



HAL
open science

Identités plurilingues et création textuelle en français langue étrangère : une approche sociolinguistique d'ateliers d'écriture plurielle

Noëlle Mathis

► **To cite this version:**

Noëlle Mathis. Identités plurilingues et création textuelle en français langue étrangère : une approche sociolinguistique d'ateliers d'écriture plurielle. Linguistique. Université d'Avignon; Simon Fraser university (Burnaby, Canada), 2013. Français. NNT : 2013AVIG1121 . tel-00967502

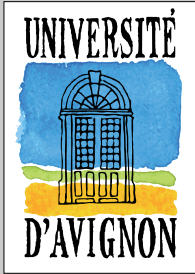
HAL Id: tel-00967502

<https://theses.hal.science/tel-00967502v1>

Submitted on 28 Mar 2014

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.



UNIVERSITÉ D'AVIGNON
ET DES PAYS DE VAUCLUSE

Thèse en cotutelle pour l'obtention du grade de

Docteur en Sciences du langage

au sein du Laboratoire Identité Culturelle, Textes et Théâtralité
de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (France)

Docteur en Philosophie – PhD Education

dans le programme Languages, Cultures and Literacies,
Faculté d'éducation de Simon Fraser University (Canada)

présentée par

Noëlle Mathis

dirigée par

Claudine Moïse, Université Stendhal - Grenoble 3

Danièle Moore, Simon Fraser University
Paris 3 - Sorbonne Nouvelle

Identités plurilingues et création textuelle

en français langue étrangère :

une approche sociolinguistique

d'ateliers d'écriture plurielle

11 décembre 2013

Composition du jury :

René Agostini, Professeur des Universités
Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (France)

Daniel Coste, Professeur émérite, rapporteur
ENS - LSH, Lyon (France)

Diane Dagenais, Professeure
Simon Fraser University (Canada)

Steve Marshall, Professeur associé
Simon Fraser University (Canada)

Marinette Matthey, Professeure des Universités, rapporteure
LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3 (France)

Claudine Moïse, Professeure des Universités
LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3 (France)

Danièle Moore, Professeure, Simon Fraser University (Canada)
Directrice de recherche, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle (France)

SFU

SIMON FRASER UNIVERSITY
ENGAGING THE WORLD

**Identités plurilingues et création textuelle en
français langue étrangère :
une approche sociolinguistique d'ateliers d'écriture plurielle**

par

Noëlle Mathis

M.A. (Education), Simon Fraser University, 2004

Thèse en cotutelle présentée dans le cadre du programme de doctorat en
éducation pour l'obtention du grade (joint degree)

docteur en philosophie dans le programme Languages, Cultures and Literacies
Faculté d'éducation de l'Université Simon Fraser (Canada)

- et -

docteur en sciences du langage dans le laboratoire Identité Culturelle,
Textes et Théâtralité, de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (France)

© Noëlle Mathis 2013

Université Simon Fraser

Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse

Automne 2013

Tous droits réservés.

Toutefois, conformément à la Loi sur le droit d'auteur, cette oeuvre peut être reproduite en partie, sans autorisation. L'utilisation équitable de l'oeuvre aux fins d'étude privée ou de recherche, de critique ou de compte rendu, ou pour la communication des nouvelles ne constitue pas une violation du droit d'auteur à la condition que soit mentionnée la source.

**Plurilingual Identities and Textual Creation in
French as a Second Language :
A Sociolinguistic Approach to Writing Workshops**

by

Noëlle Mathis

M.A. (Education), Simon Fraser University, 2004

Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the
Joint Degree (cotutelle)

Doctor of Philosophy in the Languages, Cultures and Literacies Program
Faculty of Education at Simon Fraser University (Canada)

- and -

Doctor of Language Science in the laboratory Identité Culturelle,
Textes et Théâtralité, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (France)

© Noëlle Mathis 2013

Simon Fraser University

Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse

Fall 2013

All rights reserved.

However, in accordance with the *Copyright Act of Canada*, this work may be reproduced, without authorization, under the conditions for "Fair Dealing." Therefore, limited reproduction of this work for the purposes of private study, research, criticism, review and news reporting is likely to be in accordance with the law, particularly if cited appropriately.

Approbation

Nom/Name: Noëlle Mathis

Diplôme Doctorat en Sciences du Langage
Degree Doctor of Philosophy
Titre de la thèse *Identités plurilingues et création textuelle en français*
Title of Thesis *langue étrangère : une approche sociolinguistique d'ateliers d'écriture plurielle*

Plurilingual Identities and textual creation in French as a Second Language : A Sociolinguistic Approach to Writing Workshops

Examining Committee: Chair: René Agostini
Professeur des Universités
Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (France)

Danièle Moore
Senior Supervisor / Directrice de thèse
Professor, Simon Fraser University (Canada)
Directrice de recherche Université Paris 3
Sorbonne Nouvelle (France)

Claudine Moïse
Senior Supervisor / Directrice de thèse
Professeure des Universités
Laboratoire de Linguistique et Didactique des
Langues Etrangères et Maternelles
Université Stendhal-Grenoble 3 (France)

Diane Dagenais
Committee Member / Membre du comité
Professor, Simon Fraser University (Canada)

Steve Marshall
Interne externe
Associate Professor / Professeur associé
Simon Fraser University (Canada)

Marinette Matthey
Externe
Professeure des Universités
Laboratoire de Linguistique et Didactique des
Langues Etrangères et Maternelles
Université Stendhal-Grenoble 3 (France)

Daniel Coste
Externe
Professeur émérite / Professor emeritus
Ecole Normale Supérieure Langues et Sciences
Humaines, Lyon (France)

Date Defended/Approved: December 11, 2013

Partial Copyright Licence



The author, whose copyright is declared on the title page of this work, has granted to Simon Fraser University the non-exclusive, royalty-free right to include a digital copy of this thesis, project or extended essay[s] and associated supplemental files (“Work”) (title[s] below) in Summit, the Institutional Research Repository at SFU. SFU may also make copies of the Work for purposes of a scholarly or research nature; for users of the SFU Library; or in response to a request from another library, or educational institution, on SFU’s own behalf or for one of its users. Distribution may be in any form.

The author has further agreed that SFU may keep more than one copy of the Work for purposes of back-up and security; and that SFU may, without changing the content, translate, if technically possible, the Work to any medium or format for the purpose of preserving the Work and facilitating the exercise of SFU’s rights under this licence.

It is understood that copying, publication, or public performance of the Work for commercial purposes shall not be allowed without the author’s written permission.

While granting the above uses to SFU, the author retains copyright ownership and moral rights in the Work, and may deal with the copyright in the Work in any way consistent with the terms of this licence, including the right to change the Work for subsequent purposes, including editing and publishing the Work in whole or in part, and licensing the content to other parties as the author may desire.

The author represents and warrants that he/she has the right to grant the rights contained in this licence and that the Work does not, to the best of the author’s knowledge, infringe upon anyone’s copyright. The author has obtained written copyright permission, where required, for the use of any third-party copyrighted material contained in the Work. The author represents and warrants that the Work is his/her own original work and that he/she has not previously assigned or relinquished the rights conferred in this licence.

Simon Fraser University Library
Burnaby, British Columbia, Canada

revised Fall 2013

Ethics Statement



The author, whose name appears on the title page of this work, has obtained, for the research described in this work, either:

- a. human research ethics approval from the Simon Fraser University Office of Research Ethics,

or

- b. advance approval of the animal care protocol from the University Animal Care Committee of Simon Fraser University;

or has conducted the research

- c. as a co-investigator, collaborator or research assistant in a research project approved in advance,

or

- d. as a member of a course approved in advance for minimal risk human research, by the Office of Research Ethics.

A copy of the approval letter has been filed at the Theses Office of the University Library at the time of submission of this thesis or project.

The original application for approval and letter of approval are filed with the relevant offices. Inquiries may be directed to those authorities.

Simon Fraser University Library
Burnaby, British Columbia, Canada

update Spring 2010

Résumé / Abstract

Cette thèse de doctorat explore la problématique de la construction identitaire d'apprenants adultes plurilingues à travers leurs pratiques d'écrits dans une classe de français langue étrangère dans un centre universitaire d'études françaises. Cette étude, adoptant une approche ethno-sociolinguistique, touche les champs de la recherche en didactiques des langues et des cultures et en didactique de l'écriture en situation de contact. Elle vise à analyser comment les apprenants créent et manifestent leur pluralité à travers leurs écrits. Les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux qui utilisent leur répertoire pluriel et jouent de leur compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'intention de se dire en tant qu'individus plurilingues. Leurs identités plurielles, dynamiques, ambivalentes, évoluent en fonction de la situation de communication et de ce qu'ils tentent de communiquer d'eux-mêmes. L'étude se base sur des interactions en classe enregistrées pendant deux semestres, les textes écrits par les apprenants et des entrevues semi-dirigées. L'analyse, portant sur le contenu et la forme des discours, met en lumière les représentations des apprenants sur leur plurilinguisme et leur apprentissage des langues, et les procédés scripturaires mis en place pour exprimer leurs identités. Une partie didactique conclusive propose des pistes de réflexion pour les enseignants.

Mots-clés : Identités ; plurilinguisme ; littératies ; acteur social ; atelier d'écriture ; compétence plurilingue et pluriculturelle

This doctoral research examines the identity construction of adult plurilingual learners through their literacy practices in a French as a Second Language class in a French University. This ethno-sociolinguistic study intersects the research fields of second language didactics and academic literacy in multilingual contexts. It analyzes how learners create and express their multiple identities through their literacy practices. Learners are considered as social actors using their plurilingual resources to reveal their multiple identities. Identities are treated as fluid and ambivalent, changing over time, space and situations, and on what learners want to communicate about themselves. The study is based on classroom interactions recorded over two university terms, texts created by students and follow-up interviews. We use the tools of discourse analysis, on content and form, to show learners' representations on plurilingualism and language learning, and their writing process as a way to express their identities. The conclusion offers a pedagogical discussion for teachers.

Keywords : Identities ; multilingualism ; literacies ; social actor ; writing workshop ; plurilingual and pluricultural competence

Remerciements

Je souhaite en premier lieu remercier mes étudiant.e.s FLE du CUEFA qui ont participé aux ateliers d'écriture en 2009 et 2010. C'est grâce à vous que cette thèse existe car, sans nos échanges fructueux en classe, ce projet n'aurait pas eu lieu.

Par ailleurs, cette thèse n'aurait pas vu le jour sans l'engagement, la force et le soutien de mes deux directrices de thèse qui m'ont encouragée et donné les outils pour mener à port le navire : les professeures Claudine Moïse et Danièle Moore. Je tiens à les remercier du fond du cœur pour avoir lu, commenté et discuté, sans relâche et avec justesse, mes travaux, leurs ébauches, et persisté dans les directions à prendre en fonction du vent et de ses tempêtes. Je salue leurs qualités à la fois intellectuelles et humaines qui font d'elles des êtres accomplis que je respecte profondément.

Je voudrais également remercier les professeurs de Simon Fraser University : Diane Dagenais, Steve Marshall et Cécile Sabatier qui ont contribué avec leurs commentaires, leurs réflexions et leurs encouragements à l'avancée des travaux. Mes remerciements s'adressent aussi aux chercheuses rencontrées lors de mes semestres à Vancouver, parmi elles, Chiara Bemporad, Marie-Hélène Forget et Kelly Brennan. Nos conversations intenses et stimulantes m'ont permis de ne pas perdre le Nord !

De l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, je salue mes collègues enseignantes et amies qui m'ont offert leur soutien inconditionnel. Merci donc à Tania Aubert, Véronique Paturaut et Catherine Veve. Tous mes remerciements vont également à Isabelle Esperança qui, à l'époque de mon arrivée au CUEFA, a soutenu l'idée et la création des ateliers d'écriture et a contribué à leur développement. Merci également à Audrey Zouré qui m'a fourni mes premières données.

Enfin, je remercie mes ami.e.s et ma famille, du Canada et de France, qui ont su m'écouter avec patience et puis Carlo, à mes côtés, inlassablement, avec respect, amour et joie.

Table des matières

Approbation.....	ii
Partial Copyright Licence	iii
Ethics Statement.....	iv
Résumé / Abstract	v
Remerciements.....	vi
Table des matières	vii
Liste de tableaux.....	xii
Liste de sigles	xiii

Introduction	1
Ancrage disciplinaire et méthodologique	2
Organisation de la thèse	3
Lecture de la thèse	4

Partie 1. Approche ethnographique

1. Une approche ethnographique de l'atelier d'écriture plurielle	6
1.1. Principes généraux de l'approche ethnographique de l'atelier d'écriture	9
1.2. Approche biographique de parcours plurilingues : un espace langues	14
1.3. Approche ethnographique de l'écriture	19
1.4. Mon parcours personnel	21
1.4.1. Accepter la pluralité : émergence	22
1.4.2. Ecrire et faire émerger la multiplicité : validation	26
1.4.3. Devenir un acteur social : consolidation et transmission	29
2. Le terrain et les données	34
2.1. « Mes » terrains	34
2.2. Le centre universitaire d'études françaises.....	35
2.3. Les participants	36
2.3.1. Des participants plurilingues.....	36
2.3.2. Focus sur quatre apprenantes.....	37
2.4. L'atelier d'écriture.....	39
2.4.1. Un atelier d'écriture plurielle	41
2.4.2. Les textes d'auteurs : les textes sources.....	43
2.4.3. Les récits de l'enseignante	45
2.4.4. Les propositions d'écriture.....	47
a. Souvenir de langue(s).....	47
b. Espace langues.....	48
c. L'Autre	48
d. Biographie	49
2.4.5. Les énoncés des apprenants	49
2.5. Les interactions en classe.....	50
2.6. Les entrevues semi-directives en fin de trimestre.....	53
2.7. Récapitulatif des méthodes utilisées pour la récolte de données	54
2.8. Analyse des données.....	55

Partie 2. Cadre conceptuel	60
3. Identités et littératies de l'acteur social plurilingue.....	61
3.1. L'individu plurilingue et plurilinguisme(s)	61
3.1.1. L'individu comme locus : caractéristique du bi-/plurilingue.....	63
3.1.2. L'individu plurilingue comme acteur social	66
3.2. Identité(s) plurielle(s)	69
3.2.1. Identité individuelle : fluide, dynamique, potentielle	70
3.2.2. Identité narrative	71
3.2.3. Identités collectives / sociales	73
3.2.4. Identités, discours et pouvoir	75
3.2.5. Identité(s) et apprentissage des langues.....	78
3.3. Littératie(s), identité(s) et acteur social plurilingue.....	80
3.3.1. Définition de littératies et pratiques de littératies plurilingues.....	81
3.3.2. Littératies (plurilingues) et pouvoir.....	83
3.3.3. Littératies multiples	85
a. <i>Available designs</i> ou les représentations comme ressources	87
b. <i>Designing</i> ou l'acte de transformation des représentations	89
c. <i>Redesigned</i> ou l'étape de transformation	91
d. Littératies multiples et le corps.....	92
4. L'appropriation langagière et culturelle de l'individu plurilingue	95
4.1. Les compétences langagières du locuteur plurilingue	95
4.1.1. La compétence plurilingue et pluriculturelle	96
4.1.2. Une compétence à communiquer (revisitée).....	98
4.1.3. La compétence plurilittératie.....	101
4.2. Contextes et représentations	102
4.2.1. Représentations sociales et représentations des langues	104
4.2.2. (Dis)continuités des contextes au sein de l'atelier d'écriture	107
4.2.3. Approche écologique des bi-/plurilittératies.....	108
4.3. Approches interactionnistes et socio-culturelles et appropriation	112
4.3.1. Etayage et zone proche de développement	113
4.3.2. Appropriation des langues (et littératies) et notion de médiation.....	115
a. La médiation sociale	117
b. La médiation individuelle.....	119
c. La médiation en lien à des objets.....	120
4.3.3. Interactionnisme socio-discursif et genres de textes	121
5. Ecrire (entre) ses langues	124
5.1. Ecrire ses langues dans les littératures francophones	127
5.1.1. Littératures francophones / littératures migrantes	127
5.1.2. Les creux de l'écriture : l'écart de la langue	130
5.2. Les écrits plurilingues dans l'atelier d'écriture.....	134
5.2.1. Les écrits plurilingues : tentative de définitions	134
5.2.2. L'écrit plurilingue de Driss Chraïbi.....	138
5.2.3. La perte de la langue maternelle de Wajdi Mouawad	141
5.2.4. La réflexivité de l'écriture bilingue de Nancy Huston.....	142
5.3. Ecrire dans sa langue à soi pour (se) comprendre (l')autre	145
5.3.1. Écriture autobiographique et réflexive	147
5.3.2. Séquence narrative et mise en intrigue	151
5.3.3. Les procédés d'écriture du « soi hétérogène ».....	153

Partie 3. Analyse des données..... 158

6. Représentations de ses langues et de ses pratiques de littératies	159
6.1. Représentations de ses langues.....	160
6.1.1. La proposition d'écriture Espace Langues.....	160
6.1.2. Le plurilinguisme.....	164
a. Affirmation de son plurilinguisme	164
b. Nati : « je vis la vie par rapport à la langue que je parle, pense et chante »..	167
c. Thich : « dans ma « poche », il y a quatre langues »	170
6.1.3. Les stratégies et compétences d'apprentissage.....	175
a. Vera : « quel air de fête d' <i>écrire</i> en français ».....	176
b. Alina : « blocages et déblocages »	179
6.1.4. Tensions et ambivalence	182
a. Nati : « le français, je ne sais pas encore »	182
b. Thich : « chaque fois que je veux parler en français, je dois penser soit en vietnamien soit en chinois »	184
6.1.5. Premières remarques sur les identités des apprenants	185
6.2. Marques transcodiques.....	187
6.3. Représentations de ses pratiques de littératies	195
6.3.1. L'individu plurilingue mis à l'honneur	195
6.3.2. Pratiques (pluri)littératiées académiques et ordinaires.....	197
a. Mira : « c'était soit en français soit en anglais ».....	197
b. Zora : « j'ai mélangé le personnel avec académique »	199
c. Vera : « c'est plus facile d'écrire plus créatif »	201
6.3.3. Discontinuité entre langues	203
6.3.4. Pistes conclusives	207
7. Construction du sujet à travers son activité énonciative	209
7.1. Les boucles réflexives : activités méta-énonciatives	211
7.1.1. Le discours explicite de l'autre (dans son énoncé).....	215
7.1.2. Un soi pluriel (au sein d'un même énoncé)	217
a. Le cas de Nati : être plurilingue entre ici et là-bas	218
b. Le cas de Vera : être soi entre l'oral et l'écrit	220
c. Le cas de Mira : être un acteur social plurilingue.....	222
7.1.3. Autres formes de réflexivité : les pronoms multiples	224
a. Le cas de Monica : la multitude de pronoms sujets	224
b. Le cas de Vera : le <i>je</i> démultiplié	226
7.1.4. Autres formes de réflexivité	228
a. La construction syntaxique en forme de miroir	228
b. La parenthèse	229
7.1.5. Synthèse sur les formes de réflexivité	230
7.2. Dialogisme interdiscursif et interlocutif.....	231
7.2.1. Le cas d'Alina : la question de l'origine.....	232
a. La multiplicité des points de vue	233
b. La question de l'origine et le constat de l'étrangéité	234
c. La question des lieux dans la migration	236
7.3. Le procédé scripturaire d'Alina.....	237
a. La proposition d'écriture <i>L'Autre</i>	238
b. Le « problème d'expression » d'Alina	238
c. Du personnel vers le politique.....	240
d. En conclusion : textes et identités plurielles.....	244

8.	Constructions identitaires en interactions	247
8.1.	Le cas de Vera : souvenirs de langue(s)	247
8.1.1.	Premier mouvement : Souvenirs de langue(s)	249
	a. La proposition d'écriture « je me souviens »	249
	b. La lecture en classe des fragments « je me souviens »	249
	c. L'écriture à la maison	250
8.1.2.	Deuxième mouvement : lecture des fragments choisis	250
	a. L'invitation au récit	251
	b. Le début du récit de Vera	251
	c. Le récit parle des langues et les langues parlent de l'auteur	256
	d. La fin du récit de Vera	259
8.1.3.	Troisième mouvement : Ecriture du souvenir élargi	261
8.1.4.	Quatrième mouvement : réécriture en interaction	263
	a. Premiers commentaires de l'enseignante sur la première version	263
	b. Deuxième version réécrite par Vera	264
	c. Deuxième série de commentaires de l'enseignante	265
	d. Troisième version réécrite par Vera	266
	e. Dernière version	267
8.1.5.	Commentaires généraux et finaux	267
8.1.6.	Autre négociation identitaire avec Vera	268
8.2.	Le cas de Thich : une identité négociée	272
8.2.1.	Les invitations-sollicitations à participer	273
8.2.2.	Le souvenir de langue(s)	274
8.2.3.	Thich, expert de ses langues asiatiques	277
	a. Manifestations identitaires : l'article en vietnamien	278
	b. Affirmations identitaires : conjugaisons en vietnamien et chinois	281
	c. Consolidations identitaires : <i>Mes langues</i> écrit par Thich	282
	d. Pistes conclusives	283
8.2.4.	Discours sur ses pratiques de littératies	284
8.2.5.	Conclusions sur la construction identitaire de Thich	287
9.	Plurilinguisme au service de l'apprentissage	289
9.1.	Un marqueur discursif plurilingue	289
9.1.1.	Le marqueur discursif quoi	290
9.1.2.	Les critères d'analyse	291
9.1.3.	Les prises de parole auto-hétéro/assignée	294
	a. Question posée de manière spontanée par un apprenant	294
	b. L'auto-assignation des tours de parole	295
	c. Les fonctions d'étayage de l'enseignante	296
	d. L'enseignante hétéro-assigne les TP	296
	e. Limites de l'hétéro-assignation du tour de parole en plurilingue	297
	f. Bilan sur les prises de parole	299
9.1.4.	L'activité métalinguistique inhérente aux interactions	299
	a. La fonction du MD (en orange)	300
	b. La prosodie du MD (en violet)	302
	c. Construction syntaxique (en vert)	303
	d. Bilan sur l'activité métalinguistique	304
9.1.5.	Contrat didactique et alternances des langues	304
	a. Le contrat didactique	304
	b. Les alternances en classe	306
9.1.6.	En guise de conclusion	307

9.2. Les alternances de langues comme ressources.....	310
9.2.1. Support à la compréhension de la part de l'enseignante.....	311
a. Pour assurer l'hétérocompréhension et donner le ton	311
b. Pour assurer l'hétérocompréhension et attirer l'attention sur un phénomène de langue / une équivalence	312
c. Pour assurer l'hétérocompréhension (et se faire corriger).....	317
d. Bilan	318
9.2.2. Support à la communication de la part des apprenants	319
a. Le cas de Vera	319
b. Le cas de Tony.....	321
c. Le cas de Monica	322
d. Pour faire le point.....	322

Partie 4. Incidences didactiques 323

10. Pour une approche plurielle de la didactique des écrits.....	324
10.1. L'apprenant plurilingue : un acteur social.....	324
10.2. L'atelier d'écriture : une approche plurielle	330
10.2.1. Les approches plurielles.....	331
10.2.2. Regard critique sur l'atelier d'écriture	334
10.3. Les écrits plurilingues	337
10.4. L'enseignant(e) plurilingue	339

Summary 345

The study	346
Theoretical Framework	349
A focus on plurilingual speakers, agency and identities	349
Plurilingual competence and multilingual literacies.....	351
Findings and interpretations.....	353

Références bibliographiques 356

Annexe A : Espace Langues.....	378
Annexe B : Souvenirs de langue(s)	387
Annexe C : l'Autre	400
Annexe D : Biographie	402
Annexe E : Autres textes	406
Appendix F: Thesis Title Page (France).....	408

Liste de tableaux

Tableau 1. Les participants plurilingues	37
Tableau 2. Les conventions de transcription en 2009.....	51
Tableau 3. Les conventions de transcriptions en 2010	52
Tableau 4. Récapitulatif des méthodes utilisées pour la récolte de données	54
Tableau 5. Power relations in the continua of biliteracy	111

Liste de sigles

ADCUEF	Association des Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour Etrangers
CARAP	Cadre de Référence pour les Approches Plurielles
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence des Langues
CIEP	Centre International d'Etudes Pédagogiques
CUEFA	Centre Universitaire d'Etudes Françaises à Avignon
DALF	Diplôme Avancé de Langue Française
DEL F	Diplôme d'Etudes de Langue Française
DUEF	Diplôme Universitaire d'Etudes Françaises
FLE	Français Langue Etrangère
FSL	French as a Second Language

Introduction

Cette thèse de doctorat est une étude de terrain, effectuée en atelier d'écriture au Centre Universitaire d'Etudes Françaises d'Avignon (CUEFA) durant ma pratique professionnelle en tant qu'enseignante de Français Langue Etrangère (FLE). L'étude vise à analyser la construction identitaire d'apprenantes adultes plurilingues lors d'activités d'écriture de textes portant sur leur trajectoire personnelle à travers langues et cultures.

Il s'agit d'une recherche interdisciplinaire qui combine à la fois les champs de la recherche en didactique des langues et des cultures, en didactique de l'écrit, mais aussi en didactique du plurilinguisme, et ce, en adoptant une approche ethnographique et sociolinguistique.

La thèse étant réalisée en co-tutelle entre deux établissements, l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse et Simon Fraser University à Vancouver (Canada), j'ai tenté de m'inspirer et d'adopter des outils et notions à partir de travaux et études issus à la fois de traditions francophones et anglophones.

L'étude porte sur la construction identitaire d'apprenants adultes plurilingues et les manières singulières qu'ils créent et développent afin de manifester leur pluralité à travers leurs pratiques de littératies. Je considère les sujets apprenants comme des acteurs sociaux qui utilisent leur répertoire pluriel et jouent de leur compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'intention de se dire en tant qu'individus plurilingues. Leurs identités plurielles, dynamiques, parfois contradictoires et ambivalentes, évoluent en fonction de la situation de communication et de ce qu'elles cherchent à communiquer d'elles-mêmes, et des autres, à un certain moment de leur histoire, dans certaines circonstances, avec certaines personnes en présence.

L'atelier d'écriture plurielle proposé en classe de FLE est appréhendé comme une porte ouverte à l'expression de soi et de ses identités plurielles. C'est avec intention

que j'ai mené ces ateliers dans lesquels les propositions d'écriture ont porté sur *'Espace Langues* des apprenants, c'est-à-dire un espace qui accueille le rapport et les relations qu'ils entretiennent, qu'ils affectionnent (ou pas) avec les langues de leur répertoire. L'étude porte donc sur la manière dont ils se sont emparés de ces propositions d'écriture : je cherche ainsi à déterminer, à travers ce contexte précis, quelles sont les manifestations de leurs identités, quelles sont les stratégies d'apprentissage employées, quels sont leurs procédés scripturaux spécifiques qui émanent du fait même qu'ils soient plurilingues, lorsque les conditions d'appropriation de la langue et d'écriture sont favorables à l'expression de la pluralité.

Je suis personnellement impliquée dans ce projet de recherche, en tant qu'enseignante, animatrice des ateliers d'écriture et chercheuse. Mais aussi en tant qu'individu et écrivaine plurilingue, ayant moi-même fait l'expérience de la migration (volontaires, certes !) entre l'Europe et l'Amérique du Nord pendant plus d'une décennie, et opéré de nombreuses transformations dans mes processus scripturaux. Cette implication fait partie intégrante de l'étude : mon parcours personnel et professionnel s'imbrique dans le travail que je fais en atelier d'écriture.

De cette étude, je tenterai de tirer les enseignements suivants : j'espère d'abord mieux appréhender la construction identitaire d'apprenants plurilingues en soulignant les manifestations de leur pluralité à travers leurs textes écrits et oraux ; puis définir les contours d'un contexte d'apprentissage favorable à la construction identitaire plurilingue ; et enfin, offrir une réflexion sur les incidences didactiques pour des enseignants de langues et / ou d'écriture intéressés par les identités plurielles de leurs apprenants ainsi que par les écrits plurilingues qui participent à développer une compétence en français.

Ancrage disciplinaire et méthodologique

L'étude interdisciplinaire adopte une perspective émique, c'est-à-dire centrée sur l'individu et ses points de vue subjectifs. Les données empiriques consistent en des interactions en classe de FLE durant deux semestres universitaires en 2009 et 2010, les textes écrits par les participants, ainsi que des entrevues en fin de parcours avec les

apprenants volontaires qui ont bien voulu réfléchir à leurs pratiques de littératies en atelier.

Les participants à l'étude sont des adultes diplômés venant de différentes parties du monde qui séjournent en France de manière temporaire, à moyen ou long terme, dans l'objectif de perfectionner leur français pour des raisons personnelles, professionnelles ou dans l'attente d'intégrer un cursus universitaire. Ils se sont inscrits dans un programme intensif de Français langue étrangère, la langue cible, dans lequel cet atelier d'écriture s'inscrit.

Organisation de la thèse

La thèse est organisée en quatre parties :

Dans **la première partie**, je propose un ancrage de l'étude d'un point de vue méthodologique, selon une approche ethnographique. Le chapitre 1 définira l'approche ethnographique de l'atelier d'écriture plurielle selon laquelle l'étude sur le terrain, la reconnaissance de la variation et de la variabilité, la centration sur les sujets (les apprenants tout autant que moi en tant qu'enseignante), la description et l'analyse de leurs pratiques langagières mixtes et hétérogènes sont essentielles. Le chapitre 2 présentera le terrain de l'étude, l'atelier d'écriture et ses composantes, les démarches entreprises pour la collecte des données et les outils d'analyse pertinents à leur interprétation.

Dans **la deuxième partie**, je présenterai les bases conceptuelles de ce travail. Le chapitre 3 présentera le cadre théorique pertinent à l'étude proposée en procédant à un croisement des concepts et théories essentiels à mon travail : le(s) plurilinguisme(s), l'identité ou les identités, et les pratiques d'écriture des apprenants considérées comme des pratiques sociales. Le chapitre 4 portera sur l'appropriation langagière du locuteur plurilingue en m'inscrivant dans un paradigme socio-constructiviste. Je me pencherai particulièrement sur la compétence plurilingue et pluriculturelle, les notions de contextes d'appropriation et de représentations des langues, pour finir sur les approches interactionnistes et socio-culturelles en lien avec l'appropriation. Le chapitre 5 portera

sur l'écriture : j'examinerai comment l'écriture de ses langues (ou *entre* ses langues) a été décrite dans les littératures francophones, puis je définirai les écrits plurilingues tels qu'envisagés dans l'atelier d'écriture et me pencherai sur l'écriture autobiographique et réflexive comme possibilité de mettre en exergue le soi hétérogène.

La troisième partie sera consacrée à l'analyse des données empiriques. Le chapitre 6 sera dédié aux représentations des apprenants sur leurs langues et leurs pratiques de littératie(s). Le chapitre 7 se focalisera sur les activités énonciatives et réflexives des apprenants selon une perspective dialogique. Le chapitre 8 sera constitué de deux études de cas d'apprenantes qui négocient en interactions leurs identités. Le chapitre 9 examinera les interactions plurilingues proposées en atelier d'écriture avec l'objectif d'observer et de discuter en quoi elles favorisent l'appropriation.

La quatrième partie, comprenant le chapitre 10, apportera une réflexion sur les incidences didactiques de l'étude en fonction des résultats analysés dans la partie précédente.

Lecture de la thèse

Je souhaite enfin informer le lecteur que ce document est construit avec un procédé récursif, c'est-à-dire que tout est dans tout, notamment dans les chapitres d'analyse : le renvoi constant aux autres chapitres par la reprise et / ou l'anticipation d'énoncés et / ou de notions qui sont, de manière renouvelée, examinés selon une autre facette du prisme. Par ailleurs, le style d'écriture est caractérisé par une hétérogénéité importante d'un chapitre à l'autre, et même d'une section à l'autre. Ce sont des choix d'écriture que j'ai faits afin de mettre en concordance le propos même de cette étude et le genre du texte.

Partie 1.
Approche ethnographique

1. Une approche ethnographique de l'atelier d'écriture plurielle

Durant l'automne 2009, j'ai proposé un atelier d'écriture dans mon cours de Français Langue Etrangère (FLE) au CUEFA à l'université d'Avignon. L'atelier portait principalement sur la trajectoire de migration des apprenants adultes faisant partie de ce cours. J'avais utilisé le livre *Nord Perdu* de Nancy Huston (1999) comme base de nos interactions et créé des propositions d'écriture variées dans le but de faire écrire les apprenants sur des sujets personnels tels que leur arrivée en France, leur sentiment d'altérité, leur(s) rapport(s) multiple(s) à leur(s) langue(s). Je considérais l'atelier comme un champ d'expériences et de réflexion à construire au fur et à mesure de son déroulement. Il faisait partie de mon parcours évolutif en tant qu'enseignante et animatrice d'ateliers d'écriture. Je cherchais à trouver des outils, à les exploiter, à les raffiner dans le but de faire écrire les participants des textes qui concernaient leur expérience vécue en tant que migrants internationaux. Mon objectif était de faire en sorte que les apprenants soient réellement engagés dans des discussions vives en lien avec des thématiques qui les concernaient et les touchaient directement et de formuler des propositions d'écriture qui leur donneraient vraiment envie d'écrire tout en explorant leur créativité. J'utilise les adverbes « réellement » et « vraiment » pour souligner l'importance des classes et des groupes dans lesquels, en tant qu'apprenant, on se sent respecté, valorisé même, pour le parcours de vie complexe et singulier que l'on a (eu). Mais aussi pour accentuer ce que l'atelier d'écriture peut faire, c'est-à-dire mettre en œuvre le « désir de s'exprimer et/ou de laisser une trace » (Roche, Guiguet & Voltz, 2005, p. ix) et « donner la parole (l'écriture) à des gens ordinaires, à ceux à qui on n'avait jamais demandé de raconter leur vie » (ibid., p. x). Et quand je parle de parcours de vie, je fais référence à la migration intercontinentale, volontaire et parfois involontaire durant laquelle, bon gré mal gré, la personne adopte, adapte, apprend, oublie, dénigre, ravive une ou plusieurs langues. En d'autres termes, je place l'apprenant au centre de l'acte d'apprentissage avec son vécu, ses expériences et ses ressources.

Une étudiante de Master 2 FLE, Audrey Zouré est venue observer l'atelier dans le but d'en faire son mémoire de Master¹. Sa question de recherche portait sur les pratiques d'écriture créatives au sein d'une classe de FLE et les possibilités pour les apprenants d'en développer des compétences interculturelles. Audrey avait fait partie de la classe, participé discrètement aux discussions, écrit ses textes comme le reste du groupe. Lorsque six mois plus tard, elle m'invitait à la soutenance de son mémoire, j'acceptais avec plaisir. Entendre son analyse, sa représentation de ce que l'atelier avait été et avait permis, m'a semblé être un élément important pour ma propre réflexion sur l'écriture en atelier comme nous le pratiquions. Durant sa soutenance, je me souviens n'avoir pris aucune note sinon les deux mots *identité plurilingue* suivis d'un point d'interrogation. Identité plurilingue ? C'est ce que je voyais comme étant le point d'analyse essentiel des textes des étudiants, et particulièrement lorsque j'avais lu la biographie de Nati :

Qu'est-ce qui pourrait être plus facile à dire que quelques mots sur soi... ? C'est évident ! Mais, quand je commence à écrire : « je suis...", mon Babylon me fait perdre tous les mots. Les quatre personnes à l'intérieur de moi commencent à parler toutes ensemble dans une langue différente. Elles se bousculent en prétendant atteindre la page la première. So, finalement je dirais : M e n j a z o v u t Nati. I love ma famille, t s h o v r e b a, et j'espère que c'est mutuel. ² (Nati, *biographie*, 2009)

En effet, ce texte, le tout dernier qu'avait écrit Nati pendant l'atelier d'écriture de 2009, m'avait interpellée comme étant la pierre angulaire d'une recherche à mener. Je me souviens avoir été très enthousiaste lorsque je l'avais reçu. Sa biographie, le dernier texte parmi une dizaine au cours du semestre, était le seul et unique énoncé dans lequel elle avait choisi d'écrire en quatre langues (français, anglais, russe et géorgien) sans que la proposition d'écriture n'ait invité à le faire. Elle prenait là une posture identitaire singulière en se présentant à travers ses langues tout en exprimant l'inconfort qu'elle

¹ Le mémoire de Master d'Audrey Zouré est en Didactique du français langue étrangère / seconde et éducation interculturelle (cf. Zouré, 2010). Il a été dirigé par Claudine Moïse et soutenu en 2010 à l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.

² Ce texte, la biographie de Nati (un pseudonyme), est présenté tel qu'elle l'a proposé dans une version corrigée. Les espaces entre les lettres des expressions M e n j a z o v u t (je m'appelle) et t s h o v r e b a (mot qui fait référence à l'histoire et à la rédemption dans l'histoire médiévale géorgienne) sont ceux choisis par Nati.

ressentait avec les termes « mon Babylon me fait perdre la tête », « parler toutes ensemble », « se bousculent ». Suite à cet atelier d'écriture en 2009, je me suis posée des questions qui ont constitué les problématiques de recherche pour cette thèse :

- Comment se positionnent les apprenants plurilingues par rapport à leurs langues et leurs cultures ?
- Comment se manifestent leurs identités plurilingues dans leur(s) texte(s) écrits et oraux ?
- Dans quels contextes particuliers ? Quelles étaient les circonstances singulières de l'atelier qui avaient permis leur surgissement ?

Ce sont ces questions sans réponses, cette curiosité on pourrait dire, cet engouement à la découverte d'un objet de recherche et ce terrain préalable qui m'ont fait commencer ce travail de thèse. L'année suivante, durant l'automne 2010, j'ai mis en place un autre atelier d'écriture avec un autre groupe d'apprenants. Le format était le même que celui de 2009 : 13 semaines consécutives, 3 heures hebdomadaires (faisant partie d'un programme intensif de quinze heures par semaine), un groupe d'apprenants plurilingues. Son contenu portait sur la lecture de textes d'auteurs ayant pour thèmes la (les) langue(s), la migration, l'identité ; des propositions d'écriture en classe et à la maison ; l'écriture de textes personnels et le partage à l'oral de ces textes. Mais j'y reviendrai amplement plus tard. Ce préambule me permet de situer l'approche ethnographique utilisée pour cette recherche effectuée sur un terrain singulier, celui d'un atelier d'écriture plurielle en classe de FLE dans un centre universitaire de langue française.

Dans ce chapitre, je voudrais aborder les points suivants : 1) les principes généraux liés à l'approche ethnographique de l'atelier d'écriture plurielle lorsque celui-ci met en scène des locuteurs-scripteurs plurilingues ; 2) la démarche biographique ou *narrative inquiry* qui considère plusieurs formes et fonctions du récit et processus de narration comme outils heuristiques d'expression identitaire d'un soi plurilingue ; 3) les principes ethnographiques liés à l'écriture ; 4) mon parcours en tant que personne plurilingue et binationale.

1.1. Principes généraux de l'approche ethnographique de l'atelier d'écriture

L'étude menée s'inscrit dans le cadre d'une recherche en sociodidactique (Rispaïl & Blanchet, 2011) qui émerge « de la rencontre entre didactique des langues et sociolinguistique » (p. 66). Dans ce genre de recherche, l'étude sur le terrain, la reconnaissance de la variation et variabilité, la centration sur les sujets, et la description et l'analyse de leurs pratiques langagières mixtes et hétérogènes sont essentielles. Dans cette approche, les représentations des acteurs en présence, c'est-à-dire les apprenants tout comme moi, en tant qu'enseignante, animatrice de l'atelier et chercheuse en « métaposition » (Blanchet, 2011, p. 19), sont essentielles tout comme la description et l'analyse de leurs pratiques langagières. Certaines pratiques méthodologiques telles que l'enregistrement de pratiques sociales contextualisées, la méthode de biographies langagières (à l'oral et à l'écrit) et l'entretien sont privilégiées dans cette approche. Dans le cas de ma recherche, le corpus contient de manière imbriquée et inter-reliée trois types de données. Premièrement, les interactions en classe (Cambra Giné, 2003 ; Cicurel, 2011) ont été enregistrées lors des ateliers de 2009 et 2010. Deuxièmement, les récits de vie et / ou leur narration (portant sur les langues, le parcours de migration, l'expérience de l'altérité) ont émergé à l'écrit et à l'oral suivant une méthode biographique (cf. Molinié, 2011 pour une synthèse) et suivant des principes de *narrative inquiry* selon Casanave (2005), Chase (2008), Connelly et Clandinin (2006) et Mendelowitz et Ferreira (2007). Troisièmement, des entretiens semi-dirigés (Chardenet, 2011) en fin de classe ont été menés afin de récolter les réflexions des apprenants sur leurs pratiques de littératies lors de l'atelier. Quelles qu'elles soient, ces démarches qualitatives « permettent de fouiller, d'inventer, de comparer, de décrire en détails, d'interroger des fonctionnements, plus que de tirer des conclusions à priorités généralisantes ou à prétention exhaustive » (Rispaïl & Blanchet, 2011, p. 66). De nature qualitative, elles veulent proposer des significations, des « qualités » aux phénomènes observés plutôt que des quantités ou des chiffres. Blanchet (2011) propose que le principe de « significativité » ne cherche pas à déterminer comment et en quoi le matériau récolté - qui se doit être considéré comme incomplet - reflète le monde réel, « mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs » (p. 19). Observation, description,

interprétation, signification, participation des acteurs : ces termes m'invitent à préciser la nature de cette recherche qualitative. Je m'inspire, en effet, de l'approche ethnographique de la classe de langue de Cambra Giné (2003), Cicurel (2011) et Moore et Sabatier (2012) et des nombreuses réflexions sur l'ethnographie dans les sciences de l'éducation de chercheurs nord-américains tels que Anderson-Levit (2006) et Eisenhart (2001) grâce aux travaux fondateurs de Erickson (1984), Peshkin (1982), Wilcox (1982) et Wolcott (1985).

Le terme « ethnographie » signifie en ancien grec *graphein*, (écrire) à propos d'un peuple (*ethnos*), soit écrire au sujet d'un groupe et de son fonctionnement à partir d'observations précises et détaillées. Dans le cadre de ma recherche, je propose de décrire l'atelier d'écriture, ses participants, son fonctionnement, ses pratiques, au sein d'un centre universitaire de langue française afin de comprendre la construction identitaire de ses acteurs. L'objectif de cette ethnographie de l'atelier d'écriture plurielle est triple. Il s'agit de décrire l'éventail des pratiques de littératies en atelier d'écriture en partant de ce qui s'y passe, afin de faire connaître l'expérience d'écriture singulière de locuteurs adultes plurilingues et ce, non seulement dans une visée cherchant à comprendre comment ces individus construisent leurs identités plurilingues, mais aussi d'offrir un regard nouveau à des (futurs) enseignants intéressés par l'écriture et la pluralité linguistique et culturelle de leurs classes.

Mais décrire cet atelier et ses acteurs, que cela signifie-t-il ? Je tiens à me pencher sur des comportements, des interactions, des textes créés, en bref des façons de faire observables, mais aussi des savoirs tacites et des systèmes de représentations qui ont une influence sur le fonctionnement de ce groupe singulier, que Cambra Giné (2003) nomme une « mini-culture », « enchâssée à l'intérieur d'une culture scolaire et environnante » (p. 14). Si je prends en compte la nature sociale de l'identité et la salle de classe comme une scène socioculturelle, il me faut faire une description de l'atelier en observant et en analysant ce que les acteurs du groupe font, disent, co-construisent (ou pas), s'ils prennent la parole, se donnent la parole, dans quelles langues, pour dire quoi et comment, notamment à propos d'eux-mêmes, de leur(s) langue(s) et des autres. Et aussi pour écrire quoi et comment, avec quels procédés scripturaires singuliers et quelle(s) stratégie(s) engageant d'autres langues que la langue cible, qui reflèteraient leurs identités en construction. C'est en recueillant leurs propos, en cherchant le sens

qu'ils attribuent aux évènements aux cours des interactions, et en examinant leurs écrits à la loupe que je peux me permettre une description et une certaine analyse de phénomènes langagiers. C'est donc le travail de terrain, le recueil et l'analyse de données empiriques, dans le contexte naturel où elles se réalisent qui me permet de les interpréter théoriquement. C'est donc avec un regard écologique que j'aborde l'atelier d'écriture pour ce qu'il est, et non pas ce qu'il devrait être afin d'examiner ce que les participants à l'atelier y font (et je considère les participants comme étant les apprenants tout autant que moi, l'enseignante). Dans le passé, les chercheurs en ethnographie cherchaient plutôt à décrire et identifier des régularités (Erickson, 1984) ou des *patterns* (Wolcott, 1985) dans le comportement des sujets au sein d'un groupe. L'approche ethnographique que je propose cherche tout autant à analyser et interpréter des phénomènes de langue(s) qui se répètent que de mettre à jour les ambiguïtés et les contradictions des acteurs, à en comprendre les tensions internes et les inconsistances.

