e·s entretiennent avec l'écrit et de quelle façon celle-ci peut influencer leurs apprentissages, et 2) la relation que les enseignant·e·s de FLES entretiennent avec l'écrit et de quelle façon celle-ci peut influencer sur leurs pratiques d'enseignement ainsi que leurs choix pédagogiques. Questionner le rapport à l'écrit de l'enseignante et de l'apprenante signifie questionner la place et les objectifs de l'écrit en classe : quand et pourquoi utilise-t-on des supports écrits plutôt qu'oraux ? Quand et pourquoi l'enseignant·e recourt-il·elle au tableau ? Considère-t-on que l'écrit facilite la mémorisation du lexique ou la compréhension de documents oraux ? Considère-t-on qu'un·e apprenant·e qui prend des notes durant un cours est forcément un·e apprenant·e engagé·e ? Quid des modalités d'évaluation ? Ces questionnements permettraient de réfléchir aux conséquences de la tendance scripto-centriste du contexte scolaire français (Lahire, 1993) et des sociétés occidentales de façon plus globale (Calvet, 1984).

## Références

### Références bibliographiques

AUGER, N. (2010). *Élèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*. Éditions des Archives Contemporaines.

- 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. <https://doi.org/10.3917/dev.181.0057>.
- AUGER, N., & LE PICHON-VORSTMAN, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues : Construire des ponts entre les cultures*. ESF sciences humaines.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture [Texte imprimé] : Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- 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>.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2008). La rapport à l'écriture : Une notion à valeur euristique. In CHARTRAND S.-G. & BLASER C. (Dir.) *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p.11-23). Presses universitaires de Namur Cedocef.
- BLANCHET P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie : Une approche ethno sociolinguistique de la complexité* (2e éd.). Presses universitaires de Rennes.
- BLASER, C., LAMPRON, R., & SIMARD-DUPUIS, E. (2015). Le rapport à l'écrit : Un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, 3, 51-63. [http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/\\_Lettrure3\\_51.pdf](http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure3_51.pdf).
- BOURDIEU, P. (2015 [1972]). *Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Librairie Droz.
- CALVET, L.-J. (1984). *La tradition orale*. PUF.
- 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.
- CHARTRAND, G., & PRINCE, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 32(2), 317-344. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3044>.
- DELEBARRE, J. (2022a). Explorer le rapport à l'écrit de lycéens plurilingues dont les répertoires langagiers présentent des langues et cultures africaines de tradition orale. Adopter une approche contextualisante et diachronique. *Synergie Italie*, 18.
- DELEBARRE, J. (2022b). Explorer le rapport à l'écrit en contexte de français langue seconde. Proposition méthodologique. *Les langues modernes*, 2, 81-88.
- DELEBARRE, J. (2022c). *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*. [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier 3]. HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03478498v1>.
- DOINEAU, E., & GODEFROY, J.-P. (2017). *Rapport d'information fait au nom de la commission des affaires sociales sur la prise en charge sociale des mineurs non accompagnés* (N° 598 ; Session ordinaire de 2016-2017, p. 116). Sénat.
- FLEURET, C. (2012). La littératie familiale, Exploration des pratiques discursives chez des familles haïtiennes. In FLEURET, C. & MONTESINOS-GELET, I. (Dir.) *Le rapport à l'écrit, Habitus culturel et diversité* (p.15-34). Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- GANASCIA, J.-G., & FENOGLIO, I. (2006). EDITE, 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>.
- GOODY, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. PUF.
- GOODY, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. La Dispute.
- GOODY, J., BAZIN, J., & BENSA, A. (1978). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Éditions de Minuit.

- GUTIERREZ, A., LOWE, K., & GUENTHER, J. (2021). Indigenous student literacy outcomes in Australia : A systematic review of literacy programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(1), 37-60. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1700214>.
- 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.
- MILLET, M., & THIN, D. (2005). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien social et Politiques*, 54, 153-162. <https://doi.org/10.7202/012867ar>.
- MINISTÈRE DE LA JUSTICE. (2020). *Rapport annuel d'activité 2019 — Mission Mineurs Non Accompagnés* (p. 43).
- MINISTÈRE DE LA JUSTICE. (2022). *Rapport annuel d'activité 2021. Mission mineurs non accompagnés* (p. 44). [https://medias.vie-publique.fr/data\\_storage\\_s3/rapport/pdf/285748.pdf](https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/285748.pdf)
- MORIN, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil.
- 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*, 8. <https://doi.org/10.4000/ced.637>.
- VINCENT, G., LAHIRE, B., & THIN, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In VINCENT G. (Dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (p.11-48). Presses Universitaires de Lyon.

### ***Références aux sites internet***

- GANASCIA, J.-G., & FENOGLIO, I. (s. d.). *EDITE MEDITE : un logiciel de comparaison de versions*. Consulté le 1 septembre 2020, à l'adresse <http://www.item.ens.fr/articles-en-ligne/>
- MONNIER, A. (2018). Habitus. In *Publictionnaire — Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. (Université de Lorraine, Centre de recherche sur les médiation, Huma-Num). <http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/habitus/>