Cependant, avant de continuer à élaborer sur ce que j'entends par analyse et interprétation, je souhaite préciser ma posture épistémologique qui consiste à considérer l'approche ethnographique, non pas comme un ensemble de méthodes et de simples techniques, mais plutôt selon les termes de Cambra Giné (2003), comme « une façon de se situer face à la réalité sociale et éducative et face à la connaissance de cette réalité, qui par ailleurs est multiple. C'est un engagement dans un paradigme de recherche qui implique des choix, des valeurs et des préférences, et une façon parmi d'autres de se poser en tant que chercheur » (p. 15). Ce sont ces choix, ces valeurs et ces préférences en tant que chercheuse que je souhaite éclaircir dans ce texte afin de rendre transparent, ce qui pourrait pour certains sembler une évidence, pour d'autres - et je partage cette conception - une manière de considérer l'étude des phénomènes humains comme étant complexe, selon les termes de Morin (2001).

J'adopte une approche ethnographique, mais quelles en sont les raisons ? Bertaux (1988) à propos du choix de la méthode soutient que

le choix d'une méthode particulière pour étudier tel ou tel objet sociologique, ce choix n'a rien d'anodin. Il engage la personne qui fera la recherche dans un certain rapport au terrain, certaines pratiques existentielles ; il contient en filigrane certaines formes de pensée et en exclut d'autres. Bref, ce qui est en jeu, en réalité, ce sont quelques années de la vie d'un(e) sociologue. Aussi dans la mesure où il/elle

contrôle le choix de sa méthode, la décision se prendra bien plus en fonction de penchants profonds que de considérations rationnelles. Et c'est très bien ainsi, car pour faire un bon travail de recherche il faut d'abord envie de la faire. (Bertaux, 1988, p. 16)

Ces propos font écho à ceux de Peshkin (1982), à savoir : si je choisis l'approche ethnographique, c'est d'abord parce qu'elle me permet de mettre à jour, de faire émerger, des qualités singulières et propres au fonctionnement linguistique et identitaire d'un certain groupe de personnes dans lequel je me positionne comme une *insider*. C'est ensuite parce qu'elle met en œuvre une certaine proximité, on pourrait dire une certaine intimité, entre les participants à l'étude et la chercheuse. C'est aussi parce qu'elle exige un va-et-vient entre des observations de terrain et des concepts à (re)découvrir et/ou un cadre conceptuel singulier à élaborer pour théoriser ce qui (me) semble aller de soi lors de ma pratique pédagogique. C'est également pour l'aventure que génère une recherche empirique et inductive, à savoir qu'il n'y a pas d'hypothèse de départ, ou selon Blanchet (2011), il n'y a pas de « 'réponse prédéterminée' à valider ou invalider, mais un *questionnement* auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponses » (p. 16, ses guillemets et son italique) ; dans mon cas, le questionnement a surgi lors de la soutenance d'Audrey Zouré et les questions qui ont suivi m'ont permis de formuler la problématique de recherche. C'est, par ailleurs, parce qu'elle permet d'explorer des phénomènes de construction identitaire en atelier d'écriture pour lesquels les différents champs disciplinaires dans lesquels se situe cette recherche, à savoir la didactique des langues et des cultures, la sociodidactique, la didactique de l'écrit, ne proposent encore que très peu d'études et/ou de méthodologies adéquates à l'appréhension de l'écriture et des littératies avec des publics adultes plurilingues en milieu universitaire. C'est enfin parce qu'elle me permet d'écrire d'une certaine manière, d'exprimer ma propre multiplicité, mes propres singularités en tant qu'écrivaine plurilingue.

L'approche est interprétative dans le sens de Blanchet (2007) qui indique que

l'objectif [est] de proposer une signification de phénomènes individuels et sociaux observés sur le terrain, en prenant profondément en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi tant d'autres. (Blanchet, 2007, p. 255)

Par ailleurs, l'approche est également compréhensive selon Kaufmann (1996) pour qui le but de l'interprétation est de produire des explications enracinées dans les faits et phénomènes observés. Il indique en effet que cette démarche s'appuie

sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie. Le travail sociologique toutefois ne se limite pas à cette phase : il consiste au contraire pour le chercheur à être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies. (Kaufmann, 1996, p. 23)

Dans cette recherche, j'adopte une perspective émique qui « rend compte des points de vue de l'acteur social en étudiant son discours et ses actions » (Moore & Sabatier, 2012, p. 22). Cette perspective place l'apprenant au cœur de la réflexion en lui donnant un rôle actif (en tant qu'acteur social), et donc en mesure d'apporter une voix singulière, la sienne multiple et complexe, pour exprimer et interpréter son expérience ou ses expériences en tant que sujet transnational. En ce sens, la perspective émique, liée au point de vue des acteurs selon leur interprétation de leur vécu, s'oppose à une perspective étique qui « repose sur des observations externes indépendantes des significations portées par les acteurs » (Olivier de Sardan, 1998, p. 153). En d'autres termes, la perspective émique suggère une participation active du sujet alors que la perspective étique propose que ce qui est produit dans l'interaction est soumis à des déterminismes sociaux définis a priori et donc restent externes à l'individu. Cependant, dans le cas de ma recherche, et ce pour ne pas cesser de remettre en question mes propres pratiques (en tant qu'enseignante et en tant que chercheure), je souhaite apporter un regard critique sur la perspective émique adoptée dans le cadre de cette étude. Si, en effet, les sujets plurilingues, leurs interactions et leurs écrits, eux-mêmes des heuristiques de leur expérience de migration à travers les langues, sont au cœur de la réflexion présente, je voudrais qu'ils puissent également réagir aux interprétations et analyses que j'ai pu faire à l'égard de leurs pratiques langagières multiples et de leur construction identitaire. En effet, comme le suggèrent Marshall, Clemente et Higgins (sous presse) « at a truly emic level, we should also involve our participants as much as in our data analysis, through which we make *our* judgments about *their* social, cultural, and linguistic practices" (p. 10). A ce stade de la recherche, les participants étant rentrés

dans leur pays d'origine, il me faut initier un dialogue, une correspondance via internet, pour rentrer en contact avec eux et discuter des interprétations et examiner leurs réponses, si réponses il y a.

1.2. Approche biographique de parcours plurilingues : un espace langues

Ecrire sur soi ou parler de son expérience vécue et/ou de son « vécu singulier » n'a pas toujours été considéré comme une pratique légitime dans les sciences humaines préoccupées par des principes d'objectivité et de recherche démonstrative. Qu'ils s'appellent récits de vie (Bertaux, 1997), biographies langagières (Molinié, 2006), démarches biographiques (Baroni & Bemporad, 2011), approches biographiques des parcours et des mobilités plurilingues (Molinié, 2011), ces notions se réfèrent à des démarches mises en œuvre par des chercheurs pour mieux appréhender les conditions de vie d'individus dans un contexte particulier à un moment singulier de leur existence. Ce sont les sociologues et anthropologues de l'école de Chicago dans les années 1920 qui ont investi les histoires de vie³ dans un processus afin de comprendre, entre autres, l'histoire de la migration aux Etats-Unis. Puis, en Amérique du Nord, de nombreuses disciplines telles que l'ethnologie, la sociologie, l'anthropologie, l'histoire, mais aussi les Women's and Gender's Studies ont progressivement réhabilité la figure du sujet à partir des années 70-80. En France, peu après, les recherches sur les « histoires de vie » ont été menées en sciences de l'éducation et de la formation pour adultes (Pineau & Le Grand, 1993 ; Delory-Momberger, 2005) et dans le champ de la sociologie clinique (de Gaujelac, 2009). Puis les problématiques se sont élargies aux questions de langues. Ainsi, dans le champ de la didactique des langues et des cultures, Molinié (2011) nomme « méthode biographique » une combinaison de pratiques de recherches et d'interventions par des chercheurs didacticiens des langues et des sociolinguistiques « qui s'intéressent à *la fois* à l'étude des – *et* à l'éducation au(x) - plurilinguisme(s) / pluriculturalisme(s) » (p. 144). L'objet d'étude principal de cette méthode est connu sous le terme de « biographie langagière » à partir des années 2000 (Adamzik & Roos, 2002 ;

³ Histoire de vie est la traduction littérale de l'anglais *life history*.

Molinié, 2006) mais on retrouve aussi, parmi une terminologie foisonnante, les termes de « trajectoire de vie » (Moore & Brohy, 2013), « histoires de langues » (Bretegnier, 2009 ; Deprez, 2000), « parcours d'apprentissage » (Molinié, 2006). Perregaux (2002) définit la biographie langagière de la façon suivante :

Il s'agit avant tout d'un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. (Perregaux, 2002, p. 83)

L'intérêt actuel pour les biographies langagières semble témoigner d'une volonté institutionnelle d'articuler « les parcours de vie » et les « parcours d'apprentissage » dans une perspective plus vaste de promotion du plurilinguisme au sein de l'Union européenne. En effet, dans l'esprit du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), à travers le Portfolio européen des langues (PEL), l'un des supports pédagogiques, l'apprenant de langues est tenu d'établir seul, ou à plusieurs, sa biographie langagière, c'est-à-dire « de mettre en valeur ce qui, dans les différents contextes de sa vie, a contribué à son apprentissage des langues » (Molinié, 2006, p. 7). Il s'agit pour l'apprenant d'estimer et de valoriser les apprentissages plurilingues qu'il a déjà effectués et de mettre en œuvre des compétences lui permettant d'auto-évaluer ses apprentissages et son plurilinguisme. Le PEL est un instrument puissant de promotion du plurilinguisme qui valorise une vision non monolingue et non monoculturelle de l'école, de la société, mais aussi de l'acteur social. Pour le chercheur, une telle approche permet d'étudier ces discours et « de comprendre comment les acteurs perçoivent, vivent et interprètent les opérations d'apprentissage » (Lüdi, 2005, p. 152). Par ailleurs, l'importance de la biographie langagière pour le chercheur est indéniable pour permettre la décentration (Perregaux, 2006), la réflexivité (Molinié, 2006), la (re)présentation de soi (Deprez, 1993, 1996). Récemment, plusieurs chercheurs ont évoqué la dimension identitaire à travers les histoires de langues (Deprez, 2000), les biographies langagières (Molinié, 2006), les trajectoires de vie (Moore & Brohy, 2013) :

Pour que le contact des langues et cultures (inhérent à nos sociétés) devienne une opportunité pour l'apprenant de valoriser son identité plurielle et de s'ouvrir à l'altérité, il faut que cela puisse configurer le sens que ces contacts ont eu pour lui, en les resituant dans la dynamique de

son histoire présente, passée et à venir et en les reliant à l'histoire des autres. (Molinié, 2006, p. 7-8)

Dans le cas de ma recherche, pourquoi faire référence à la biographie langagière ? Les textes écrits en ateliers d'écriture plurielle ne sont pas conçus directement et explicitement comme des biographies langagières, ne font pas référence au PEL et ne cherchent pas à retracer le parcours d'apprentissage linguistique des apprenants. Certains se rapprocheraient plutôt de ce que Deprez (2000) et Bretegnier (2009) définissent comme des « histoires de langues » :

L'histoire de langues renvoie à l'histoire en cours et en devenir, des relations complexes, ambivalentes, que les individus sociaux construisent et entretiennent avec leur(s) langue(s). Elle comprend l'histoire des images, des statuts, des légitimités que les locuteurs associent aux langues, dont ils les dotent ; l'histoire de leurs sentiments vis-à-vis de ces langues et vis-à-vis d'eux-mêmes comme locuteurs, plus ou moins légitimés à se les approprier, à y prendre la parole, à s'y produire. (Bretegnier, 2009, p. 4)

En effet, les textes écrits en ateliers cherchent à faire surgir des événements vécus en lien avec les langues mais pas exclusivement, en lien avec l'apprentissage mais pas nécessairement. Par ailleurs, les textes écrits en atelier font partie avant tout d'une démarche pédagogique, d'une volonté de faire écrire (et dire) à l'apprenant des fragments de son parcours à travers la mobilité, de lui donner et / ou de lui faire découvrir sa (ses) voix. Ils seraient plutôt des *identity texts*, nommés ainsi par Cummins et Early (2011), c'est-à-dire des textes écrits, oraux et / ou performés, créés par un apprenant au sein d'un espace pédagogique et orchestré par l'enseignant. Dans ce genre de textes, les apprenants y investissent leurs identités en combinant différents modes d'écrits, de visuels sous des formes multimodales. Selon Cummins et Early (2011), an identity text « holds a mirror up to students in which their identities are reflected back in a positive light » (p. 3). De plus, lorsque les apprenants partagent leurs *identity texts* avec une audience sous diverses formes (recueil de textes, lecture publique), ils sont susceptibles de recevoir des feedback positifs et une affirmation de soi lors de et après l'interaction avec ce public.

Cependant, pourquoi ne pas nommer les textes écrits en atelier des récits de vie dans le sens de Bertaux (1997/2010) ? Celui-ci, en effet, propose qu'il y a « du récit de

vie dès lors qu'un sujet raconte à quelqu'un d'autre, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue ». Dans ce que propose Bertaux, la forme narrative est indispensable : « le verbe « raconter » (faire le récit de) est ici essentiel : il signifie que la production discursive du sujet a pris la forme *narrative* » (Bertaux, 2010, p. 35). De cette proposition, je tiens à souligner les notions de forme *narrative* ainsi que celle de production *discursive*. La forme *narrative*⁴ est issue des travaux initiaux de Propp puis, bien plus tard, ceux de Ricœur (1983), Bronckart (1996) et Adam (2001). Elle met en œuvre, d'une part, une histoire racontée qui mobilise des personnages impliqués dans des événements, et d'autre part, un processus de mise en intrigue selon lequel les événements sont sélectionnés et arrangés de telle manière qu'ils forment un tout, une histoire, une action complète ayant un début, un milieu et une fin. De plus, cette séquence narrative, une fois existante, c'est-à-dire une fois exprimée, écrite, même de manière tout à fait inconsciente comme c'est le cas dans la plupart des cas, serait propice à interprétation (par le sujet, par le chercheur), et donc à reconfiguration des actions humaines dans le sens de Ricœur (1990), et par conséquent, à transformation. Je tiens à souligner que, dans l'analyse des énoncés, je serai tout autant à l'affût de textes dans lesquels cette séquence narrative n'est précisément pas utilisée ou construite de manière singulière. Par ailleurs, considérer le récit comme une production discursive permet de le considérer comme produit dans une relation dialogique qui suppose donc un interlocuteur, lecteur, auditeur qui aurait une influence sur la production et l'interprétation du récit. Or, selon Perregaux (2006), la biographie langagière, qu'elle considère comme un genre nouveau, permet de raconter, de se raconter, autour de son rapport aux langues autant « dans ses dimensions diachroniques que synchroniques » (p. 31). Elle permettrait donc au sujet (et au chercheur) de déceler des séquences narratives en lien à ses langues. De plus, selon Thamin et Simon (2009), la biographie langagière serait fortement liée, en sociolinguistique, à la construction du récit oral (Labov, 1978) et à la notion de répertoire verbal (Gumperz, 1971) et constituerait « un lieu d'observation des usages de langues, perceptibles dans le discours » (Thamin & Simon, 2009, p. 4). Donc elle permettrait de déceler comment les langues et leurs usages multiples seraient utilisés, de manière singulière, dans des séquences narratives sans qu'elles soient forcément, pour autant,

⁴ La notion de séquence narrative sera déployée dans le chapitre 5.

l'objet même du récit. Enfin, pour Lüdi (2005), la biographie langagière serait « une sous-catégorie de récits de vie » (p. 149). C'est pourquoi, dans le cas de cette recherche, je choisis de nommer les textes écrits et racontés en atelier d'écriture plurielle des récits (Bertaux, 1997/2010) qui incluent sans pour autant s'y réduire des biographies langagières ou des histoires de langues.

Toutefois, d'un point de vue méthodologique, il s'agit de se questionner sur le rôle et la place attribués à ces récits, ainsi qu'aux postures nombreuses que le sujet prend consciemment ou inconsciemment, de(s) identité(s) qu'il fait émerger par sa manière toute particulière d'énoncer, de se dire, être plurilingue ou étranger(e), et à sa réflexivité, mais aussi sur les processus de co-construction du récit et de la dynamique interactionnelle qui se développent entre l'auteur-scripteur-apprenant et les participants du groupe (les autres apprenants et l'enseignante-chercheure). De ces points de vue, les récits produits en atelier (qu'ils soient écrits ou oraux) s'inscrivent à de nombreux égards dans la méthode biographique (Molinié, 2011). En effet, dans un ouvrage récent, Huver et Molinié (2009) ont réuni les travaux de chercheurs du champ biographique qui ont fait apparaître cinq éléments communs à la méthode biographique qui m'intéressent tout particulièrement. Ils envisagent premièrement celle-ci comme une démarche permettant de comprendre à la fois les processus d'appropriation des langues et des cultures ainsi que la (ré)appropriation et la construction d'une identité (Bretegnier, 2009) et plus particulièrement d'une identité plurilingue (Thamin, 2009). Deuxièmement, les discours biographiques produits contribuent à la reconstruction de l'identité (Baroni et Jeanneret, 2008) qui permet au locuteur / apprenant de devenir acteur de son histoire de langue. Troisièmement, les textes biographiques envisagent la réflexivité (Molinié, 2006) et suscitent chez l'apprenant « la construction d'un regard réflexif et compréhensif sur leur propre parcours *de* et *en* langues, pour favoriser un questionnement sur la construction de leur posture de « sujet » de cette histoire de langues » (Bretegnier, 2009, p. 8, son emphase). Quatrièmement, dans ces démarches biographiques, les processus de co-construction lors d'interactions sont mis en exergue (Bretegnier, 2009 ; Thamin 2009). Enfin, la place du chercheur, ainsi que son interprétation, est interrogée notamment en relation à sa propre histoire, ce vers quoi je me tourne maintenant.

1.3. Approche ethnographique de l'écriture

Dans l'écriture de ce texte que représente la thèse, en m'inspirant de Chase (2008), Denzin (2003), et Richardson et Adams St. Pierre (2008), je combine deux approches ethnographiques nommées *narrative ethnography* et *autoethnography*. La première (*narrative ethnography*) inclut mon processus d'écriture et de recherche en tant que narratrice dans la construction de ce récit en lien avec celui des participants. Chase indique : « what makes narrative ethnography distinct is that both the researcher and the researched are presented together within a single multivocal text focused on the character and process of the human encounter » (Chase, 2008, p. 68). En effet, dans cette thèse, j'analyse les données récoltées en examinant la construction identitaire des apprenants tout en prenant en compte ma propre subjectivité. J'explicité la relation que j'entretiens avec les apprenants dans les différents rôles que j'occupe en tant qu'enseignante plurilingue, migrante intercontinentale, écrivaine plurilingue et enfin chercheure. La deuxième (*autoethnography*) incite le chercheur à présenter conjointement ses propres récits à ceux des sujets étudiés : mes récits de migration et de langues s'inscrivent donc dans le projet de recherche sous des formes différentes : propositions d'écriture, documents personnels, récits autobiographiques énoncés en classe, réflexions de journaux de bord. Parfois, les extraits sont analysés parce qu'ils présentent une thématique ou une forme particulière en conjonction avec celle des apprenants. D'autres fois, ils accompagnent un commentaire, une analyse ou illustrent un concept, ils *performent* : « the goal of autoethnography, and of many performance narratives, is to *show* rather than to *tell* » (Denzin, 2003, p. 203, ses italiques).

Je justifie le choix de ces deux approches ethnographiques par le rôle singulier que j'adopte dans cette étude : à la fois sujet et objet de la recherche, j'ai un positionnement multiple. Je suis celle qui agit, initie un projet de recherche autour d'un atelier d'écriture, crée des propositions d'écriture en lien avec l'identité et les langues, valorise le plurilinguisme des participants, invite à l'écriture, à la lecture et à la publication de textes, et finalement récolte tout ce processus en enregistrant les interactions en classe. Je suis sur la scène que j'ai construite de toutes pièces – mon terrain -, l'auteure, l'actrice, la metteure en scène. Et, quand j'écoute la polyphonie des voix enregistrées, quand j'entends la mienne mêlée à celles des apprenants, je me

regarde agir et je réfléchis à mes choix thématiques, mes propositions d'écriture, les langues utilisées en classe et je me questionne encore. Pourquoi l'atelier d'écriture ? Pourquoi l'écriture ? Pourquoi faire émerger les identités plurilingues des apprenants en les faisant écrire ? Comment mon parcours en tant qu'apprenante de langues plurilingue et migrante binationale vient-il influencer mes choix et les méthodes que j'utilise ? Bourdieu (2003), avec la notion d'« objectivation participante » propose que tout chercheur en sciences humaines doive « mobiliser son expérience, c'est-à-dire [son] passé, dans tous les actes de recherche » (p. 55), mais à condition de le soumettre à une véritable socioanalyse. En effet, Bourdieu fait la différence entre « observation participante » et « objectivation participante ». La première serait « la conduite d'un ethnologue (ou d'un anthropologue) qui s'immerge totalement dans un univers social étranger pour y observer une activité, un rituel, une cérémonie (...) tout en y participant » (p. 43). Dans l'observation participante, le chercheur serait donc à la fois sujet et objet de recherche, en d'autres termes, celui ou celle qui agit et qui se regarde agir. Cependant, Bourdieu indique que « l'objectivation participante » va un pas plus loin dans le regard que le sujet porte sur soi en tant que chercheur. Il s'agit ici de l'objectivation du sujet analysant. En d'autres termes, l'objectivation du chercheur qui exige de lui-même d'explorer les conditions sociales, ses effets et ses limites, qui font que l'expérience d'observation et l'acte d'objectivation soient possibles. Autrement dit, de mettre à la surface et comprendre le monde social qui l'a fait, modelé, construit en tant que chercheur et ce qu'il engage consciemment ou inconsciemment dans sa pratique. Plus précisément, Bourdieu fait référence au point de vue du chercheur, sa prise de position personnelle et dans les disciplines de recherche dans lesquelles il navigue et à l'intérêt qu'il peut avoir à objectiver. Cela n'est pas mince affaire. Bourdieu indique qu'il faut « ne pas se priver de cette ressource scientifique tout à fait irremplaçable qu'est une expérience sociale préalablement soumise à la critique sociologique » (p. 52). Faire un retour sur soi, comprendre son expérience personnelle et sociale, explorer son inconscient historique sera alors nécessaire à tout individu entreprenant une recherche scientifique pour mettre en perspective sa propre subjectivité. Je profiterai de plusieurs pages un peu plus loin pour aller dans cette direction, celle du sentier de l'introspection exploratrice à travers la réflexivité, si souvent omise par les chercheur(e)s même si dernièrement beaucoup plus souvent foulée comme les attestent les écrits de Moïse (2007, 2010) qui précise que « la prise en

compte de la subjectivité dans la recherche, quand elle n'est pas introspection vaine, permet de saisir les objets d'analyse dans toute leur complexité » (Moïse, 2010, p. 176). En effet, nos histoires personnelles, nos expériences vécues, façonnent énormément nos pratiques en tant qu'enseignant(e)s. Beynon et Dossa (2003) suggèrent, en effet, que « not only do we teach 'the way we were taught', we also teach 'who we are'. This can change from year to year, day to day, class to class » (p. 262). Mais, au delà de nos pratiques d'enseignant(e)s, nos champs et choix thématiques ainsi que l'éventail d'options méthodologiques et analytiques en tant que chercheur(e)s sont également influencés par notre parcours personnel, professionnel et universitaire.

1.4. Mon parcours personnel

Ce travail de réflexivité me mène à mon propre parcours en tant que locutrice-scripteure apprenante plurilingue et migrante transcontinentale. Le travail sur les langues, sur l'identité et la découverte de mon propre espace langues à travers l'écriture et la réflexivité m'a, avant tout, permis d'envisager l'écriture avec les apprenants plurilingues de mes ateliers à l'Université d'Avignon. Pourquoi ? Parce qu'il s'agit d'un parcours de réconciliation. Du verbe *reconciliare* « remettre en état, rétablir l'amitié ou la concorde », la réconciliation signifie « remettre d'accord des personnes qui étaient brouillées ». Dans mon cas, de quelle réconciliation s'agissait-il ? De personnes ? De langues ? Celles de mes ancêtres ? Celles que j'ai moi-même acquises au cours de mon parcours transcontinental ? Et pourquoi toutes ces langues ? Et qu'en est-il de ces territoires à travers continents et ces allées et venues incessantes ? Au bout du compte s'agit-il d'une réconciliation avec ma propre multiplicité ? Et qu'en faire de cette multiplicité en tant qu'enseignante, donc en relation aux apprenants de mes groupes qui eux aussi connaissent une condition similaire, souvent non-exprimée ?

Le travail de réconciliation a commencé à l'université au Canada lors de mes études en Master en Sciences de l'Éducation. Ce n'est pas anodin : dans un contexte aussi institutionnel que celui de l'université, j'ai eu la chance, et j'ai même été encouragée, en tant qu'enseignante, à effectuer un travail d'écriture réflexif sur mon parcours à travers les langues et la migration. De plus, cela se passait au Canada, pays dans lequel j'avais migré volontairement et dans lequel je m'étais installée de manière

définitive sur la côte ouest anglophone et duquel j'avais adopté la citoyenneté. Ces quelques lignes seules laissent déjà émerger certains fondamentaux de cette recherche : un contexte d'écriture à l'université, une réflexion sur son parcours à travers les langues en tant que migrante volontaire dans un pays aussi jeune et ouvert que le Canada. Le travail que je fais avec les participants de mes ateliers est sans aucun doute lié à mon propre parcours. J'ouvre cette porte pour examiner les causes possibles profondes, historiques, sociales qui les font émerger dans la salle de classe. Il s'agit tout d'abord d'un travail qui concerne l'émergence de la pluralité, de sa propre multiplicité à travers son parcours de vie et la réflexivité, puis la valorisation de celle-ci et l'intériorisation de ses identités multiples grâce à l'écriture, et enfin d'embrasser sa multiplicité en tant qu'agent social pour permettre à d'autres de faire ce travail.

1.4.1. Accepter la pluralité : émergence

Accepter d'être multiple n'est pas rien : il faut se demander ce que cela signifie profondément en soi lorsqu'on est constamment balancée, transbahutée entre plusieurs pays, lorsqu'on sent son esprit se débattre entre plusieurs langues et cultures, et lorsqu'on observe sans cesse son lexique manquer régulièrement d'un mot que l'autre langue aura capturé. Alors qu'on voudrait juste choisir un camp ou l'autre. Comment passer du paradigme de l'unicité à la multiplicité en intégrant une notion de l'identité multiple, fluide, dynamique telle que le proposent Weedon (1987) et Hall (1996), notamment face aux discours politiques, sociaux et culturels ? Et surtout, lorsqu'on est frontalier, lorsque le choix de la langue est facteur d'inclusion ou d'exclusion, lorsque la langue ancestrale est rejetée, lorsque l'école impose des choix linguistiques qui empêchent à l'individu de faire partie d'une famille car il lui manque et lui manquera toujours une langue, celle de ses ancêtres.

Etant née à la frontière de deux pays, dans une région maintenant française, qui a vu dans ses tranchées se battre l'un contre l'autre les membres d'une même famille, il avait fallu choisir : être allemande OU française. C'était un bout de papier jaune qui déterminait le statut de la personne, il fallait se plier à la couleur de cette carte d'identité qui indiquait qu'on était français. Alors qu'à la maison et dans toutes les réunions de famille, le francique, cette langue germanique, était la langue préférée, mais chut, ça il ne fallait pas le dire ! ET que dire des sauts réguliers de l'autre côté de la frontière, dans

la famille allemande et je me souviens du cousin allemand qui, de son geste maladroit, m'avait aspergé de balles avec sa mitraillette imaginaire en disant que tous les Français étaient de la merde (*Franzosen sind alle scheisse*) ? Et puis, plus tard, à l'âge adulte, choisir une identité canadienne plutôt que française en espérant un jour se sentir chez soi dans ce pays d'accueil tout en entendant que mon français se perdait dans la masse anglophone d'une province où la langue ne survit souvent que parce qu'elle est protégée par une loi officielle du bilinguisme. Avant de pouvoir accepter la pluralité, encore fallait-il pouvoir dire la sienne, à l'oral ou à l'écrit, la dire et accueillir même les larmes associées aux paroles qu'autrui aurait versé sur ses choix : devenir Canadienne était un acte de trahison envers la France (et même se le faire dire par un oncle qui avait trop compris l'histoire de la famille et de ceux qui avait choisi l'Allemagne au temps de Hitler), dire la difficulté de vivre différents mondes et de régulièrement se retrouver l'étrangère dans son pays de naissance ou dans l'autre pays d'accueil, aussi accueillant soit-il. Etre étrangère et constamment se faire demander d'où on vient, de quel pays, de quelle langue, et même dans son « propre » pays quand après des années à l'étranger on revient, se faire dire : « tu parles bien le français pour une étrangère ».

Prendre conscience de la multiplicité de ses identités peut se développer de nombreuses manières. Dans mon cas, c'est avec les langues et leurs contacts à travers la famille et son histoire, l'école, l'apprentissage, les voyages, dans la migration et l'expérience viscérale de l'altérité⁵ que j'ai pu le faire. J'ai effectivement cherché à découvrir les différentes manières dont l'identité (ou les discours sur l'identité) avait pu influencer la personne que j'étais devenue (Pavlenko & Blackledge, 2004). Sensible aux marqueurs classiques de l'identité, j'ai examiné mon positionnement par rapport à la classe sociale, au genre, aux langues et à ses pratiques, aux marques de pouvoir imposées par l'institution, ses représentants, ses locuteurs. Je me suis souvenue ainsi du malaise que j'éprouvais non pas à l'école primaire ou au collège, mais plus tard au lycée, dans la grande ville de Metz, quand je me suis rendue compte que mes

⁵ Dans toute la thèse, je ferai le choix d'évoquer la notion d'altérité plutôt que celle d'interculturalité. En effet, comme le soulignent Matthey et Simon (2009), mais aussi Blanchet et Coste (2010), la notion d'interculturalité peut renvoyer à la notion de « culture » qui peut-être essentialisée et contiendrait l'individu dans une certaine perception du monde. A l'opposé la notion d'altérité est plus pertinente dans une vision du groupe où l'individu est privilégié.

camarades de classe parlaient différemment, avaient des références culturelles bien plus développées que les miennes, sortaient régulièrement au restaurant et même au cinéma. Je comprenais sans vraiment encore saisir ce que cela voulait dire d'être issue de la classe ouvrière, et d'un milieu très rural qui semblait avoir eu des décennies de retard à tous les niveaux par rapport aux années folles de mai 68. La classe sociale n'a jamais cessé d'être à la fois une cause de division et de sensibilité accrue face à la différence et un moteur qui s'emballait régulièrement afin de comprendre l'origine de cette « embrouille ». Je me souviens encore des dernières études supérieures en région parisienne, en Sciences de Gestion, avant mon exil volontaire en Allemagne d'abord pendant deux ans, puis au Canada pendant presque deux décennies. Je me voyais non seulement confrontée à une grande majorité de jeunes de mon âge issus des classes supérieures, voire aristocrates, avec lesquels je n'avais ni accès au langage ni aux ressources culturelles, mais en plus, confinée à faire partie du groupe des étudiants minoritaires : trois hommes, l'un d'origine maghrébine, l'autre homosexuel, le dernier de milieu rural, et deux femmes, l'une bisexuelle et l'autre issue d'une autre région de France, tous donc des *outsiders* par rapport à un groupe majoritaire de Français provenant d'une classe sociale inaccessible et ayant des valeurs que nous ne connaissions pas. Prendre conscience de sa multiplicité commençait dans la réalisation de la différence sociale, non pas pour la dénigrer mais pour dire combien, encore et toujours elle existe et affecte les individus. Déjà comprendre dans son corps le pouvoir lié aux pratiques sociales. En être soi-même affecté.

Cependant c'est dans les pratiques langagières et leur étude, l'apprentissage des langues et l'expérience de la migration que j'ai compris le plus ce que multiplicité signifiait. Je souhaite partager cette réflexion sur un parcours à travers la langue / les langues car ce retour sur moi, cette avancée dans ma propre démarche à travers les usages, les représentations et les politiques linguistiques que j'ai vécus ont un impact fondamental sur mon travail actuel en tant qu'enseignante de langues / animatrice d'atelier d'écriture mais également en tant que chercheuse en sociolinguistique. Moïse (2010) en effet indique : « le retour sur soi ou, plus exactement la compréhension de nos démarches de recherche, est alors une valeur ajoutée pour notre travail ; même si l'exercice est hasardeux, glissant, inépuisable, parce qu'on risque de s'y perdre, il faut y

aller et tenter l'aventure, parce qu'il se pose, à un moment donné, en élément nécessaire de notre office » (p. 177-178).

Comment dire l'origine, son origine, lorsqu'on l'énonce à l'autre qui ne la connaît pas ? Comment se dire aux autres, comment se dire avec quels mots et dans quelles langues et dans quelles représentations pour que l'autre ait une idée de soi, pas trop fautive, pas trop éloignée de ce que l'on veut faire comprendre et cela le sait-on vraiment ce que l'on veut communiquer de soi ? Ce n'est que dans la présentation de soi, dans la posture de soi face à l'étranger, que l'on prend conscience des possibilités multiples de représentation de soi. Le départ pour l'Allemagne avait permis de faire naître une considération de l'origine. Je venais du sud de l'Allemagne et je parlais allemand, plutôt bien, très vite après mon arrivée. Plus besoin de se mentir à soi-même, j'aimais l'allemand, je raffolais de ses subjonctifs, *ob ich aus Süd-Deutschland käme, aber sicher!* Se sentir joyeusement soi dans un autre pays que celui proposé par la carte d'identité jaune, dans une autre langue que celle de l'école de la République, un questionnement naissant.

Retour sur les langues. Si je me sentais chez moi en allemand, était-ce parce que j'étais plutôt allemande, parce que j'avais appris l'allemand à l'école en première langue vivante, ou parce que l'allemand était parlé à la maison. Mais, chez nous, ce n'était pas de l'allemand, on disait même que c'était un dialecte, un *platt deutsch*, une sous-langue, et puis à l'école, cette langue-là, il ne fallait pas la parler et surtout pas la cultiver. Alors peut-être que la mettre dans sa poche avec son mouchoir par-dessus serait suffisant et puis un jour le bout de tissu s'effiloche et quelques mots tombent de ses lèvres et on se retrouve au bord d'un puits à entendre des voix tressaillir et on se questionne encore. D'où viennent ces langues que l'on parle par bribes à son insu mais surtout celles que l'on ne parle plus ? Et pourquoi ? Le travail de la sociolinguistique, de part et d'autre de l'océan atlantique, avec les travaux de Deprez (1996, 2000, 2002), Molinié (2002, 2006), Perregaux (2002), Brohy (2002), Da Fina (2000) Pavlenko (2001), Bemporad (2012), pour ne citer qu'elles, ont proposé de nombreuses études dans lesquelles elles analysent le parcours de locuteurs plurilingues à travers les langues et la migration, notamment en salle de classe. Mais qu'en est-il des chercheurs et des enseignants et de leurs rapports aux langues et des conséquences sur leur recherche et leur enseignement ?

Je ne parlais pas la langue de mes parents et celle que mes ancêtres parlaient depuis le 16^e siècle alors que celle-ci était pratiquée par tous les membres de la famille, y compris cousins et cousines, et amplement utilisée lors de toutes les rencontres familiales. Et je ne parlais pas cette langue en partie parce qu'il avait fallu choisir dans une dimension binaire entre le français, langue de la République, et la langue ancestrale, parce que l'école française avec ses politiques linguistiques avait décrété que la langue de l'école et de la république serait le français et uniquement le français, article 2 de la constitution française. Point à la ligne. Et qu'en est-il du lien rompu avec la famille, le sentiment exacerbé de non-appartenance à un groupe ?

Le décentrement face à ma propre condition linguistique me permet un regard critique par rapport à mes propres choix lors de ma pratique en classe. Mais ce regard que j'ai maintenant sur les langues, d'où vient-il ? Quels sont les chemins que j'ai foulés, les racines sur lesquelles j'ai trébuché pour en arriver là avec une compréhension plus raffinée de mes choix de recherche et cette distance qui me permet d'écrire même sans la souffrance qui souvent a accompagné cette découverte de la langue abandonnée et du lien rompu ? J'ai cherché pendant une dizaine d'années. J'ai déménagé au Canada, je suis devenue Canadienne, j'ai mis de côté l'allemand et j'ai adopté l'anglais, langue majoritaire du Canada anglophone. L'anglais devenu langue d'écriture, le rapport à cette langue aurait pu être semblable à celui observé à l'allemand, mais toute langue apporte son lot d'émotions, d'obstacles, de représentations et surtout de découverte. L'anglais a apporté la notion de langue majoritaire, celle qui domine les autres, celle qui empêche les autres d'exister à moins d'être vigilante, portée par une passion pour ses autres langues, éclairée par une conscience et un désir de multiplicité. Mais comment ? Par quels moyens ? Par quelles méthodes entretenir cette pluralité ?

1.4.2. Ecrire et faire émerger la multiplicité : validation

C'est dans et grâce à l'écriture que j'ai eu des éléments de réponse. Comme je le mentionnais plus haut, c'est à l'université, lors de travaux de Master en lien avec ma superviseure, Diane Dagenais à l'Université Simon Fraser, que j'ai entrepris un grand travail d'écriture et de recherche sur mon parcours à travers les langues. D'emblée, je ralentis ici pour mettre en exergue trois phénomènes essentiels et fondamentaux, car je me rends compte que ces choix sont également ceux que je propose dans mon atelier

d'écriture plurielle : l'atelier se passe dans un cadre universitaire ; il se manifeste en lien avec des interlocuteurs intéressés (les participants à mes ateliers) avec qui j'ai développé une relation personnelle et académique ; et l'objet très singulier de nos interactions concerne notre relation aux langues à travers la migration. Diane Dagenais avait pris le risque de me laisser écrire pendant des mois avant que je ne théorise quoi que ce soit, avant que je ne lui offre quelques projets de construction de mémoire ou de plan, ni même de références bibliographiques d'auteurs à considérer. Je dis « prendre le risque » car qu'en savait-elle de ma capacité à théoriser une expérience de vie à travers la migration aussi forte soit-elle et qui, à certains moments, a été assez douloureuse car, à l'époque, non comprise et non réfléchie et, de plus, accompagnée par une certaine déchirure liée au paradoxe de la multiplicité. Car ce n'est pas rien d'adopter un nouveau paradigme lorsque de tout temps les discours ont porté sur l'unicité, à savoir une seule nationalité, une seule langue (les autres minorées), dans une région maintenant française qui portait encore les cicatrices des deux guerres mondiales. Pendant donc cinq mois, j'ai écrit des récits qui portaient sur mon expérience en tant que migrante intercontinentale expatriée et immigrante volontaire. Les textes se composaient de récits de départ de France et d'arrivée en Allemagne puis au Canada, et de langues et du rapport éminemment différent à l'allemand et à l'anglais en tant qu'apprenante et locutrice, et de la posture différente qu'on m'attribuait en tant qu'immigrante au Canada, toujours avec un accent européen, alors que dans l'Allemagne du Nord, simplement considérée comme venant du sud de l'Allemagne (l'accent ne trahissant pas mes origines françaises, mais juste l'origine géographique).

C'est dans l'écriture, une fois les mots couchés sur la page, que j'ai pu, dans un premier temps au sein du Master, observer la multiplicité à travers l'utilisation de plusieurs langues. Et c'est bien plus tard, au cours de ce présent doctorat, que j'ai analysé les énonciations singulières que j'avais utilisées, à travers lesquelles j'ai pu réfléchir sur le dialogisme, l'intertextualité et le positionnement multiple du locuteur. C'est en réfléchissant sur ma pratique d'écriture que j'ai pu comprendre que j'écrivais « quelque chose » qui avait un lien avec la multiplicité ou la pluralité. D'abord en thématissant ce qui émergeait de ces récits : la lutte, la multiplicité des langues, les lieux géographiques, l'accès aux ressources ou non, la souffrance, le pouvoir de l'écriture, la langue minorée. Puis, en observant, bien plus tard, lors de réécriture du texte et en y

ajoutant des parties supplémentaires, les lieux multiples absolus, l'importance de l'alternance codique, l'importance des déictiques *ici / là-bas*, l'utilisation multiple des pronoms personnels, les jeux de langue, l'intertextualité (quelques structures de langues empruntées à Nancy Huston, par exemple), l'alternance de genres (passant du récit de vie, au récit réflexif et au texte poétique).

Cependant, avant même que je ne commence à écrire avec la professeure Diane Dagenais, un autre événement déclencheur s'était produit à l'Université de Colombie-Britannique lors d'un atelier d'écriture. Cet événement, je le reproduis ici en utilisant un extrait du manuscrit autobiographique *Je suis née à la frontière*, que j'ai écrit plus tard en m'inspirant partiellement des travaux de Master, et qui retrace sous le couvert de voix génériques différentes (récits de vie, abécédaire poétique, récits réflexifs) le retour à la langue française comme langue d'écriture :

Le retour à la langue maternelle s'est décidé lors d'un séminaire sur l'écriture à l'Université. Je faisais partie d'un groupe de vingt étudiants anglophones. Cette journée-là, le professeur avait proposé que nous lisions à tour de rôle et à haute voix un texte de notre choix que nous avions écrit depuis le début du cours. Une dizaine d'étudiants avaient lu le leur quand je me suis décidée de me lever et de lire l'un des miens composé en anglais. Il fut écouté attentivement sans susciter de réaction particulière. Le tour continuait parmi le groupe. Nous arrivions presque à la fin des lectures, lorsqu'une étudiante japonaise se leva. Je ne l'avais jamais remarquée. Je réalisais alors que nous étions les deux seules non-Anglophones de l'assemblée. Elle regarda son auditoire, prit une longue inspiration, pencha sa tête vers son texte et commença. Les sonorités inconnues voltigeaient dans l'espace de la salle, les intonations dansaient les voix du passé, les larmes le long de ses joues cadençaient la ponctuation. Tout son être vibrail. Elle rayonnait. Puis, tout en s'excusant du débordement de ses émotions, elle s'essuya les joues enflammées, procéda immédiatement à la traduction systématique de ses vers en anglais et se rassit. Le charme s'éteignit. La tension électrique lors de la lecture en japonais disparut.

Ce fut l'effet d'une bombe. Une sorte de révélation. L'anglais était une langue d'adoption, une langue traduite, colmatée aux brèches de mon refus. Pourquoi m'entêtais-je à écrire en anglais, alors que je pouvais le faire en français? Après dix ans d'écriture en langue étrangère, je réagissais devant l'imposture que représentaient les mots anglais que j'avais utilisés dans mes textes. Ils étaient le résultat d'une langue acquise. L'anglais serait toujours de "l'apparis", employé ou déployé d'une façon plus ou moins convaincante. Pouvais-je vraiment faire surgir les émotions coincées à l'intérieur de mon être dans une langue dont j'empruntais les mots au mieux de mes habilités et avec laquelle je ne pouvais jouer avec les rythmes et les sons? Pouvais-je continuer

à m'éloigner des racines linguistiques qui m'avaient façonnée? La séance suivante, j'annonçais au professeur du cours que dorénavant j'écrirais mes textes en français. Il acceptait tout en précisant qu'il ne pourrait pas les lire et suggérait que j'écrive dans les deux langues.
(Mathis, extrait de *Je suis née à la frontière*,
manuscrit non encore publié)

Je choisis de présenter cet extrait parmi de nombreux autres pour quatre raisons : d'abord, il décrit un rapport à l'écriture au sein d'une institution aussi normée que l'université (canadienne, on le conçoit). Puis, il montre que la source du déclencheur était en lien avec l'autre, en l'occurrence l'autre que soi, une autre étudiante non-anglophone, qui se trouvait en situation linguistique minoritaire et qui avait fait un choix linguistique autre que le mien (à l'époque), à savoir se dire en deux langues. Ensuite, il décrit le choix du retour à la langue maternelle comme langue d'écriture d'abord de manière émotionnelle avec une tentative de rejet de l'anglais, et ensuite avec la possibilité d'écrire en deux langues. Enfin, cette ouverture vers l'écriture en plusieurs langues avait été proposée par un professeur, une voix autoritaire au sein de l'institution, alors que lui-même ne serait pas en mesure de lire le français. Ce dernier point ici me semble tout aussi important que les autres dans la mesure où son rôle avait été d'autoriser la voix, en l'occurrence la voix bilingue, sans même qu'il puisse la comprendre. Son rôle en tant qu'enseignant a été de comprendre qu'il fallait que j'écrive en français en plus de l'anglais. Ce rôle, celui de l'acteur social, *the agent of change*, est celui que je m'octrois maintenant en tant qu'animatrice d'ateliers d'écriture.

1.4.3. Devenir un acteur social : consolidation et transmission

Je me souviens lorsqu'après avoir écrit les récits pendant des mois, Diane Dagenais m'a demandé d'abord de les conceptualiser, puis ensuite d'écrire un chapitre sur les politiques linguistiques au Canada et en France, notamment en ce qui concerne le statut des langues majoritaires et minoritaires. Je me souviens ainsi qu'en théorisant mes propres récits, c'est-à-dire en passant de l'expérience personnelle à une conceptualisation, ou autrement dit, en faisant un lien entre le *micro-micro* contexte, l'événement énonciatif, et le *macro* contexte, les politiques linguistiques, je me suis située dans un moment synchronique. C'est-à-dire qu'à partir de l'expérience vécue, de la possibilité de la lire, de l'entendre, de l'analyser que j'ai pu ensuite chercher des

concepts qui permettraient de donner un sens à l'expérience de migration à travers les langues. Je dois dire que c'est plus tard, pas immédiatement, qu'une certaine tranquillité s'est installée en ce qui concerne tout ce parcours. Cette tranquillité s'est manifestée par une certaine stabilité et s'est traduite par une acceptation de la multiplicité : être *ici* et *là-bas* (en France et au Canada), être Française et Canadienne, parler telle(s) langue(s) dans tel(s) contexte(s), adopter telle(s) identité(s) en fonction de tel(s) locuteur(s), ne pas avoir de lieu à proprement parler mais avoir plusieurs chez-soi géographiques et surtout, oui surtout, savoir à l'intérieur de soi que la multiplicité n'a plus besoin de se traduire par une déchirure mais qu'elle se construit au contraire comme une richesse. Mais de façon encore plus significative, je dois souligner que relier l'expérience personnelle aux politiques linguistiques et à des concepts sociolinguistiques a été fondamental car cela a permis de me décentrer, de relativiser, de comprendre ma condition humaine comme étant construite par des forces socio-culturelles politiques et historiques, et en les saisissant, ces forces ne me traduisaient plus comme étant déterministes ou déterminantes. Ecrire les récits seulement sans les théoriser n'aurait peut-être pas eu le même effet. Ce que je voudrais souligner, maintenant, ce qui me semble important dans ce processus, car il s'agit d'un processus de construction de soi à travers le récit, c'est d'accorder la place à l'expérience vécue d'abord, de donner à l'auteur(e) toute sa légitimité en le laissant se répandre sur la page, en développant le récit tel qu'il le souhaite sans intervenir avec le concept. Puis, ensuite seulement, tisser des liens.

En parallèle à ce travail d'écriture, j'ai été impliquée dans deux projets de recherche, en tant qu'assistante de recherche, avec les professeures Diane Dagenais et June Beynon à Simon Fraser University. Le premier projet *Éveil aux langues et à la diversité linguistique chez les élèves du primaire depuis deux métropoles canadiennes* (voir Dagenais, Armand, Walsh & Marillet, 2007), m'a permis de découvrir le courant *Eveil aux langues* issu des travaux européens de *Language Awareness* développés par Hawkins (1987) et son équipe. Cette approche avait pour objectif de favoriser le développement de représentations positives face à la diversité linguistique, de capacités métalinguistiques permettant le passage des langues maternelles à des langues secondes et de savoirs sur les langues. En Europe, ces approches ont donné lieu aux projets *Evlang* (Candelier & al., 2003) et *Eole* (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de

Pietro, 2003). Les travaux de Castellotti et Moore (1999), Moore et Castellotti (2001), Perregaux et al. (2003) m'ont particulièrement touchée, car ces chercheuses se sont tournées vers l'approche *Eveil aux Langues* pour examiner comment elle permettait aux enseignants de repérer dans leurs classes les langues des élèves minoritaires, de valoriser celles-ci et de permettre à la classe entière de prendre conscience de la diversité linguistique existante au sein du groupe. L'approche *Eveil aux langues* ne se contente pas de valoriser les langues, elle favorise également le développement de représentations positives, pour les apprenants et pour les enseignants, envers les langues et la diversité linguistique tout en développant les capacités métalinguistiques des apprenants. Ces études ont stimulé, à mon niveau et pour ma pratique en tant qu'enseignante de FLE pour adultes, de nombreuses questions : comment adapter les ressources déployées et utilisées dans les approches *Eveil aux Langues* pour un public d'apprenants adulte ? Comment permettre à des adultes de faire émerger leurs ressources plurilingues pour qu'ils puissent dire les récits (de langues) essentiels pour eux ? Comment faire écrire des adultes en utilisant leurs langues, tout en reconnaissant et valorisant celles des autres, et en en apprenant ou en perfectionnant une ? Comment accompagner un groupe d'apprenants en étant soi-même un locuteur plurilingue ayant fait l'expérience de la migration et de l'apprentissage d'autres langues dans les pays d'accueil ?

Le deuxième projet de recherche *Pedagogical Models for Inclusion and Equity in Diverse School Communities* (voir Dagenais, Beynon & Mathis, 2008) m'a permis de réfléchir à l'importance, pour les enseignants, d'inclure leurs récits personnels et réflexifs dans leurs pratiques d'enseignement, comme outils pédagogiques. En effet, cette étude résultant d'une collaboration entre enseignants et chercheurs a fait émerger les manières dont les enseignants, dans leur salle de classe, font surgir et utilisent leurs diverses identités ainsi que celles de leurs apprenants comme ressources pédagogiques pour créer un cadre qui inclut la diversité de leurs apprenants. Ce projet a également suscité de nombreuses interrogations : l'enseignante doit-elle avoir « travaillé » sur ses identités plurielles, être plurilingue, pour alors faire émerger les identités plurilingues de ses apprenants ? Comment l'enseignante peut-elle divulguer un peu d'elle-même en classe, sans être trop intime ou intimiste, et tout en encourageant ses apprenants à le faire dans un cadre bienveillant ? Quels sont les outils pédagogiques à mettre en place,

avec quelles précautions pour que l'apprenant se sente en sécurité dans un environnement accueillant et puisse (se) dévoiler et faire émerger ses voix tout en continuant son apprentissage ?

Enfin, de mon parcours universitaire, je souhaite également souligner la rencontre avec la professeure June Beynon à Simon Fraser University dans un cours en éducation intitulé *The teacher : an agent of change*. J'y avais capturé, entre autres, l'idée fondamentale que l'une des fonctions de l'enseignant(e) est d'être un acteur social, au sens de Giddens (1991), et retenu particulièrement ce fameux énoncé « we are, not what we are, but what we make of ourselves » (p. 75), mais aussi que l'on enseigne, avant tout et surtout, *who we are*. Ainsi, en tant qu'enseignante et locutrice plurilingue et pluriculturelle, pouvais-je me donner la possibilité d'enseigner ce que j'étais, ce que je découvrais être (plurilingue). Je pouvais traverser les frontières linguistiques et culturelles en reconnaissant les différences, en faisant des passerelles, en servant de médiateur, en ayant une capacité à rejoindre, mais surtout à permettre à l'apprenant de faire émerger sa différence, sa subjectivité, ses identités multiples ou ses voix. Par ailleurs, et pour finir cette réflexion personnelle, la rencontre en France d'autres animateurs d'ateliers d'écriture et les réflexions qui sont nées lors de ma formation en tant que Formateur aux Ateliers d'écriture de l'Université de Provence, m'ont également permis de reconnaître mon parcours en tant qu'écrivaine plurilingue. Je pouvais envisager de permettre aux participants de mes ateliers d'écriture de faire émerger des bouts de leur parcours à travers langues et migration, d'accueillir leurs discours ambivalents, emplis de doutes et d'incertitudes parfois, qui surgiraient lors de nos interactions, mais aussi et surtout de creuser entre leurs fragments ce qui demandait à surgir, parfois à leur insu. Et aussi d'accompagner leur désir de se dire, leur désir d'écrire et de laisser une trace, leurs traces, tout comme je le faisais et l'avais fait moi-même. Ainsi, pourrait-on dire, ce travail de réconciliation était essentiel pour que je puisse offrir ce que je fais avec confiance : avoir fait ce travail moi-même m'a permis et me permet de le faire avec d'autres. Je dirais même qu'il est essentiel.

Dans ce travail de thèse, je ne traiterai pas forcément des questions qui ont émergé dans les pages précédentes, car je me focaliserai principalement sur mon objet d'étude, à savoir la construction identitaire des apprenants adultes plurilingues, telle que donnée à voir et à lire au travers de leurs énoncés en atelier d'écriture. J'ai souligné ces

questions car elles ont fait partie de mon processus de réflexion, en tant qu'enseignante et animatrice d'atelier, lors de la création des ateliers d'écriture plurielle au CUEFA. On trouvera toutefois dans la dernière partie de cette thèse des réflexions didactiques et des pistes conclusives qui répondent à certaines d'entre elles.

2. Le terrain et les données

Dans ce chapitre, je me pencherai d'abord sur la notion de terrain qui a permis cette étude ethnographique en présentant les terrains de réflexion et de recherche qui ont été les miens, soit la salle de classe, l'atelier d'écriture et le centre universitaire d'études du français qui a accueilli les ateliers et les apprenants qui ont participé aux ateliers. Je décrirai ensuite l'atelier d'écriture, pourquoi je le nomme atelier d'écriture plurielle, son contenu et ses propositions d'écriture. Enfin, je présenterai les démarches entreprises pour la collecte des données, à savoir l'étude des interactions en classe, les entrevues semi-dirigées en fin de session, ainsi que les textes écrits et publiés dans des recueils de textes. Je finirai avec les outils d'analyse pertinents à l'interprétation des données.

2.1. « Mes » terrains

La salle de classe et l'atelier d'écriture sont deux de « mes » terrains. Ce n'est pas vraiment moi qui les ai choisis, mais eux qui m'ont fait prendre ma place *au monde*, au sein d'un groupe, dans une fonction d'enseignante et / ou d'animatrice d'atelier d'écriture, mêlant ainsi enseignement et recherche. En classe et en atelier, je tente de transmettre des savoirs, savoir-faire et savoir-être, d'écouter des besoins d'apprentissage, de comprendre les enjeux existants (souvent face à l'écriture) pour mes interlocuteurs, de participer à la co-construction des identités des personnes qui s'y présentent. Je ne peux pourtant considérer « mes » terrains comme des lieux pré-établis que je connaîtrais en tant qu'enseignante (même si, après tout, il suffirait de transmettre une matière, le FLE, d'après des compétences précises selon un cadre et un référentiel communs). Au contraire, en tant que chercheuse, je considère chaque classe et chaque atelier comme un lieu renouvelé d'expériences où se (re)jouent, à chaque semaine, avec chaque groupe, à chaque rencontre, avec chaque apprenant, de nouvelles interrogations, des hésitations, des doutes qui participent, avec le temps, à une réflexion

sur ma présence réelle dans de tels lieux et ce que j'y apporte ou peux apporter, avec de tels groupes d'apprenants. Moïse (2009) précise que « le terrain est (ou devient) un champ d'expériences et de rencontres à travers les pratiques langagières, plus qu'un lieu d'expérimentation. Le terrain se vit, s'intériorise, se note et donne si possible au temps » (p. 73-74). Cambra-Giné (2003) propose que la recherche ethnographique repose sur une participation de longue durée du chercheur dans son milieu. Dans le cas de l'enseignement en classe, ce travail de terrain, en contact régulier sur plusieurs mois, avec des apprenants, représente une voie privilégiée de production de connaissances qui passe par des échanges avec des personnes volontaires, intéressées et intéressantes, grâce à des interactions plus ou moins spontanées, souvent stimulantes et riches de l'expérience différente de chacun des membres du groupe. Lambert (2011) souligne que « ce sont d'ailleurs ces interactions et ces rencontres qui définissent le *terrain* » (p. 367). En effet, le terrain est avant tout l'ensemble de ces relations humaines, personnelles et interpersonnelles qui se créent avec le temps, et qui permettent d'apprendre quelque chose sur soi et les autres et nos pratiques, et de renouveler le questionnement de semaine en semaine.

2.2. Le centre universitaire d'études françaises

Le centre universitaire d'études françaises à Avignon (CUEFA) est une structure rattachée au Service des Relations Internationales de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (UAPV). Le CUEFA offre des formations de langue française destinées à des adultes ayant au minimum un niveau d'études scolaires équivalant le baccalauréat français. Les formations permettent d'apprendre et / ou de se perfectionner en français ainsi que de se familiariser avec la culture française. Il s'agit en outre d'un centre de langue qui délivre des diplômes reconnus au niveau international (DELF/DALF⁶) et au niveau national (DUEF⁷). Le CUEFA a obtenu le label qualité FLE en 2008 auprès du Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) à l'initiative du gouvernement

⁶ DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française (niveaux A1 à B2) et DALF (niveaux C1 et C2) approfondi de langue française. Ces deux diplômes sont décernés par le CIEP, le Centre International d'Etudes Pédagogiques, sous l'égide du gouvernement français.

⁷ DUEF : Diplôme Universitaire d'Etudes Française. Est délivré au niveau national par l'université dans laquelle les études de français ont été suivies.

français auprès des centres de langue nationaux privés et publics. Ce label vise à garantir une échelle de qualité parmi l'hétérogénéité des prestations des centres de langue en France et à l'étranger. Par ailleurs, le CUEFA est membre de l'ADCUEFE⁸, un réseau qui rassemble les centres universitaires de langues des universités françaises.

Le CUEFA propose des formules payantes comportant des cours intensifs destinés à des adultes apprenants (dont font partie des apprenants qui font l'objet de cette étude) qui correspondent à 15 heures de cours hebdomadaires sur un trimestre d'une durée de 14 semaines. Les niveaux proposés vont de A1 à C1 sur l'échelle du CECRL. Les apprenants doivent passer un test de positionnement à l'issue duquel ils sont répartis dans des groupes de niveau ayant comme effectif un maximum de 15 personnes environ. Les apprenants suivent un programme d'enseignant classique axé sur les quatre compétences langagières de compréhension et production écrite et orale et de la compétence interculturelle dans une optique pédagogique conforme à celle préconisée par le CECRL. Je dois signaler que la perspective d'une approche plurilingue et pluriculturelle n'est mentionnée ni explicitement ni implicitement. A l'issue de chaque semestre, les étudiants passent des examens en vue d'acquérir un DUEF. La possibilité de passer un DELF est également donnée à la fin du trimestre de printemps. Les apprenants qui ont fait l'objet de cette recherche ont un niveau B1 en voie de devenir B2, soit un niveau intermédiaire-avancé. L'étude proposée ici vise à décrire et à analyser les interactions, les pratiques de littératies dans un atelier d'écriture de trois heures hebdomadaires incluses dans les 15 heures obligatoires. L'atelier fait donc partie d'un cursus pour lequel la présence en classe est obligatoire.

2.3. Les participants

2.3.1. Des participants plurilingues

Les participants à l'atelier sont des adultes plurilingues qui, pour la grande majorité, ont une connaissance à des degrés variés de trois ou quatre langues (certains

⁸ ADCUEFE : Association des Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour Etrangers, regroupe près de 40 universités françaises qui proposent des programmes de FLE pour étudiants et enseignants étrangers.

plus) qu'ils utilisent avec des compétences diverses. Les participants sont composés de 17 femmes et d'un homme. Ils sont originaires de pays d'Amérique du Nord, d'Amérique du Sud, d'Europe et d'Asie. La plupart d'entre eux possède un diplôme universitaire dans leur pays ou sont en cours de formation. Ils apprennent le français de manière volontaire pour des raisons diverses, tel qu'augmenter leur chance de trouver un emploi en France ou à l'étranger, intégrer un programme de formation universitaire française, enseigner la langue dans leur pays d'origine. Très peu ont participé à un atelier d'écriture auparavant. Voici un récapitulatif des participants aux deux corpus, celui de 2009 et celui de 2010. Je souhaite préciser que les prénoms attribués dans ce tableau et lors de l'analyse des données sont des pseudonymes, choix que j'ai fait afin de protéger l'identité des participants à l'atelier, comme il en avait été discuté avec les participants lorsque le projet de recherche avait été présenté :

Tableau 1. Les participants plurilingues

	Participants	Provenance(s)	Langues du répertoire	Sexe
2009	Caitlin	Canada	anglais, français	f
	Ji Hon	Corée du Sud	coréen, anglais français	f
	Pamela	Pérou	espagnol, français	f
	Mira	Russie	russe, anglais, français	f
	Nora	Vietnam	vietnamien, anglais, français	f
	Lorena	Brésil	portugais, espagnol, anglais, français	f
	Klara	Pologne - Canada	polonais, russe, anglais, français	f
	Anita	Allemagne	allemand, italien, anglais, français	f
	Nati	Géorgie	géorgien, russe, anglais, français	f
	Zora	Kirghizstan	kirghize, russe, anglais, français	f
2010	Tony	Etats-Unis	anglais, espagnol, français	m
	Vera	Canada	anglais, français, inuktitut, cantonais	f
	Alina	Espagne	catalan, castillan, italien, français	f
	Monica	Espagne	catalan, castillan, anglais, français	f
	Liz	Autriche	allemand, anglais, espagnol, français	f
	Rose	Etats-Unis	anglais, français	f
	Thich	Vietnam	vietnamien, mandarin, anglais, français	f
	Lucy	Etats-Unis	anglais, français, espagnol, japonais, italien, arabe, allemand	f

2.3.2. Focus sur quatre apprenantes

Je me pencherai principalement (mais pas exclusivement) sur les énoncés de quatre apprenantes, Nati, Alina, Thich et Vera, pour examiner leur construction

identitaire à travers langues et pratiques de littératies. Si j'ai choisi de sélectionner ces quatre apprenantes, c'est parce que leurs énoncés pouvaient être croisés à travers les différentes données : ce que je peux écrire d'elles est inscrit dans les lieux variés du corpus, que ce soit des présentations qu'elles ont faites elles-mêmes au sein de leurs énoncés ou par ce qui a émergé à travers les interactions en classe et les entretiens finaux. Je propose ci-après une biographie rapide de ces quatre apprenantes d'horizons linguistiques et culturels divers. C'est une biographie écrite selon une dimension synchronique qui fait donc état de ce que je sais d'elles durant cette courte période de quelques mois, sans pouvoir toutefois établir une transformation selon une dimension diachronique à plus long terme, sauf exception.

- a) **Nati** approche des trente ans. Elle est née en Géorgie, mais a déménagé en Russie à l'âge de 15 ans et y restée pendant 13 ans. Au moment de l'étude, elle vit en France depuis un an avec son mari militaire. Nati est plurilingue : son répertoire plurilingue est composé du géorgien, du russe, de l'anglais et du français. Elle suit les cours de FLE au CUEFA dans l'objectif de perfectionner la langue et d'obtenir un niveau suffisant afin de poursuivre des études en Master Relations Internationales dans une université française.
- b) **Alina** est également proche de la trentaine. Elle est née à Majorque et a déménagé en France un an avant de participer aux ateliers d'écriture. Elle a suivi un semestre de cours de FLE intensif à Marseille avant de s'inscrire au CUEFA. Alina est plurilingue : son répertoire plurilingue comprend le catalan, langue qu'elle comprend comme sa langue maternelle, l'espagnol, le français et un peu d'italien. Son lien avec la langue française lui a été donné par sa grand-mère maternelle qui lui chantait des chansons en français quand elle était petite. Au moment de l'étude, elle souhaitait être acceptée à un Master en communication dans une université parisienne à l'issue du semestre.
- c) **Thich** est d'origine vietnamienne au début de sa trentaine. Elle est en France depuis quelques années avec sa petite fille et y a rejoint son mari. Elle a étudié au Vietnam et possède un diplôme en relations internationales. Ses langues sont le vietnamien, l'anglais et le chinois qu'elle a appris à l'université et le français qu'elle apprend depuis trois semestres au CUEFA. Thich n'a jamais vraiment écrit, ni en français ni en dehors des pratiques de littératies universitaires, avant l'atelier. Elle est la seule apprenante d'origine asiatique dans le groupe et celle qui, au début de la session, a le niveau de langue le moins élevé par rapport aux autres membres du groupe. Après cette session, Thich a été acceptée en licence 3 de droit.
- d) **Vera** est une jeune quadragénaire canadienne anglophone. Elle est venue en France, avec son mari et leurs deux petites filles chinoises

adoptées, pour une année sabbatique, afin d'offrir à ces dernières une expérience linguistique et culturelle signifiante. Au Canada, Vera est enseignante dans une école primaire de la région de Vancouver. Elle espère alors pouvoir parfaire ses compétences en français pour pouvoir l'enseigner dans les écoles d'immersion du conseil scolaire anglophone. Son répertoire plurilingue est composé de l'anglais et du français, et elle a quelques notions de chinois et d'inuktitut.

Je ferai également référence, de manière plus brève, aux énoncés de Zora et de Mira récoltés au cours de l'atelier de 2009, ainsi qu'aux énoncés de Monica et Liz lors de l'atelier de 2010. Cela parce que leurs énoncés en interactions en classe et/ou durant les entretiens finaux apportent une singularité complémentaire à certaines analyses :

Zora est originaire du Kirghizistan et compte dans son répertoire le kirghize, le russe, l'anglais et le français. Elle explique venir d'une famille internationale qui habite les quatre coins du monde. Son objectif est de perfectionner le français pour intégrer un Master en relations internationales.

Mira est d'origine russe dans sa trentaine. Elle est plurilingue, en russe anglais et français. Elle prend également des cours de méthodologie universitaire dans l'objectif d'être intégrée à un Master dans une université française.

Monica est d'origine espagnole catalane. Elle est jeune chercheuse scientifique et essaie de trouver un emploi dans un laboratoire de recherche en France. Elle considère l'espagnol et le catalan comme ses deux langues d'origine et l'anglais et le français comme des langues acquises, importantes pour le travail.

Liz est une apprenante autrichienne, dans la quarantaine, qui est, au moment de l'étude, en France pour une année de perfectionnement linguistique, tout en travaillant à distance (en allemand) pour son laboratoire de recherche scientifique. Elle utilise également l'anglais pour les articles qu'elle produit dans le cadre de son travail.

2.4. L'atelier d'écriture

J'ai, personnellement, en tant qu'enseignante FLE (depuis 2000) et animatrice d'ateliers d'écriture (depuis 2002), dès le début de mon activité professionnelle au CUEFA en 2006, initié les ateliers d'écriture pour lesquels j'ai eu un soutien enthousiaste de la coordonnatrice pédagogique de l'époque. Si je nomme cet atelier, précisément un atelier, et non pas un cours d'écriture, c'est parce qu'il correspond à un lieu coopératif consacré à l'écriture qui sollicite et suscite à la fois la créativité et la

participation active des participants à l'aide de propositions d'écriture que je nomme ainsi car elles correspondent à des « déclencheurs » négociés et négociables au sein du groupe. Issu du courant « creative writing » en Amérique du Nord, l'atelier d'écriture en France et ses prémisses pourraient remonter aux mouvements Montessori et Freinet. Toutefois, je prends appui sur les écrits de André (1989 / 2011), Bon (2005), Haddad (2006), Neumayer (2003), Roche, Guiguet et Voltz (2005) pour l'écriture avec des adultes. En ce qui concerne l'écriture en langue étrangère, je m'inspire plus particulièrement des travaux d'Oriol-Boyer (1994) qui défend « la nécessité absolue d'établir une articulation systématique entre les enseignements de langue et de littérature, entre les activités de lecture et d'écriture ». En effet, il me semble indispensable d'examiner l'apport en atelier d'écriture de textes d'auteurs ayant vécu eux-mêmes, et à travers leurs écrits, l'hybridité, l'entre-deux, le passage entre plusieurs langues et cultures. En outre, Oriol-Boyer (1994) insiste sur le fait que lire la littérature ne suffit pas à la pratique de l'écriture. Elle précise, en effet, que « la littérature est un magnifique laboratoire d'expérimentation linguistique, à condition toutefois qu'on s'exerce à l'écrire et qu'on ne se contente pas de la lire ». Selon Pierra (2006), Auger et Pierra (2007), l'atelier d'écriture est également un lieu où le *sensible*, la subjectivité, sont au centre d'un rapport ouvrant le sujet simultanément au langage, aux langues et à la création. Faire écrire en atelier d'écriture des étudiants adultes étrangers en voie d'appropriation et/ou de perfectionnement d'une des langues de leur répertoire plurilingue me semble être le lieu idéal d'expérimentation et de construction d'une identité plurilingue à travers leurs propres écrits. Les ateliers d'écriture que j'ai proposés ont consisté précisément à faire écrire les participants de l'atelier sur des sujets et des thèmes en lien avec leurs parcours d'apprenants (de langues) plurilingues qui se sont constitués dans et à travers la migration volontaire. Les ateliers que j'ai menés sont adaptés au niveau de langue des apprenants. Ils sont conçus de sorte que les activités langagières intègrent aux propositions d'écriture les outils linguistiques nécessaires à l'apprentissage de la langue : compréhensions écrites et orales, productions écrites et orales, compréhension interculturelle, grammaire et phonétique. Les propositions d'écriture, quant à elles, cherchent à favoriser l'expression de soi en racontant, disant, élaborant, co-construisant un récit (même si lacunaire) de son expérience personnelle à travers langues, cultures et lieux foulés. Ces choix sont les miens et ne m'ont pas été édictés par le CUEFA.

2.4.1. Un atelier d'écriture plurielle

J'intitule l'atelier d'écriture, atelier d'écriture **plurielle**. Si je le nomme ainsi, c'est pour trois raisons : premièrement, parce qu'il s'inscrit dans une approche didactique plurielle que Candelier (2008) décrit comme « approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (p. 68). Plus précisément, en tant qu'enseignante et animatrice de l'atelier, je le conçois en prenant en compte le fait que les apprenants sont plurilingues tels que l'entend Grosjean (1995), c'est à dire des personnes « qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours » (p. 14). De plus, les approches didactiques plurielles⁹ ont les caractéristiques suivantes : elles s'adressent à l'ensemble des apprenants, et notamment ceux qui possèdent dans leur répertoire langagier plusieurs langues autres que celles de l'école ; elles permettent au sein d'un cadre scolaire la mise en relation des langues dans un processus d'ouverture et d'intégration ; et elles concernent à la fois des aptitudes langagières et métalangagières. Plus précisément, l'approche que j'adopte dans les ateliers d'écriture s'adresse à tous les participants en allant chercher les savoirs, les savoir-faire et savoir-être qu'ils ont dans plusieurs langues qui font partie de leur répertoire. Elle reconnaît de ce fait la diversité des rôles que joue l'apprenant-sujet, à la fois en tant qu'apprenant et expert (même partiel) d'autres systèmes linguistiques et acteur social plurilingue. Elle fait appel à la diversité des langues qui sont « déjà-là » (Coste, 2010) sans l'ambition de les faire apprendre et sans accorder d'importance à l'une plus qu'à l'autre. Enfin, elle fait surgir les capacités métalinguistiques des participants à l'atelier.

Deuxièmement, l'atelier d'écriture plurielle prend son inspiration dans des récits ou processus narratifs d'origines différentes. J'en considère trois : les premiers, ceux des auteurs publiés qui servent de base de discussion en classe, je les nomme les textes sources. Les deuxièmes, ceux qui concernent mon propre parcours en tant que migrante plurilingue ayant vécu l'exil et la condition d'étrangère dans différents pays dans lesquels j'ai vécu. Les troisièmes, ceux des apprenants : ils sont de natures très

⁹ Candelier (2008) considère que quatre approches plurielles des langues et des cultures ont émergé au cours de ces dernières années : la didactique intégrée des langues, l'approche interculturelle, l'intercompréhension entre les langues parentes, l'éveil aux langues. Ces approches seront reprises dans le chapitre 10 (voir aussi Moore, 2006).

différentes, à la fois fragments de leur expérience construits et partagés en classe en interaction, ce sont aussi les textes qu'ils écrivent et ré-écrivent au cours de la session, ceux qu'ils incluent dans les recueils de textes et/ou qu'ils présentent publiquement à la cérémonie de clôture du trimestre, mais également ceux qui émanent des entretiens semi-dirigés en fin de parcours. Ces récits et processus narratifs participent conjointement et de manière complexe et imbriquée à la co-construction des savoirs, à l'élaboration et la narration d'expériences singulières des uns et des autres et à la construction identitaire des participants à l'atelier. Dans cette approche, en m'inspirant de Cummins (2000) et de Mendelowitz et Ferreira (2007), je considère le récit comme ayant une forme et une fonction d'étayage¹⁰ qui offrent un pont entre l'expérience narrativisée des uns et celle, à faire émerger, formuler et interpréter, des autres. En d'autres termes, l'ensemble des récits offre un tremplin entre des connaissances « déjà-là » et celles nouvelles qui peuvent ainsi naître, balbutier et progressivement croître.

L'ensemble des récits et processus narratifs auxquels je fais référence ne sont pas n'importe quels récits : tous introduisent des éléments sociolinguistiques en lien avec les langues, les aspects affectifs qui existent entre les auteurs et leurs langues, la notion d'altérité. Dans la construction de cet atelier, je considère en effet primordial que ces éléments soient examinés dans le contexte d'expériences individuelles singulières plutôt que comme concepts abstraits décontextualisés qui n'auraient pas de sens dans l'atelier d'écriture. En d'autres termes, j'utilise ce que Bruner (1986) appelle « narrative ways of knowing » dans le sens où l'un de ces textes, l'une de ces narrations en train de se faire, de se construire et de s'énoncer, appelle un autre à être formulé, dévoilé - passant de l'*interpersonnel* à l'*intrapersonnel* (Kern & Liddicoat, 2008) - l'un suscitant une réaction à l'autre.

Troisièmement, ces textes, de genres différents, qu'ils soient poétiques, réflexifs, argumentatifs, brouillent la notion ou la représentation d'un genre et de types discursifs particuliers que l'on retrouverait au sein d'une institution telle que l'université. En aucun cas, le genre à écrire n'est imposé. Au contraire, de nombreuses sources textuelles permettent un éventail de possibilités que chaque apprenant s'approprie (ou non) en

¹⁰ Ce concept est développé dans le chapitre 4.

fonction de ses propres besoins de communication et d'expression identitaire. Examinons ces différentes sources pour en comprendre l'impact.

2.4.2. Les textes d'auteurs : les textes sources

Les textes d'auteurs sont des textes autobiographiques servant de base de discussions en classe. Je les ai choisis parce qu'ils touchent non seulement à la thématique de la langue qu'elle soit maternelle, étrangère ou cible, aux notions d'origine, d'exil et d'altérité, à l'écriture en plusieurs langues, mais participent également à la construction identitaire de l'auteur. A l'instar de Mendelowitz et Ferreira (2007), je suis d'avis que les textes qui présentent une inspiration pour les apprenants-scripteurs parce que les thèmes choisis sont en lien direct avec leur propre expérience de vie en tant que migrants, auront plus de chance de les toucher, les faire réagir et interagir (ce que, en tant qu'enseignante FLE, je cherche à faire en classe de langue) et écrire (ce que je cherche à faire dans l'atelier d'écriture) et par conséquent contribueront à (re)(dé)construire leurs identités plurilingues. Mendelowitz et Ferreira (2007) indiquent à ce propos :

we felt that it was crucial to present these issues in the context of particular individual experiences rather than decontextualized abstract concepts ; that to really enable students in the meaning and power of these issues, they need to encounter them in the context of personal narratives. (Mendelowitz & Ferreira, 2007, p. 492)

Les textes sources étudiés en classe sont nombreux. L'atelier de 2009 a la particularité d'avoir été construit avec pour étude durant tout le trimestre le texte fondateur *Nord Perdu* de Huston (1999) dont nous avons étudié et discuté la plupart des chapitres. L'atelier de 2010 a été construit sur une sélection de textes de plusieurs auteurs issus d'horizons variés tels que le Liban, le Maroc, le Canada (anglophone et francophone). Nous avons ainsi travaillé des textes d'écrivains tels que Wajdi Mouawad, Driss Chraïbi, Tahar Ben Jelloun, Nancy Huston, Louise Warren, Marco Micone et Leïla Sebbar. Je présenterai ici deux extraits courts de Huston car ceux-ci ont suscité des discussions particulièrement vives en classe. Sans toutefois en faire une analyse approfondie, je souhaite montrer après chaque texte les points énonciatifs saillants qui m'intéressent en lien avec la construction identitaire.

Le Nord, j'en viens. En français, chaque fois qu'on y fait allusion, on précise qu'il est grand. On l'affuble même, souvent, d'une lettre majuscule. Personne ne dit, parlant de moi : elle vient du petit Nord. Toujours du grand. Sa grandeur compense, dans l'imaginaire français, son vide. Il est immense mais ne contient rien. (...) On sait qu'il y fait froid. (« Dieu ! qu'il fait froid ! » Trente ans après avoir quitté le Canada, je revendique le droit de prononcer cette phrase à Paris, et d'avoir froid à Paris, merde, sans qu'on me réplique à chaque fois : « En tant que Canadienne, pourtant, vous devriez être habituée »... me renvoyant, sinon dans mon pays d'origine comme les pauvres sans-papiers, du moins à mes origines...). (Huston, 1999, p. 13-14)

Outre le thème, l'origine, dire son origine géographique, un élément particulièrement crucial et essentiel à tout écrivain de la migration, dans cet extrait, je tiens à souligner quelques aspects linguistiques. Les jeux de langue : *en français, on précise qu'il est grand / on l'affuble d'une lettre majuscule* ; la référence à l'autre innommé : *personne ne dit, parlant de moi / on me réplique* ; l'utilisation de la parenthèse pour faire un commentaire long qui relate de l'hétéro-attribution de sa situation d'étrangère ; l'insertion intraphrastique du mot vulgaire *merde* qu'on utiliserait à l'oral uniquement dans certains contextes et en présence de certains interlocuteurs, au sein d'une phrase longue et soutenue, offrant donc une variation stylistique singulière.

The true North strong and free, c'est donc chez moi, mon hymne national. True North *c'est le nord vrai ou géographique*, celui qu'indique la boussole : le pôle nord, quoi. (...) Strong and free veut dire fort et libre. Aucun problème de traduction, cette fois. Aucune ambiguïté possible. On est fort et libre ou on ne l'est pas, n'est-ce pas ? Votre pays à vous est peut-être fort et libre aussi, à force d'abreuver de sang ses sillons. Comment s'appelle-t-il ? Ah oui ? Et depuis combien de temps ? Le mien s'appelle Canada depuis deux petits siècles seulement. Avant, il n'avait pas de nom, il n'existait pas. Et le vôtre ? Et vos ancêtres ? Etes-vous patriote ? Non, non, ce n'est pas un sondage, c'est juste un essai de repérage. (Huston, 1999, p. 14-15)

L'alternance codique intraphrastique sans guillemets ni italique ni traduction (The true North strong and free) est utilisée en contraste avec *c'est le nord vrai ou géographique* qui lui est écrit en italique pour signifier que la langue naturelle, celle d'écriture du moins, n'est plus ni l'anglais ni le français mais un entremêlage, un échange constant, un jeu même ; l'utilisation du marqueur discursif *quoi* à la fin de la phrase ou *n'est-ce pas ?* en français pour son équivalent *isn't it* comme s'il s'agissait

d'une phrase énoncée à l'oral ; de nombreuses questions qui, en utilisant « le vôtre », « vos », « vous », interpellent le lecteur de manière directe et provocatrice ; l'apparition d'une boucle réflexive *non non ce n'est pas un sondage* qui commente l'utilisation de ces questions. Si je cite ces aspects linguistiques, c'est parce qu'on les retrouvera également dans les textes (écrits et oraux) des apprenants plurilingues. Ils constituent donc une clé pour le choix des outils d'analyse que je développerai dans les chapitres d'analyse.

2.4.3. Les récits de l'enseignante

Durant les séances en classe durant lesquelles nous discutons des textes sources, tels que ceux de Nancy Huston, je partage également des récits oraux de ma propre expérience en tant que migrante plurilingue. Les extraits dans le corpus sont fréquents et concernent mon départ de France pour l'Allemagne, mon perfectionnement de l'allemand et plus tard celui de l'anglais au Canada, mon écriture en plusieurs langues et notamment mon retour au français comme langue d'écriture. Dans l'extrait ci-dessous, le récit, présenté tel qu'il a été énoncé en classe, concerne les langues de ma famille mais aussi mes choix linguistiques dans une dimension diachronique :

E : là c'est compliqué c'est compliqué hein parce que à la maison on avait trois langues + + moi j'ai grandi à la frontière à la frontière franco-allemande donc à la maison euh : mes parents parlaient euh : hein francique c'est une langue r é g i o n a l e + d'accord c'est une langue à la frontière entre la France et l'Allemagne + + donc eux ils parlaient francique + + le francique était interdit à l'école + donc nous on avait pas le droit d'apprendre le francique donc nous on parlait en français avec mes parents + et avec nos grands-parents on parlait en allemand + parce que mes grands-parents étaient nés lorsque : la Lorraine était occupée par les Allemands + mes parents euh : mes grands-parents ne parlaient que l'allemand + + donc on était toujours en trois langues allemand francique français + + + et donc moi j'ai grandi comme ça + avec déjà il fallait décider qui allait [xxx] j'ai appris qu'il fallait faire des choix + voilà il fallait faire des + choix + et ensuite avec le temps je me suis dit + non : il y a pas besoin de faire des choix + c'est à moi de travailler pour que mes différents n i v e a u x d e l a n g u e s puissent s'ajuster : ↑ + toujours les maintenir : ↑ + + ne pas les oublier : ↑ hein parce que c'est pas évident c'est du travail il faut aller sur internet lire les journaux en anglais en allemand j'ai deux amies allemandes à Marseille elles parlent allemand euh : bon le français le français + + le français j'ai décidé de l'enseigner + + voilà ça c'était ma réponse + je me suis dit ah + je suis à Vancouver à dix milles kilomètres de la France + on me dit que je suis en

train de perdre mon français + et ben je vais me battre + je vais enseigner c'est la seule solution pour récupérer mon français donc j'ai refait des études pour enseigner le français (rires) + + + (atelier 2009, « discussion sur le faux bilinguisme »)¹¹

Dans ce récit qui introduit la discussion en classe sur le « faux bilinguisme » de Huston (1999), je raconte l'histoire des langues de ma famille en adoptant un regard sur le plurilinguisme qui se veut nuancé. J'adopte plusieurs concepts sociolinguistiques sans les nommer scientifiquement : la situation sociolinguistique de la famille est le résultat de paramètres historiques (l'occupation de la Lorraine), géographiques (la situation frontalière et la langue régionale) et politiques (la langue de la scolarisation). Le contexte diglossique a naturellement induit des pratiques plurilingues situées (*le francique était interdit à l'école / on parlait en français avec mes parents / avec nos grands-parents on parlait en allemand*) mais aussi des représentations (*il fallait faire des choix*) qui ont évolué (*et ensuite avec le temps je me suis dit + non : il y a pas besoin de faire des choix*). Je fais également référence au déséquilibre entre les différentes langues et à l'effort personnel que cela constitue de les maintenir (*c'est à moi de travailler pour que mes différents n i v e a u x d e l a n g u e s puissent s'ajuster*). J'évalue également cet effort (*toujours les maintenir / ne pas les oublier / c'est pas évident / c'est du travail*). Je propose des stratégies d'apprentissage et/ou de maintien de la langue (*il faut aller sur internet lire les journaux en anglais en allemand / j'ai deux amies allemandes à Marseille / le français j'ai décidé de l'enseigner*).

En quoi ce genre de récit autobiographique que je propose en classe est-il important pour les apprenants plurilingues du groupe ? Quelles sont mes intentions avec le partage de ce récit et l'utilisation de cette structure particulière ? En prenant appui sur mon expérience personnelle, je cherche à inciter les apprenants à construire un discours à caractère subjectif, c'est-à-dire à faire référence à leurs propres expériences à travers leur(s) langues et leur(s) parcours de migration. Je tente en outre de transmettre plusieurs messages : le premier concerne le caractère diachronique des représentations, le deuxième concerne le déséquilibre entre les langues, en référence à la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997 / 2009), le

¹¹ Les conventions de transcription sont précisées en 2.5.

troisième concerne les stratégies à mettre en place pour toute personne plurilingue. En bref, l'intention de ce récit est triple : il apporte des concepts sociolinguistiques, invite au récit autobiographique et démontre de l'empathie. Par ailleurs, tout comme le propose l'étude de Dagenais, Beynon et Mathis (2008), il permet d'utiliser comme ressources pédagogiques mes identités en tant qu'enseignante, ayant (eu) des expériences similaires à celles des apprenants plurilingues du groupe.

2.4.4. Les propositions d'écriture

Les propositions d'écriture cherchent à offrir des déclencheurs à l'écriture des apprenants. Entièrement intégrées suite à la lecture, la compréhension des textes sources et les récits de l'enseignante, elles permettent aux apprenants de se lancer dans leur propre narration. Dans cette thèse, mon choix se portera sur l'explication de quatre propositions d'écriture que je déploierai avec précision dans les chapitres d'analyse : a) *Souvenir de langues* (souvenir déployé portant sur un événement de langue) ; b) *Espace langues* (texte qui met en scène les langues de son répertoire plurilingue) ; c) *L'autre* (texte qui offre un regard sur soi en s'inspirant des illustrations d'une exposition portant sur « l'Autre ») ; d) *Biographie* (texte court qui permet de se présenter – accompagné d'une photo de son choix - dans le recueil de textes publié en fin de trimestre).

a. Souvenir de langue(s)

*Souvenir de langue(s)*¹² s'inspire du texte de George Perec *Je me souviens*. Dans un premier temps, les apprenants sont invitées à écrire un inventaire de souvenirs. Il s'agit d'écrire une dizaine de fragments courts qui commencent par « je me souviens » et qui ont un lien avec leurs langues (leur apprentissage, un événement particulier, une chanson, une personne, etc.). Dans un deuxième temps, les apprenants lisent à haute voix en classe un de leurs fragments et, si ils le souhaitent, en font un récit oral auquel participe l'ensemble du groupe de manière spontanée (sous forme de questions, de commentaires, d'aides linguistiques). Dans un troisième temps, le récit oral est

¹² L'atelier est présenté dans le chapitre 8.

transformé en récit écrit qui est commenté par moi-même et dont le contenu et la forme sont négociés avec l'apprenant plusieurs fois jusqu'à ce que nous en soyons satisfaits.

b. Espace langues

*Espace Langues*¹³ est un atelier constitué en deux étapes. La première est une lecture-compréhension de trois textes d'auteurs (Milan Kundera, Mario Micone, Louise Warren) qui tous trois évoquent de manière biographique ou fictive leur rapport aux langues, c'est-à-dire la manière dont ils les vivent, ce que la langue évoque en eux au niveau du sensible. Suite à la compréhension de ces textes de genres différents (une entrevue journalistique, un extrait de roman, un poème), l'invitation à écrire correspond précisément, pour chaque apprenant, à trouver son *Espace langues*, que j'entends comme ce lieu singulier et unique qui se manifeste dans la conscience (et l'inconscient) des personnes plurilingues par la rencontre des langues qui les habitent, les traversent, les façonnent. Le texte est constitué d'impressions et de bouts de langues, de transferts entre les unes et les autres, et peut inclure métaphores, écritures ludiques et autres langues que le français.

c. L'Autre

L'Autre est un atelier en trois étapes : d'abord, à l'aide de nombreuses illustrations (format carte postale) issues d'une exposition en ligne sur « l'Autre et le même »¹⁴ et disposées au milieu de la table d'écriture en classe, les participants sont encouragés à en choisir quelques unes et à noter quelques mots, impressions, émotions, qui se présentent à eux en réaction à ces textes visuels. Puis, chaque apprenant choisit une seule illustration qui constitue un socle pour l'écriture d'un texte. Le texte à composer est présenté comme étant structuré par une succession de fragments, en fonction d'un thème général *l'autre (the other)*, décliné selon les variations suivantes : l'autre, les autres, l'autre langue, l'autre pays, quand je suis autre, quand je suis l'autre personne. L'écriture se forge des matériaux récoltés lors de la première

¹³ L'atelier est présenté dans le chapitre 6.

¹⁴ Il s'agit d'une exposition « L'altérité en question / Questioning Otherness » que l'on peut trouver en ligne www.festrاد.com/f/09expo.html. On trouvera sur le site les oeuvres que les artistes ont créées à partir des poèmes sur le thème « L'autre et le même / The Other and the Same ». cette exposition est organisée par le Festival franco-anglais de poésie et la revue La Traductière.

étape et de nouvelles impressions en fonction de l'illustration unique choisie. Cette proposition d'écriture n'est pas basée sur des textes sources (dans le sens traditionnel du texte écrit par un auteur et qu'on peut lire), mais sur des textes visuels qui sont, en outre, accompagnés de quelques mots dans différentes langues.

d. Biographie

Biographie propose aux participants d'écrire un texte court, accompagné d'une photo, qui permet à chacun de se présenter aux lecteurs dans le recueil de textes final qui réunit trois textes écrits par chaque apprenant durant la session. Pour écrire cette biographie, chaque apprenant reprend les textes qu'il a écrits depuis le début des ateliers, pour en extraire des mots-clés, ou des mots-mana selon l'expression de Barthes, qui font partie de son expérience d'écriture et qui servent de socles à la présentation de soi. Des biographies d'apprenants d'ateliers précédents sont lues en classe pour exemplifier la proposition d'écriture¹⁵.

2.4.5. Les énoncés des apprenants

Les énoncés (écrits et oraux) des apprenants offrent une source d'inspiration aux autres membres du groupe. Ils sont de cinq types : ceux construits dans l'interaction en classe, ceux écrits suite aux propositions d'écriture et partagés au sein du groupe, ceux écrits et inclus dans le recueil de textes et / ou lus lors d'une séance publique lors de la cérémonie de clôture de la session, mais ceux également récoltés lors d'entretiens semi-dirigés en fin d'atelier. Ces énoncés, je les considère comme des procédés heuristiques, *ways of 'coming to know'*, plutôt que comme de 'simples' façons de performer une connaissance ou d'améliorer ses compétences de production écrite en français, langue cible. Ils contribuent à l'ensemble des récits et font que les uns et les autres écrivent ce qu'ils écrivent. En écriture isolée, sans ce contexte de co-construction, de partage des textes, de questionnements sur les langues, de partage d'expériences, le résultat ne serait pas le même. Ces divers types d'énoncés seront analysés tout au long de la thèse, et c'est la raison pour laquelle je n'en donnerai pas d'exemples comme je l'ai fait avec les textes sources et mes récits autobiographiques.

¹⁵ Cf. annexes

2.5. Les interactions en classe

Je considère l'atelier d'écriture plurielle au sein d'une classe de FLE comme un lieu d'interactions selon l'approche de Cambra Giné (2003) et de Cicurel (2002, 2011). L'approche interactionniste conçoit l'interaction comme un événement communicatif mutuellement construit par les acteurs. Par l'interaction, ces acteurs en présence ou interactants sont co-responsables de la construction et la négociation du sens : « ils se font une représentation de la situation et développent des attentes quant au type d'interaction à laquelle ils participent, aux finalités des interlocuteurs, à leurs rôles interactionnels et leurs positionnements sociaux respectifs » (Cambra Giné, 2003, p. 69). Communiquer, ce n'est pas seulement exprimer des actes de paroles, mais c'est surtout négocier avec le(s) interlocuteur(s), en réagissant, en prenant des initiatives et des risques, en utilisant différents systèmes linguistiques, en s'affirmant (ou pas) en tant qu'acteur social plurilingue, en construisant un récit. Arditty et Vasseur (1999) indiquent que l'analyse de ces interactions est de « rendre compte de la manière dont des individus concrets entrent en contact dans des situations concrètes et interagissent pour atteindre des objectifs concrets – convergents ou divergents – notamment, mais pas uniquement, à travers le langage » (p. 4). Dans le cas de mon étude, l'analyse des interactions sera de rendre compte de la manière spécifique dont les apprenants plurilingues (co)(dé)(re)construisent leurs identités plurilingues.

Pour procéder à une analyse des interactions, une méthode d'investigation préalable, précise et séquentielle doit être mise en place : être sur place, enregistrer les interactions et les transcrire. Le but de la transcription est de permettre un travail d'analyse sur les données récoltées (Cicurel, 2011). La transcription permet une distance par rapport à l'objet étudié en utilisant des concepts qui relèvent de la sociolinguistique, de l'analyse de discours, de l'ethnographie de la communication ainsi que des études sur la communication exolingue. La transcription est une transformation écrite de l'oral, « un écrit fabriqué » (p. 325), à travers laquelle je tente de comprendre comment les co-acteurs co-organisent leurs activités verbales dans le but d'apprendre la langue cible, et ce faisant de co-construire leurs identités. Dans ces transcriptions, sont pris en compte les tours de parole (Kerbrat-Orecchioni, 1990), l'identification des interactants, les pauses et les chevauchements de parole, les dimensions prosodiques

même indiquées sommairement (pause, intonation montante, accentuation de mots, allongement de syllabe, etc.), l'utilisation d'autres langues que la langue cible¹⁶, les dimensions paraverbales (rire, hésitation, mouvement particulier du corps, écriture de mots aux tableaux). Si je cherche à être au plus proche de l'interlangue de l'apprenant, en transcrivant ses expressions, ses intonations et ses fautes (ou ce que l'on considère comme des fautes d'un point de vue grammatical, lexical ou syntaxique), c'est pour tenter de mettre en exergue les marques énonciatives dans un but de repérage des manifestations identitaires singulières. En effet, l'analyse de discours des apprenants, se basant à la fois sur le fond et la forme, je ne peux dissocier ce qu'ils disent de comment ils le disent, en prenant en compte les nuances, les expressions, et les termes propres à chacun. C'est pourquoi, je prendrai en compte le discours oral des apprenants en étant au plus proche de ce qu'ils disent dans les corpus 2009 et 2010. En ce qui concerne les textes écrits, je prendrai en compte des versions finales du corpus de 2009, car ce sont les seules versions que j'ai récoltées. Les textes de 2010 sont par contre des textes dans leur première version.

Tableau 2. Les conventions de transcription en 2009

↑	intonation montante
+ / ++ / +++	pause brève, moyenne, longue (entre 3 et 5/6 secondes environ)
(rires) (gestes)	gestes, rires, bruits, événements de la situation
très bien	syllabe, mot (ou groupe de mots) accentué
euh :	allongement de la syllabe qui précède les :
e x a c t e m e n t	espacement entre les lettres pour indiquer un ralentissement du débit
[X]	syllabe incompréhensible (autant de X que de syllabes présumées)
A / E / En	locuteur (apprenant / enseignant / enquêteur)

¹⁶ Je tiens à signaler à ce propos que j'ai transcrit les interactions des langues que je connaissais (l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien) et ai demandé à l'apprenante vietnamienne de transcrire le vietnamien. J'ai également transcrit l'inuktitut en fonction des écrits de l'apprenante canadienne.

Tableau 3. Les conventions de transcription en 2010

... ..	pauses plus ou moins longues
:	allongement de la syllabe
/	interruption
xxx	segment incompréhensible
(manger ?)	transcription incertaine
?	ton montant
!	ton exclamatif
V : les animaux /	chevauchement de parole
Th : ah oui c'est ça	

Il me faut, par ailleurs, considérer l'atelier d'écriture plurielle comme étant caractérisé par des interactions spécifiques à la classe de langue (Cicurel, 2011), c'est-à-dire par la coprésence de participants ayant un statut *asymétrique* (le mien d'enseignante-expert et celui des apprenants, certains ayant et prenant toutefois et parfois un rôle d'expert), par *une visée cognitive* (la langue cible - le français - et l'écriture) et par un cadre *contraignant* (celui du CUEFA et les normes et représentations qui l'accompagnent). Puis, dans cette situation d'apprentissage de la langue, comme le signale Cicurel (2011), « c'est la langue qui fait obstacle à la communication (les participants en ont une connaissance inégalement partagée, ce qui les place dans une situation de communication exolingue), mais elle est en même temps ce qui motive et *crée les conditions de la communication* » (p. 329, son emphase avec les italiques). Également, toujours selon Cicurel, dans la classe (de langue), l'organisation de la parole est spécifique : les rôles conversationnels sont inégalement répartis. En tant qu'enseignante, j'introduis les thèmes en fonction de textes que j'ai choisis, je donne la parole, je dirige les activités en les initiant, les évaluant et en y mettant fin, et je décide des productions qui sont ou non acceptables. Cependant, dans l'analyse, il sera essentiel de déterminer les tours de parole que les apprenants se sont assignés, pour dire quoi et comment. Il sera également fondamental de définir et d'examiner le contrat de communication qui inclut non seulement des normes d'interaction et d'interprétation mais aussi des normes discursives spécifiques que Cambra Giné (2003) appelle le « contrat codique », qui établit avec quels codes on communique, avec quelle langue de base, s'il est permis d'alterner, quand le fait-on et pour quelle fonction.

2.6. Les entretiens semi-directifs en fin de trimestre

Suivant Blanchet (2003), l'entretien présuppose un contrat d'engagement entre deux interlocuteurs : l'interviewé et l'intervieweur. L'entretien permet d'échanger avec les apprenants sur leurs réactions, leurs représentations, leurs analyses de ce que l'atelier leur a apporté et des stratégies qu'ils ont mis en place lors de leurs pratiques de littératies. Les entretiens de 2009 et 2010 sont de type semi-directif qui se définit par des caractéristiques particulières concernant la façon de concevoir et mener l'entretien. Premièrement, les questions ne sont pas posées à l'avance, mais la chercheuse a à sa disposition une grille souple de thématiques à aborder. Au cours de l'entretien, cependant, de nouvelles questions peuvent surgir, ainsi que le propose Kaufmann :

la grille de questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif : une fois rédigées, il est très rare que l'enquêteur ait à les lire et à les poser les unes après les autres. C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour d'un sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème. (Kaufmann, 1996, p. 44)

En 2009, Audrey Zouré avait choisi de poser des questions en suivant un ordre thématique¹⁷ : l'identité des informateurs, les représentations et motivations des apprenants vis à vis de la France et de la langue française, les expériences antérieures d'écriture et de lecture, les opinions sur l'atelier d'écriture dans le cadre du CUEFA et les expériences interculturelles lors de l'atelier d'écriture. En 2010, j'ai aussi posé les questions suivantes : avez-vous participé à un atelier d'écriture préalable à celui que nous venons de finir ? Certaines propositions ont-elles mieux fonctionné que d'autres ? Comment avez-vous vécu le processus de réécriture constant dans l'atelier ? Vos compétences en général se sont-elles améliorées grâce à l'atelier ? L'atelier vous a-t-il permis d'écrire plus facilement des textes formels dans d'autres cours ? Comment vous êtes-vous inspirés des textes d'auteurs étudiés en classe ? L'atelier vous-il a permis de découvrir quelque chose sur vous-mêmes ou les autres participants du groupe ? Qu'avez-vous pensé du travail de recueil de textes collectif ? Quelles recommandations feriez-vous pour améliorer l'atelier d'écriture ?

¹⁷ Je me reporte à son mémoire de Master tel qu'expliqué dans le chapitre 1.

L'entretien est un entretien engagé dans le sens où l'enquêtrice (E = moi-même en 2010) s'engage activement dans la conversation, se laisse prendre par le message et par la situation et crée de l'empathie avec le participant. Cet engagement pouvant favoriser l'échange conversationnel est une partie intégrante de la recherche. Dans le cas d'Audrey, l'empathie était d'autant plus aisée que les apprenants la connaissaient puisqu'elle avait participé à tous les ateliers en tant qu'observatrice, participante aux discussions et aux propositions d'écriture comme si elle avait été une étudiante du groupe. Dans mon cas, même si j'étais leur enseignante, les apprenants avaient participé volontairement et avec enthousiasme à une réflexion supplémentaire qui ne dénotait pas énormément de ce que nous avons établi en atelier d'écriture :

le ton à trouver est beaucoup plus proche de celui de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut. Parfois ce style conversationnel prend réellement corps, le cadre de l'entretien est comme oublié : on bavarde autour du sujet. De tels moments indiquent que l'on a atteint un bon niveau de profondeur et jouent un rôle positif de respiration, pour l'enquêteur comme pour l'enquêté. (Kaufmann, 1996, p. 47)

Dans le cadre de l'analyse, on se penchera sur les formulations spécifiques utilisées pour poser les questions, inviter les relances, clarifier les réponses mais également donner une signification aux commentaires faits par les apprenants, notamment lorsque ceux-ci sont inattendus et spontanés.

2.7. Récapitulatif des méthodes utilisées pour la récolte de données

Tableau 4. Récapitulatif des méthodes utilisées pour la récolte de données

	2009	2010
Enregistrement d'interactions en classe	39 heures	39 heures
Textes écrits par les apprenants	43	41
Entretiens semi-directifs	Un entretien individuel Un entretien collectif avec 3 russophones	Un entretien collectif avec 6 apprenants volontaires
Publication (recueil de textes produit par les apprenants) imprimée par l'université (UAPV)	<i>L'empreinte des cultures : à la découverte de la France et du français en nous</i>	<i>Stridulations textuelles : réflexions de l'Autre en nous</i>

2.8. Analyse des données

L'analyse des données se base à la fois sur le contenu et sur la forme des discours produits par les participants de l'atelier d'écriture durant leurs interactions orales, leurs textes écrits et l'entretien semi-dirigé. Je propose donc de faire une analyse complexe de leurs pratiques effectives en portant un regard croisé sur les trois types de données. Déterminer les outils d'analyse adéquats aux données récoltées n'a pas été sans soucis. Si certains chercheurs peuvent choisir des outils d'analyse avant même d'avoir récolté leurs données, dans mon cas, cela a été clairement impossible. Suite à la lecture du texte de Nati et à l'impression qu'il m'avait fait - dans le sens littéral du terme, c'est-à-dire de « ce qu'il avait imprimé en moi » - en tant que lectrice, j'ai relu l'ensemble des textes des apprenants écrits pendant l'atelier de 2009, puis les transcriptions des interactions en classe et des entrevues finales. Les apprenants utilisaient dans leurs discours ce que je comprenais comme étant de l'hétérogénéité, du dialogisme, de l'intertextualité et de la variation langagière. Moïse (2009) précise :

Dans le langage se vivent des identités plurielles constitutives d'hétérogène, écheveaux et fils tissés dans les interactions qu'ils donnent à voir ou pas. Ainsi le sujet existe à travers les voix qui lui échappent, de l'impensé et de l'historicisé, des discours sociaux et idéologiques, du contexte interactionnel, de l'autre, des expériences et des désirs, des variations langagières. (Moïse, 2009, p. 48)

Cette complexité du sujet plurilingue, son émergence dans le langage, est ce que je cherche à définir, à saisir, à mettre en sens dans cette thèse. C'est donc d'abord en me penchant pendant des heures sur les textes écrits par les apprenants de l'atelier¹⁸, mais aussi en écoutant les enregistrements des interactions, en relisant les textes des auteurs publiés et en étudiant mon propre récit autobiographique *Je suis née à la frontière* que j'ai pu y trouver certaines stratégies énonciatives que je montrerai dans les chapitres 6 et 7. C'est ensuite en m'inspirant des travaux de Bemporad (2012), Da

¹⁸ Je dois signaler que j'avais lu, corrigé, relu et édité même, les textes des étudiants au cours de l'atelier d'écriture en tant qu'enseignante de FLE dans l'objectif de les faire progresser sur leurs compétences langagières tel qu'on le fait dans une classe de langue. Pourtant, lors de l'analyse des textes, pour les propos de cette thèse, plus rien ne semblait aller de soi au delà de la langue et des choix syntaxiques, sémantiques etc. sur lesquels nous nous étions décidés avec les apprenants-acteurs de leurs textes lors des corrections successives.

Fina (2000), Deprez (2000, 2002), Galligani (2000), Koven (2002), Molinié (2003), Pavlenko (2007) que j'ai trouvé des éléments de réponse quant à l'analyse de récits autobiographiques concernant les parcours d'individus plurilingues en lien avec leurs langues ou l'écriture, la plupart souvent en lien à des questions identitaires. Dans les travaux issus des New Literacy Studies, d'après les travaux de Fairclough (2000), le changement de langues et la migration des individus plurilingues demandent à ce que leurs productions orales et écrites soient examinées selon des analyses qui permettent de mettre en exergue l'hétérogénéité. Ainsi, je propose que l'analyse des textes oraux et écrits se focalise sur les représentations des apprenants relatives aux objets de la recherche (langues, textes, pratiques de littératies) en lien à leurs identités en construction et leurs subjectivités en l'examinant à partir de trois focales : les formes énonciatives (Kerbrat-Orecchioni, 2009), la dimension dialogique (Authier-Revuz, 1995 ; Bres, 1999), et les marques translinguales, notamment sous la forme d'alternances codiques (Canagarajah, 2006 ; Lüdi & Py, 2003 ; Myers-Scotton, 1993). Dans ce qui suit, je déploie avec plus de détails les formes énonciatives car elles seront mises en évidence dans l'analyse des données des chapitres 6 à 8. Les deux autres (la dimension dialogique et l'alternance codique) seront déployées dans les sections d'analyses des données respectives.

Je m'inspire des travaux de Kerbrat-Orecchioni (2009) pour examiner comment dans l'énonciation, je peux identifier et repérer les traces de construction identitaire d'acteurs sociaux plurilingues. Kerbrat-Orecchioni définit l'énonciation de la manière suivante :

C'est la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur **imprime sa marque** à l'énoncé, **s'inscrit dans le message** (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la « distance énonciative »). (Kerbrat-Orecchioni, 2009, p. 36, mon emphase, ses italiques)

Kerbrat-Orecchioni (2009) se repose sur les propos de Benveniste (1970) : « l'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (p. 12) et ceux d'Anscombe et Ducrot (1976) : « l'énonciation sera pour nous l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle » (p. 18). Par ailleurs, elle ne tient nullement à creuser une frontière entre énoncé et énonciation, mais

propose de les considérer comme « le *même* objet », sachant que « la différence réside dans *la mise en perspective de cet objet* » (Kerbrat-Orecchioni, 2009, p. 34). Il convient, en effet, de considérer l'énoncé comme un objet-événement fabriqué par le sujet, dans et à travers lequel il s'inscrit en permanence de par son propre discours mais aussi, en même temps, y inscrit *l'Autre*, inscription que l'on peut déceler par les marques énonciatives. Kerbrat-Orecchioni précise ainsi que l'objet de la linguistique de l'énonciation est d'« identifier et décrire *les traces de l'acte dans le produit*, c'est-à-dire les lieux d'inscription dans la trame énonciative des différents constituants du cadre énonciatif » (p. 34). Je dirais donc que l'énonciation, dans le cas des apprenants plurilingues de mon étude, se compose de l'ensemble des phénomènes linguistiques observables qu'ils mettent en mouvement et en action lors d'un acte de communication, qu'il soit oral dans une interaction de classe ou lors d'entrevues, et / ou lors d'un texte écrit suite (ou non) à une proposition d'écriture. A travers cet acte de communication, on trouve la présence du locuteur, sa subjectivité langagière, mais aussi les relations que ce locuteur entretient avec l'allocutaire (le lecteur ou les personnes en présence), l'objet d'apprentissage et de discussion (les langues) et la situation de communication (souvent l'atelier d'écriture, les textes des auteurs étudiés en classe, les situations de vie quotidienne en dehors de l'atelier, mais toujours ou souvent en lien à leur séjour en France et en tant qu'apprenants de langues). Parmi les traces observables de la présence du locuteur et de la situation d'énonciation dans l'énoncé, on prendra en compte les déictiques et les subjectivèmes « affectifs » et « évaluatifs ».

Lorsque Kerbrat-Orecchioni (2009) parle de *shifters* dans la définition apportée ci-dessus, elle fait référence aux déictiques, cette classe de mots dont le sens varie en fonction de la situation de communication. Selon elle, pour en connaître le fonctionnement sémantico-référentiel, il s'agit de prendre en compte deux éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé et la situation spatio-temporelle du locuteur et aussi celle de l'allocutaire. Les déictiques sont principalement étudiés autour du sujet avec les pronoms personnels et les possessifs, et en rapport à la localisation temporelle et spatiale. Examinons d'abord ce qu'il en est des pronoms personnels. En effet, pour obtenir un contenu référentiel précis, les pronoms personnels exigent du récepteur qu'il prenne en considération la situation de communication, de manière nécessaire et

suffisante pour « je » et « tu », de manière nécessaire mais non suffisante pour « il(s) » ou « elle(s) » qui exigent un antécédent linguistique pour en donner un sens. Le « nous », quant à lui, pourra signifier « je » + tu (singulier ou pluriel) et devenir un « nous inclusif », mais également « je » + « il(s) » et devenir un « nous exclusif ». Dans l'analyse des textes écrits et oraux des individus plurilingues, je considérerai les formes énonciatives qui mettent en relation les déictiques de pronoms personnels (*moi, je, on* et *tu* inclusifs en fonction de la situation d'énonciation, *nous*) avec les objets de cette recherche (langues, textes, pratiques de littératies). Quant aux déictiques de localisation temporelle, il s'agira de reconnaître le moment T_0 qui est le moment de l'instance énonciative, soit une référence déictique, du moment T_1 qui lui est inscrit dans le contexte verbal, soit une référence cotextuelle. La localisation temporelle s'effectue principalement par le jeu des temps utilisés, mais aussi par les adverbes et les locutions adverbiales. Si le choix des formes du passé / présent / futur est de nature déictique, en ce qui concerne les adverbes et locutions adverbiales, certains d'entre eux font référence à un T_0 (« en ce moment », par exemple) alors que d'autres sont relatifs au contexte (« à ce moment-là », par exemple). Dans l'analyse des données, je prendrai en compte les déictiques de localisation temporelle, notamment dans le discours des apprenants lorsqu'ils évoquent les stratégies de communication qu'ils mettent en place à différents moments de leur parcours d'apprentissage et qui influent leur positionnement identitaire.

Kerbrat-Orecchioni (2009) nomme les subjectivèmes « affectifs » et « évaluatifs » les manifestations énonciatives du locuteur – à travers l'utilisation particulière d'adjectifs, de verbes et d'adverbes qui portent une évaluation subjective explicite (« je trouve ça difficile ») ou implicite (« c'est difficile »). Ce qui est important, en effet, c'est que le locuteur a le choix entre le type de formulation « subjective » et celle « objective » qui s'efforce de gommer toute trace de l'existence d'un énonciateur individuel. En ce qui concerne les **adjectifs**, Kerbrat-Orecchioni distingue plusieurs catégories : les adjectifs affectifs, évaluatifs non axiologiques et évaluatifs axiologiques. Les premiers « énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet. Dans la mesure où ils impliquent un engagement affectif de l'énonciateur, où ils manifestent sa présence au sein de l'énoncé, ils sont énonciatifs » (p. 95). Les deuxièmes, les adjectifs évaluatifs

non axiologiques impliquent « une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet qu'ils déterminent » en rapport à l'idée que se fait le locuteur d'une certaine norme pour une catégorie d'objets donnée. Les troisièmes, les adjectifs évaluatifs axiologiques, quant à eux, apportent en plus un jugement de valeur, positif ou négatif. Pour ce qui est des **verbes**, il s'agira également de discerner ceux qui peuvent être considérés comme subjectifs dans la mesure où ils véhiculent un jugement évaluatif. Dans le cas de mon étude, ce qui semble essentiel, c'est de discerner les verbes subjectifs en lien précisément avec le locuteur-narrateur lui-même, l'apprentissage des langues, ses compétences, ses langues. Quant aux **adverbes**, je prendrai en compte les modalisateurs, c'est-à-dire, ces unités qui en traduisant l'appréciation que porte un locuteur sur son énoncé « signalent le degré d'adhésion (forte ou mitigée / incertitude / rejet) du sujet d'énonciation aux contenus énoncés » (p. 133). Si dans le corpus apparaissent peu d'adverbes en général - fait certainement lié à une non-maîtrise de la part des apprenants sur leur formation et leur utilisation -, on notera toutefois, l'utilisation de modalisateurs tels que « peut-être », « vraiment », « il est vrai », « en fait », « bien sûr ». C'est pourquoi, je m'attacherai à relever également certains faits intonatifs ou typographiques (tels que les guillemets, les italiques, mais aussi les lettres majuscules et les espaces entre les lettres) qui permettent de souligner l'emphase subjective que portent les acteurs sociaux sur le contenu de leurs énoncés, notamment en relation à leurs langues.

Dans l'analyse des énoncés des individus plurilingues, je considérerai les formes énonciatives qui mettent en relation les déictiques de sujets avec les objets de cette recherche (langues, textes, pratiques de littératies). Il s'agira également d'examiner les subjectivèmes « affectifs » et « évaluatifs » (Kerbrat-Orecchioni, 2009, p. 79), à travers l'utilisation particulière d'adjectifs, de verbes et d'adverbes – qui portent une évaluation subjective explicite ou implicite sur la relation qu'il entretient avec ses langues, ses identités, les transformations qu'il subit au cours de sa migration volontaire et / ou ses pratiques de littératies. Je pourrai par ailleurs discerner ses auto- de ses hétéro-représentations (*je, pour moi par rapport à d'après X, ils disent que, l'auteur pense que...*).

Partie 2.
Cadre conceptuel

3. Identités et littératies de l'acteur social plurilingue

Dans ce chapitre, je présenterai le cadre théorique pertinent à l'étude proposée en procédant à un croisement des concepts et théories essentiels à mon travail : le(s) plurilinguisme(s), les identités, et les pratiques de littératie(s). Je tiens à préciser que le choix théorique des concepts et leur assemblage est issu de l'observation ethnographique préalable des pratiques en atelier d'écriture plurielle qui constitue le socle indispensable à ce travail de recherche.

3.1. L'individu plurilingue et plurilinguisme(s)

Les apprenants de cette étude sont des individus plurilingues : originaires de pays tels que l'Autriche, le Brésil, le Canada, la Corée, les Etats-Unis, le Kirghizistan, le Pérou, le Vietnam, la Pologne, la Russie et l'Ukraine, ils ont une connaissance à des degrés variés de trois ou quatre langues qu'ils ont apprises au cours de leur trajectoire de vie. J'adopte dans ce travail une perspective plurilingue et pluriculturelle, un choix épistémologique et politique, pour examiner les conditions nécessaires à ce que des apprenants emploient leurs langues multiples en tant qu'acteurs sociaux dans une variété de situations et de contextes sociaux. J'aurais pu ne pas prendre en compte leur plurilinguisme, c'est-à-dire que j'aurais pu considérer ces adultes étrangers (en France) « simplement » comme des apprenants FLE avec des problématiques liées à l'apprentissage d'une langue « étrangère ». Cependant, c'est justement le fait qu'ils soient plurilingues et qu'ils aient une trajectoire de vie à travers lieux et langues, qui a une incidence sur la nature, le style et le genre de textes qu'ils écrivent.

De nombreux textes francophones font la distinction entre les termes *plurilinguisme* et *multilinguisme*¹⁹, le premier étant compris comme la pratique de plusieurs langues et variétés de langues à des niveaux variés par un locuteur au sein de

¹⁹ Notons qu'en anglais les termes *plurilingualism* et *multilingualism* ne sont le plus souvent pas distingués (mais voir aussi Marshall & Moore, 2013).

contextes sociaux divers ; le second représentant la présence et le contact de plusieurs langues au sein d'un contexte social. Dans une conception de plurilinguisme, et dans l'approche didactique que j'adopte au sein de cet atelier, l'individu est considéré comme le *locus*, le lieu dans (ou à travers) lequel les langues entrent en contact, et comme un *acteur social* :

The focus on the individual as the locus and actor of contact has encouraged a shift of terminology from *multilingualism* (the study of societal contact) to *plurilingualism* (the study of individual repertoires and agency in several languages). (Moore & Gajo, 2009, p. 138)

La notion de plurilinguisme a obtenu une reconnaissance institutionnelle du Conseil de l'Europe (2001) qui a notamment valorisé les travaux préparatoires au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (cf. notamment Coste, Moore & Zarate (1997 / 2009) pour la compétence plurilingue et pluriculturelle²⁰). Il convient également de souligner que cette perspective a contribué à l'édition d'ouvrages incontournables dans le domaine de la recherche francophone en didactique des langues et des cultures (cf. Zarate, Lévy & Kramersch, 2008 ; Blanchet & Chardenet, 2011). Selon Coste (2010), le projet de construction européenne et l'accélération des circulations et des mobilités professionnelles ont contribué à ne plus imposer une *lingua franca* commune à tous et à chacun, en l'occurrence à choisir l'anglais, mais à valoriser le plurilinguisme des individus comme une force en prenant en compte notamment les langues minorées et, de manière plus large, toutes les langues faisant partie du répertoire linguistique des individus, comme étant une expérience partagée par la plupart des individus sur la planète :

Le fait et l'argument mis en avant sont que le plurilinguisme des individus est quasiment la chose la plus partagée du monde. (...) C'est le monolinguisme qui devient l'exception, le plurilinguisme la presque règle. (Coste, 2010, p. 144)

Coste (2010) rappelle toutefois que l'intérêt actuel porté et le succès attribué à la notion de plurilinguisme ne devrait en aucun cas se réduire à négliger l'importance de considérer les diverses formes de plurilinguisme. En effet, à l'encontre d'une pensée

²⁰ La compétence plurilingue et pluriculturelle sera développée dans le chapitre suivant.

néo-libérale qui aurait pour objet l'homogénéisation des cultures, des modes de consommation, de communication et d'interaction, il s'agirait de refuser l'existence d'un plurilinguisme qui fonctionnerait pour tous. Au contraire, il faudrait plutôt reconnaître que chaque individu développe une forme de plurilinguisme singulière et complexe qui dépend de son parcours individuel, familial et social, de sa mobilité internationale, de ses besoins de communiquer dans une langue versus une autre langue, du statut des langues et des contextes particuliers à chacun. Cependant, dans cette étude, ce n'est ni le côté institutionnel ni la promotion de l'Europe plurilingue qui m'intéresse, mais plutôt la valorisation des ressources de l'individu qui a traversé frontières et langues en quête de nouvelles expériences linguistiques et culturelles, à la recherche de lui-même, à l'affût d'un soi autre, naviguant des voies inexplorées, et à l'écoute de (ses) voix encore inconnues. Par conséquent, c'est la construction de soi, de ses identités à travers langues et cultures, qui m'anime dans ce projet de recherche.

3.1.1. L'individu comme locus : caractéristique du bi-/plurilingue

La recherche actuelle sur le plurilinguisme émane des études préalables en didactique des langues et en sociolinguistique depuis les années 80 (Dabène, 1984 ; Grosjean, 1982 ; Lüdi & Py, 1986, entre autres). Ces chercheurs européens se sont inspirés des travaux antérieurs des sociolinguistes américains tels que Gumperz (1967) qui se sont penchés sur les pratiques discursives bi-/plurilingues caractérisées par l'alternance et l'asymétrie dans des situations de contact de langues et de communication inégale. Ils ont donc remis en cause la conception structuraliste monolingue, illustrée par les positions de Bloomfield (1935), qui prétendait qu'un bilingue ne pouvait être qu'un « double monolingue » qui disposerait d'une maîtrise « parfaite et équilibrée » de deux systèmes linguistiques séparés. Puis, ils ont commencé à étudier le bilinguisme à partir d'un point de vue non plus de celui du locuteur « idéal » mais à partir des réalités fonctionnelles et discursives des locuteurs bilingues tels que les migrants (cf. Grosjean, 1982/1995 ; Lüdi & Py, 1986/2003). Ainsi, selon Grosjean (1982/1995) sont bilingues

les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétences

différentes dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues. (Grosjean, 1995, p. 14)

De cette définition, un aspect ressort comme étant essentiel à la recherche que je mène : les plurilingues maîtrisent leurs langues et leurs variétés de langues à des degrés différents. Grosjean (1995) mentionne en effet qu'ils sont caractérisés par un « niveau de compétences différentes » dans leurs langues. Lüdi et Py (2003) conceptualisent ces différents niveaux en utilisant la notion de continuum et en faisant référence à un « ensemble d'axes » :

Il semble possible d'évaluer la maîtrise de chacune des langues en contact sur un ensemble d'axes (compréhension orale, compréhension écrite, compétence conversationnelle, expression orale ou écrite, etc). Ensemble, ceux-ci forment un système de coordonnées complexe dans lequel chaque individu bilingue occupe une position intermédiaire sur un continuum allant d'une connaissance limitée et épisodique d'une deuxième langue jusqu'à la maîtrise également complète de deux ou plusieurs langues. (Lüdi & Py, 2003, p. 8)

Certains pourront donc avoir une compétence développée à lire dans une langue alors qu'écrire dans cette même langue posera plus de difficultés ; d'autres auront recours à l'écriture comme moyen d'expression alors que leur production orale reflètera leur hésitation. De plus, outre les compétences à des niveaux variés qu'il exerce dans ses différentes langues, l'individu plurilingue utilise également ses différentes langues sur un continuum et peut donc passer d'un mode monolingue à un mode bilingue : il aura à s'exprimer parfois en une seule langue (quand ses interlocuteurs ne partagent qu'une seule de ses langues, où lorsque l'institution et ses représentants lui demande de fonctionner ou de rédiger un texte en une seule langue) jusqu'aux situations où il sera admis qu'une multitude de possibilités langagières sont à sa disposition, y compris l'alternance et le mélange de langues ou le recours à de nouvelles formes linguistiques. Il peut également passer d'une posture d'apprenant à celle d'expert dans des situations différentes quand le besoin se présente.

On peut donc dire que les apprenants-locuteurs bi-/plurilingues font usage d'un répertoire plurilingue²¹ (Coste, Moore & Zarate, 1997 / 2009 ; Moore, 2006) composé de l'ensemble des langues et de leurs variétés linguistiques utilisées selon les situations de communication spécifiques et en fonction des interlocuteurs. Ce répertoire plurilingue m'intéresse particulièrement car il inclurait les différentes compétences à des degrés variés dans différentes langues sur un continuum en fonction de la situation de communication, des interlocuteurs en présence (ou en absence), des intentions de communication, mais aussi selon « les configurations identitaires que les discours permettent de prendre en charge localement » (Moore, 2006, p. 100).

En évoquant les travaux de Lüdi (1995) et ceux de Grosjean (1995), Moore (2006) précise bien que les bi-/plurilingues se différencient entre eux selon la distance qu'ils parcourent sur le continuum des différents modes de communication possibles. Moore indique que « les deux termes extrêmes du continuum pèsent (...) un poids différent en termes de pouvoir (et de capital linguistique et symbolique), et le glissement d'un bord à l'autre du continuum laisse aussi entrevoir les rapports de force et les enjeux symboliques des choix de langues pour les locuteurs, et porte la trace de figures identitaires, visibles ou cachées » (p. 101). Certains ne mélangent jamais leurs langues dans leurs parlers ou leurs écrits, tandis que d'autres le font mais sous des formes très variées : parmi les participants de l'atelier d'écriture, on remarquera le texte de Nati dans lequel quatre langues sont utilisées à l'écrit sans traduction. D'autres utilisent peu l'alternance codique à l'écrit mais y ont recours à l'oral. D'autres encore utilisent une seule langue, en l'occurrence dans l'atelier d'écriture, la langue cible mais s'y permettront une alternance singulière de registres. La possibilité d'activer ou de désactiver certaines composantes du répertoire (et pas seulement linguistique) dépendra des situations de communication et surtout des intentions de se communiquer en tant qu'individu plurilingue ou en voie de se reconnaître comme tel. Castellotti,

²¹ La notion de répertoire plurilingue émane des travaux de Gumperz (1971) et Dabène (1984). Gumperz (1971) utilisait le terme de répertoire linguistique pour décrire l'ensemble des ressources linguistiques disponibles à certains membres d'une communauté pour des besoins spécifiques de communication. En didactique des langues, Dabène (1984) utilise le terme de répertoire communicatif pour décrire les ressources linguistiques à disposition des apprenants qui incluent les variétés linguistiques dont les apprenants font usage en dehors de l'école et qui devraient être reconnues et exploitées par les enseignants dans des activités de classe.

Cavalli, Coste et Moore (2009) indiquent en effet, que « le locuteur plurilingue joue de son répertoire pour définir les contours multiples de son identité sociale » (Castellotti & al., 2009, p. 98). Donc la manière singulière d'utiliser ses langues, comme le fait Nati dans son texte, serait bien une façon d'exprimer ses identités.

Dans cette première section, j'ai discuté de l'individu plurilingue comme étant considéré le *locus*. Je me tourne maintenant vers sa posture en tant qu'*acteur social*.

3.1.2. L'individu plurilingue comme acteur social

Dans la perspective plurilingue et pluriculturelle, l'individu plurilingue est considéré comme un acteur social :

The plurilingual speaker is comprehended as a social actor who develops a repertoire made up of various languages and varieties of languages and different forms of knowledge. (Moore & Gajo, 2009, p. 142)

On trouve également la terminologie de « locuteur/acteur » (Kern & Liddicoat, 2008), et en anglais celle de « social agent » (Council of Europe (CECR), version anglaise, 2001, p. 168). Je discuterai d'abord la notion d' « acteur social » qui ressemble à celle de « locuteur/acteur », puis je la frotterai à celle de *social agent*.

La notion d'acteur social fait apparaître la possibilité d'invention sur des terres solides : Coste (2001) précise le point de vue de l'acteur social qui construit, restructure, met en œuvre, reconfigure une « palette de ressources dont il [l'acteur social] peut jouer, de manière plus ou moins volontaire et réfléchie » (p. 198), en mobilisant diversement les langues qui jouent « un rôle de pivot, d'appui, de référence » (p. 196). Elle met également en évidence l'ouverture sur des positions multiples liées à l'éventail que représentent les ressources de son répertoire plurilingue dans différents contextes : l'acteur social peut, entre autres, « faire l'expérience de positions de dominant et de dominé, de natif et de non-natif » (Kern & Liddicoat, 2008, p. 29) mais aussi, dans le cas de l'apprenant de langues, d'individu en quête d'outils linguistiques aussi bien que

d'expert de ses langues ; et, par conséquent, l'ambivalence²² que ces différentes positions peuvent faire émerger. Elle implique aussi la notion de style que Bourdieu (1982) nomme « l'écart individuel par rapport à la norme linguistique » (p.15). Et enfin celle de pouvoir : le terme locuteur/acteur « met en valeur le pouvoir de l'individu de participer pleinement à la création ou à la modification des contextes dans lesquels il ou elle acquiert et utilise la langue » (Kern & Liddicoat, 2008, p. 30). A travers ces notions, on constate un changement de paradigme : l'apprenant de langues / acteur social n'est plus considéré comme une tête remplie de connaissance de plusieurs langues et cultures, ce qui serait considéré comme un phénomène *intrapersonnel* (Kern et Liddicoat, 2008). Au contraire, il est engagé dans un processus de création, ses identités multiples sont reconnues, son pouvoir d'action est valorisé : il n'est plus seulement quelqu'un qui parle, mais quelqu'un qui agit, qui fait acte de parole, ce qui se caractérise par un phénomène *interpersonnel* (ibid.). Quant à la notion de pouvoir, elle renvoie aux travaux de Bourdieu (1977, 1982) qui souligne que la langue est « instrument d'action (ou de pouvoir) » : « les échanges linguistiques sont des rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs et leurs groupes respectifs » (Bourdieu, 1982, p. 14). Il indique donc que la légitimité de la langue est liée à celle de celui qui la parle (ou l'écrit). De plus, la compétence « de se faire entendre » implique le pouvoir d'imposer la réception de ses paroles :

La structure du rapport de production linguistique dépend du rapport de force symbolique entre deux locuteurs, c'est-à-dire de l'importance de leur capital d'autorité [...] : la compétence est donc aussi une capacité à se *faire écouter*. [...] On ne cherche pas seulement à être compris mais aussi à être cru, obéi, respecté, distingué. (Bourdieu, 1977, p. 20)

Mais c'est aussi la capacité à se confronter à la norme linguistique, à la défier, à dévier ce qu'elle est ou devrait être, et notamment lorsque celle-ci est la langue cible, à apprendre, à répliquer, à respecter. Considérer l'individu plurilingue comme un acteur social, revient donc à reconnaître sa capacité « à se faire écouter », « se faire

²² Touraine (2000) définit l'ambivalence ainsi : « ambivalence implies the impossible identification of the actor with a situation defined in historical, economic or social terms. The actors, led by categories pertaining to themselves and not to a situation, are in a state of ambivalence, both accepting and rejecting any situations in which they are placed » (p. 903).

respecter » dans ses choix linguistiques variés, singuliers, multiples, hybrides, en fonction des situations de communication, qui seraient les siens.

Pour Touraine (2000), les acteurs sociaux « are (...) not defined by their conformity to rules and norms, but by a relation to themselves, by their capacity to constitute themselves as actors, capable of changing their environment and of reinforcing their autonomy » (p. 902). Cette proposition rejoint celle de Giddens (1984) pour qui la notion d'*agency* - à l'origine de celle de *social agent* - est cette capacité pour *the social agent* à agir, à s'engager dans un acte à travers lequel il / elle fait une différence et apporte une transformation aux processus sociaux en cours. Si dans les deux traditions, la notion de réflexivité est essentielle, à savoir cette capacité pour l'acteur à revenir en arrière, à réfléchir sur ses choix et à les expliquer²³, et par là-même à se décentrer, Giddens se distingue en ce qui concerne l'intention de l'acteur social :

Agency refers not to the intentions people have in doing things but to their capability of doing those things in the first place (...). Agency concerns event of which an individual is the perpetrator, in the sense that the individual could (...) have acted differently. (Giddens, 1984, p. 9)

Quand on relit la biographie de Nati présentée dans le chapitre 1, et notamment le dernier énoncé « So, finalement je dirais : M e n j a z o v u t Nati. I love ma famille, t s h o v r e b a, et j'espère que c'est mutuel », on peut en effet se poser des questions sur ses intentions. Elle s'énonce à travers SES quatre langues, sans traduction aucune pour le lecteur français qui n'en aurait pas la connaissance. Elle joue de ses ressources et de ses compétences. Elle aurait pu écrire ce même énoncé en français, mais en tant qu'acteur social plurilingue, elle se donne l'autorité d'utiliser quatre langues, elle s'autorise à rompre avec la norme linguistique française monolingue. Bourdieu (1992) insiste bien sur le fait qu' « *actes d'autorité* » sont synonymes aux « *actes autorisés* » (p. 109). Ce faisant, elle transforme la manière dont je (en tant qu'enseignante, chercheuse et animatrice d'ateliers) conçoit l'écriture de l'apprenant FLE plurilingue et surtout la conception qu'il/elle a de ses identités. Quelle intention a-t-elle derrière cet acte qu'elle s'est autorisée sachant qu'elle rompait avec la norme linguistique ? Je souligne cette

²³ Giddens (1984) à ce propos indique que « actors will usually be able to explain most of what they do, if asked » (p. 6)

question comme étant fondamentale d'autant plus que cet acte se situe dans un centre universitaire de langue française. J'interprète en effet cet acte comme un acte identitaire (conscient ou inconscient) tel que le proposent Le Page et Tabouret-Kellet (1985) lors de parlers ou écrits bilingues qui se manifestent notamment, mais pas exclusivement, par l'alternance codique. C'est donc vers la notion complexe d'identité(s), essentielle à mon étude, que je me tourne afin d'examiner diverses théories qui me permettent de la situer dans le cadre de ma recherche.

3.2. Identité(s) plurielle(s)

Les liens entre l'acteur social plurilingue et ses identités sont mis en lumière grâce à la définition de la notion d'identités plurilingues apportée par Moore et Brohy (2013) :

Les identités plurilingues sont une catégorie de l'identité (individuelle et/ou collective). Elles s'expriment au travers de l'usage que fait un locuteur de ses langues, et au travers de ses discours sur celles-ci. Elles sont marquées par l'instabilité et l'ambivalence. Elles se révèlent de manière différente selon les choix des locuteurs à l'intérieur de l'ensemble de possibles, choix qui dépendent, entre autres, des trajectoires de vie individuelle, des catégories sociales et linguistiques à disposition et des interprétations que donne l'individu aux circonstances locales dans lesquelles il est amené à négocier la différence et à signaler ses affiliations. (Moore & Brohy, 2013, p. 297)

Dans le champ des sciences sociales, la notion complexe d'identité(s) a fait l'objet de nombreuses discussions dans des domaines d'études divers : en sociologie (Bourdieu, 1977, 1982 ; de Gaujelac, 2009 ; Giddens, 1984, 1991 ; Kaufmann, 2004), en anthropologie (Hall, 1996), en acquisition du langage (Baroni & Giroud, 2010 ; Norton, 1995 ; Norton & Toohey, 2011 ; Pavlenko & Blackledge, 2004), en sociolinguistique (Heller, 1999 ; Molinié, 2006 ; Moore, 2006 ; Moore & Brohy, 2013) et dans toutes les études liées aux analyses interactionnelles et discursives (Billiez & Trimaille, 2001 ; Lambert, 2009 ; Moïse, 2009, par exemple et parmi tant d'autres), en sciences de l'éducation (Abdallah-Preteille, 2006), en psychologie sociale (Tajfel, 1982). L'identité peut être envisagée de plusieurs façons, entre autres, comme l'appartenance (ou non) à un groupe social (Tajfel, 1982), la subjectivité (Weedon, 1987), le positionnement

(Davies & Harré, 1990). Par ailleurs, je tiens à préciser que cette recherche s'inscrit dans une éthique de connaissance et de re-connaissance qui invite à intégrer une conscience de la complexité pour aborder la diversité des dimensions de l'identité humaine (Morin, 2001). Par conséquent, en me servant de la définition de Moore et Brohy (2013) et des travaux des chercheurs en sciences humaines, je vais tenter d'éclaircir comment cette notion prend place dans le cadre de mon étude.

3.2.1. Identité individuelle : fluide, dynamique, potentielle

Dans son célèbre essai *who needs identity ?*, Hall (1996) définit l'identité comme étant fluide, fragmentée, dynamique :

the concept of identity does not signal that stable core of the self, unfolding from beginning to end through all vicissitudes of history without change (...) nor is it that 'collective or true self hiding inside the many other, more superficial or artificially imposed « selves » which a people with a shared history and ancestry hold in common' (Hall, 1990) and which can stabilize, fix or guarantee an unchanging 'oneness' or cultural belongingness underlying all the other superficial differences. (Hall, 1996, p. 3-4)

Les identités seraient construites entre plusieurs positionnements :

identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being : not 'who we are' or 'where we come from', so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves. (Hall, 1996, p. 4)

Ainsi, l'identité serait plutôt ce point de rencontre (*a point of suture*) (Hall, 1996) entre les discours qui nous assignent un rôle en tant que sujet social et le procédé qui nous permet d'exprimer notre subjectivité. La notion de construction identitaire est de ce fait interprétée comme un processus continu de négociation et de transformation perpétuelles. Cette conception de l'identité, s'opposant à une vision statique, essentialiste, propre aux approches plus anciennes, est également prise par les sociologues Kaufmann (2004) et de Gaujelac (2009) qui mettent également en valeur les tensions liées à « l'individu comme un processus changeant pris dans un écheveau de forces contradictoires » (p. 46). Mais, elle est également comprise comme un puits

de possibilités et de transformation : « [l'identité] est une construction permanente, elle est potentielle, créatrice et donc métamorphose » (Abdallah-Preteceille, 2006, p. 40). Pour Giddens (1991), la modernité implique que l'individu se situe au cœur d'un nouveau projet de réflexion, autrement dit « *the self becomes a reflexive project* » (p. 32) qui met en lien les transformations personnelles et sociales. Selon Giddens, l'individu se constitue dans un processus de développement pour lequel il est lui-même responsable. Giddens indique ainsi :

What the individual becomes is dependent on the reconstructive endeavours in which she or he engages. These are far more than just 'getting to know oneself' better: self-understanding is subordinated to the more inclusive and fundamental aim of building / rebuilding a coherent and rewarding sense of identity. (Giddens, 1991, p. 75)

Ce processus d'individuation (Giddens, 1994) se traduit par la capacité de l'acteur social à avoir une réflexivité sur son parcours et, par conséquent, une capacité de décentration, de passer d'un « je » individuel à un « nous » collectif, mais aussi d'être à la jonction entre le local et le global, et de faire référence à l'altérité, la sienne et celle des autres. Toutefois, Benwell and Stokoe (2006) critiquent le fait que la conception de Giddens ne prenne suffisamment en compte les contextes sociaux et historiques et les rapports de force inhérents aux discours. En effet, l'identité comme projet de soi se situerait lors de négociations au sein de contextes situés et de pratiques sociales et discursives en fonction de positions sociales auto- et hétéroattribuées (discutées plus loin), mais aussi pris dans une activité narrative qui lui permet de donner sens aux expériences passées et présentes (Ricœur, 1990) sur laquelle je me penche en premier lieu.

3.2.2. Identité narrative

L'acteur social plurilingue ayant traversé de nombreuses frontières géographiques est face à plusieurs paradoxes : son récit (oral et/ou écrit) met en exergue certains fragments de son existence qui correspondent à des instants propices singuliers ayant contribué à son développement, à ce qu'il est devenu au présent actuel de leur narration, le présent de l'acte de parole. Ces fragments cependant rendent compte non seulement d'expériences qui ont eu lieu dans « un autre temps », et qui

offrent une certaine continuité dans le développement de la personne qu'elle est devenue, mais cette personne qui les a vécues n'est plus la même au moment de les énoncer (par rapport au moment où elle les a vécues). Baroni et Giroud (2010) formulent ce paradoxe de la manière suivante :

d'un côté, nous avons conscience que nous nous transformons tout au long de notre existence et de l'autre nous avons un sentiment de soi qui perdure dans le temps, une sorte de continuité malgré les différences qui nous affectent d'une période à une autre. (Baroni & Giroud, 2010, p. 66)

De plus, deuxième paradoxe, il est très probable que les acteurs plurilingues font le récit et / ou vivent le souvenir de ces expériences comme s'étant passées dans d'autres langues que celles dans lesquelles ils en font le récit²⁴.

Ricœur (1990) propose la notion d'« identité narrative » pour résoudre le premier paradoxe lié à la transformation et à la discontinuité. De conception anti-essentialiste, elle permet de considérer le récit de vie ou autobiographique comme un lieu privilégié qui permet à l'individu plurilingue de renégocier et de refonder une image de soi complexe et sans cesse mouvante. En effet, la notion d'« identité narrative » viserait à répondre à la dialectique de l'*idem* et de l'*ipse* : sur un premier pôle, on trouve au fil du temps des traits de nous-mêmes qui restent identiques (noms, origine, parenté, etc.), et sur un deuxième pôle, un « soi » qui se présente constamment différent. La notion d'« identité narrative » répondrait aux problématiques existentielles de transformation de l'être et d'un sentiment parfois douloureux, mais parfois exaltant, de discontinuité à travers le temps (et l'espace pour les migrants, même volontaires) tout en assurant un certain sentiment de cohérence ou de cohésion. Bamberg (2009) résume à merveille la complexité de l'identité du sujet dans la narration de soi :

Claims to identity begin with the continuity / change dilemma and from there venture into issues of uniqueness and agency; self and sense of self begin by constructing agency and differentiating self from others and then go on to navigate the waters of continuity and change. (Bamberg, 2009, p. 132)

²⁴ Je tenterai de répondre à ce deuxième paradoxe lorsque je fais appel plus tard aux littératies plurilingues.

Le récit serait un lieu privilégié pour la construction de l'identité car il s'agit précisément d'un acte de parole qui permet d'organiser dans le temps et l'espace la vie d'un (ou plusieurs) personnage(s), en l'occurrence lui-même en tant qu'individu plurilingue. La notion d'acte est fondamentale dans le sens où l'individu plurilingue en s'énonçant, énonce son être, et cela produit un changement dans l'être : par le fait de dire les choses avec autorité, c'est-à-dire d'en être l'auteur, mais aussi en s'autorisant à les déclarer dans un écrit qui sera lu par tous, le locuteur plurilingue s'arrache à l'arbitraire, il consacre les événements de sa vie, il les fait exister comme étant dignes d'exister. Bamberg nomme cet acte de parole comme étant « a speech activity that involves ordering characters in space and time » (Bamberg, 2009, p. 132). Pour l'acteur social plurilingue, le récit servirait à rassembler des événements hétérogènes distendus dans le temps, des lieux éparpillés aux quatre coins du monde, des personnes rencontrées sur son parcours, y compris soi-même, parlant différentes langues, à l'intérieur d'un texte (oral et/ou écrit) qui réussit à conjuguer des éléments disparates. Dans le cadre de l'atelier, les récits se trouvent à émerger et à être partagés au sein d'un groupe. En d'autres termes, le récit ne prend fonction que parce qu'il se construit en lien à l'autre, au sein d'un groupe, dont la caractéristique principale est qu'il regroupe des individus qui ont ce point commun, celui d'être migrant (volontaire certes !) plurilingue.

3.2.3. Identités collectives / sociales

L'individu ne peut être qu'en relation à l'autre, ou autrement dit, « one cannot be a self on one's own » (Taylor, 1989, p. 36). L'identité comme *lieu social* a influencé de manière substantielle les théories en linguistique et en sociolinguistique dans lesquelles l'individu est principalement défini en fonction de son appartenance et/ou identification à un ou plusieurs groupe(s). Selon Tajfel (1982) et ses collègues en psychologie sociale, l'identité sociale (par opposition à l'identité individuelle) constitue pour l'individu son sens d'appartenance à un groupe social. Seraient catégorisés les individus en groupes sociaux qui partagent (ou non) les mêmes comportements et valeurs. Cependant, ces études ont été vivement critiquées pour leur considération de l'identité sur des phénomènes essentialistes, non-discursifs et cognitifs. Ces définitions lui assignent un caractère statique et un système de valeurs fixe, car l'individu doit faire un choix binaire

du *either / or* dans son appartenance identitaire qui ne permet pas de prendre en compte des choix d'appartenance multiples (Heller, 1999 ; Leung, Harris & Rampton, 1997) où l'individu a la possibilité de s'affilier ou de s'identifier à plus d'un groupe linguistique comme cela est le cas des individus plurilingues de cette étude. Or, à partir des années 1990, de nouvelles notions ont fait surface et permettent d'envisager la « transgression » (Abdallah-Preteille, 2006) : les concepts tels que *diaspora* (Hall, 1995) pour ceux qui se situent *entre* plusieurs cultures, *hybridité* (Bhabba, 1994) qui brise le concept d'homogénéité culturelle, *transgressions linguistiques* (Rampton, 1995) qui font référence à l'adoption de styles et codes linguistiques appartenant à l'*outgroup* (par opposition à l'*ingroup*).

Des approches comme celles de Lave et Wenger (1991) et leur théorie des communautés de pratique (*communities of practice*) ont écarté les catégories essentialistes tout en reconnaissant les expériences partagées des individus dans des contextes locaux et lors de pratiques sociales. Les communautés de pratique sont définies par un engagement social qui considère l'individu non pas comme un membre d'un groupe en particulier mais comme « an actor articulating a range of forms of participation in multiple communities of practice » (Eckert & McConnell-Ginet, 1998, p. 490). L'individu plurilingue, acteur social, ayant navigué dans différents pays, ayant dans son répertoire différentes langues, circule et participe socialement à différents groupes, dans différentes pratiques linguistiques mettant en œuvre différentes langues, parfois en monolingue, parfois en bilingue, parfois dans une langue, parfois dans une autre, souvent les deux ou plusieurs en même temps dans une combinaison toujours singulière. Wenger (1988) définit la participation sociale comme « a more encompassing process of being active participants in the practices of social communities and constructing identities in relationship to these communities » (p. 3). Ainsi, Block (1996) mentionne-t-il que la construction identitaire se traduit entre autres par la participation sociale à des communautés de pratique en précisant que celles-ci font référence aux différentes positions du sujet qui diffèrent de jour en jour, de lieu en lieu et en fonction des personnes que le sujet rencontre. L'atelier d'écriture proposé aux apprenants plurilingues serait ainsi certainement une des communautés de pratique singulière dans laquelle ils peuvent, tout autant que moi, faire émerger leurs identités en relation aux autres participants et à leurs identités multiples ; celles-ci pouvant tout à fait se

manifester de manière complètement différentes en dehors de l'atelier et en interaction avec d'autres personnes.

3.2.4. Identités, discours et pouvoir

Les identités sont situées au sein de négociations lors de pratiques discursives. Pour la féministe poststructuraliste Weedon (1987, 2004), les identités sont attribuées socialement ou institutionnellement par des pratiques sociales et les discours en circulation. Pour comprendre le pouvoir de l'identité et particulièrement le rôle qu'elle joue dans des pratiques sociales, Weedon (2004) indique le besoin de (re)conceptualiser la notion même de *subjectivité*²⁵. Weedon (1987) définit cette notion comme « the conscious and unconscious thoughts and emotions of the individual, her sense of herself, and her ways of understanding her relation to the world » (p. 28). Selon Weedon (2004), la subjectivité se construit en relation aux différentes formes de récits et de discours, c'est-à-dire pour l'individu, en comprenant comment il / elle s'inscrit dans ces différentes formes. Dans le cadre de l'atelier, ces formes de récits et de discours se manifestent, pour les apprenants plurilingues, par les interactions qu'ils ont eues en classe (et plus tard lors d'entrevues semi-dirigées) et par les textes qu'ils ont écrits. Car c'est dans le langage que nous prenons position et choisissons (ou non) des postures en tant que sujets parlant ou écrivant et les identités qui les accompagnent. Derrida (1986) suggère en effet qu'il n'y a rien au-delà du texte : la réalité est constituée de représentations (notion que j'explore plus loin), et c'est pourquoi le langage est ce qui constitue le « moi » du sujet et lui donne à être à travers un processus de significations. Le langage *constituerait*, plutôt que reflèterait ou exprimerait, l'identité. Cependant, il s'agit ici de considérer que la valeur symbolique de certains discours, et donc de certaines identités, est liée à la notion de légitimité de la langue (Bourdieu, 1977). En effet, on ne peut faire abstraction du statut social attribué à certains discours et par

²⁵ Weedon (2004) préfère ce terme à celui d'identité, justement pour mettre fin à l'utilisation connotée d'un concept qui demande encore à être déconstruit. Hall (1996) propose en effet que l'approche de la déconstruction du concept de l'identité apporte l'idée selon laquelle ces notions qu'on voudrait éliminer ne seraient plus à utiliser et à penser, sans les avoir (dé)(re)construites, mais puisque d'autres concepts n'auraient pas réussi à les remplacer, il n'y a rien à faire sinon de continuer à penser en leur présence, mais dans leurs formes déconstruites.

conséquent aux locuteurs qui les produisent : « les locuteurs dépourvus de la compétence légitime se trouvent exclus en fait des univers sociaux où elle est exigée » (Bourdieu, 1982, p. 42). Bourdieu précise que la compétence nécessaire pour parler la langue légitime est dépendante du patrimoine social du locuteur et retraduit ainsi les distinctions sociales. Selon lui, le statut social attribué à certaines formes discursives (dont le texte écrit par exemple) est lié à la notion de capital symbolique et de marché des langues (Bourdieu, 1982). Bourdieu utilise la notion de capital linguistique pour inclure les pratiques langagières multiples perçues comme des ressources et les capacités langagières déployées dans certains contextes que les individus accumulent. Cependant, pour qu'un capital ait de la valeur, il doit être autorisé, donc reconnu, dans certains contextes, par certaines institutions (dont l'université), individus et groupes d'individus. Car les capacités d'utiliser la (les) langue(s) légitimées constituent un capital grâce auquel le locuteur peut atteindre une position « plus élevée » en termes de reconnaissance et donc de pouvoir.

Weedon (2004) inscrit dans ses travaux la notion de « subjectivité » en relation aux inégalités au sein de la société, en considérant comment certaines formes d'identité(s) participent à la reproduction d'inégalités sociales. L'individu est le produit des relations de classe sociale et sa subjectivité gouvernées par l'idéologie inscrite dans les pratiques culturelles et sociales. Ainsi, si les identités qui nous sont attribuées sont inscrites dans les discours en circulation, alors elles reproduisent les inégalités sociales. Benwell et Stokoe (2006) le précisent bien : « identity or identification thus becomes a colonising force, shaping and directing the individual » (p. 31), notamment lorsque les formes d'identité(s) sont intériorisées par ceux qui les acceptent et les adoptent. La vision déterministe / déterminante issue de la perspective néo-marxiste de laquelle Bourdieu s'inspire pour appréhender les rapports de pouvoir liés à la langue légitime et les discours dominants en circulation, est donc à reconsidérer notamment par la capacité du locuteur, son *agency*, à s'extirper de sa condition sociale. C'est pourquoi, la conception de l'acteur social engagé dans un procédé réflexif lui permet de ne pas adopter ces discours ou participer à ces pratiques, dans quels cas il rejette des normes identitaires hégémoniques et réinvente, façonne, expérimente une façon inédite d'être à travers ses langues. Cependant, le rappelle Block (2012), on ne peut écarter les conditions matérielles (voire économiques) qui ont une influence sur la capacité d'action

de l'acteur social : les inégalités économiques agissent comme des freins à sa liberté d'agir.

Toutefois, Butler (1990) précise que l'individu peut exercer sa capacité à être acteur social en surpassant les forces discursives qui le conditionnent, par la réflexivité et la méta-conscience. Elle propose que cette capacité à s'émanciper se manifeste par la *performance* qui inclut un degré élevé d'intentionnalité et de choix réfléchi, que Benwell et Stokoe (2006) caractérisent « with all the connotation of non-essentialism, transience and versatility » (p. 33). L'identité serait acte, produit dans une situation de communication, une élaboration discursive qui se façonnerait entre « le comprendre et l'agir » (Moïse, 2009). Cependant, Butler (1993) insiste que la *performance* n'est pas « the act by which a subject brings into being what she / he names but rather (...) that reiterative power of discourse to produce the phenomena that it regulates and constrains » (p. 2). La *performance* se comprend donc comme une pratique répétitive à travers laquelle le discours produit les effets qu'il nomme. En d'autres termes, quand l'individu énonce suffisamment certaines propositions sur / de lui-même, son plurilinguisme, ses langues, il les intériorise, il s'empare de son propre discours. Ses récits individuels, morceaux d'un puzzle à assembler, témoins de son passage à travers continents et au pied de frontières, s'agencent, s'imbriquent parfois pour faire sens. Ils deviennent une partie de ses identités. Les identités émergent donc de la narrativisation de soi à travers le discours et la fragmentation. Il faut les comprendre comme étant produites dans des lieux historiques et institutionnels spécifiques à travers des pratiques discursives particulières, et comme se manifestant grâce à des stratégies d'énonciation singulières.

On s'attèlera alors à analyser le fonctionnement des récits et des discours en prenant en compte les relations de pouvoir qui structurent les différentes positions du sujet. A cette fin, la notion de « positionnement » (*positioning*) hétéro-assigné ou auto-assigné apportée par Davies et Harré (1990), mais aussi par Lüdi et Py (1986/2003)²⁶, est un concept central pour analyser « how it is that people do being a person » (Davies & Harré, 1990, p. 7). Selon Davies et Harré, le positionnement est un procédé à travers

²⁶ Lüdi et Py (1986/2003, p. 38) mentionnent plus précisément « l'autocatégorisation » et « l'hétéro-catégorisation » en lien avec l'identité.

lequel les individus s'inscrivent dans des interactions en tant que participants selon un ensemble cohérent de traces subjectives et observables lors d'échanges discursifs. Lorsqu'il est hétéro-assigné, on comprendra qu'il s'agit de la posture attribuée par autrui alors que lorsqu'il est auto-assigné, il est question du choix de l'individu, d'une réponse active à un ensemble de facteurs. Il s'agira alors de considérer cette expression de soi sur ce continuum de positionnements qui peut changer de moment en moment, dans le contexte de production de l'énonciation, ce que précise Abdallah-Preteceille (2006) :

L'identité, individuelle ou groupale, s'exprime à travers des comportements, des actions, des discours, des productions, des silences. Elle est assimilable à « une mise en scène » de soi et des autres. (...) Mouvante, fuyante, tigrée, alvéolaires, elle n'est pas le reflet d'une réalité *sui generis* mais le résultat d'une activité de communication et donc marquée par son contexte d'émergence, contexte nécessairement pluridimensionnel. (Abdallah-Preteceille, 2006, p. 43)

Les identités de l'individu plurilingue seront d'autant plus influencées et marquées par le contexte particulier de la salle de classe dans laquelle l'apprenant de langues se positionne en fonction des rôles et des discours qu'il s'attribue, adopte, négocie et/ou rejette.

3.2.5. Identité(s) et apprentissage des langues

L'approche poststructuraliste de Weedon (1987) a été adoptée par de nombreux chercheurs en acquisition des langues (Blackledge & Pavlenko, 2001 ; Norton, 1995, 2000, 2011 ; Norton & Toohey, 2002, 2011 ; Pavlenko & Blackledge, 2004). Elle amène en effet à considérer l'identité des apprenants de langues comme étant constituée dans des relations de pouvoir. Norton et Toohey (2002) précisent :

Language learning engages the identities of learners because language itself is not only a linguistic system of signs and symbols; it is also a complex social practice in which the value and meaning ascribed to an utterance are determined in part by the value and meaning ascribed to the person who speaks. Likewise, how a language learner interprets or constructs a written text requires an ongoing negotiation among historical understandings, contemporary realities, and future desires. Thus, language learners are not only learning a linguistic system; they are learning a diverse set of sociocultural practices, often best understood in the context of wider relations of power. (Norton & Toohey, 2002, p. 115)

Les chercheurs en acquisition des langues cités ci-dessus ont largement été influencés par le travail des sociolinguistiques nord-américains tels que Gumperz (1982) et Heller (1987). C'est également le cas des chercheurs francophones de conception socio-constructiviste tels que Baroni et Giroud (2010), Molinié (2006), Moore (2006) et Moore et Brohy (2013) pour ne citer qu'eux. Norton et Toohey (2011), Moore (2006), Pavlenko et Blackledge (2004) établissent que les apprenants de langues choisissent, voire négocient, différentes postures et/ou rôles dans leur participation à la vie sociale. Certains, en tant qu'acteurs sociaux, utilisent (ou non) les ressources de leur répertoire plurilingue, les combinent, en font la traduction (ou non), deviennent médiateurs de leurs langues. D'autres se refusent à utiliser toute autre langue que la langue cible, en tout cas en ma présence. Il en est de même dans leurs textes écrits. Cependant, la manière dont le pouvoir est distribué dans ce lieu d'apprentissage, à la fois formel (parce que faisant partie d'une université) et informel (parce que nous sommes en atelier d'écriture), fera une différence. Certains apprenants ne prendront un certain rôle que si la parole leur est donnée et/ou si leurs identités sont valorisées, avec la possibilité de créer de nouvelles formes identitaires, notamment à l'écrit. Norton et Toohey (2011) précisent que « power in the social world affects learners' access to the target language communities, and thus to opportunities to practice listening, speaking, reading and writing » (p. 414). Cependant, en considérant les identités des apprenants comme étant dynamiques, fluides et en tension, et les continua²⁷ (Lüdi & Py, 2003) sur lesquels ils peuvent exercer leurs compétences langagières à des niveaux différents, ils peuvent transformer leur positionnement. Norton et Toohey (2011) indiquent en effet que les apprenants de langue qui éprouvent de la difficulté à s'exprimer à partir d'une posture identitaire particulière peuvent reformuler leur relation à leurs interlocuteurs en ayant un accès différent aux pratiques et aux ressources. Ils peuvent ainsi s'attribuer des identités alternatives à travers le discours, comme par exemple passer de la posture d'apprenant de la langue cible à l'oral à l'expertise dans d'autres langues de leur répertoire à l'écrit -, et ce faisant, s'améliorer également dans l'acquisition de la langue d'apprentissage. Pavlenko et Blackledge (2004), quant à eux en s'inspirant de Ricœur (1990), et les chercheurs Molinié (2006) et Baroni et Giroud (2010), précisent que les récits jouent un rôle important dans la négociation d'identités d'apprenants car ils offrent un lieu unique

²⁷ Je ferai référence aux continua de Hornberger (1989) dans le chapitre suivant.

pour résoudre les tensions liées au déplacement, et à (re)construire des liens entre passé, présent et futur et d'imposer une cohérence là où il n'y en avait pas. « New narratives and images offer a way to impose an imaginary coherence on the experience of dispersal and fragmentation, which is the history of all diasporas » (Hall, 1990, p. 224). Cette perspective permet une vision dynamique des identités, avec des acteurs sociaux continuellement impliqués dans la négociation de soi, se (re)positionnant, révisant leurs identités narratives tout en en créant de nouvelles qui valorisent de nouvelles formes d'expression d'être et d'appartenance au monde.

Dans le cadre de ce travail de recherche, je considère donc les identités des participants plurilingues à cet atelier d'écriture comme les manières multiples dont l'individu dispose pour se (re)présenter, en relation à son environnement social et personnel. Il utilise, pour ce faire, les ressources de son répertoire plurilingue de manière singulière, une ou plusieurs langues combinées (ou non), et cette utilisation propre à chacun se fait régulièrement en lien avec l'altérité (la sienne et celle des autres), en fonction de son positionnement, de ses postures qu'il s'attribue ou qu'on lui attribue, de manière consciente ou non. Chaque récit, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, en relation à l'autre, sera une pièce du puzzle, un morceau de sa propre trajectoire complexe à travers langues et cultures. Chaque pièce, une *performance* énoncée dans des langues ou variétés de langues différentes, le reflet d'une expérience vécue, sera une facette du prisme aux multiples angles qui, ensemble, constituent la complexité de son être, à travers ses déplacements, toujours à découvrir. Ce travail, car de travail réflexif et de processus il s'agit, est traversé de tensions, d'ambivalences, de doutes, et de remises en question. Comprendre les forces discursives politiques, linguistiques et sociales à l'œuvre dans la manifestation de qui l'on est, à travers ses propres récits, n'est pas sans remous. Mais, de ces interrogations et incertitudes, ressort également cette capacité humaine à surmonter le déterminisme social, à (se) donner une valeur à chaque facette du prisme là où il n'y en avait pas, en créant, et à se transformer.

3.3. Littératie(s), identité(s) et acteur social plurilingue

Si je n'avais pas eu un parcours intercontinental, entre l'Europe et l'Ouest canadien depuis maintenant vingt ans, si je n'avais pas eu à constater à quel point mes

écrits sont influencés par les différentes langues de mon répertoire plurilingue, par les lieux dans lesquels j'ai vécu utilisant d'abord le français, puis l'allemand, puis l'anglais et maintenant ce retour à l'écriture en français ; si je n'avais pas examiné les pensées idéologiques que j'ai attrapées, adoptées, analysées, reconfigurées aux frontières où se sont déployés les conflits linguistiques fondateurs d'une de mes trajectoires à travers les langues de ma famille (le francique, l'allemand et le français) ; si je n'avais pas cerné à Vancouver, le pouvoir symbolique de la langue majoritaire (l'anglais), mais aussi celui de la langue minoritaire protégée par des lois officielles de bilinguisme (le français) ; si je n'avais pas également été exposée à des contextes d'écriture très différents, ceux universitaires tout comme ceux des ateliers d'écriture poétique hors institution, en anglais comme en français, je n'aurais peut-être pas adopté la notion de littératie. Dans cette section, je définirai les termes de littératie(s) et pratiques de littératies, je les situerai par rapport à la notion de pouvoir, puis j'aborderai les liens qui s'établissent entre ces notions et les identités de l'acteur social.

3.3.1. Définition de littératies et pratiques de littératies plurilingues

J'adopte le terme de littératie(s) comme le définit Jaffré (2004), c'est-à-dire comme étant « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture en réception et en production. Ce concept met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi à travers le temps » (p. 30-31). Je l'utilise au pluriel, comme le proposent les Nouvelles études de la littératie (*New Literacy Studies*), d'après les travaux de Street (2000, 2003), pour mettre l'emphase particulière sur le fait que la littératie est variable selon les contextes sociaux, les groupes culturels et les individus. Il existe, en effet, autant de littératies que de groupes sociaux et même d'individus. De plus, à la suite de Barton et Hamilton (2010), Street (2000, 2003), Cope et Kalantzis (2000), je considère les littératies comme des pratiques sociales autour de l'écrit dans des contextes variés qu'ils soient extra-scolaires et / ou scolaires. Ceci en prenant en compte les pratiques des scripteurs et leurs conceptions de l'écrit, mais aussi en considérant les structures discursives de pouvoir dans lesquelles elles ont lieu, notamment les institutions comme l'université, qui peut servir d'instruments de contrôle.

Les littératies en tant que pratiques sociales sont construites sur des bases épistémologiques qui considèrent que les manières dont les individus approchent et pratiquent l'écrit (et la lecture) sont elles-mêmes basées sur des conceptions en liens étroits avec les savoirs, leurs identités et la posture des individus impliqués dans ces pratiques.

La terme « littératie(s) » provient de son équivalent en anglais (*literacy*). Son usage dans la Francophonie n'a pas été sans difficultés. La discussion s'étend autour d'une conception de l'écrit qui s'organise différemment dans les champs scientifiques en Europe et en Amérique du Nord (Dagenais, 2012 ; Fraenkel & Mbodj, 2010 ; Marquilló Larruy, 2012 ; Molinié & Moore, 2012). En France, il était utilisé principalement, jusqu'à récemment, dans le champ de la didactique, notamment la didactique du français et celle de l'écrit. En Amérique du Nord, son usage s'étend à de nombreuses disciplines que ce soit dans le champ de la linguistique appliquée, l'éducation, l'anthropologie linguistique ou la sociolinguistique. C'est surtout autour des écrits fondamentaux de Goody (1968) qui forment un socle de référence dans le champ de l'écrit en France qu'ont émergé les divergences les plus importantes. Suite à ses recherches en tant qu'anthropologue, Goody est à l'origine d'un modèle de littératie appelé « autonome » qui concevait l'écriture comme une boîte à outils indépendante, une technologie neutre, qui aurait, de manière autonome, des effets cognitifs identiques quelles que soient les situations. Dans cette perspective, l'écriture était perçue comme un outil (pour apprendre) ou un processus d'appropriation du savoir, et cela en faisant abstraction du contexte. De plus, Goody avait émis l'hypothèse que les cultures écrites étaient sensiblement différentes des cultures orales. Hypothèse, à l'origine de laquelle provient le terme « le grand partage » (*the great divide*), qui a exacerbé les rapports de domination de l'écrit sur l'oral et des conceptions liées à l'écrit qui ont régi le champ de la didactique du français. Street (1984) s'est opposé au modèle de Goody en proposant un modèle « idéologique » qui suggère qu'il existe une pluralité de formes sociales d'usage de l'écrit, que les pratiques de l'écrit varient d'un contexte à l'autre et sont liées à des structures de pouvoir dans les milieux où elles sont situées. Ce modèle s'est interdit toute généralisation sur ses effets, qu'ils soient cognitifs ou sociaux.

En France, d'après Fraenkel et Mbodj (2010), les termes « pratiques de l'écrit » ou « pratiques d'écriture » seraient ceux qui rendraient compte au plus proche du

syntagme de langue anglaise *literacy practices* (Street, 2000). Cependant, j'adopte le terme de « pratiques de littératie(s) » tel qu'utilisé par les chercheuses Dagenais (2012), Dagenais et Moore (2008), Moore (2006), Moore et Sabatier (2012) et Sabatier, Moore et Dagenais (2013), car c'est celui qui correspond le mieux aux pratiques situées de l'atelier d'écriture plurielle. En effet, il désigne à la fois les pratiques sociales et les conceptions liées à la lecture et à l'écriture par les acteurs sociaux précisément qui les mettent en œuvre, et prend en compte les contextes de production / réception des pratiques langagières des individus plurilingues, considérés comme des acteurs sociaux, en rapport au pouvoir. Donc, une pratique qui prend en compte que le contexte de production peut varier d'une langue à l'autre. De plus, dans le cas de mon étude, le terme de pratiques de littératie(s) ne saurait suffire puisque les apprenants plurilingues utilisent les ressources multiples de leur répertoire plurilingue. C'est pourquoi, les travaux de Martin-Jones et Jones (2000) autour de littératies plurilingues (*multilingual literacies*) sont particulièrement pertinents. Ces auteures insistent sur la complexité et la multiplicité des répertoires plurilingues, et particulièrement en ce qui concerne les pratiques de littératies dans des contextes multilingues :

Focusing on the plurality of literacies means recognising the diversity of reading and writing practices and the different genres, styles and types of texts associated with various activities, domains and social identities. (...) In multilingual contexts, different languages, language varieties and scripts add other dimensions to the diversity and complexity of literacies. (Martin-Jones & Jones, 2000, p. 5)

Adopter les pratiques de littératies d'acteurs sociaux plurilingues en lien avec leurs identités comme pièce essentielle de mon travail demande à examiner de manière critique les liens existant entre ces pratiques et la notion de pouvoir, ce vers quoi je me tourne.

3.3.2. Littératies (plurilingues) et pouvoir

La notion de littératie(s) est une construction sociale. Carrington et Luke (1997), s'intéressant aux questions de littératie dans le domaine de l'éducation, en se basant sur Bourdieu, énoncent : « as a social construction, each individual's literate practices reflect his or her cultural and social capital resources and contribute to the further development

of habitus and subsequent life trajectory across fields » (Carrington & Luke, 1997, p. 104). La participation à des activités langagières (basées sur l'écrit et la lecture) permet à la fois de développer des pratiques de littératies mais aussi des croyances sur ces pratiques. Traditionnellement, dans les milieux éducationnels, on pensait que ces pratiques de littératies constituant des formes de capital culturel (Bourdieu, 1982), en étant associées à d'autres formes de capital, pourraient augmenter le pouvoir symbolique des individus engagés dans ces pratiques. Cependant, Carrington et Luke (1997) indiquent que les littératies acquises dans un cadre scolaire n'équivalent pas forcément à l'accès à des cercles sociaux (et/ou linguistiques) donnant plus de pouvoir à l'individu. En effet, les formes de littératies proposées par l'école (dans le cas de cette recherche, un centre de langue en milieu universitaire) invitent l'apprenant à certaines formes de discours écrits spécifiques à un cadre bien particulier²⁸ et construites dans un but d'évaluation selon des critères répondant à une certaine norme (linguistique et formelle) imposée par l'institution régulatrice. En étant exposés à ces formes de littératies singulières, ils apprennent à maîtriser des formes de textes écrits qu'ils ne retrouveront plus ailleurs dans leur vie quotidienne et/ou professionnelle, en France ou ailleurs. A ce propos, Carrington et Luke indiquent : « the highly specific literate practices constructed within schools may not yield the only significant discourses and practices which are required by individuals within a multi-field social space » (p. 105). Il s'agit en effet de se questionner sur les pratiques de littératies proposées dans un lieu d'apprentissage : les textes à écrire sont-ils d'un genre ou d'une forme spécifique, d'une culture dominante, à quelle fin ? Les textes à étudier font-ils partie d'une littérature dominante ou issue d'un groupe dominant ? Quelles sont les langues, genres, registres

²⁸ Je fais ici particulièrement référence aux productions écrites, à leurs formats et à leurs évaluations, auxquels sont soumis les apprenants qui sont l'objet de cette recherche en étant inscrit dans un centre universitaire de langue française pour une durée hebdomadaire de 15 heures. Les apprenants suivent donc des cours de FLE « traditionnels » dans lesquels une emphase particulière est portée sur les cinq compétences (compréhension orale et écrite, production orale et écrite, interculturelle) selon les directives du CIEP pour les examens du DELF/DALF et de l'ADECUEF pour les diplômes universitaires de langue française. Dans l'atelier d'écriture plurielle d'une durée de trois heures hebdomadaires, même si je n'aborde pas les compétences de manière normative puisque dans ma pratique d'animatrice d'ateliers d'écriture, je fais référence à des propositions d'écriture, des textes à écrire et à réécrire en fonction de la trajectoire des apprenants, textes qui ne font pas l'objet d'évaluation (à l'opposition des productions écrites), je suis amenée à discuter, à expliquer (et parfois rationaliser) avec les étudiants les pratiques de littératies normatives utilisées dans le centre universitaire de langue française.

acceptés dans la production de textes ? L'institution prend-elle en compte le capital culturel (et linguistique) des apprenants dans la production de nouvelles formes et pratiques de littératies ? Il s'agirait ainsi de se poser des questions plus larges en ce qui concerne les pratiques de littératie : dans un espace social donné, quels types de discours et de pratiques de littératie les apprenants ont-ils besoin de développer ? Ces types de discours et ces pratiques seraient-ils utiles dans d'autres espaces sociaux ? Cela revient effectivement à se poser des questions sur la place des écrits dans les sociétés modernes (Barré-de Miniac, 2011) mais aussi sur les types d'écrits. En France, on associe souvent les écrits à un niveau de compétence qui baisse. Cependant, Barré-de Miniac (2011) questionne les pratiques de l'écrit qui doivent constamment s'adapter aux nouvelles formes d'usage de l'écrit dans une société dans laquelle, au niveau professionnel, l'écrit devient omniprésent sous des formes extrêmement variées. Dans le passé, les tenants de la littératie garantissaient que les pratiques de littératie à elles seules permettraient l'accès à l'égalité de façon universelle, ce que Carrington et Luke (1997) dénoncent. Selon ces auteurs, une approche critique des littératies envisage plutôt que « reading and writing one's 'stories', leads to an analysis of the social, cultural and economic order, which in turn can yield 'transformative' social actors and action » (p. 97). En d'autres termes, accorder la place à l'individu, à ses récits et à ses identités multiples, ainsi qu'aux conditions sociales de leur formation, lui permettrait de mieux fonctionner dans les multiples domaines d'une société globalisée de plus en plus complexe, notamment pour des individus qui ont à leur actif différentes formes de représentations de ce que constitue leurs écrits et leur plurilinguisme. C'est pourquoi, je me suis intéressée à la notion de littératies multiples que je discute ci-après.

3.3.3. Littératies multiples

La notion de littératies multiples (*multiliteracies*) proposée par le New London Group (2000)²⁹ opère un lien entre les pratiques de littératies individuelles et celles de groupes, notamment dans les contextes éducationnels. Cope et Kalantzis (2000) conceptualisent trois aspects essentiels qui me permettent de prendre en compte les

²⁹ L'ouvrage de référence *Multiliteracies* est édité par Cope et Kalantzis (2000).

conditions de migration et de transnationalisme³⁰ des acteurs sociaux plurilingues participants à l'atelier d'écriture plurielle : la multiplicité des discours en circulation ; les formes variées de représentation du langage ; et l'espace didactique qui les prend en compte en lien avec les identités des acteurs en présence. L'approche de *multiliteracies* accorde un rôle essentiel à la multimodalité en soulignant deux arguments essentiels : le premier prend appui sur l'accroissement indéniable et la multiplicité des canaux de communication et des média ; le deuxième sur l'importance et la prépondérance des diversités culturelles et linguistiques dans le monde. Elle se centre sur les identités de l'acteur social en considérant « the contradictoriness as well as the plurality of the social subject, and see[s] social action as ongoing and never-ending processes of negotiation of self as well as other identity, attempts so to speak to construct a coherent self out of the chaos » (Fairclough, 2000, p. 169-170). Cope et Kalantzis (2000) proposent un métalangage des littératies multiples qui implique une conception du langage qui se centre sur la différence, le changement et la créativité, mais qui prend aussi en compte la multiplicité des formes de langage et son « hétéroglossie »³¹. Fairclough propose en effet :

This tradition stresses the social diversity of language, the multiplicity of co-existing but socially differentiated forms of language, its 'heteroglossia': and the possibilities for creatively articulating together these diverse forms of a language in texts which are mixed, heterogeneous, in terms of, say, social dialect or genre. (Fairclough, 2000, p. 163)

Cette théorie sociale du langage comprend trois étapes : la première *Available designs* reconnaît les formes multiples de représentation du langage (notamment écrit) à

³⁰ Moïse (2009) explique la notion de la manière suivante : « par la circulation des biens et des personnes, par les migrations, par la diffusion internationale de l'information via internet, le transnationalisme rend compte, entre le local et le global, de l'avènement de nouvelles perceptions de l'espace et des territoires » (p. 59).

³¹ La notion d'hétéroglossie au sens bakhtinien du terme fait référence à la coexistence de variétés de codes et registres dans le roman. Bakhtine (1978) écrit : « nous qualifions de construction hybride un énoncé qui, d'après ses indices grammaticaux (syntaxiques) et compositionnels, appartient au seul locuteur, mais où se confondent, en réalité deux énoncés, deux manières de parler, deux styles, deux « langues », deux perspectives sémantiques et sociologiques » (p. 126). Par extension, dans la réalité sociale ou « la vie verbale d'une communauté » (Todorov, 1981), on fera référence à la multiplicité des différents discours ou types de discours.

travers les langues et les cultures ; la deuxième *Designing* correspond à la reconfiguration, l'acte de donner une nouvelle représentation à ces *Available designs* ; la troisième *Redesigned* concorde à la trace de la transformation, ce qui se manifeste dans le monde social, la conséquence du *Designing*. Ces étapes me serviront de base pour élaborer une discussion sur une théorisation sociale du langage et des littératies qui semble pertinente pour conceptualiser les pratiques de littératies d'acteurs sociaux au sein de l'atelier d'écriture plurielle, notamment en lien avec leur construction identitaire plurilingue.

a. *Available designs* ou les représentations comme ressources

La première étape correspond aux ressources à disposition qui incluent les « grammaires » de différents systèmes sémiotiques, que ce soit celles de langues et / ou celles de systèmes sémiotiques tel que l'image ou l'illustration, et / ou celles de discours en circulation. Selon Fairclough (1992, 2000) et The New London Group (2000), les « ordres du discours » (*orders of discourse*), terme repris à Foucault, sont essentiels. Lorsque Fairclough fait référence aux « ordres de discours », il invite à examiner les pratiques discursives (et le texte comme produit textuel) dans leur contexte, comme étant structurées par une série de conventions associées à une activité sémiotique dans un espace social particulier :

An order of discourse is the set of discursive practices associated with an institution or social domain, and the particular relationships and boundaries which obtain between these practices (Fairclough, 1992, p. 170)

Ces « ordres de discours » sont non seulement produits socialement, mais sont également imbriqués et dynamiques : il est ainsi possible de combiner différents systèmes sémiotiques tels que l'oral, l'écrit, mais aussi différentes langues ou variétés de langue(s) ou même encore différentes pratiques discursives établies selon différentes normes dans différentes institutions et cultures. Dans l'atelier d'écriture, les « ordres du discours » incluent des pratiques plurilittératiées (Moore, 2006) qui comprennent les interactions en classe concernant la lecture et la compréhension de textes en français ; l'apport métalinguistique des langues du répertoire plurilingue des apprenants ; les propositions d'écriture variées (orales, basées sur des textes, des illustrations, parfois

sur des textes en langue(s) autre(s) que la langue cible) ; les textes écrits par les apprenants et leur lecture à voix haute au sein du groupe ; la réécriture, etc. ainsi que les relations particulières qui s'établissent entre ces différentes pratiques et différentes langues. Mais aussi, de manière tout aussi importante, les relations particulières qui s'établissent entre ces pratiques en atelier et les pratiques de littératies dans d'autres contextes, dans d'autres langues, dans d'autres cultures. Je pense notamment aux écrits scolaires que les apprenants effectuent au sein du centre de langue, tout comme les écrits personnels qu'ils pratiquent dans leurs autres langues que la langue-cible, et également aux écrits universitaires composés avant l'arrivée en France. Ceux-ci étaient certainement structurés de manière différente par rapport aux exigences d'un texte standard français, et appartenaient à des genres différents de ceux proposés durant l'atelier et au sein du centre de langue. En effet, un scripteur lit ou écrit un texte (ou un espace discursif) de manière située en fonction de schémas culturellement construits et donc avec des formes de représentations du langage singulières. Moore (2006), sans toutefois faire référence aux littératies multiples, synthétise ce que l'on entend par différentes formes de représentation du langage dans les textes écrits. Elle explique :

Chaque groupe de locuteurs utilise le langage écrit d'une manière spécifique qui reflète les organisations de la pensée, de la structure du texte et des discours qui peuvent varier amplement d'un groupe à un autre, pour une même langue et un même système d'écriture. (Moore, 2006, p. 120)

Si Cope et Kalantzis (2000) ne mentionnent pas explicitement le lien entre représentations du langage et représentations sociales (Jodelet, 1989), il est nécessaire de le convoquer. Dagenais et Moore (2008) considèrent, en effet, les pratiques de plurilittératies en fonction de « représentations de la littératie et du plurilinguisme ainsi que des positionnements identitaires qui y sont associés » (p. 15) en prenant en compte les représentations sociales. Selon les deux chercheuses, « l'étude des représentations constitue un nœud central pour la compréhension de la nature des liens sociaux qui unissent et désunissent - dans et par leurs discours - les individus et leur permettent de donner un sens à leur vécu, à la fois individuel et collectif » (p. 15). En lien particulièrement avec les représentations sur le plurilinguisme et l'usage (ou non) de ses langues dans ses pratiques de l'écrit, la proposition de Moore et Py (2008) ouvre de nouvelles perspectives :

L'étude des représentations ouvre une fenêtre sur les processus de transformation sociale, en permettant de porter attention aux conditions globales et locales qui permettent aux interlocuteurs de mobiliser les ressources de répertoires pluriels, de leur attribuer et d'en négocier des valeurs particulières, à l'intérieur d'espaces temporels et historiques, eux-mêmes ancrés dans une mémoire collective transmise par tout un ensemble de relais institutionnalisés (famille, école, associations, église, etc.) et un fonds de savoir commun. (Moore & Py, 2008, p. 278)

Il s'agira précisément dans le cadre de cette étude en lien avec les identités des apprenants de récolter et d'analyser les discours qu'ils ont sur leurs langues dans leurs textes écrits et oraux. On pensera notamment à se pencher sur « les images que les acteurs sociaux se font du langage, d'une langue, de ses normes, de ses caractéristiques, de son statut au regard d'autres langues » (Moore & Py, 2008, p. 272) et à prendre en considération « le statut énonciatif des discours impliqués » (p. 272). Observables dans le discours, ces représentations, à travers « un ensemble de manipulations symboliques telles que le commentaire, la contestation, l'adhésion, la modalisation, la citation, l'évocation, l'allusion, etc. » (Py, 2004, p. 7), permettent un éclairage sur les identités des acteurs sociaux en situation d'apprentissage dans leurs pratiques de littératies.

b. *Designing* ou l'acte de transformation des représentations

La deuxième étape (*Designing*) de la théorie sociale du langage selon Cope et Kalantzis (2000) correspond à l'acte de transformation de ces représentations. Dans le cas de l'atelier d'écriture, cela se manifeste par l'acte de narration en interaction au sein d'une communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991). Selon Cope et Kalantzis (2009), cette étape correspond à l'« expression of an individual's identity at the unique junction of intersecting lines of social and cultural experience » (p. 177). Dans cet acte, l'individu utilise ses représentations comme ressources qui lui permettent de transformer ce qu'il connaît de ses langues et cultures, mais selon une combinaison unique liée à son parcours singulier. Cependant, suite à mes lectures de Cope et Kalantzis (2000), Dagenais (2012) et de Kress (2000), dans le cas d'individus plurilingues, et ce afin de répondre au deuxième paradoxe énoncé en 3.2.2., je propose de reconsidérer la notion de *texte* et l'espace sémiotique qui, à la fois, l'entoure et le constitue. Dans son sens ordinaire, un texte fait référence à une combinaison de mots imprimés sur du papier. En

d'autres termes, une illustration, une photo, un récit oral, un échange en plusieurs langues préalables au texte, n'étaient pas considérés comme du texte. Dagenais (2012, p. 20), en s'inspirant de López-Gopar, précise bien que Kress propose une conception plus souple de ce que constitue un texte. En effet, il s'agirait de considérer le texte non seulement en se référant aux différents modes que constituent l'écrit, l'image, le son et le gestuel, comme cela l'a déjà été dans les conceptions pédagogiques de multimédia, mais en considérant également le contexte multilingue qui le constitue. A cet effet, Sabatier, Moore et Dagenais (2013) proposent que le texte puisse être « appréhendé comme le produit de pratiques sociales et culturelles dans lesquelles il a été pensé, écrit et donné à voir-lire » (p. 140) et ajoutent qu'il s'agirait ainsi de « concevoir le texte (et plus largement l'écrit) comme un espace discursif au sein duquel prennent place des signes à décoder et à interpréter ainsi que des représentations, des positionnements identitaires, des rapports à la réalité sociale et au pouvoir » (ibid.). Par conséquent, le texte doit être considéré en prenant en compte « la polyphonie³² de ceux qui le produisent et le reçoivent » (ibid).

Dans le cadre de mon étude, je propose ainsi de considérer l'atelier d'écriture plurielle comme un espace sémiotique dans lequel les participants considérés comme des acteurs peuvent faire émerger, leurs connaissances linguistiques, leur « déjà-là » (Barré-de Miniac, 2003) et le rendre un matériau vivant qu'ils peuvent transformer, agrémenter et faire resurgir modifié dans un texte court ou long en lien ou non avec des images, dans un dialogue animé faisant appel à plusieurs langues ou dans un recueil de textes collectif. Ils sont ainsi en mesure de donner du sens et de produire des textes caractérisés par la multimodalité, c'est-à-dire comprenant de nombreux signes appartenant à des modes sémiotiques variés (visuel, textes, oral, écrit) y compris des langues et variétés de langues diverses. Les apprenants s'inspireraient de différentes ressources représentationnelles pour produire des textes. Kress (2000) suggère qu'une théorie sémiotique adéquate serait basée sur le fait que les individus sont en mesure d'utiliser des ressources en tant que personnes qui participent de manière active et intéressée à ce qui se passe dans une activité de *Designing* :

³² Les auteurs précisent qu'elles entendent le terme « polyphonie » selon les écrits de Bakhtine et de Ducrot, notion que je développerai plus précisément en lien au dialogisme dans le chapitre 7.

An adequate theory of semiosis will be founded on a recognition of the 'interested action' of socially located, culturally and historically formed individuals, as the remakers, the transformers, and the re-shapers of the representational resources available to them. (Kress, 2000, p. 155)

Kress (2000) conçoit cette théorie de la représentation, comme ayant le pouvoir de construire le sens (*meaning-making*) selon un processus dynamique de transformation de signes en réponse à d'autres signes. Le travail « sémiotique » apporte du changement à l'acteur à l'origine de la transformation et de l'objet transformé. Les êtres humains ont à leur disposition une palette de ressources sémiotiques qui produisent des effets de différentes sortes. Ecrire un texte à partir d'un support visuel n'a pas le même effet que produire un texte à partir de récits oraux ou à partir de textes écrits. De la même façon, pour Nati, écrire un texte en quatre langues, en utilisant des scripts différents, en laissant des espaces blancs entre les lettres des mots de ses deux langues slaves, a un impact sur son identité en tant que locutrice plurilingue.

c. *Redesigned* ou l'étape de transformation

La troisième étape (*Redesigned*) correspond à la transformation qui s'en suit. En effet, l'acte de se signifier au monde permet à l'apprenant de mettre en œuvre une subjectivité transformée, qui correspond à l'expression de ses identités singulières. Cope et Kalantzis (2009) précisent : « the act of representing to oneself the world and others' representations of it transforms the learner him- or herself » (p. 177). Toutefois, associée à cette transformation, se joue également la possibilité pour les acteurs sociaux d'engager les particularités de leurs identités de manière créative, de « reconstruct and renegotiate their identities » (New London Group, 2000, p. 23). Il s'agit réellement du procédé singulier d'expression d'une subjectivité, le procédé d'individuation (Giddens, 1994), d'une création mise en œuvre comme un « unique product of human agency: a transformed meaning » (New London Group, 2000, p. 23). Dans l'atelier d'écriture, l'expression singulière de cette subjectivité se manifeste par des textes *performés* par les apprenants plurilingues et caractérisés par l'hybridité (à travers par exemple l'alternance codique, la variabilité des genres et des discours, la multiplicité des locuteurs présents dans les textes, l'utilisation de la parenthèse pour faire des commentaires en lien à l'altérité, la capacité réflexive de passer d'un « je » individuel au « nous » collectif). Ces textes sont définis par leur *créativité*, dans le sens où l'apprenant

est perçu comme un acteur social créatif apte à répondre à son contexte social et situé en posant des « actes d'identité » (Le Page & Tabouret-Keller, 1985). Par ces « actes d'identité », à travers ses pratiques plurilittératiées, l'individu révèle ses adhésions et ses allégeances (ou non) à certaines normes langagières et, ce faisant, exprime sa voix singulière, ce qui en soi est une forme de transformation de l'individu, tout en participant à une transformation de son environnement social. En d'autres termes, à travers ses actes, il exprime une « identité revendiquée » (Lüdi & Py, 1986/2003) qui se manifeste par des marqueurs discursifs à examiner à travers toutes ses pratiques plurilittératiées, ses énonciations écrites et orales, qui révèlent ses croyances et adhésions à propos et envers les discours linguistiques et sociaux en circulation.

d. Littératies multiples et le corps

Cependant, pour envisager qu'une telle transformation puisse se produire au sein d'un atelier d'écriture, dans lequel le corps et ses émotions sont sollicités, en m'inspirant de Dagenais (2008) et Dagenais (2012), je me tourne vers des travaux en pédagogies critiques (*critical pedagogies*) de Stein (2004) et Norton et Toohey (2004) et vers les théories de la libération de Freire et Macedo (1987). Stein (2004) s'intéresse aux pédagogies multimodales dans la salle de classe de langue et de littératies qui placent le corps de l'apprenant au cœur du projet d'apprentissage en valorisant ses modes multiples de représentation, ses expériences variées en tant qu'apprenant, ses langues, ses sentiments et ses épistémologies. Elle propose de considérer le corps comme le site de ressources multimodales, le corps comme le lieu qui sait, se souvient, ressent, entend, touche, a des convictions et peut donner sens à son environnement. Stein précise que le corps est dépositaire de connaissances tout en étant lui-même un signe multimodal :

the body is simultaneously a multimodal sign, as well as a site of multimodal resources – meaning cannot occur outside of or without the body. Bodies hold history, memory, thought, feeling, and desires. Bodies hold language and silence. Our bodies are repositories of knowledge, but these knowledges are not always knowable in and through language – they can be felt, imagined, imaged, or dreamed. (Stein, 2004, p. 99)

Dans le cas des locuteurs plurilingues, je suggère également que le corps soit le site multimodal, le *locus* réceptif de langues qu'il entend, qu'il ressent, qu'il voit écrites

dans des scripts variés que ce soient des signes convergents ou divergents, que ce soient des langues appris(es) et/ou des langues qui font partie de son environnement quotidien³³. Ces langues résonnent de manière singulière, certaines connues et reconnues, on en retient des mots ici et là, d'autres font frissonner on ne sait pourquoi, et puis celle à l'entrée de chaque boutique qui nous accueille et dont on comprend les paroles immédiatement quelles que soient les frontières géographiques traversées, d'autres à apprendre toujours et on se demande quand leur grammaire sera nôtre, et puis celle que parle son voisin dans le bus et on se questionne à savoir s'il s'agit d'un dialecte italien ou espagnol et puis à un moment donné on se rend compte qu'il s'agit certainement du portugais, celui du Brésil, et on voudrait lui demander, on voudrait vérifier, mais à quoi bon, on a passé dix minutes de son temps dans le bus à écouter les sonorités voltiger dans l'espace confiné, à écouter juste pour le plaisir de deviner, d'imaginer et de rêver à d'autres lieux, à d'autres personnes qui parleraient cette langue, sans même vouloir l'apprendre, car cela n'est pas le propos.

Stein (2004) conçoit l'individu réflexif comme « *an embodied subjectivity* », c'est-à-dire selon les théories féministes, comme un individu qui est le produit de relations sociales à travers le discours et les pratiques sociales, et ce à travers son corps qu'il s'agit de considérer comme imbriqué dans et au cœur de systèmes de signification au sein de son monde social (et donc linguistique). Le corps est celui qui constitue notre relation à l'environnement social, politique (et naturel) et qui précède nos mots. Car avant même d'écrire, avant même de lire, comme l'entendent Freire et Macedo (1987), nous écoutons le monde (dans le sens littéral du terme) qui nous entoure, nous nous inspirons de notre environnement et c'est cette relation-là avec notre environnement, avec nos langues, qui devient ce que l'on écrit :

Reading the world always precedes the word, and reading the word implies continually reading the world. (...) Reading the word is not preceded merely by reading the world, but by a certain form of writing it or rewriting it, that is, of transforming it by means of conscious, practical work. (Freire & Macedo, 1987, p. 35)

³³ Alors que j'écris ces lignes en français, je lis mes articles en anglais, j'habite dans une coopérative d'habitation chinoise à Vancouver au cœur de Chinatown et donc entourée de locuteurs de langues chinoises et je me prépare à rentrer à Marseille où je vis au centre ville dans un quartier habité par de nombreux locuteurs de langues arabes.

Pour Freire et Macedo (1987), ce mouvement dynamique entre la langue et son environnement est celui qui constitue ce que l'on nomme « littératie ». Je propose donc de considérer le corps comme étant celui à travers lequel ce mouvement est possible. L'individu plurilingue, à travers son corps, est en relation avec l'environnement social et linguistique, en écoutant comment les langues résonnent à l'extérieur tout comme à l'intérieur de soi, en reconnaissant les mots qui vibrent et les émotions associées. Et ceci est non seulement un acte de (con)naissance, donc un acte de création, mais aussi par leur transduction sur la page, une expression de l'expérience corporelle et sensible. Et c'est cette expression singulière à travers le corps, à reconnaître son espace langues, qui se manifeste par des formes hybrides, des procédés linguistiques variés, des bribes de langues diverses, dans les creux et en relief, qui traduit l'identité plurilingue de certains des apprenants de cette étude.

4. L'appropriation langagière et culturelle de l'individu plurilingue

Dans le chapitre précédent, j'ai défini la notion de plurilinguisme et la possibilité pour l'acteur social plurilingue d'utiliser son répertoire plurilingue en fonction de ses besoins, de la situation de communication, de ses intentions, des rapports existants entre les interlocuteurs, et de ses identités. Ces notions de plurilinguisme et de répertoire plurilingue présupposent une capacité, pour le locuteur, à mobiliser des ressources langagières. En effet, dans la perspective didactique de ce travail, je cherche à comprendre comment les personnes manifestent et (dé)(re)construisent leurs identités plurielles tout en apprenant la langue cible, le français, et ce, à travers des pratiques de littératies plurilingues. Dans ce chapitre, je définirai la manière dont les individus plurilingues développent leurs compétences langagières en me situant dans une approche socio-constructiviste. D'abord, je définirai les compétences langagières du locuteur plurilingue, en me penchant plus particulièrement sur la compétence plurilingue et pluriculturelle. Puis, j'aborderai les notions de contextes d'appropriation et de représentations des langues. Ensuite, j'élaborerai sur les approches interactionnistes et socio-culturelles en lien avec l'appropriation, pour conclure sur les incidences didactiques de ces approches en lien avec la construction identitaire.

4.1. Les compétences langagières du locuteur plurilingue

De manière générale, et ce, à l'instar de Castellotti et Moore (2008), Coste (2002), Coste, De Pietro et Moore (2012) et Coste, Moore et Zarate (1997 / 2009), je m'intéresse à la notion de compétence langagière comme l'ensemble des capacités pour l'individu à mobiliser ses ressources dans l'objectif d'accomplir un ensemble varié d'actions langagières, en fonction de la situation de communication. Définir la notion même de **compétence** est complexe au sein d'une même discipline, c'est pourquoi, je

m'appuie sur les travaux de Castellotti (2002), Carette et Rey (2010), Bulea et Jeanneret (2007) et Coste (2002) pour préciser quatre angles, à la notion de compétence, qui sont pertinents pour mon étude : premièrement, une compétence est inséparable de l'action et ne peut être appréciée que dans une situation donnée par une instance individuelle ou collective (Castellotti, 2002) ; deuxièmement, une compétence étant indissociable de l'action, elle a une visée fonctionnelle avec un but ou une finalité (Carette & Rey, 2010) ; troisièmement, une compétence est une capacité (ou un processus) à mobiliser ou à exploiter des ressources et à les réactualiser (Bulea & Jeanneret, 2007) ; enfin, une compétence met en œuvre des capacités et des connaissances pour résoudre des problèmes ou pour activer d'autres compétences plus spécifiques (Coste, 2002). Quant aux **ressources**, je m'inspire de Candelier et de Pietro (2011), pour qui les ressources concernent des savoir-faire, des savoirs et des savoir-être.

4.1.1. La compétence plurilingue et pluriculturelle

Plus particulièrement, cependant, en lien avec le répertoire plurilingue des acteurs sociaux plurilingues, dont il s'agit dans mon étude, j'envisage la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (désormais CPP). Cette notion, introduite par Coste, Moore et Zarate (1997 / 2009), et revue, élargie et discutée par Castellotti et Moore (2011), Coste (2002), Coste, de Pietro et Moore (2012) et Coste et Simon (2009) est considérée comme une clé de voûte des approches sociolinguistiques et didactiques du plurilinguisme pour rendre compte des interactions de sujets plurilingues dans des contextes socioculturels pluriels. Elle se démarque radicalement d'une vision binaire et idéalisée des situations d'apprentissage et d'enseignement des langues :

On désignera pas compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de différentes cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 12 ; 2009, p. 11)

Cette définition, reprise en compte par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001, chapitre 6), s'appuie sur plusieurs principes fondateurs que je tenterai d'éclaircir. Pour cela, Moore (2006) me vient en aide en précisant que la CPP est considérée comme un ensemble global de ressources langagières et de mises en relation « au sein d'une compétence conçue comme globale (englobante), dynamique (susceptible de reconfigurations et d'évolutions suivant un parcours de vie), singulière (différente pour chaque individu), et porteuse de valeurs symboliques et identitaires » (p. 213). Son caractère global et non segmenté est essentiel : la compétence plurilingue n'est pas considérée comme la somme des compétences à communiquer dans différentes langues mais comme une compétence complexe et unique qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition (Coste, 2002 ; Candelier, 2008). De plus, la compétence incorpore des compétences partielles et déséquilibrées qui évoluent en fonction des situations de communication et/ou d'une activité langagière à mener et / ou d'un problème linguistique à résoudre. La référence à une compétence partielle ne suggère pas un manque ou une incomplétude, mais plutôt comme faisant partie d'une compétence plurielle qui l'englobe. Coste, Moore et Zarate (1997 / 2009) précisent :

la compétence partielle donnée trouve sa place : il ne s'agit pas de satisfaire, par principe ou par réalisme, d'une maîtrise très limitée d'une langue étrangère, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, est partie d'une compétence plurilingue plurielle qu'elle enrichit. (Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 12)

D'un point de vue didactique, la notion de compétence partielle marque un tournant important car elle oblige à se détourner du modèle idéal natif monolingue ou du « parfait bilingue » comme cible d'apprentissage (Castellotti & Moore, 2011 ; Coste, 2010). Quant au caractère déséquilibré de la CPP, il s'agit de considérer le locuteur plurilingue comme possédant dans sa boîte à outils linguistiques plusieurs variétés de langues ou d'une même langue qu'il maîtrise à des degrés variables et selon des modalités différentes dans différents contextes et à différents moments de sa vie. Le profil des capacités langagières peut être très variable d'une langue à l'autre en fonction du rôle que le locuteur s'attribue dans un groupe, de l'effet qu'il veut produire, de la valeur symbolique et identitaire qu'il accorde aux différentes langues qui constituent son répertoire linguistique. Moore et Castellotti (2008) ont élaboré sur le lien essentiel qui

existe entre l'individu et son environnement social pluriel. Elles précisent que le locuteur plurilingue, en tant qu'acteur social plurilingue, peut **agir** dans un contexte particulier en mobilisant les ressources de son répertoire plurilingue. Si j'écris en gras le verbe *agir*, c'est parce que le locuteur plurilingue a la possibilité de mobiliser certaines de ses ressources avec l'intention particulière de produire un effet en lien avec ses identités. C'est pourquoi, selon Moore et Castellotti (2008), la CPP se définirait comme

la capacité à mettre en œuvre, en situation et dans l'action, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées qui permet de se reconnaître et de **s'affirmer** en tant qu'acteur social plurilingue. (Moore & Castellotti, 2008, p. 18, mon emphase)

Coste et Simon (2009) insistent sur la complexité de cette mise en œuvre, en précisant notamment que les ressources langagières multiples et complexes reflètent des facettes spécifiques des identités plurilingues et contribuent activement à la construction identitaire.

4.1.2. Une compétence à communiquer (revisitée)

La CPP trouve, en partie³⁴, son origine dans la notion de « compétence de communication » (*communicative competence*) selon la perspective sociolinguistique de Hymes (1972, 1984). Hymes (1984) a critiqué la notion chomskyenne de « compétence linguistique » (Chomsky, 1965) qui l'envisageait comme une aptitude universelle, idéale et innée du sujet cognitif à produire et comprendre un nombre illimité de phrases. Selon Chomsky, la compétence est de l'ordre de règles syntaxiques formelles qui régissent tout phénomène langagier en excluant les facteurs sociaux de l'appropriation. Or, l'approche chomskyenne a véhiculé la conception idéalisante de la compétence qui concerne des savoirs linguistiques (grammaticaux, phonétiques, morphologiques, sémantiques) que le locuteur idéal, membre d'une communauté homogène, organise en un système interne. Plus précisément, Bulea et Jeanneret (2007) critiquent la « compétence linguistique », car étant « basée sur l'idée que le langage est une structure de l'esprit *du* sujet, elle annule la spécificité *des* sujets et

³⁴ On pensera notamment aux travaux de Gumperz et de Labov.

n'accorde de fait aucune place aux conditions historiques, sociales et contextuelles de toute production langagière » (p. 89). L'approche de Hymes³⁵ (1984) affirme, au contraire, avec « la compétence de communication », que l'individu mobilise ses savoirs linguistiques dans l'action, en fonction des contraintes spécifiques du contexte et des enjeux de communication. Il s'agirait pour le locuteur de produire des énoncés non pas parfaits qui sortiraient d'un livre de grammaire, mais plutôt de produire des « énoncés appropriés » (p. 74) en fonction de la situation. Le locuteur idéal et la communauté linguistique homogène n'existent pas :

l'existence même d'une communauté linguistique n'est pas donnée par l'existence d'une « langue » commune, mais par ce que les membres d'une communauté particulière ont fait des moyens linguistiques reçus, du point de vue de ce qui les unit et de ce qui les différencie des autres. (Hymes, 1984, p. 44)

Cet aspect créatif ou créateur de l'emploi des ressources langagières me semble d'autant plus fondamental pour des sujets plurilingues au sein de l'atelier d'écriture qui peuvent se permettre (ou non), parfois ou jamais, de manière singulière propre à chacun, d'utiliser leur répertoire plurilingue au sein d'une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991) qui l'autorise tout en sachant que, dans d'autres situations, ces mêmes ressources seront utilisées complètement différemment. A ce propos, Hymes ajoute : « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi » (Hymes, 1984, p. 46-47).

Par ailleurs, Hymes (1984) précise qu'il choisit de privilégier « une perspective centrée sur l'action parce que c'est elle qui autorise l'approche la plus globale » (p. 195). Cette perspective plus large, dans l'action et dans la manière de décrire les façons de parler d'un individu ou d'un groupe, devrait permettre de mettre en relation, grâce à la compétence, les quatre composantes des *Ways of speaking*³⁶: « les Attitudes, opinions

³⁵ Hymes écrit une longue *Postface* datée de 1982, mais publiée en 1984 : 119-196.

³⁶ Hymes considère ces quatre composantes comme les façons de parler qui sont au cœur même de l'identité des individus naviguant dans diverses communautés hétérogènes.

et valeurs ; l'Economie de la parole; les Moyens de la parole ; la Voix personnelle » (p. 195-196). Je tiens à souligner cette dernière mention de la voix personnelle, car elle est essentielle dans mes travaux. Hymes (1984) précise à cet effet :

on peut distinguer les utilisateurs d'une langue les uns des autres en partie grâce à leur « voix » personnelle et ceci affecte notamment la façon dont les autres sont disposés à écouter le succès des actes et des réalisations de genres que l'on a à assurer, la satisfaction que procure ce que l'on a dit ou écrit. (Hymes, 1984, p. 192)

Cette citation est importante pour deux raisons : la première, c'est la mention d'une voix singulière du locuteur (ou d'un groupe), qui correspondrait à la manifestation d'une certaine identité, même si Hymes n'utilise pas précisément ce concept. La deuxième raison, c'est la référence explicite à l'écrit que Hymes formule de deux manières : en utilisant les guillemets autour du syntagme « la voix » et en ajoutant la mention de l'écrit (*la satisfaction que procure ce que l'on a dit ou écrit*) sachant que son texte porte principalement sur les façons de parler (ou communiquer). Or, selon Coste, de Pietro et Moore (2012), la dimension identitaire aurait été écartée dans la manière dont les didacticiens de langue, notamment pour les langues étrangères, dans le monde francophone³⁷, se sont emparés de la notion de « compétence de communication » de Hymes. Leur critique ne remet pas en cause ce que cette notion a apporté à la didactique des langues, « en l'aidant à mettre l'accent sur les capacités d'action, plutôt que sur les connaissances déclaratives, et sur la communication, plutôt que sur le système grammatical uniquement » (Coste, de Pietro & Moore, 2012, p. 111). Cependant, selon Coste, de Pietro et Moore,

les capacités d'action ont bien souvent été ramenées à des listes de savoirs et de savoir-faire (et parfois des savoir-être), considérés (dans le meilleur des cas) comme des ressources dont disposent ou non les acteurs qui les mobilisent en situation, s'ils sont compétents (...). (Coste, de Pietro & Moore, 2012, p. 111)

³⁷ A l'opposé, les chercheurs en éducation dans le monde anglophone se sont préoccupés des problématiques de l'identité depuis Norton (1995) en ce qui concerne l'apprentissage des langues secondes.

Les trois chercheurs rajoutent, par ailleurs, que la compétence de communication « a trop souvent été réduite à ses dimensions immédiatement pragmatiques » (Coste, de Pietro & Moore, 2012, p. 111) en négligeant justement ce que Hymes (1984) souligne de l'importance des aspects culturels, de l'interaction sociale et des styles qui font les *Ways of speaking* des locuteurs.

Si je souligne ces aspects, c'est pour continuer la discussion sur **la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle**, notamment avec la notion revisitée de Moore et Castellotti (2008), mais aussi Moore et Gajo (2009) et Coste, de Pietro et Moore (2012). En effet, outre la vision globale offerte par la CPP, le déséquilibre et l'existence de compétences partielles et la mobilisation de composantes culturelles et linguistiques du répertoire de l'acteur social, tels que discutés plus haut, la CPP inclut également une dimension personnelle et singulière propre à chaque individu en lien avec le développement de soi, notamment dans des expériences de l'altérité. En effet, selon Moore et Castellotti (2008), la CPP inclut des compétences de **médiation** ou d'interprétation de phénomènes culturels en lien avec la circulation et les passages entre les langues. En outre, elle place au centre des préoccupations l'autonomie de l'individu plurilingue, sa liberté et sa capacité réflexive de dire son « espace langues » (ma terminologie) et d'interpréter ses expériences linguistiques et culturelles. Coste (2002) accentue particulièrement le caractère individualisé, « lié à une histoire et à des évolutions singulières » (p. 119) de la notion qui en signale sa dimension identitaire. En d'autres termes, les trajectoires de chaque individu et son histoire personnelle sont prises en compte comme des processus évolutifs par nature et transformatifs. Par ailleurs, m'intéressant particulièrement aux pratiques de littératies des participants plurilingues aux ateliers d'écriture en lien avec la CPP, les notions de formes de littératies variées en fonction des contextes et situations de communication, je me tourne vers la compétence plurilittératiée.

4.1.3. La compétence plurilittératiée

Moore (2006) ainsi que Dagenais et Moore (2008), dans le champ disciplinaire de la didactique des langues et du plurilinguisme, proposent la notion de « répertoire

plurilittératié », un néologisme construit sur le modèle de répertoire plurilingue³⁸ et en lien avec la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997 / 2009) incluant des compétences de type plurilittératié :

Les notions de répertoire et de compétence plurilittératiés permettent d'adopter une vision holistique et écologique, centrée sur la personne, pour prendre en compte toutes ses langues, leurs diverses formes scripturales et graphiques, la diversité des modes situés de leur expression, ainsi que l'ensemble des contextes et des conditions de leur développement. (Dagenais & Moore, 2008, p. 15)

Cette notion de répertoire et de compétence plurilittératiés prend en compte les façons complexes et multiples qu'une personne plurilingue possède pour donner du sens à travers ses pratiques langagières. En lien plus particulièrement avec les pratiques d'écriture, et en s'inspirant de Hornberger (1989, 2003) dont le modèle de continua de bilittératie est développé un peu plus loin, Moore (2006, p. 118) propose le néologisme de pratiques plurilittératiées pour « définir toute instance au cours de laquelle la communication se construit dans plus de deux langues dans et autour de l'écrit ». Elle considère ainsi que le répertoire des apprenants plurilingues est composé de compétences dans plusieurs littératies, et ce dans plus d'une langue. Moore (2012, p. 63) précise que le terme plurilittératié indique que les langues et les formes de littératies se développent les unes par rapport aux autres en relation aux contextes dans et à travers lesquels elles peuvent émerger tout en contribuant à l'apprentissage. Je propose ainsi de nous tourner vers l'étude du contexte dans lequel ont lieu les pratiques plurilittératiées des apprenants plurilingues de l'atelier d'écriture.

4.2. Contextes et représentations

La notion de contexte, telle que développée par Porquier et Py (2004), est particulièrement pertinente dans le cas de l'atelier d'écriture plurielle, car les pratiques langagières plurilingues varient précisément en fonction du contexte. Les auteurs distinguent le *macro*-contexte du *micro*-contexte : le premier se comprend comme « les

³⁸ Voir sur le répertoire plurilingue dans le chapitre 3.

déterminations sociales au sens large, telles que : les politiques éducatives, les politiques linguistiques des pays concernés, les systèmes éducatifs eux-mêmes, les langues impliquées et leur statut » (p. 59) ; le second correspond « à des moments ou à des séquences de dimensions variables mais comportant une unité de temps, de lieu et d'interaction » (p. 59). Dans le cas de mon étude, le *macro*-contexte correspondrait aux nombreux niveaux que sont l'idéologie monolingue véhiculée dans / par la société française, les recommandations du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001), l'interprétation de ces textes par le Centre Universitaire d'Etudes Françaises dans lequel l'atelier d'écriture a lieu, et finalement par les enseignants du Centre. Le *micro*-contexte, quant à lui, serait l'atelier d'écriture plurielle, dans lequel les pratiques de littératies sont proposées en fonction de mes propres représentations de ce que constituent la(es) langue(s) et les littératies, (et ce, dans mon cas, en lien avec le plurilinguisme des participants au groupe), et aussi en fonction des représentations des apprenants du groupe de ce que constitue un cours de langue, un texte, et ce, en lien ou non à d'autres langues et d'autres pratiques de littératies. Par ailleurs, je considère les énoncés des apprenants comme un *micro-micro* contexte fondamental à l'étude car ils constituent un pivot pour l'analyse *in situ* des identités. De nombreux sociolinguistes s'intéressant aux questions d'éducation, notamment Hornberger (2003) (voir aussi Moore, 2006), ont souligné les continuités et les interdépendances entre le micro et le macro-contexte. Bemporad (2012) propose que ces continuités dépendent de

l'intégration et de l'intériorisation de la part de l'individu des idéologies et des représentations sociales (Jodelet, 1989 ; Py, 2000) qui se construisent en lien avec le macro-contexte et qui conditionnent les comportements, les pratiques et les identités des personnes. (Bemporad 2012, p. 18)

Dans la présente étude, l'intégration et l'intériorisation des idéologies et des représentations sociales est étudiée à travers les discours tenus par les locuteurs, d'une part, sur leurs langues (Moore & Brohy, 2013 ; Moore & Py, 2008), et d'autre part sur leurs pratiques de littératies. En ce qui concerne ces dernières, les apprenants établissent un lien (ou non) avec les langues de leur répertoire plurilingue et les autres pratiques et contextes d'écriture que ceux proposés en atelier. Dans un premier temps, je discuterai des représentations sociales et des représentations des langues, puis dans

un deuxième temps, j'élaborerai ce que je perçois des (dis)continuités des contextes au sein de l'atelier d'écriture plurielle, pour enfin me pencher sur l'approche écologique de bilittératies.

4.2.1. Représentations sociales et représentations des langues

Les représentations sociales sont des opinions et des idées, ancrées dans des discours, et dynamiquement inscrites dans des pratiques langagières. Jodelet (1989) précise que la représentation sociale est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la réalité commune à un ensemble sociale » (p. 36). En ce qui concerne plus particulièrement les langues, Calvet (2006) souligne le paradoxe que représente *la langue* : bien qu'il s'agisse d'une notion abstraite (car, en fait, la langue se matérialise dans des pratiques langagières), les individus semblent avoir une notion bien définie de ce que représente une langue et de quelle langue est parlée dans quel contexte :

(...) there is something which does not exist, which nobody can point to (unless you consider that a language comes down to books, a grammar and a dictionary, or to acts of speech, recorded or transcribed), and which yet does exist in the eyes of everyone. Languages exist because and since speakers believe in them, because they have ideas about them and images of them, ideas and images which constitute (...) representations. (Calvet, 2006, p. 6-7)

Ces représentations et leurs études sont fondamentales en didactique des langues et des cultures car elles ont un impact majeur sur les façons dont on peut envisager l'appropriation des langues d'un individu. Moore (2001) précise à cet effet :

les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut à l'égard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user. (Moore, 2001, p. 9)

L'étude des représentations peut donner accès à certaines « trajectoires cognitives » (Py, 2004, p. 14). Py conçoit ces trajectoires selon plusieurs étapes plus ou moins marquées par le développement critique qui les accompagnent : elles se

construiraient d'abord comme des *évidences* (Py parle de « croyances précritiques »), pour devenir des *convictions* (croyances explicitées), des *représentations* (quand elles sont négociées en discours), et des *connaissances* (lors de la prise de distance réflexive et critique) (p. 14-15). Moore (2006) précise que le discours des apprenants, à partir des connaissances dont ils disposent sur leurs différentes langues, permettrait de souligner les traces d'opérations de synthèse qu'ils réalisent. Car, à partir de ces traces, on obtiendrait de précieuses indications sur les catégories et les filtrages mis en place qui permettent ou non la construction de ponts d'une langue à l'autre. Selon Moore (2006), « ces effets de réduction ou de mise à distance sont cruciaux pour l'apprentissage » (p. 186). Or si ces formulations sont repérables et observables dans les discours, elles le sont aussi dans les pratiques langagières des apprenants. Certains apprenants peuvent ne faire appel à aucune de leurs langues (de manière explicite ou explicitée) lors de l'apprentissage d'une autre car ils ont toujours cru ou entendu que les passages entre les langues et/ou les comparaisons auraient une influence négative sur l'apprentissage d'une nouvelle langue. Au contraire, notamment en contexte plurilingue, Moore indique que l'analyse des représentations en lien avec les apprentissages permet par exemple de constater la mise en relation entre les langues, les transferts de compétence chez les locuteurs ouverts au plurilinguisme pour lesquels leur « atout bilingue » a été valorisé. En effet, selon Moore, les apprenants plurilingues opèrent des transferts de connaissance d'une langue à l'autre, c'est-à-dire qu'ils s'appuient sur ce qu'ils connaissent de leur répertoire pour construire des stratégies de passage qui les aident à fonctionner dans une nouvelle langue, et ceci dans un but d'apprentissage. Le transfert peut être interlinguistique : les apprenants opèrent des opérations contrastives de va-et-vient entre les langues qui leur permet de rendre conscientes « des régularités et des irrégularités inter-langues » (Meissner, 2008, p. 246), c'est-à-dire qu'ils examinent d'une langue à l'autre ce qui du fonctionnement linguistique de l'une peut s'appliquer ou non à une autre. Il peut également être translinguistique : ces opérations peuvent s'opérer entre différents types de langues circulant entre trois espaces de mobilité que Degache et Melo (2008) distinguent comme étant « intrafamiliale », « interfamiliale » et « transfamiliale ». Ils évoquent les espaces de mobilité intrafamiliale pour les approches se situant dans le cadre d'une famille de langues, interfamiliale pour les approches croisant différentes familles de langues et transfamiliale pour les approches se situant au delà de la parenté linguistique ou du moins ne la considérant pas comme essentielle.

Castellotti et Moore (2002), quant à elles, ont observé une variété de représentations disponibles sur le plurilinguisme en partant des notions de *distance* et / ou de *proximité entre les langues*. Elles proposent, en effet, que certaines langues puissent « s'affirmer comme une référence alternative, soit en raison de la familiarité perçue avec la langue première, soit en raison d'une proximité présumée avec les langues rencontrées » (p. 18; voir aussi Castellotti, Coste & Moore, 2001).

Dans le cadre de l'atelier d'écriture plurielle, il y a contact de langues (dans le sens où les apprenants parlent de leurs langues) et transferts interlinguistiques, par le biais de connaissances métalinguistiques. Ici, je souhaite m'arrêter sur le terme « métalinguistique » pour en clarifier la teneur dans cette étude. Parmi les nombreuses références terminologiques existantes, j'adopte celle de Dabène et Degache (1998) qui utilisent sous le terme métalinguistique « toutes les verbalisations qui ont pour objet un fait de langue, même si les termes employés par le sujet à cette occasion n'appartiennent pas à une métalangue déterminée » (p. 376), en se ralliant au point de vue exprimé par Gombert (1990) qui définit les activités métalinguistiques comme « des processus cognitifs de gestion consciente soit des objets langagiers soit de leur utilisation ». Il s'agira, en effet, dans le cadre de cette thèse, d'examiner l'ensemble des unités lexicales et les constructions employées pour parler de la langue, sans pour autant utiliser une métalangue, particulièrement à travers le passage et la comparaison à d'autres langues. Selon Dabène et Degache (1996), Dabène et Degache (1998), Moore (2006), Moore et Gajo (2009), la mise en exergue de connaissances métalinguistiques viserait un ancrage dans ce que l'apprenant sait déjà et lui permettrait de développer des compétences transversales, de les élargir, de les modifier (et de mettre en place des processus de facilitation dans la construction de savoirs, potentiellement transférables d'une langue à l'autre). Développer des compétences transversales ici, ce serait dire, comme le suggère Dabène et Degache (1996), que les apprenants développent des stratégies de transferts ou des hypothèses interlinguistiques à partir de ce qu'ils connaissent des langues de leur répertoire pluriel. Il s'agirait ainsi de considérer que le recours aux langues du répertoire pluriel de l'apprenant et le développement de compétences transversales dans une activité de type métalinguistique sont inhérentes aux stratégies d'apprentissage des langues. Degache (2001) propose en effet que « la stimulation et l'étayage de la réflexion

métalinguistique seront bénéfiques à l'habileté de compréhension et pourront constituer un socle pour l'apprentissage ultérieur de la langue » (p. 765). Cependant, la mise en évidence des activités métalinguistiques en plusieurs langues des apprenants plurilingues ne saurait suffire dans le cadre de cette étude. En effet, je souhaite proposer que l'activité métalinguistique à travers les langues faisant partie du répertoire plurilingue des apprenants et la mobilisation de ressources plurilingues mises en œuvre dans la classe de FLE leur permettent, au delà l'apprentissage des langues et le développement de stratégies d'apprentissage, d'exprimer et de construire leurs identités plurilingues.

4.2.2. (Dis)continuités des contextes au sein de l'atelier d'écriture

Les (dis)continuité(s) entre les contextes *micro* et *macro* existantes dans le cas précis de l'atelier d'écriture plurielle se caractérisent par, ce que je perçois (en fonction de mes propres représentations), les tensions suivantes : d'un point de vue *micro* (ce qui se passe au sein de l'atelier), lors des interactions orales, je propose aux participants d'utiliser les langues qui font partie de leur répertoire plurilingue alors que nous sommes dans un cours de FLE, dans lequel nombreux sont les étudiants qui estiment que la langue à utiliser en classe ne devrait être que la langue cible, en l'occurrence ici, le français. De plus, je leur propose d'écrire des textes autobiographiques et réflexifs en lien avec leurs langues, leur trajectoire de mobilité, leur origine, leur rapport à l'altérité, dans un but de placer leur expérience personnelle (*lived experience*) au cœur du projet éducatif, ce qui pourrait être considéré comme un obstacle pour certains apprenants, du fait que ces activités langagières se situent dans un cadre universitaire. Enfin, et surtout en ce qui concerne les récits écrits, je permets, et j'encourage même, que l'écriture en français, la langue cible, soit accompagnée de plusieurs autres langues et scripts qui font partie du répertoire plurilingue des apprenants. Ces activités langagières entrent en tension avec la norme, la représentation circulante. D'un point de vue *macro* (ce qui se passe au niveau institutionnel), l'atelier d'écriture se déroule dans un centre universitaire de langue française dans lequel la didactique du plurilinguisme, si elle est connue, n'est encouragée ni implicitement ni explicitement. Il semblerait que les cours de langue française offerts dans les autres classes du même niveau que les miens selon le CECRL (Conseil de l'Europe 2001), soit les niveaux B1 et B2, se passent quasi

exclusivement en langue française. D'autre part, les exigences de production écrite pour les apprenants de ces niveaux se résument souvent à des productions de type plus formel qui répondent aux critères de production écrite pour les besoins de diplômes de langue tels le DUEF et le DELF selon les critères d'évaluation établis par le CECRL et qui consistent à écrire une lettre amicale, un récit fictif, un message électronique, une lettre formelle, un essai argumentatif et / ou le commentaire de documents chiffrés. Par ailleurs, outre la (dis)continuité entre les contextes micro et macro qui peut influencer la construction identitaire des apprenants, je souhaite tenir compte des liens complexes qui s'établissent pour les apprenants entre l'oral et l'écrit au sein même du micro-contexte de l'atelier, de la variété des scripts différents utilisés (dans le cas de mon corpus, l'alphabet latin pour la plupart des langues, mais aussi le cyrillique et les sinogrammes chinois), de l'apport de L2, L3 voire L4 lors d'alternances codiques en interaction orale et / ou à l'écrit, mais aussi des pratiques de littératies qui se passent dans d'autres contextes scolaires et extra-scolaires. Ces apports ne se limitent pas aux pratiques langagières dans le sens strictement linguistique du terme, mais également aux discours véhiculés par et sur la (les) langue(s) et, par conséquent, aux contextes de production et de réception des pratiques de littératies plurilingues. C'est pourquoi, je me tourne vers une approche écologique des bilittératies.

4.2.3. Approche écologique des bi-/plurilittératies

Hornberger (1989, 2003) propose un modèle sociolinguistique construit sur un cadre écologique qui défend l'idée selon laquelle une langue et une forme de littératie se développent en relation à d'autres langues et d'autres littératies potentiellement présentes en fonction de contextes particuliers qui peuvent se transformer de moment en moment. Ce modèle, nommé « continua de bilittératie » (*continua of biliteracy*) (Hornberger, 1989), a été construit à l'origine autour du bilinguisme (Hornberger, 2003 ; Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000) avant d'être élargi au plurilinguisme (Moore, 2006). Le terme « bilittératie » se veut donc être à la jonction entre le bi-/plurilinguisme et les littératies. Il s'articule autour de continua inter-reliés et imbriqués qui schématisent la nature multidimensionnelle de l'apprentissage et des pratiques de littératies des apprenants plurilingues. Il met l'emphase sur quatre dimensions : **le développement de bilittératie** (*biliteracy development*), les **contextes** (*context*), le **médium** (*media*) et les

contenus (*content*). Cette notion de continuum présente également dans les travaux francophones (Lüdi & Py, 2003 ; Porquier & Py, 2004 ; Moore, 2006 ; Bemporad & Moore, 2013) consiste à souligner une continuité entre des pôles qui sembleraient être opposés mais qui, dans la pratique, sont inextricablement imbriqués. Plus précisément, le modèle complexe de Hornberger (2003) décrit le développement de bilittératie comme étant possible en fonction des contextes, du médium et des contenus :

The model situates biliteracy development (whether in the individual, classroom, community, or society) in relation to the contexts, media, and content in and through which it develops (i.e. language environment); and it provide a heuristic for addressing the unequal balance of power across language and literacy. (Hornberger, 2003, p. xv-xvi)

La lecture théorique de ces continua se fait en identifiant sur un axe des points de référence qui fonctionnent comme des repères que le chercheur peut établir à partir des contextes, des situations de communication et d'autres points d'autres continua. Selon Hornberger (1989), l'apprenant exposé à des contextes d'apprentissage variés caractérisés par des points de repères sur l'ensemble d'un continuum sera en mesure d'exploiter ses ressources et de développer ses compétences plurilittératiées : « the more the contexts of their learning allow [learners] to draw on *all* points of the continua, the greater are the chances for their full biliterate development » (p. 289).

Le **développement de bilittératie** (*the biliteracy development*) se construit sur des continua entre des activités de réception et de production qui s'effectuent entre l'oral et l'écrit dans toutes les langues de l'individu. Hornberger (1989) mentionne, en effet, un continuum entre L1 et L2 (et bien sûr d'autres langues), un continuum entre des compétences de réception et de production, et un continuum entre des activités langagières orales et écrites.

Les continua concernant le **médium** (*the media continua*) sont de trois types : le premier se réfère aux structures linguistiques des langues (y compris les variations au sein d'une même langue) qui peuvent varier de convergentes à divergentes ; le deuxième concerne l'exposition à certaines langues qui peut être successive ou simultanée ; le troisième prend en compte les scripts d'écriture qui peuvent varier de similaires à dissimilaires.

En ce qui concerne les **contextes** (*the context continua*), les continua oscillent entre des contextes micro et macro, entre des communautés monolingues et bi-/plurilingues et entre des pratiques langagières orales et des pratiques de littératies.

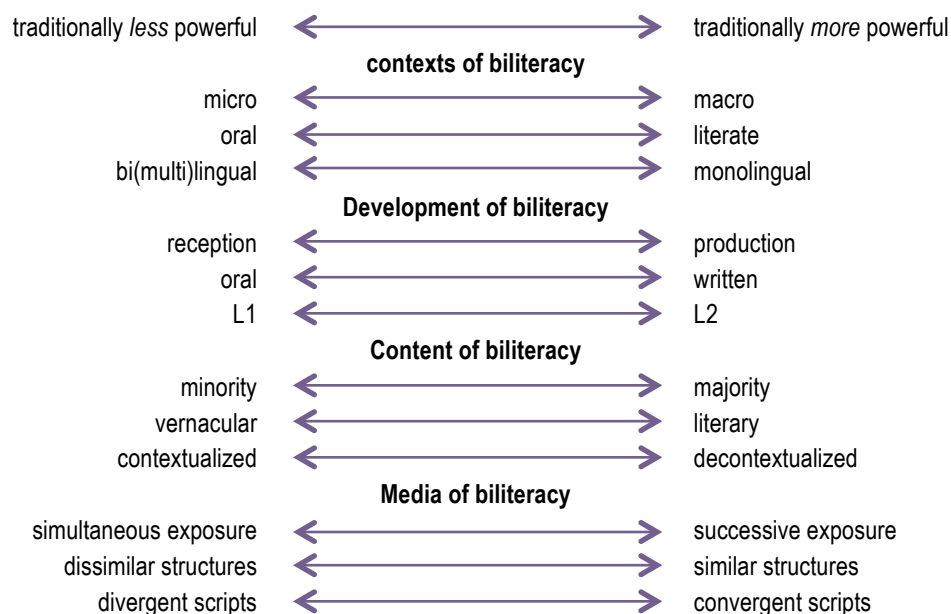
Finalement, les continua liés aux **contenus** (*content of biliteracy*) font référence au contenu des textes qu'ils soient ceux écrits ou lus (en classe), qui varient en fonction de perspectives issues de groupes (ou littératures) majoritaires ou minoritaires ; qui appartiennent à des genres et styles considérés « ordinaires » (*ordinary*) ou normés (*standardised*) ; et dont les discours sont contextualisés ou décontextualisés, c'est-à-dire sans faire référence aux contextes dans et grâce auxquels ils ont été produits.

Je tiens à insister sur le regard critique que l'étude des littératies en relation au développement bi-/plurilingue des apprenants offre, notamment en ce qui concerne les relations de pouvoir qui sous-tendent les interactions entre les apprenants et les contextes dans lesquels ils se situent. Hornberger et Skilton-Sylvester (2000) mettent en effet une emphase particulière sur les enjeux de pouvoir inhérents au modèle des continua de Hornberger (1989). Elles précisent qu'au regard des pratiques de littératie(s)

there tends to be an implicit privileging of one end of the continua over the other such that one end of each continuum is associated with more power than the other. (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000, p. 98)

Les chercheuses soulignent que les politiques éducatives et les pratiques de littératies proposées en salle de classe privilégient l'écriture de textes standardisés, décontextualisés, monolingues et dont les contenus sont issus de groupes majoritaires. Le tableau 5 présenté ci-après récapitule de part et d'autres des continua les extrémités traditionnellement les moins et les plus dotées de pouvoir :

Tableau 5. Power relations in the continua of biliteracy



Note: Adapté de Hornberger et Skilton-Sylvester (2000, p. 99).

Or, précisément, l'objectif de Hornberger et Skilton-Sylvester (2000) en soulignant ces pôles extrêmes privilégiés est d'insister sur le fait que la situation peut être **transformée** grâce à des réflexions critiques sur ses pratiques par les différents acteurs impliqués que ce soient les enseignants et/ou les chercheurs. Ceci est d'autant plus essentiel lorsqu'il s'agit de classes dont la diversité linguistique et culturelle est l'une des caractéristiques, ce qui est le cas de l'atelier d'écriture plurielle. Ces réflexions peuvent transformer la salle de classe en un lieu où la diversité linguistique est conçue comme un atout d'apprentissage (Moore, 2006) mais aussi comme un contexte singulier qui permet la voix, une voix singulière, à ceux et celles qui ne l'ont pas (ou pas encore), et / ou qui ne valorisent pas leurs langues et leurs compétences (même partielles) comme étant des tremplins à leur apprentissage des langues et à l'expression et la construction de leurs identités.

4.3. Approches interactionnistes et socio-culturelles et appropriation

Plutôt que le terme apprentissage, je tiens, cependant, à utiliser celui d'« appropriation », à l'instar de Besse et Porquier (1984), qui permet de considérer l'apprentissage-acquisition sur un continuum. Le premier est considéré comme des processus conscients et explicites de constructions de connaissances de manière guidée en milieu institutionnel (école ou université), le second fait plutôt référence à des processus intuitifs et implicites en milieu naturel. Blanchet et Chardennet (2011), dans leur index notionnel et factuel, en proposent la définition suivante :

L'appropriation désigne tout processus visant à construire des connaissances, des capacités et des attitudes, sans préjuger ce qui relèverait dans les répertoires ainsi constitués, d'un « apprentissage » (formel) ou d'une « acquisition » (naturelle). (Blanchet & Chardennet, 2011, p. 447)

Si je mentionne le terme d'appropriation, c'est parce que je tente de comprendre *comment* le locuteur plurilingue développe ses compétences de communication à travers, et grâce à, des contextes linguistiques, culturels et discursifs extrêmement variés. Pour cela, en m'inspirant de Bemporad (2012), je me tourne vers les approches socio-constructivistes pour lesquelles l'appropriation est comprise comme un processus dynamique se déroulant dans des contextes sociaux où le partage, la confrontation et la négociation conduisent les apprenants à construire leurs propres connaissances. Plus précisément, je m'appuie sur les approches interactionnistes concernées par le développement cognitif humain. Ces approches, inspirées des travaux de Vygotski, se fondent sur l'idée que « l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant » (Pekarek Doehler, 2000, p. 4) ; et que le développement cognitif est foncièrement lié à des pratiques sociales :

les pratiques socioculturelles et sémiotiques des humains, dans le même mouvement, d'un côté génèrent les oeuvres et faits collectifs, d'un autre contribuent à l'émergence et à la transformation permanente des capacités psychologiques individuelles. (Bronckart, 2004, p. 99)

Selon Mondada et Pekarek Doehler (2000), l'apport de Vygotski, dans une conception constructiviste, est de considérer l'interaction non pas comme un 'simple' déclencheur de processus cognitif, mais comme un facteur qui influence, de manière déterminante, la forme et le contenu (la structure) du développement cognitif : l'appropriation d'une langue, que ce soit la première ou la seconde (ou la n^{ième}) est un processus socio-cognitif ancré dans l'emploi de la langue (au sens large) au sein d'interactions entre êtres humains. Par ailleurs, parallèlement à l'approche interactionniste, s'est développée en Amérique du Nord, la théorie socioculturelle (*socio-cultural theory*) qui s'intéresse également au développement des processus cognitifs dans l'interaction sociale en mettant l'accent sur la dimension socio-historique et socio-culturelle des activités liées à l'apprentissage (Lantolf, 2000, 2002, 2006). Au coeur de cette approche, deux notions sont essentielles : la nature située de la cognition et une conception de la cognition « contextuellement déployée à l'intérieur d'activités sociales » (Mondada & Pekarek, 2000, p. 5). Selon Lantolf, mais d'après Vygotski, les ressources communicatives que nous mobilisons au sein d'activités langagières émergent en réponse à des forces socio-historiques qui dépassent le cadre immédiat de l'interaction et influencent les processus cognitifs.

Pekarek (2000), à partir de ces approches, identifie trois postulats de base à l'approche interactionniste : premièrement, « le rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier » ; deuxièmement, « la sensibilité contextuelle des compétences langagières », c'est-à-dire la variabilité des compétences et des conditions de leur appropriation ; troisièmement, « la nature située et réciproque de l'activité discursive (et cognitive) », ou, en d'autres termes, le discours comme une co-activité, co-construite par des apprenants / acteurs sociaux qui participent (ou non) aux activités proposées en fonction de leur expérience de communication et de leurs représentations du monde.

4.3.1. Etayage et zone proche de développement

De ce fait, la notion de *médiation sociale* est essentielle : l'enfant / l'apprenant élabore et développe ses compétences à travers l'interaction grâce à un expert, qu'il s'agisse d'un enseignant ou d'un pair expert, qui l'aide à gérer sa tâche. Il s'agit de ce que Bruner (1983) nomme le processus d'étayage « qui rend l'enfant ou le novice

capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (p. 263). Etayer se présente comme une des fonctions d'interaction où les co-actants interprètent une situation particulière et les besoins de communication :

S'appuyant sur les conduites et les discours de l'autre, l'étayage offert par l'adulte, l'expert ou simplement le partenaire, peut ainsi prendre la forme d'une reprise, d'un commentaire, d'une reformulation, d'une traduction du discours de l'autre, mais il n'est pas nécessairement orienté vers la langue. Il peut être aussi – mais pas systématiquement – une aide à l'amélioration de la compétence. (Arditty & Vasseur, 1999, p. 10)

La médiation (ou négociation) s'opère donc lorsque de nouveaux concepts, de nouvelles idées ou propositions sont apportées à l'apprenant, tout en considérant son déjà-là (socio)linguistique et ses compétences variées, qui ensemble et combinés lui permettent de construire une nouvelle forme de connaissance ou de production. Il faut souligner que l'aide doit être adaptée au niveau des compétences de l'apprenant. Selon Vygotski, grâce à la médiation sociale, l'apprenant peut progressivement apprendre dans une certaine zone, la zone proximale de développement (ZPD). Elle correspond à ce « lieu » où le développement futur de compréhension (ou d'intégration de nouveaux signes linguistiques et sémiotiques) est négocié entre l'expert et le novice, lieu où des formes d'« aide » sont offertes par l'expert, celles-ci étant acceptées, refusées ou même différées par l'apprenant. Bruner (1983), en citant Vygotski, la définit comme suit :

la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. (Bruner, 1983, p. 287)

Cependant, selon Mondada et Pekarek Doehler (2000), il s'agit de ne pas considérer les notions d'étayage et de zone proximale de développement dans une vision monologique de l'activité, mais en tenant compte de la dimension réciproque des processus de médiation. Il s'agit, de la sorte, de questionner non seulement le rôle du médiateur mais aussi celui du médiatisé, l'apprenant qui intervient dans le processus de médiation. Comment guide-t-il l'autre ? Comment co-construit-il son rôle de médiateur

dans une relation participative et co-constructive des savoirs lors d'une activité, en tenant compte de ses savoirs antérieurs, de ses représentations et de ses identités ? C'est pourquoi, on peut considérer que le processus de la médiation sociale dans les contextes d'apprentissage est constitué dans et par l'activité langagière, de façon collaborative (ou non) et réciproque par des acteurs sociaux qui participent à la communauté de pratique. Nourrie de cette notion de la médiation sociale et des fondements des approches interactionnistes et socio-culturelles définies ci-avant, je me tourne vers la perspective d'appropriation d'une langue et d'une culture étrangère.

4.3.2. Appropriation des langues (et littératies) et notion de médiation

Dans le domaine de l'appropriation des langues, de nombreuses études ont adopté une perspective socio-constructiviste et socio-culturelle pour examiner comment des apprenants adultes s'approprient une (des) langue(s) étrangères (Arditty & Vasseur, 1999 ; Bange, 1992 ; de Pietro, Matthey & Py, 1989 ; Lantolf 2000, 2002, 2006 ; Pekarek Doehler, 2000). De ses études variées, ayant chacune ses spécificités, s'en dégage une idée principale : le développement langagier, notamment d'une langue étrangère, est lié à des pratiques sociales. Plus précisément encore, Pekarek Doehler (2000) précise que l'appropriation apparaît comme « le développement de **la capacité même** (de l'apprenant) **de participer** à une pratique sociale » (p. 3). Si l'on considère le déjà-là des apprenants adultes plurilingues, c'est-à-dire dans le cas des sujets de mon étude, leur répertoire plurilittératié (Dagenais & Moore, 2008) qu'ils sont en mesure de mobiliser en fonction des contextes, leur capacité de participer à une pratique sociale dans d'autres langues et d'autres littératies dépendra, et à la fois sera constitutive, de trois facteurs. D'une part, des capacités psychologiques de l'acteur social à reconstituer et réagencer les données linguistiques et culturelles des langues et cultures qu'il connaît déjà. D'autre part, de ses capacités à négocier cette reconstitution et ce réagencement en fonction des normes et valeurs du milieu socio-culturel qui régissent les interactions possibles. Enfin, de son intention d'y engager et certainement (re)négocier ses identités. Bemporad (2012), à ce propos, précise :

L'apprentissage d'une langue et d'une culture autres se fait sur les bases de langue et de culture (ou des langues et des cultures) première(s) ou antérieures : il s'agit de la reconstruction et de la réélaboration à partir

d'un univers sémiotique et représentationnel existant qui engendre chez la personne une renégociation de ses identités en tant que locuteur agissant dans différentes communautés linguistiques et de pratiques. (Bemporad, 2012, p. 44)

En lien plus précisément avec le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, comme je l'ai mentionné en 4.1.2., mais aussi lors du phénomène de transformation des représentations de littératies (cf 3.3.3.b), l'acteur social plurilingue développe des compétences de **médiation** ou d'interprétation de phénomènes culturels qui lui permettent d'envisager cette reconstruction et cette réélaboration en lien avec la circulation et les passages entre les langues, mais aussi entre les différentes formes de littératies. Ce faisant, à travers cette reconstruction, il élargit son répertoire existant pour y accueillir d'autres univers sémiotiques, donc de nouveaux discours et objets et, par conséquent, apprend. Dans ce qui suit, je souhaite compléter et approfondir la notion de **processus de médiation** que Bemporad (2012) considère comme « le processus à travers lequel l'apprenant arrive à réélaborer cet autre univers sémiotique » (p. 45), se basant sur Bronckart (2004) (d'après Vygotski) qui précise qu'il s'agit d'un mécanisme par lequel « les adultes intègrent les « nouveaux venus » aux pré-construits disponibles dans leur environnement socio-culturel » (p. 99). Par ailleurs, Mondada et Pekarek Doehler (2000) soulignent la nécessité d'une conception pluridimensionnelle des processus de médiation qui tiennent compte de dimensions linguistiques, représentationnelles et sociales :

Tenir compte des dimensions socio-institutionnelles des processus de médiation nous amène en même temps à reconnaître que la médiation en tant qu'accomplissement local est un processus situé socio-historiquement. L'intervention de l'autre n'est pas une simple réponse à un stimulus (p. ex. à une demande d'aide) fourni par l'interlocuteur apprenant, mais fait partie des activités socialement et institutionnellement valorisées ou non, légitimées ou non, acceptées ou non. La pertinence des activités proposées par l'adulte est déterminée par les normes et les valeurs du milieu socio-culturel qu'il représente. (Mondada & Pekarek Doehler, 2000, p. 7)

C'est pourquoi, afin d'approfondir et de prendre en compte ces différentes dimensions, je me tourne vers la théorie de l'activité de Lantolf (2000, 2002, 2006) au cœur de laquelle se situe le concept de **médiation** : « la médiation donne aux individus

les moyens de contrôler et de réguler leur activité mentale à partir de l'extérieur » (Lantolf, 2000, p. 4). Ce concept de médiation se comprend comme un processus de négociation qui s'articule selon trois types : la médiation sociale, la médiation individuelle, la médiation en lien à des objets.

a. La médiation sociale

Dans le domaine de recherche de l'appropriation des langues et des cultures, l'attention a été portée sur les mécanismes interactifs et les conditions d'apprentissage, en situation exolingue, qui montrent comment un « expert » engage des moyens pour aider un « novice ». Les travaux de Bange (1992) sur la bifocalisation et ceux de de Pietro, Matthey et Py (1989) avec les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) décrivent des formats interactifs que je déroulerai ci-après, susceptibles de faciliter l'appropriation en situation exolingue. Quand j'emploie le terme de situation « exolingue » ou de « communication (en situation) exolingue », je me réfère aux situations dans lesquelles sont impliquées au moins un locuteur natif (l'« expert ») de la langue qui sert de langue de communication et au moins un locuteur non natif (« le novice ») de cette même langue. Bange (1992), avec la notion de « bifocalisation », montre comment un apprenant établit un va-et-vient entre code et contenu, en se déplaçant d'un niveau à l'autre, du code vers le contenu, et du contenu vers le code, afin d'assurer le bon fonctionnement de l'échange communicatif. De Pietro, Matthey et Py (1989), quant à eux, ont analysé des schémas interactifs particulièrement favorables à l'appropriation langagière, les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA). De telles séquences sont susceptibles d'inscrire un apprenant dans un progrès d'acquisition grâce à un travail sur la langue en cinq étapes : 1. sollicitation ; 2. donnée ; 3. prise ; 4. quittance ; 5. saisie (cf. Moore, 2006, p. 165). De tels schémas, s'ils n'épuisent certainement pas l'inventaire des procédés acquisitionnels que les apprenants peuvent mobiliser (Mondada & Pekarek Doehler, 2000), montrent néanmoins que l'apprentissage, la construction de sens mais aussi la construction de l'identité de l'apprenant plurilingue se font dans l'interaction, grâce à une intersubjectivité que Wertsch (1991) désigne comme « two voices coming into contact and interanimating one another » (p. 73).

Quant au domaine de l'écriture et des pratiques de littératies, peu de travaux informent des stratégies de médiation sociale que des apprenants L2 mettent en place et utilisent lors de la production de leurs énoncés, en lien avec l'approche socioculturelle, notamment en ce qui concerne **la négociation identitaire de l'apprenant**. Je me tournerai toutefois vers les travaux de Cummins & Early (2011) sur les textes identitaires (*identity texts*). En effet, ces chercheurs précisent que le développement de littératie des apprenants est possible, voire maximal, lorsque les interactions entre les participants d'une classe (apprenants et enseignante) favorisent l'engagement des apprenants aux pratiques de littératies (*literacy engagement*) en prenant en considération leurs identités ainsi que les négociations identitaires existantes. La notion de *literacy engagement* incorpore les notions de temps passé sur une tâche particulière à écrire et/ou à lire, d'affect (l'enthousiasme et le ressenti à participer à une activité de littératie), de processus cognitifs (en lien aux stratégies déployées pour élargir les connaissances des uns et des autres), et à la poursuite active de pratiques de littératies (en classe et en dehors). Il s'agira alors dans pour l'enseignant de favoriser ou d'accueillir les situations en classe (et à l'extérieur) dans lesquelles l'apprenant est engagé dans des pratiques de littératies diverses. Selon Cummins et Early (2011),

literacy engagement will be enhanced when students' ability to understand and use academic language is supported through specific instructional strategies, their prior experience and current knowledge are activated, their identities affirmed, and their knowledge of, and control over, language is extended across the curriculum. (p. 35)

Lorsque l'on fait référence à la notion d'engagement des apprenants aux pratiques de littératies, celle de médiation sociale est essentielle au sein de l'atelier d'écriture, notamment à travers la fonction d'étayage (*scaffolding*), comme expliquée plus haut mais élargie ci-après, mais également la valorisation des identités des apprenants. Cummings et Early (2011) se basant sur les travaux de Vygotski, considèrent l'expérience préalable des apprenants comme essentielle, et l'activation de celle-ci comme une forme d'étayage : « activation of students' prior experience (...) is one form of scaffolding that operates on students' internal cognitive structures » (p. 35). En effet, pour les participants adultes plurilingues de l'atelier d'écriture (les apprenants et moi en tant qu'enseignante), les expériences vécues à travers les langues et les

cultures, qui se manifestent par le biais de récits narratifs sollicités durant l'atelier d'écriture, servent de fondation pour élaborer de nouvelles connaissances sur celles déjà-là. Ces expériences sont (ré)activées lors de pratiques de littératies selon des modes variés : « scaffolding also supports students to use the target language in both written and oral modes » (Cummings & Early, 2011, p. 35), mais aussi dans d'autres langues qui constituent le répertoire singulier de chacun. Donc, une première fonction d'étayage apparaît à travers le vécu des uns et des autres lorsque les apprenants sont invités à évoquer, puis déployer et construire leurs récits d'expériences signifiantes. Or, une seconde fonction d'étayage est activée pendant ces activités durant lesquelles les autres membres du groupe sont activement sollicités à participer à la co-construction de ce récit : que ce soit à travers des commentaires, des questions, des réflexions, des aides linguistiques, des corrections, des demandes de clarification ou de rajouts d'information, les participants prennent part aux pratiques de littératies les uns des autres. Cette médiation sociale peut émaner de l'enseignante, des autres apprenants, dans la langue cible ou dans d'autres langues des répertoires, de manière spontanée ou dirigée par l'enseignante. Par ailleurs, Cummins (2000) élargit les notions d'étayage et de ZPD de Vygotski (cf. 4.3.1.) : « beyond the cognitive sphere into the realms of affective development and power relations » (Cummins, 2000, p. 254) en valorisant les identités des apprenants : « identity affirmation is crucial for literacy engagement » (Cummins & Early, 2011, p. 38). Les apprenants (que ce soient des enfants ou des adultes) qui savent que leurs identités sont validées dans la salle de classe « are more likely to engage with literacy than those who feel that their culture and identity are ignored or devalued » (ibid.). Par conséquent, c'est parce que leurs expériences préalables sont requises comme fondations sur lesquelles sont bâties de nouvelles connaissances, parce qu'ils sont engagés dans la co-construction de leurs récits, parce que leurs identités sont valorisées, qu'ils utilisent et exploitent leurs ressources multiples, qu'ils ajoutent à leur répertoire d'autres ressources et qu'ils apprennent, tout en créant de nouvelles façons d'être.

b. La médiation individuelle

Lantolf (2000, 2002, 2006) indique que la médiation individuelle (*self-mediation*) consiste en un processus intrapersonnel ou intrapsychique qui se manifeste par le discours intérieur de l'apprenant qu'il exprime à haute voix, lors de son processus

d'apprentissage. D'après Vygotski, ce discours intérieur (*private speech*) permet de faciliter le développement cognitif et d'auto-réguler certaines fonctions d'apprentissage. Chez certains apprenants, on entendra des remarques qui ne sont pas dirigées vers son interlocuteur, mais qui sont plutôt adressées à eux-mêmes, telles que 'comment dire', 'oh ça c'était pas clair'. Ces remarques peuvent également apparaître dans des textes écrits sous forme de monologue intérieur ou de commentaires qui font état d'une réflexion intérieure mise en mots et permettant de mettre à jour une fonction psychique. Par ailleurs, au cours du processus de production des textes, la médiation individuelle peut également se présenter sous forme de commentaires et de réflexions sur l'acte précis d'écriture. La médiation individuelle a pour fonction une forme de dialogue avec soi-même qui permet au scripteur de s'encourager dans l'appropriation de la langue et l'écriture d'un texte.

c. La médiation en lien à des objets

Quant à la médiation en lien à des objets, Lantolf (2000) propose que « toutes les activités sont médiatisées par des artefacts culturellement élaborés (c'est-à-dire des outils physiques ou symboliques) et des relations sociales » (p. 4). Pour comprendre comment fonctionne un individu, il s'agit d'examiner les activités dans lesquelles il est impliqué. En effet, la théorie de l'activité situe la conscience dans la pratique quotidienne d'activités physiques, sociales ou mentales qui ont des motifs, des raisons d'être, et dans lesquels l'individu est engagé dans le but d'arriver à un objectif. Lantolf (2002) confirme : « we do things that have significance and make sense to us as agents active in constructing our worlds including our own learning » (p. 110). Selon Lantolf, les motifs, les raisons d'être que nous nous donnons, sont réalisés par des actions qui ont pour mission d'atteindre un objectif que nous nous sommes fixé, pour résoudre un problème pratique dans des conditions matérielles particulières. Dans le cas de cette étude, les objets à examiner sont les activités langagières, qui se manifestent par des interactions, des discours, et des textes écrits et publiés pour certains. Par conséquent, on peut cerner (comprendre) ces activités à partir de données observables et des composants inobservables (les mobiles variés qui se cachent derrière l'activité et qui sous-tendent une projection vers un résultat escompté). Lantolf (2000) suggère que le lien entre objet et résultat donne du sens à nos comportements mentaux : certains mobiles seraient en lien avec l'apprentissage social et concernent la communication, d'autres seraient liés à

l'individu et à son développement personnel et bien-être, d'autres enfin répondraient à des fonctions cognitives qui permettent à certains apprenants de développer « un intérêt intrinsèque à l'égard de l'apprentissage de l'objet même et poussent l'apprenant à découvrir les moyens pour atteindre un certain résultat plutôt que de se contenter du résultat » (Lantolf, 2000, p. 5). Si l'activité d'écriture est principalement médiatisée par un objet sémiotique – le texte – les médiations sociales et individuelles sont tout autant essentielles pour comprendre les processus d'acquisition et les procédés scripturaires.

4.3.3. Interactionnisme socio-discursif et genres de textes

Afin de décrire l'activité d'écriture médiatisée par l'objet sémiotique *texte*, je me tourne vers la notion de genres de textes selon l'interactionnisme socio-discursif. Je tenterai dans un premier temps de faire émerger la fonction médiatrice du texte, puis dans un deuxième temps de constituer un lien entre genres de textes et construction identitaire. Cependant, avant de parler de genres textuels, je voudrais souligner, comme indiqué au chapitre précédent, que lorsque je parle de texte, je l'envisage au sens contemporain du terme, « c'est-à-dire en séquences organisées d'énoncés, **écrits ou oraux** » (Bronckart, 2012, p. 25, mon emphase). En ce qui concerne les genres de textes, Charaudeau et Maingueneau (2002) indiquent que « dans la tradition littéraire, les genres sont censés permettre de repérer et de classer les différents textes littéraires » (p. 278) selon des critères liés à la composition, à la forme, au contenu et à la structure du texte. Ils précisent que, dans l'analyse du discours et l'analyse textuelle, la notion complexe de genre peut être envisagée sous quatre angles : d'un point de vue *fonctionnel* avec les travaux de Jakobson, *énonciatif* d'après Benveniste (1966), *textuel* selon Adam (2001) et *communicationnel* avec Bakhtine (1984). Dans cette section, je me pencherai sur cette dernière orientation en m'inspirant des travaux de l'interactionnisme socio-discursif selon Bronckart, Bulea, Filliettaz, Fristalon, Giger et Revaz (2004), Bronckart (2004) et Bronckart (2012). Dans le chapitre 5, je discuterai le point de vue *textuel* en me focalisant particulièrement sur la séquence narrative (Adam, 1977) et la mise en intrigue (Ricœur, 1990). Dans le chapitre 6, j'analyserai les énoncés des participants à l'atelier en prenant un angle *énonciatif* selon Authier-Revuz (1995).

Bronckart et al. (2004) et Bronckart (2004) proposent une analyse des genres en se basant sur la philosophie du langage de Bakhtine / Voloshinov (1929 / 1977). Ce

dernier indique que tout énoncé a nécessairement un caractère dialogique : « [...] tout mot comporte *deux faces*. Il est déterminé tout autant par le fait qu'il procède *de* quelqu'un que par le fait qu'il est dirigé *vers* quelqu'un. Il constitue justement *le produit de l'interaction du locuteur et de l'auditeur*. Tout mot sert d'expression à *l'un* par rapport à *l'autre* » (Bakhtine / Voloshinov, 1977, p. 123-124, ses italiques). En considérant l'ensemble des énoncés qui forment la vie verbale d'une communauté, Bakhtine insiste sur la diversité des interactions sociales au sein des groupes d'individus et, par conséquent, la diversité des productions langagières qui s'y manifestent : langue de travail, langue des anecdotes, proverbes, styles juridiques, récits littéraires, etc. Or Todorov³⁹ (1981) précise que même s'il existe un nombre important d'énoncés, ce nombre reste néanmoins limité. En tant que locuteur / interlocuteur, nous sommes ainsi en mesure de reconnaître le genre d'un énoncé ou d'un texte. Bronckart (2004), s'inspirant de Bakhtine, déclare en effet que toute activité langagière est organisée grâce à des *genres de discours* « qui se caractérisent par une certaine spécificité de leurs contenus aussi bien que des ressources linguistiques qu'ils mobilisent » (Bronckart, 2004, p. 73). De ce fait, toute production de texte implique des choix qui « se détermine[nt] en fonction de la spécificité d'une sphère donnée de l'échange verbal, des besoins d'une thématique, de l'ensemble constitué des partenaires, etc. » (Bakhtine, 1984, p. 284). Le genre serait un cadre avec des codes et des règles qui permettent de reconstruire qu'il s'agit d'un texte ou, en d'autres termes, le genre aurait « une fonction médiatrice » (Todorov, 1981, p. 125) entre l'histoire d'une société et l'histoire d'une langue. Bronckart (2004) précise

les textes sont donc des produits de la mise en œuvre de mécanismes structurants divers, hétérogènes et souvent facultatifs, mécanismes se décomposant en opérations elles-mêmes divers et facultatives, opérations se réalisant à leur tour en exploitant des ressources linguistiques généralement en concurrence. (Bronckart, 2004, p. 104)

Cependant, ces genres étant dépendants des contextes socio-historiques, ils changent à travers le temps et leur classification stable et définitive reste impossible.

³⁹ Todorov (1981) a introduit le terme d'*hétérologie* pour s'insérer entre deux autres néologismes, celui d'hétéroglossie (ou la diversité des langues) et d'hétérophonie (la diversité des voix). (p. 89)

Bronckart (2004) précise bien que « les genres de textes constituent les produits de configurations de choix, qui sont momentanément « cristallisées » ou stabilisées par l'usage » (p. 104). Malgré tout, l'individu peut reconnaître un genre par rapport à un autre grâce à des connaissances génériques antérieures : « quand bien même leur identification et leur classement demeureront toujours problématiques, les genres de textes existent néanmoins, ou plutôt co-existent dans l'environnement langagier, et ils s'accumulent historiquement dans un sous-espace des pré-construits humains » (Bronckart, 2004, p. 105). Ces pré-construits, auxquels l'individu ferait référence, peuvent se comprendre à travers la notion d'« architextualité » de Genette (1979) qui permet d'organiser ou de déterminer le statut générique d'un énoncé grâce à des textes préexistants ; et aussi à travers la notion d'intertextualité qui se définit par une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes. Le scripteur plurilingue en atelier d'écriture se réfère donc aux genres qu'il connaît, aux textes qu'il a lus, étudiés et écrits lors de son parcours de vie. Mais il aura aussi en référence les textes d'auteurs proposés lors de l'atelier d'écriture⁴⁰, ainsi que les interactions faisant intervenir leur propre récit à travers les langues et les cultures. Bronckart (2004) précise que le scripteur « va *adopter* un modèle de genre qui lui paraît pertinent eu égard aux propriétés globales de la situation d'action, et il va *adapter* ce modèle aux propriétés particulières de cette même situation, et produire ainsi un nouveau texte qui portera, et les traces du genre choisi, et celles du processus d'adaptation aux particularités de la situation » (p. 105). Dans l'atelier d'écriture, les acteurs sociaux plurilingues d'horizon culturels et linguistiques variés ont reconnu et adopté un ou des genre(s) de textes sans que nous ayons eu toutefois besoin de les expliciter. Je fais référence ici aux genres autobiographiques et réflexifs qui feraient partie des pré-construits que mentionne Bronckart (2004) et que je vais examiner dans le chapitre suivant.

⁴⁰ Cf. chapitre 2.

5. Ecrire (entre) ses langues

Dans l'atelier d'écriture, les participants écrivent en français, le FLE, puisqu'il s'agit de la langue d'apprentissage, la langue cible, raison principale pour laquelle ils sont inscrits à ce cours de français dans le centre de langue universitaire. Cependant, cette écriture en français, je l'encourage à être accompagnée d'autres langues sachant que les participants sont tous plurilingues. Encore une fois, je le répète, il s'agit, pour moi, d'un lieu d'expérimentation, mais surtout d'un choix didactique, afin de faire émerger, de la part de ces participants, leurs identités, à travers des écrits plurilingues. Je ne travaille pas selon un modèle en particulier mais plutôt avec le désir de faire surgir une écriture hors de l'ordinaire dans ou à travers laquelle l'acteur social plurilingue peut (se) (ré)inventer, à travers de nouvelles formes d'écriture qui lui donnent un espace à soi pour être, je voudrais rajouter, tout simplement. Mais cela n'est pas simple, évidemment.

Si je n'avais pas, moi-même, écrit en allemand, en anglais, puis de nouveau en français, si je n'avais pas goûté à cette possibilité d'être à travers plusieurs langues, sans même forcément toujours le vouloir consciemment (je remarque souvent et uniquement lors de la relecture le mariage de plusieurs codes dans les lignes de mon texte), si je n'avais pas commencé à examiner mon parcours à travers les langues et les cultures, peut-être n'aurais-je jamais même envisagé de faire écrire ce genre de textes aux étudiants. Peut-être même n'aurais-je pas compris à quel point l'écriture en plusieurs langues ou plusieurs registres permet de se libérer du paradigme monolingue, enfermant et réducteur. Peut-être aussi n'aurais-je pas pu goûter aux délices d'une écriture qui se veut *toujours et encore*⁴¹ à aller au plus proche de quelque chose que je n'atteins presque jamais, que je tente de toucher, comme si de mes mots, chaque fois, d'un peu plus près, j'effleurais un certain ressenti grâce à une écoute subtile de ce que les langues font et me font à l'intérieur, les cordes d'un instrument qu'elles font vibrer

⁴¹ Traduction littérale du *immer noch* qui me taraude.

comme si je suivais cette chose inconnue qui sensiblement s'échappe et m'échappe, mais semble être le seul f i l conducteur.

Dans ce chapitre, je voudrais parler d'écriture. Ce que l'écriture fait et défait, me fait, nous fait, dans la construction de nos identités. Et ce que nos identités multiples font à notre écriture. Je m'inspire de trois auteurs, écrivains, poètes, chercheurs, didacticiens de l'écriture créative, basés maintenant sur la côte ouest du Canada, Hasebe-Ludt, Chambers et Leggo (2009). Ces auteurs d'horizons linguistiques et culturels très divers⁴² interrogent leurs écrits et les interrelations existantes entre leurs textes respectifs pour (re)tracer leurs identités plurielles. Ils tentent en effet d'être à l'écoute des échos et des résonances qui se manifestent dans le rapprochement de leurs récits dans l'objectif de se situer dans le monde ou, avec leurs mots, « to locate ourselves in a rapidly growing network of contexts » (Hasebe-Ludt & al., 2009, p. 4). Je leur emprunte la notion d'écholocalisation qu'ils associent à l'écriture autobiographique. L'écholocalisation est un système de repérage utilisé par certains animaux, comme la chauve-souris, qui permet d'envoyer des ondes via un claquement de langue. Ces ondes ensuite heurtent les obstacles se trouvant autour de l'animal émetteur et lui sont renvoyées ce qui lui permet d'obtenir une vision à trois dimensions de son environnement. Hasebe-Ludt et al. indiquent :

We need to attend to the resonances that we can hear when in the way of echolocation, we seek to know our locations in connection with the past, the future and others, as well as with our unfolding sense of self-identities. So, our narratives, poems, and meditations are echoes whose vibrations are like lines of connection that guide our practice. (Hasebe-Ludt & al., 2009, p. 4)

De manière similaire, l'écriture permet de me situer dans un contexte complexe liant à la fois le très proche au niveau des cordes sensibles de mon être et le global qui prend en compte une expérience partagée avec les apprenants de mes ateliers

⁴² Hasebe-Ludt, Chambers et Leggo (2009) se présentent de la manière suivante : « As curriculum scholars and researchers who call Canada their home ground, we come together from different worlds and heritages, from territories and landscapes both familiar and foreign. Our lives have been shaped by multiple and mixed cultures, races, ethnicities, and languages – including German, Japanese, Dene, Cree, French, British, English, Scottish, Irish, Canadian and Newfoundland (a distinct culture in Canada) » (p. 1).

d'écriture, entre vie personnelle et horizon professionnel. Ce qu'écrivent mes étudiants en lien avec la migration et les langues qu'ils parlent et apprennent, a un impact fondamental sur ma réflexion et l'écriture de cette thèse. De même, ce que je leur raconte de mes choix d'écriture, les textes d'auteurs que nous lisons et discutons en classe, ont un impact profond sur ce qu'ils écrivent. C'est pourquoi, je désire être attentive à ce qu'ils disent des lieux foulés qui s'agitent dans leur passé, présent et même futur, mais aussi des événements liés à des expériences vécues, qu'ils racontent dans leurs textes et enfin de leur espace-langues qui font partie intégrante de leurs identités d'apprenants plurilingues. Il me faut donc être attentive aux résonances que l'on peut entendre de notre lecture sensible du monde et des langues qui trans/forment qui nous sommes, ce que nous en disons et écrivons. En utilisant le verbe trans/former, je m'intéresse à sa définition étymologique, à savoir opérer une métamorphose en passant d'une forme à une autre. Les échos sont des vibrations qui font partie d'un processus dialogique qui nous lie à l'autre tout comme les textes que nous écrivons et qui, en nous faisant inscrire et lire les traces de notre passage, nous permettent d'atteindre différents niveaux de conscience tout le long de notre parcours de vie.

J'inscris l'écriture des textes écrits en atelier dans une problématique d'écriture plurilingue plutôt que dans une perspective de « production écrite », comme on serait tenté de le faire en didactique du FLE. Bouchard et Kadi (2012), Van den Avenne (2013) et Vigner (2012) mentionnent, en effet, que l'analyse de textes plurilingues écrits par des adultes allophones, notamment en salle de classe, est plutôt rare dans le monde francophone, la sociolinguistique ayant largement privilégié des situations de contact de langues à l'oral. C'est pourquoi, je me tourne vers une approche des phénomènes de plurilinguisme à l'écrit à travers le domaine de la littérature et de la critique littéraire qui observe et analyse les textes produits par des auteurs plurilingues. Je tiens toutefois à préciser que ce détour par la littérature présente deux défis majeurs : le premier consiste en la présence toujours très forte, dans le domaine de la littérature et de la critique littéraire, d'une (dé)limitation importante entre ce que constituent langues maternelles et langues étrangères, et par conséquent de notions telle que l'interférence qui n'est plus utilisée dans la conception du plurilinguisme ; le deuxième est, de ce fait, qu'il ne prend pas en compte ni le répertoire plurilingue de l'auteur et la possibilité pour celui-ci de naviguer entre langues et discours, ni le fait que celui-ci pourrait avoir plusieurs langues

maternelles. Malgré ces défis, je propose d'examiner comment les problématiques de textes écrits en plusieurs langues sont analysées en littérature, pour ensuite apporter une considération sociolinguistique de l'écrit plurilingue en salle de classe, en m'inspirant notamment de Canagarajah (2006) et Marshall et Moore (2013).

Ce chapitre est constitué de trois parties : dans la première, j'examinerai l'écriture de ses langues dans les littératures francophones ; dans la seconde, les écrits plurilingues en atelier d'écriture ; dans la troisième, l'écriture autobiographique et réflexive comme possibilité de mettre en exergue le soi hétérogène.

5.1. Ecrire ses langues dans les littératures francophones

L'interrogation sur le choix de la langue d'écriture en littérature n'est pas nouvelle : pensons aux auteurs comme Samuel Beckett, Andreï Makine, Milan Kundera, Agota Kristof, parmi tant d'autres, qui, peut-être, n'auraient pas écrit dans leur langue maternelle ou même publié dans leur pays d'origine. Ce qui est nouveau, à partir des années 2000, et plus particulièrement dans les disciplines de lettres et littératures francophones, c'est l'attention portée aux pratiques littéraires en langue étrangère (Dion, Lüsebrink & Riesz, 2002). Ces auteurs s'intéressent à l'écriture de textes en langues étrangères en mettant particulièrement en valeur la rencontre des cultures et des langues : « écrire en langue étrangère, c'est donc aujourd'hui, provoquer, sciemment ou non, des interférences de langues et de cultures » (Dion & al., 2002, p. 6).

5.1.1. Littératures francophones / littératures migrantes

Des tentatives de catégorisation des textes littéraires écrits par des auteurs dont la langue maternelle ne serait pas le français, se développent dans le monde francophone. Selon Declercq (2001), le Québec serait l'un des premiers espaces offerts à l'étude de « littératures migrantes » avec les travaux de Chartier (2003) qui ont inspiré les chercheurs canadiens à se pencher sur les questions d'identités, de frontières ainsi que la place de ces littératures au sein d'une littérature nationale. En Europe, Gohard-Radenkovic (2004) interroge les catégories « littératures francophones » et « littératures de langue française », la première représentant l'ensemble « des productions en

français », dénomination que l'auteur préfère pour éviter la connotation réductrice que la notion de francophonie peut apporter dans son rapport géopolitique nord-sud. En effet, est questionnée la conception dichotomique de « centre » et de « périphéries » associée aux littératures françaises et littératures francophones. En Acadie, Paré (2001), quant à lui, parle de littérature de l'exiguïté, pour une littérature « minoritaire » qu'il ne veut pas opposer seulement au « majoritaire » mais surtout au « prioritaire », en précisant que les « littératures minoritaires sont les œuvres produites au sein des minorités ethniques à l'intérieur des Etats unitaires » (p. 26). D'après Gauvin (2000), ces littératures ont en commun « de proposer, au cœur de leur problématique identitaire, une réflexion sur la langue et sur la manière dont s'articulent les rapports langues / littérature dans des contextes différents » (p. 8). Toujours selon Gauvin, la complexité qui se manifeste pour l'écrivain des littératures en français, par l'existence de rapports souvent conflictuels entre deux ou plusieurs langues, donne lieu à une « surconscience linguistique » qu'elle définit comme étant la « surconscience partagée avec tous ceux pour qui la langue est à la fois synonyme d'inconfort et de doute, pour qui la langue est à la fois tourment, laboratoire et exploration » (Gauvin, 2002, p. 24). Gauvin (2000) précise que cette surconscience linguistique affecte l'écrivain en situation de « littérature mineure » dans le sens où l'entendent Deleuze et Guattari (1975), d'après Kafka, c'est-à-dire une « littérature qu'une minorité fait dans une langue majeure » (Deleuze & Guattari, 1975, p. 29). Ces derniers précisent :

Autant dire que « mineur » ne qualifie plus certaines littératures, mais les conditions révolutionnaires de toute littérature au sein de celle que l'on appelle grande (ou établie). Même celui qui a le malheur de naître dans le pays d'une grande littérature doit écrire dans sa langue, comme un juif tchèque écrit en allemand, ou comme un Ouzbek écrit en russe. Ecrire comme un chien qui fait son trou, un rat qui fait son terrier. Et pour cela, trouver son propre point de sous-développement, son propre patois, son tiers-monde à soi, son désert à soi. (Deleuze & Guattari, 1975, p. 33)

La littérature mineure est avant tout caractérisée par la « déterritorialisation », terme créé par Deleuze et Guattari (1975) qu'ils entendent comme les processus de décontextualisation que subissent les locuteurs d'une langue qui s'exilent ou quittent le territoire où cette langue est majoritairement parlée. En étant transportée sur un autre sol, « leur(s) » langue(s) se déterritorialisant, elles se défont de leur espace environnant et s'actualisent, se transforment, dans un autre contexte. Ainsi, pour l'écrivain qui a

traversé pays et cultures, qui s'est emparé tant bien que de mal de langues et de bribes de langues, parmi les « conditions révolutionnaires » évoquées par Deleuze et Guattari ci-dessus, l'une d'entre elles est l'impossibilité de ne pas penser la langue. Gauvin (2000) précise que l'écrivain migrant est « condamné à penser *la langue* » (p. 9, ses italiques) :

La proximité des autres langues, la situation de diglossie dans laquelle l'écrivain se trouve le plus souvent immergé, une première déterritorialisation constituée par le passage de l'oral à l'écrit, et une autre, plus insidieuse, créée par des publics immédiats ou éloignés, séparés par des historicités et des acquis culturels et langagiers différents, sont tout autant de faits qui l'obligent à énoncer des stratégies de détour. (Gauvin, 2000, p. 9)

Dion, Lüsebrink et Riesz (2002) regroupent ces « stratégies de détour » selon trois considérations : le passage d'une langue à l'autre, l'écriture de deux ou plusieurs langues à la fois (langues en transparence), l'alternance des langues et le bilinguisme littéraire. Selon les auteurs, le passage d'une langue à l'autre, ou en d'autres termes l'adoption d'autres langues que sa ou ses langue(s) maternelle(s) comme langue(s) d'écriture et comme langue(s) littéraire(s), est principalement lié à des phénomènes de migration transnationale et transculturelle⁴³. Ce passage peut également provenir des phénomènes d'hégémonie politique, spécialement suite à la colonisation imposant le français comme langue d'écriture et, par conséquent, de l'administration et de l'école⁴⁴. Une deuxième stratégie, que Dion et al. (2002) nomment « les langues en transparence », consiste à écrire deux (ou plusieurs) langues à la fois ou en d'autres termes à « faire émerger une (ou des) langue(s) sous la langue » (p. 11). On trouvera ainsi dans l'écriture de Huston (1986, 1999) des insertions constantes de l'anglais dans ses textes en français, des alternances codiques, qui agissent comme des clignotements, ou des allées et retours rapides, ou comme si à travers l'épaisseur d'une langue émerge dans ses creux, en filigrane, une autre langue qui la traverse, donnant à l'œuvre une texture singulière. Dion et al. suggèrent :

⁴³ Dans l'atelier d'écriture, il s'agira d'examiner les textes que j'ai choisis et que nous avons étudiés en classe, soit les auteurs tels que Nancy Huston, Wajdi Mouawad et Marco Micone.

⁴⁴ Des textes utilisés en atelier, j'examinerai plus loin ceux de Driss Chraïbi et Tahar Ben Jelloun.

Cette texture, chaque écrivain vivant en contexte multilingue doit l'inventer en slalomant entre langue(s) dominée(s) et langue(s) dominante(s), langue(s) du privé et langue(s) véhiculaire(s), en bricolant toujours à partir d'elles une solution toujours inédite. (Dion & al., 2002, p. 12)

Mais, ce qui me semble tout aussi intrigant, c'est de considérer que cette solution puisse se faire sans avoir recours à l'usage explicite ou découvert d'alternance codique. C'est-à-dire que parmi les stratégies offertes ou inventées par l'écrivain plurilingue, l'une d'entre elles serait de superposer les idiomes, de faire entendre l'imaginaire d'une autre langue sous la langue ou comme l'indiquent Dion et al. (2002) « de maintenir le substrat d'une langue pour ainsi dire « secrète » dans la langue affichée » (p. 12). Pour l'œil averti, il s'agira de déceler les traces d'autres langues et d'autres cultures dans les textes des auteurs qui décident d'utiliser un seul idiome ou, en d'autres termes, de mettre à jour une énonciation singulière qui permet à l'auteur de manifester, consciemment ou inconsciemment, ses identités plurielles. Une troisième stratégie serait d'avoir recours à l'alternance des langues ou au bilinguisme littéraire que Dion et al. considèrent comme étant une pratique littéraire qui consiste à écrire une partie de son œuvre dans une langue et une autre dans une autre langue ou en ayant recours à l'auto-traduction.

Si les « stratégies de détour » proposées par Dion et al. (2002) permettraient à l'écrivain de passer d'une langue à l'autre, se posent des questions au sujet précisément des limites et délimitations entre telle langue et l'autre. L'écrivain, établit-il réellement, de manière aussi catégorique et tranchante, cet espace, entre une langue et l'autre ? Ne jouerait-il pas plutôt de son répertoire plurilingue tel que proposé dans le chapitre 3 ? Ne ferait-il pas plutôt l'expérience d'un seul système dans lequel les codes linguistiques se mélangent sans être ni hiérarchisés ni séparés ?

5.1.2. Les creux de l'écriture : l'écart de la langue

Avant d'examiner comment les études en sociolinguistique répondent à ces questions, je voudrais me pencher sur l'expérience même de l'écriture, à savoir l'expérience de l'écart, mais aussi l'impossibilité de « posséder » la langue, quelle que soit la langue en prenant appui sur Robin (2003) et Derrida (1996). L'écriture est exil.

Quand j'écris, je déplace mon corps hors de son habitat qu'il connaît et reconnaît, je pars, je tâtonne, je cherche quelque chose d'inconnu, quelqu'un peut-être, un moi sans cesse mouvant que je tente de nommer à travers des mots qui, chacun l'un à côté de l'autre, donnent une impression, mais toujours fluide comme le sable d'une page constamment tourmentée par les flux et reflux de la mer, elle ne correspond jamais vraiment à ce que je crois être, à ce que je voudrais dire, et finalement questionne la réalité même de ce « je » qui voulait dire. Mais toujours l'espoir, peut-être à travers une langue, peut-être à travers l'autre ou les autres, je pourrai me raccrocher, me lover sous le porche de ma propre errance, colmater peut-être, faire taire les creux, tisser un fil croisé au travers des bords de la brèche, l'écart sans cesse renouvelé, un peu caressé, un peu foulé, un peu attendri. Je cherche un seuil, une terre fertile pour semer des mots et espérer des pousses qui s'enrouleront autour des branches et relieront les racines dont je ne peux (re)tracer l'origine. Inexorable quête de l'indiscernable, je plage des mots dans l'espace d'une langue, j'accueille l'autre, peut-être trouver un sens, plonger dans ma langue à moi, entendre les voix du fond du puits résonner comme les miennes, même si chaotiques, enlever le « même si », et m'en contenter. Et quand je reviens du voyage, quand je découvre les univers qui se sont dérobés à ma propre conscience, je constate *immer noch* la perte de l'origine, de la langue maternelle.

Dans son ouvrage *Le deuil de l'origine - une langue en trop, la langue en moins*, Robin (2003) examine la problématique de l'écart - les écarts de langue, les écarts d'identités - à travers l'analyse de l'écriture d'écrivains ayant navigué plusieurs langues, dont Kafka, Sibony, Celan, Nabokov, entre autres. L'écart se définit non plus seulement comme une déviation par rapport à la norme (Bourdieu, 1982), ou comme un « déplacement perpétuel, imprévisible et tous azimuts » (Tissut, 2011), mais plus que cela, dans l'impossibilité pour le sujet lui-même de se dire quelle que soit la langue. Dans l'écriture de Robin, l'écart se manifeste comme le désir de « respirer entre les langues, soit en jouant de l'une contre l'autre, rêver à l'une, tricher l'autre, fantasmer sur l'une, écrire dans l'autre, soit en la cassant, soit en la contournant, en se l'inventant » (Robin, 2003, p. 10). Pour elle, l'acte même d'*écrire* souligne cet écart :

L'écriture désinstalle, dématernise, déterritorialise, arrache à l'enracinement, creuse un écart, rend visible la perte, la castration symbolique, le manque. L'écriture serait trajet, parcours, cette objectivation qui viendrait à tout instant rappeler qu'il y a de la perte,

qu'on n'écrit jamais que dans cette perte, que rien ne viendra combler le manque, mais que l'acte d'écrire, l'impossibilité d'écrire dans l'écriture même est la tentative toujours déçue et toujours recommencée de déjouer la perte, l'appriivoiser, la mettre à distance ; la tentative de saturer, de suturer, tout en sachant que l'on ne peut y arriver. (Robin, 2003, p. 11)

Plus particulièrement, en ce qui concerne le rapport à la langue ou aux langues, Robin (2003) précise que l'écrivain est constamment confronté aux questions d'unicité de la langue qu'il doit constamment défaire afin de pouvoir y trouver son propre souffle, sa propre voix. Robin exprime cette pensée en révoquant l'idée d'avoir ou de « posséder » une langue maternelle, unique et univoque, ayant forgé de manière monolithique l'univers de l'écrivain, pour adopter un paradigme de la multiplicité :

L'écrivain est celui qui sans le savoir la plupart du temps fait par son travail d'écriture le deuil de l'origine, c'est-à-dire le deuil de la langue maternelle ou plus exactement de la croyance qu'il y a de la langue maternelle. L'écrivain est toujours confronté à du pluriel, des voix, des langues, des niveaux, des registres de langue, de l'hétérogénéité, de l'écart, du décentrement alors même qu'il n'écrit que dans ce qui, sur le plan sociologique, se donne comme une langue. (Robin, 2003, p.13-14)

Derrida (1996), quant à lui, renchérit le paradigme de l'impossible langue maternelle. Dans *Le monolinguisme de l'autre*, en considérant la situation de l'auteur Marocain Khatibi⁴⁵ et ses deux langues (l'arabe, le français), il exprime que celle-ci est exceptionnelle et exemplaire d'une structure universelle : « elle représente ou réfléchit une sorte d'« aliénation » originaire qui institue toute langue en langue de l'autre : l'impossible propriété d'une langue » (Derrida, 1996, p. 121). Il rajoute que puisqu'il n'existe pas de langue pré-originaire, il faut l'inventer : « il faut écrire à l'intérieur, si on peut dire, des langues. Il faut appeler l'écriture au-dedans de la langue donnée »

⁴⁵ Khatibi (1985) écrit dans « Incipits » : « J'ai suggéré [...] que l'écrivain arabe de langue française est saisi dans un chiasme, un chiasme entre l'aliénation et l'inaliénation (dans toutes les orientations de ces deux termes) : cet auteur n'écrit pas sa propre langue, il écrit son nom propre transformé, il ne peut rien posséder (si tant soit peu on s'approprie une langue), il ne possède ni son parler maternel qui ne s'écrit pas, ni la langue arabe écrite qui est aliénée et donnée à une substitution, ni cette autre langue apprise et qui lui fait signe de se désapproprier en elle et de s'y effacer. Souffrance insoluble lorsque cet écrivain n'assume pas cette identité entamée, dans une *clarté de pensée qui vit de ce chiasme, de cette schize* » (p.189, ses italiques).

(Derrida, 1996, p. 122, ses italiques). Ecrire dans les creux, les écarts de langues. C'est ce que Huston (1986) déclare avoir fait lors de ses débuts d'écrivaine, lorsqu'elle a abandonné l'illusion des propriétés naturelles de la langue maternelle :

Ce n'est qu'à partir du moment où plus rien n'allait de soi – ni le vocabulaire, ni la syntaxe, ni surtout le style –, à partir du moment où était aboli le faux naturel de la langue maternelle, que j'ai trouvé des choses à dire. Ma « venue à l'écriture » est intrinsèquement liée à la langue française. Non que je la trouve plus belle ni plus expressive que la langue anglaise, mais, étrangère, elle est suffisamment *étrange* pour stimuler ma curiosité. (Huston, 1986, p. 14)

Pour Huston (1986), écrire, dans ce qu'elle nomme « une langue étrangère » permet de rejoindre des espaces de création que le semblant de la langue maternelle ne peut pas faire. C'est également inviter une « esthétique de l'intervalle », de l'écart, de l'hétérogène, du manque, de la rupture qu'Oster (1993) définit avec la notion de recul, « cette distance, cet intervalle, cette absence où se construisent la littérature » (p. 190). Cet intervalle, Huston (1999) l'explique de manière extrêmement pragmatique dans l'écart entre le français et l'anglais :

Dans une langue étrangère aucun lieu n'est jamais commun : tous sont exotiques. « Can of worms » était une banalité jusqu'à ce que j'apprenne « panier de crabes » : ces deux façons de dire un grouillement déplaisant et inextricable me sont devenues intéressantes en raison de l'écart entre elles. (Huston, 1999, p. 46)

Par ailleurs, outre la problématique de l'écart et de l'impossibilité de la langue maternelle, Robin (2003) mentionne également l'importance du rapport imaginaire que les écrivains entretiennent avec la / les langue(s), notamment parce que la langue étrangère « semble emblématique de la question de l'écart, du décalage, du blanc qui permet la respiration identitaire et l'écriture » (p. 31). Et ce rapport à la langue étrangère se vit toujours par rapport à une perte réelle et / ou imaginaire. De son côté, Glissant indique « ce qui caractérise notre temps, c'est ce que j'appelle l'imaginaire des langues, c'est-à-dire la présence à toutes les langues du monde » (dans Gauvin, 2000, p. 12). Il précise : « aujourd'hui, même quand un écrivain ne connaît aucune autre langue, il tient quand même compte, qu'il le sache ou non, de l'existence de ces langues autour de lui dans son processus d'écriture. On ne peut plus écrire une langue de manière

monolingue. On est obligé de tenir compte des imaginaires des langues » (ibid.). Notons enfin, les éloges que fait Ben Jelloun (2008) au bilinguisme qui lui permet d'écrire :

Pourquoi la cave de ma mémoire, où habitent deux langues, ne se plaint jamais ? Les mots y circulent en toute liberté, et il leur arrive de se faire remplacer ou supplanter par d'autres mots sans que cela fasse un drame. C'est que ma langue maternelle cultive l'hospitalité et entretient la cohabitation avec intelligence et humour. Ainsi, que de fois il m'est arrivé, en écrivant, d'avoir un trou, un vide, une sorte de lacune linguistique. Je cherche l'expression ou le mot juste, mot parfois banal, et je ne le retrouve pas. La langue arabe, classique ou dialectale, vient à mon secours et me fait plusieurs propositions pour me dépanner. (...) Il m'arrive de céder à une errance dans l'écriture comme si j'avais besoin de consolider les bases de mon bilinguisme. Je fouille dans cette cave, et j'aime que les langues se mélangent, non pas pour écrire un texte en deux langues, mais juste pour provoquer une sorte de contamination de l'une par l'autre. C'est mieux qu'un simple mélange ; c'est du métissage, comme deux tissus, deux couleurs qui composent une étreinte d'un amour infini. (Ben Jelloun, 2008, p. 1)

5.2. Les écrits plurilingues dans l'atelier d'écriture

Dans le cadre des ateliers d'écriture plurielle, j'utilise des extraits de textes d'auteurs qui ont la particularité d'avoir adopté le français comme langue principale, mais non exclusive, d'écriture. J'ai retenu les textes de Driss Chraïbi (1998), Wajdi Mouawad (2008), Nancy Huston (1999), Nancy Huston et Leïla Sebbar (1986) pour les raisons suivantes : outre le choix de langue(s) d'écriture, ils partagent avec leurs lecteurs certaines de leurs représentations au sujet des langues et des cultures par le biais de leur expérience personnelle et interrogent la(es) langue(s) en mettant en exergue leur « surconscience linguistique » (Gauvin, 2000). Par ailleurs et surtout, je considère ces textes, tout comme ceux écrits par les acteurs sociaux plurilingues, comme des écrits plurilingues.

5.2.1. Les écrits plurilingues : tentative de définitions

Les écrits plurilingues n'ont pas été définis jusqu'à présent dans les sciences humaines, sauf par Van den Avenne (2013) qui envisage quatre types d'« écrits plurilingues » dans lesquels s'inscrivent des phénomènes différents de contacts de

langues : les textes translittérés, les textes mixtes, les textes bilingues, les textes reflétant implicitement une situation bilingue. Les deux premiers types conviennent partiellement à décrire les écrits plurilingues dans l'atelier d'écriture. Selon Van den Avenne, *les textes translittérés* « sont des textes écrits dans une graphie 'importée' d'une langue différente de celle dans laquelle est écrite le texte » (p. 248). Je tiens à préciser que de tels textes mettent en valeur le fait qu'une langue peut être écrite dans une graphie autre que celle dans laquelle elle est écrite dans son contexte d'origine (le cyrillique ou l'inuktitut écrits en alphabet latin par exemple). L'utilisation d'une autre graphie soulignera un rapport de pouvoir par rapport à la norme de la langue dans laquelle le texte est écrit. En lien précisément avec l'apprentissage d'une langue dans une graphie différente des autres langues de son répertoire, on trouvera, par exemple, dans le texte de Chraïbi (1998), un extrait très court qui indique que l'apprentissage du français pour un jeune Marocain sachant écrire d'abord l'arabe ne se fait pas sans difficultés, en lien notamment avec le sens de l'écriture en arabe de droite à gauche. *Les textes mixtes*, quant à eux, « sont caractérisés par des changements de langue en cours de texte, c'est-à-dire des phénomènes d'alternance codique et de mélange de codes » (Van den Avenne, 2013, p. 249). Ces textes seraient caractérisés par l'enchevêtrement de phénomènes d'hybridité textuelle⁴⁶ (Bakhtine, 1981) telle que l'utilisation de plusieurs codes linguistiques et registres de langues qui se manifeste par l'emprunt, l'alternance, entre autres, tout en sachant qu'en général ils sont marqués par une langue de base et que l'alternance, par exemple, peut ne concerner que de brèves insertions.

Je tiens, toutefois, à apporter une perspective supplémentaire aux « écrits plurilingues », celle du *codemeshing* définie par Canagarajah (2006, 2011) et adoptée

⁴⁶ Bakhtine (1981, p. 429) définit l'hybridité comme le mélange, dans un même énoncé, de deux ou plusieurs consciences linguistiques (« the mixing, within a single concrete utterance, of two or more different linguistic consciousnesses »).

par Marshall et Moore (2013). Canagarajah⁴⁷(2006) considère le *codemeshing* comme une stratégie de communication plurilingue qui, ni ne sépare les codes linguistiques et leurs utilisations en fonction des contextes appropriés, ni ne suggère une hiérarchisation entre plusieurs codes, comme le ferait l'alternance codique. Canagarajah (2011) précise qu'il s'agit, pour le scripteur plurilingue, de « shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system » (p. 401). En d'autres termes, *codemeshing* fait référence à la fusion de codes et à leur utilisation dans le même texte, et ce, ajoute Canagarajah (2006), afin de servir les intérêts des apprenants et de valoriser leurs identités plurielles. Sont donc remises en question les frontières des langues. S'inspirant de Canagarajah (2009), Marshall et Moore (2013) précisent : « we see (...) new forms of (hybrid urban pluri-/multilingualism) being performed along a "linguaging" continuum where clear borders do not exist between the languages of bilinguals » (p. 477). La notion de « linguaging » fait référence aux propos de Garcia (2011) :

the study of language in society has increasingly focused on people's linguaging; that is, the social features that are called upon by speakers in a seamless and complex network of multiple semiotic signs. That is, language is not something that human beings have, but an ongoing process that exists in linguaging. The linguistic features are not bounded by geographic territories and national spaces, but rather they represent complex local practices of interactions that are dynamically enacted by human beings. (Garcia, 2011, p. 7)

De plus, à la dimension des codes linguistiques, Canagarajah (2006) ajoute la dimension multimodale⁴⁸, pour les apprenants-scripteurs, qui leur permet d'utiliser, parmi les mots écrits, d'autres modes de communication tels que les images, les photos, les

⁴⁷ Canagarajah, en tant qu'enseignant d'anglais au Sri Lanka, explore, dans le contexte de l'écriture universitaire, comment un projet d'écriture peut introduire une variété d'anglais et non, seulement, un anglais standard et normé. Pour lui, code-meshing is « a strategy for merging local varieties with Standard Written English in a move towards gradually pluralizing academic writing and developing multilingual competence for transnational relationships » (Canagarajah, 2006, p. 586). Il fait référence à ce qu'il considère World Englishes, c'est-à-dire les diverses variétés d'anglais qui existent à travers le monde, mises en tension à ce qu'il appelle les Metropolitan Englishes qu'il indique comme étant définis comme ces anglais dominants, tel que le « standard American » ou le « standard British ». Par extension, il questionne la validité de normes d'écriture telles que celle considérée comme étant neutre et diffusée par le Standard Written English.

⁴⁸ cf. chapitre 3

symboles, les espaces, les icones. Enfin, il lui semble essentiel que les apprenants puissent questionner leurs pratiques de littératies et, notamment l'utilisation qu'ils font d'une variété ou de variétés des codes et des modes de communication dans leurs productions et d'être engagés dans leurs procédés de transformation successive. Si Canagarajah propose le *code-meshing* pour l'écriture au sein d'une salle de classe, il s'applique à tout écrit par tout scripteur faisant partie, ou ayant navigué, entre des communautés multilingues :

Though code-meshing is a complex discursive act for our students (one that involves a polydialectal competence – i.e., familiarity with standard varieties, expert use of local variants, and the rhetorical strategies of switching), multilingual communities have a long tradition of using such communicative practices. (Canagarajah, 2006, p. 602)

Ce phénomène n'étant pas nouveau pour des communautés qui pratiquent le texte multimodal depuis bien longtemps, Canagarajah (2006) suggère que les apprenants provenant de communautés multilingues puissent s'inspirer des traditions de littératies multilingues et multimodales qui leur sont proposés de par leur héritage culturel et traditionnel.

Par ailleurs, l'écrit plurilingue est également un écrit dialogique. Dans l'atelier d'écriture, je conçois, en effet, les textes des auteurs retenus à la fois comme **pré-textes** au sens littéral du terme - c'est-à-dire ceux qui précèdent le texte – et comme **prétextes** à l'écriture des apprenants du groupe. En effet, les textes d'auteurs font l'objet d'interactions orales en classe durant lesquelles non seulement sont discutés le contenu du texte, le style d'écriture, les choix linguistiques, mais aussi permis, entre ces analyses textuelles, des récits d'expérience personnelle de mobilité et d'altérité des apprenants, entremêlés de leurs langues autres que la langue cible. Je considère donc les textes d'auteurs et les interactions comme des pré-textes. Et ce qui précède le texte demande réponse : le pré-texte est un prétexte au dialogue. Il demande réponse, et celle-ci se manifeste et se concrétise dans le texte écrit par les apprenants qui (re)prend certaines des discussions en classe, et aussi certains des procédés linguistiques utilisés par les auteurs selon le principe d'intertextualité. A cet égard, Bronckart et al. (2004) précisent :

Tout discours est (...) *dialogique*, en ce qu'il est attentif à l'autre et que cette attention laisse des traces linguistiques (« des harmonies dialogiques ». En outre, dans la mesure où il répond aux autres et anticipe leur réaction (attitude *responsive-active*), tout discours fait nécessairement écho à d'autres discours : tout énoncé renvoie à d'autres énoncés déjà proférés, en reprend des formes, des mots et des significations, dans le cadre d'une *intertextualité* globale. (Bronckart et al, 2004, p. 74, leur emphase)

En utilisant des textes qui offrent un miroir de la réalité des apprenants plurilingues, je rejoins ce que Cicurel (2000) appelle « le principe de réciprocité » dans l'acte de lecture. Le texte est « alors envisagé comme une partition dont les lecteurs seraient les interprètes » (p. 262). Ce qui m'intéresse, c'est le décodage auquel procède le lecteur qui lui permet de construire une « figure énonciative » à travers laquelle il peut se reconnaître (ou non). Ainsi, dans ce qui suit, je souhaite me pencher sur les stratégies textuelles que ces auteurs ont mises en œuvre pour représenter la langue. Je chercherai ainsi à examiner comment *le texte parle la langue*, soit à la façon d'une isotopie distincte, soit par une série de procédés qui prennent en compte les divers langages sociaux, et comment *la langue parle de l'auteur*. Si j'analyse ces textes et les procédés d'écriture mis en place, c'est parce que je tente de faire un lien entre ce que font les auteurs que nous avons étudiés en classe et les stratégies textuelles que les apprenants plurilingues ont déployées dans leurs propres textes, les uns ayant influencés les autres de manière parfois tout à faite inconsciente.

5.2.2. L'écrit plurilingue de Driss Chraïbi

Né au Maroc en 1926, Chraïbi est parti étudier à Paris en 1945 et se consacre entièrement à l'écriture à partir de 1952. Rendu célèbre par son premier roman *Le passé simple* (1954), qui a été violemment critiqué dans son pays d'origine, il est considéré de nos jours comme le père de la littérature maghrébine d'expression française. Les thèmes abordés dans ces romans sont le choc des cultures, l'oppression des femmes et enfants dans la société patriarcale et la confrontation entre les mondes ruraux et urbains. L'extrait de *Vu, lu, entendu* étudié en atelier d'écriture met en exergue le récit d'un narrateur-auteur qui relate son apprentissage du français à l'âge de six ans. Le texte retrace ses représentations des langues qui composent son répertoire plurilingue : l'arabe, le français et l'anglais. Le texte fait ressortir une série d'opposition et de tension

entre trois langues de son répertoire. Cependant, il s'agit de remarquer qu'il s'agit de trois langues apprises à l'école et qui seraient considérées comme étant des langues normées : l'arabe (certainement classique), le français et l'anglais. Le narrateur-auteur ne fait pas mention d'autre(s) langues qu'il parlait dans sa famille en tant qu'enfant et qui ne serai(en)t aucune de ces trois.

D'abord, la langue française est décrite comme étant sous-développée : il lui manque des lettres et des sons que possède l'arabe. L'altérité que représente la langue française est mise en valeur par l'italique : il s'agit d'une « *autre* langue ». La perte de sens et la confusion ressenties par l'enfant, face à cette *autre* langue ayant un alphabet latin et s'écrivant selon une pratique de littérature nouvelle, sont signifiées grâce à des termes géographiques : « le planisphère (...) représentait le globe terrestre à l'envers », « l'Europe en haut et l'Afrique en bas », « L'Orient à droite et l'Océan Atlantique à gauche » accompagnés de termes exprimant l'opposition : « ce devrait être le contraire », « à l'envers », « l'inverse du nôtre » et également des réflexions sur les transformations physiques : « je devins gaucher », « ma tête a commencé à tourner ». Mais surtout, l'auteur choisit une pratique d'écriture translittérée en écrivant de droite à gauche son nom comme il le ferait en arabe : « *ssird tse mon noM* », évoque la notion de « miroir » nécessaire pour « rétablir la phrase dans le bon sens : *Mon nom est Driss* ». Miroir qui lui-même est mis en abîme avec le possessif « mon » qui se reflète en « nom ». Dans les deux cas, la phrase simple d'introduction de soi est écrite en italique : utilisant la langue française, son monde s'est profondément transformé et l'a profondément transformé, dans son identité linguistique, altérant son regard sur lui-même, son peuple et les cultures.

Puis, la langue arabe dans le texte s'inscrit dans un désir de transmettre : « *madrassa* = école, *koursille* = chaise, *calanne* = plume, *midad* = encre » comme le font les enseignants / médiateurs de langue(s), mais surtout pour critiquer le pouvoir attribué à la langue du colonisateur. En effet, son choix de l'alphabet latin, de l'italique et du signe mathématique égal sont sujets à réflexion : l'alphabet latin est utilisé pour des mots d'arabe alors qu'il aurait pu choisir d'écrire dans l'alphabet et la graphie arabe. De plus, ces mêmes mots sont écrits en italique, pour désigner à la fois leur caractère étranger pour lui du mot arabe étant écrit non seulement en alphabet latin, mais aussi en français. Enfin, le signe égal tenterait d'établir une certaine équivalence en mettant

l'arabe et le français sur le même pied d'égalité. Ce serait la représentation monolingue qu'une langue est équivalente à l'autre en mettant en correspondance leurs dictionnaires. Cependant, si Chraïbi justement joue par le biais de ses pratiques plurilittératiées, c'est pour souligner le poids de la colonisation française qui s'est passée en outre par la langue avec, comme il le souligne dans ce même texte, « le vocabulaire de nos «protecteurs» d'outre-Méditerranée », en utilisant les guillemets autour de protecteurs.

Enfin, l'auteur, avec beaucoup d'humour, évoque l'influence du français sur l'anglais : « je récitai (...) avec la prononciation française : *Thé ski is blu* (The sky is blue) ... *i âme Driss* (I am Driss) ». Ce faisant, il manifeste, dans l'apprentissage de l'anglais, l'utilisation des accents (bien français de France), soulignant ainsi (et se moquant peut-être) des Français et de leurs compétences à parler l'anglais. Toutefois, en tant qu'écrivain extrêmement habile de son répertoire plurilingue et plurilittératié, il parle à son lecteur de « thé » et d'« âme » qui évoquerait l'arabe, tout en jouant de ce que Canagarajah (2006) appelle le *code-meshing* : Chraïbi ne traduit pas l'anglais qu'il utilise pour marquer l'altérité prosodique, mais l'italique pour indiquer la prononciation à la française, puis entre parenthèses et sans signe égal, la même phrase en anglais corrigé est écrit sans italique, tout en transmettant en français deux mots symbolisant l'arabe. Par ailleurs, il évoque dans son texte que ses camarades l'ont longtemps appelé « l'Angliche ». Je vois deux raisons pour lesquelles il aurait fait ce choix. D'une part, en utilisant ce mot d'argot, composé de la première syllabe du mot « anglais » et de la terminaison -ish du mot « english » prononcé à la française, assigné en général par un Français à un locuteur britannique, il change complètement de registre de langue. De ce fait, par l'adoption d'une prosodie française (de France), il s'identifie plus à un locuteur-scripteur français qu'à un scripteur de langue arabe, jouant ainsi de ses identités grâce à son répertoire plurilingue et plurilittératié. D'autre part, dans le mot « Angliche », on entend également la reconnaissance d'un statut de locuteur plurilingue expert, dans une langue non partagée par les autres locuteurs, qui le mettent à la fois à distance et à proximité, de par sa différence, car en l'imitant ils s'en rapprochent.

5.2.3. La perte de la langue maternelle de Wajdi Mouawad

Wajdi Mouawad est né au Liban en 1968. Avec sa famille, il quitte son pays natal à l'âge de onze ans et émigre en France puis à Montréal en 1983. Durant ses études au lycée, il rejoint la troupe de théâtre de son école puis, encouragé par son professeur de français, il entre à l'École nationale du théâtre du Canada dont il sortira diplômé en 1991. Homme de théâtre, il écrit principalement des textes qui sont mis en scène. Celui étudié en atelier d'écriture « la langue maternelle » est un extrait du livre *Seuls* constitué de réflexions autour de l'écriture, notamment celle de la genèse du texte final *Seuls* dans lequel un fils essaie de communiquer avec son père, tous deux exilés de leur patrie et de leurs références culturelles.

Le thème du texte est la perte de la langue maternelle, perte qui se décline de plusieurs façons. D'abord, l'auteur-narrateur évoque son lien douloureux à la langue maternelle : « Je tente de dire le mot *fenêtre* en arabe. Le disant, je le dis de manière brisée comme tous les mots arabes que je tente de dire ». Le mot *fenêtre* est écrit en italique pour signifier l'impossible énonciation du mot en arabe. Authier-Revuz (1995) précise : « dans la dépossession, la perte qui affecte le monde et les mots, l'italique affirmant la coïncidence énonciative des mots mêmes de la perte, incarne-t-il (...) l'avènement d'une écriture qui ne peut se produire, s'établir, dans sa distance propre, que depuis et au delà d'une expérience extrême du rien, de l'absence » (p. 593). L'italique est précédé et succédé des verbes « dire » utilisé quatre fois, « tenter » deux fois et du mot « mot(s) » deux fois. L'impossibilité de dire accentuée par cette répétition est accompagné du rire d'un membre de sa famille : « Ma sœur éclate de rire et se moque de moi ». L'auteur joue sur le son « ire » répété dans les verbes « dire » et « rire » que j'interprète comme une colère (*ire*) intérieure, celle de non-pouvoir, renforcée par les termes « abîme d'incompréhension », « impossible de traduire en arabe », « incapable d'en comprendre les paroles ». Cependant, l'incompréhension ou, tout du moins, la « conviction que cette sensation est intimement liée à la langue maternelle » se manifeste par une quête qui se traduit dans une pragmatique du verbe : « je rentre chez moi », « je me replonge dans l'observation », « je note dans le cahier » « je me rends compte ». La succession de verbes indique une profonde réflexivité qui résulte en une autre action : « je me mets à écouter de la musique arabe ». Or, en évoquant la musique arabe, on ressent une profonde émotion, notamment par une

utilisation à profusion du champ lexical de la musique : « chanson », « mélodie », « refrain », « chants arabes », « chants interminables », « mélopées », « chantonnant », « paroles ». De plus, concomitant à l'évocation de cet univers musical, Mouawad écrit une phrase aussi longue que la promenade heureuse dont il s'agit (« promenade », « interminable », « bonne humeur ») dans laquelle les nombreuses allitérations en « m » (« mélodie », « promenade », « emmenait », « montagnes », « interminables », « mélopées », « mieux », « mauvais », « humeur ») évoquent le son d'une mélodie que l'on murmure à voix basse qui, dans les creux, est présente comme « un substrat de langue » (Dion et al., 2002) même si la conscience ne peut en « dire les mots ».

La perte ou la sensation de perte de la langue maternelle se traduit par une pratique d'écriture comme le suggère Robin (2003). Mouawad (2008) mentionne cette sensation dans les pages précédant l'extrait choisi, comme étant un moteur : « cette sensation à peine perceptible prendra peut-être la forme d'un spectacle ou d'un texte, mais aujourd'hui impossible de deviner l'histoire qui la porte » (Mouawad, 2008, p. 30). Elle lui permet d'écrire, d'être en chemin, de chercher à travers les arts, une réponse, des réponses, en ce qui concerne ses origines, des raisons pour lesquelles il ne parlerait plus la langue maternelle : « si je ne comprends plus l'arabe, c'est un peu à cause de la guerre civile (au Liban) ». Mais on pourrait tout autant la considérer comme faisant partie d'un capital linguistique comme le suggèrent Castellotti et Moore (2011) : « l'idée de 'perte' peut (...) être entrevue comme partie d'une écologie des usages, et comme forme (en creux) de capital » (p. 7). En bref, Mouawad, sans utiliser l'alternance codique fait surgir « le substrat » d'une autre langue et joue ainsi de ses identités plurielles, en quête toujours d'une origine perdue mais agissant comme un fil à suivre dans l'écriture.

5.2.4. La réflexivité de l'écriture bilingue de Nancy Huston

Nancy Huston est née en 1953 à Calgary au Canada anglophone. Ecrivaine d'expression française et anglaise, elle s'installe à Paris à l'âge de vingt ans pour y faire des études, et y débute sa carrière de romancière en 1981 avec *Les Variations Goldberg*. Douze ans plus tard, avec le roman *Cantique des plaines* qu'elle écrit d'abord en anglais pour ensuite le traduire en français puisque les éditeurs de langue anglaise le refusent, elle réalise que la traduction permet d'améliorer l'original. Depuis, elle utilise

cette technique de double écriture pour tous ses romans, mais se sert exclusivement du français pour ses essais et articles. Dans l'atelier d'écriture, j'ai utilisé des extraits de *Nord Perdu* et des *Lettres parisiennes – histoires d'exil* en correspondance avec Leïla Sebbar. Ces deux textes proposent des réflexions poussées sur la migration, l'exil, le passage d'une langue à l'autre. Je tiens à souligner que bien que Huston utilise les notions de langue maternelle et langue étrangère, notions qui ont été largement critiquées en didactique des langues, ses textes représentent toutefois une source d'inspiration importante pour des apprenants FLE qui se questionnent sur le passage d'une langue à l'autre. Dans ce qui suit, je souhaite particulièrement me pencher sur les réflexions de Huston au sujet de l'écriture⁴⁹ bilingue, le rapport à la langue française et certaines particularités de son style d'écriture liées à la réflexivité.

Dans la lettre VI de *Lettres Parisiennes*, Huston fait le récit des transformations de son journal commencé en 1970 en anglais, et treize ans plus tard entièrement en français. Elle fait le récit du changement de langue qui s'opère principalement vers 1973-75 :

Les entrées sont tantôt en anglais, tantôt en français ; parfois la langue change d'un paragraphe à l'autre, voire à l'intérieur de la même phrase. Le processus de mutation est presque physiquement sensible à chaque page. L'un des effets de cette mutation, c'est que les italiques ont peu à peu, elles aussi changé de bord. Avant c'était les expressions françaises dans un texte anglais que je soulignais consciencieusement, et maintenant c'est l'inverse. Autrement dit, dans les pages que j'écris maintenant, ce sont les mots de ma langue maternelle qui sautent aux yeux, eux qui sont mis en valeur, eux dont le caractère exotique est systématiquement pointé. (Huston et Sebbar, 1986 : 36)

Le passage à l'autre langue lui offre une distance que sa langue maternelle ne donne pas, et ainsi lui permet d'écrire des textes que la langue maternelle n'aurait pas rendu possible :

Le plus grand vertige, en fait, s'empare de moi au moment où, ayant traduit mes propres textes – dans un sens ou dans l'autre – je me rends

⁴⁹ Dans la section 2.4.3. est analysée l'écrit de Huston en lien avec son style particulier, utilisant la phrase longue, l'alternance codique, la parenthèse et les italiques pour mettre en valeur l'altérité.

compte, ébahie : jamais je n'aurais écrit cela dans l'autre langue !
(Huston, 1999, p. 52)

La question identitaire est permanente, notamment en ce qui concerne l'adoption d'un style d'écriture *en* langue française, celle-ci étant décrite par l'auteure grâce à la métaphore d'un être tout-puissant et intouchable :

Qui suis-je, en français ? Je ne sais pas ; tout et rien sans doute. Quand je rencontre des lycéens, ils s'étonnent souvent des ruptures de style dans mes romans, les passages abrupts du style « soutenu » au style « familier » (...) Il est plus facile pour moi étrangère que pour eux autochtones de transgresser les normes et les attentes de la langue française. C'est une très grande dame, la langue française. Une reine, belle et puissante. Beaucoup d'individus qui se croient écrivains ne sont que des valets à son service : ils s'affairent autour d'elle, lissent ses cheveux, ajustent ses parures, louent ses bijoux et ses atours, la flattent, et la laissent parler toute seule. Elle est intarissable, la langue française, une fois qu'elle se lance. Pas moyen d'en placer une. (Huston, 1999, p. 47)

Dans cet extrait, Huston questionne son identité en français (*qui suis-je en français ?*) sans vraiment répondre à la question. Cependant, elle se sert de réflexions d'autrui, en l'occurrence de lycéens qui la questionnent sur son style et « ses passages abrupts du style « soutenu » au style « familier » ». Elle justifie cette pratique en proposant qu'il est plus facile pour une étrangère (« pour moi étrangère » est mis en opposition avec « pour eux autochtones ») de détourner la langue (« transgresser les normes et les attentes de la langue française »). *Etre* en français serait, pour elle, équivalent à avoir un style, s'autoriser à transgresser, faire un écart par rapport à la norme linguistique (Bourdieu, 1982). Elle personnifie la langue française en lui donnant un statut de reine et en utilisant le champ lexical de la préciosité : « s'affairent autour d'elle », « lissent ses cheveux », « ajustent ses parures », « louent ses bijoux et ses atours », etc. Mais, ce qui me semble le plus intéressant au niveau linguistique, c'est qu'à la fin de son paragraphe, elle utilise une forme d'énonciation qui reflète les propos mêmes de cette discussion sur la langue française : « pas moyen d'en placer une ». Elle utilise une forme familière courte après une longue énonciation en langue soutenue

dans laquelle elle discute de l'autorité de la langue française⁵⁰ en utilisant précisément cette expression qui crée un « passage abrupt », un écart de langue. Elle utilise donc une mise en abîme qui lui permet de mettre en action dans la langue ce qu'elle énonce. L'adoption d'un style particulier, en tant qu'écrivaine étrangère, lui donne également la possibilité de jouer avec la langue : « je commence une nouvelle phrase et aussitôt, dans ma tête, elle bifurque, trifurque : vaut-il mieux écrire « est-ce que je cherche » ou bien « cherché-je » ? Peut-être « chercherais-je » (Huston, 1999, p. 47). Son jeu, transformant le préfixe bi- en tri-, ne cherche pas à créer de néologismes, mais plutôt à faire surgir ce qui se joue pour les personnes bi-/plurilingues : une personne bilingue, si elle est, en réalité, trilingue pensera peut-être à jouer avec le bi- qui pour elle est tri-. De la même façon, tout apprenant de la langue française, ayant été sensibilisé à la variation devant les différentes manières de poser la question en français, sera à l'écrit conscient de l'effet que produira son choix. Ainsi, la réflexivité accrue de Huston sur ses processus d'écriture d'une langue à l'autre permet-elle au lecteur-scripteur bi-plurilingue de réfléchir à son propre maniement de plusieurs langues dans l'écriture ainsi qu'aux choix et non-choix stylistiques en lien avec « l'autorité » de la langue et / ou la norme linguistique imposée.

5.3. Ecrire dans sa langue à soi pour (se) comprendre (l')autre

Je propose un atelier d'écriture. Toujours, comme un rituel essentiel, lors de la première rencontre avec les étudiants, j'indique qu'ils feront partie d'un atelier d'écriture et non pas seulement un cours dans une classe de FLE. La distinction est importante. Dans l'atelier, le rapport à la co-construction du savoir, à l'exploration de l'être, à la découverte de matériau (le mot, la/les langue(s), le lieu, le souvenir, la sensibilité, l'inconnu, le rapport à l'autre) se présente comme une donnée à apprivoiser, que chacun s'approprie au fur et à mesure que l'atelier se donne au temps. L'écriture est présentée comme quelque chose que l'on approche en tâtonnant, en triturant, en essayant. En

⁵⁰ On retrouve dans ce passage les propos de Bakhtine au sujet de « la voix autoritaire » et de la « voix interne de persuasion » (1978).

d'autres mots, une aventure, une recherche. De ce fait, l'atelier propose un espace dans lequel, productions écrites et orales, effort et encouragement sont constants, sans souffrir ni de l'hégémonie de l'évaluation et du jugement, ni de l'idée de productivité et de rentabilité, tous opposés à la création. Chaque rencontre et chaque texte écrit participent à la construction d'un puzzle dont on ne connaît les contours. Un morceau écrit, une tentative dans une certaine direction seront placés ou pas, selon le désir du participant, dans ce cadre à construire et à reconstruire. L'atelier se veut aller nulle part sauf dans les soubresauts d'une identité constamment à reconstituer en fonction des participants de l'atelier et de leur volonté d'explorer. Dans l'atelier, je revendique une écriture qui vise à faire émerger une liberté, un élan de vie, à l'intérieur d'un système préétabli. Liberté dans la manière de manipuler la langue ou les langues faisant partie du registre de chacun ou introduites par des propositions d'écriture, possibilité de puiser dans les registres variés de la langue française, dans la construction du texte au-delà des normes exigées pour les examens de langue, dans l'utilisation de systèmes et structures langagières variées. Cette écriture se veut de trouver « une ligne de fuite », « une variation », « une langue mineure » tout comme l'affirme Deleuze (1977):

Nous devons être bilingue même en une seule langue, nous devons avoir une langue mineure à l'intérieur de notre langue, nous devons faire de notre propre langue un usage mineur. Le multilinguisme n'est pas seulement la possession de plusieurs systèmes dont chacun serait homogène en lui-même; c'est d'abord la ligne de fuite ou de variation qui affecte chaque système en l'empêchant d'être homogène. Non pas parler comme un Irlandais ou un Roumain dans une autre langue que la sienne, mais au contraire parler dans sa langue à soi comme un étranger. (Deleuze, 1977, p. 10-11)

Parler dans sa langue à soi. Là repose tout l'enjeu de la création. De la substance créatrice qui permet à chacun dans un processus d'« individuation » (Giddens, 1994) de crier, de proclamer « je suis ». Je suis différent de l'autre, mais je suis en fonction de l'autre, cet autre que je ne saisis pas mais qui me donne à être. Que ce soit le choix du fragment, selon Barthes (1995), justifié « parce que l'incohérence est préférable à l'ordre qui déforme » (p. 89), l'émergence de l'idée dans « la sensation d'une présence » (Mouawad, 2008, p. 22), la recherche de « nommer la pression souterraine et puissance d'où vient la compulsion d'écrire » (Dupin, 2010), l'appel de « cette vibration, ce tremblement, cette chose qui ne porte aucun nom, qu'il s'agit de

transformer en langage » (Sarraute, 1968, p. 1), l'écriture est ainsi sommée de comparaître comme une pièce à verser au dossier d'un manque à connaître du sujet. En d'autres termes, il s'agirait comme le souligne Gadamer (1960, p. 511) de permettre l'expression d'« une « vraie » connaissance, une expérience herméneutique du monde et de soi qui corresponde à une expérience « authentique » ». Comme s'il s'agissait inlassablement de recomposer les frontières invisibles de son incomplétude en accumulant les traces d'expériences dites « authentiques ».

5.3.1. Écriture autobiographique et réflexive

Dans l'atelier d'écriture, les acteurs sociaux plurilingues d'horizon culturels et linguistiques variés ont reconnu et adopté un ou des genre(s) de textes sans que nous ayons toutefois eu besoin de les expliciter. Je fais référence ici aux genres autobiographiques et réflexifs qui feraient partie des pré-construits que mentionne Bronckart (2004) et que j'ai explicités dans le chapitre précédent. Qu'est-ce que le genre autobiographique et réflexif ? Loin d'être évidents à cerner, je tenterai d'abord de définir l'autobiographie, puis examinerai le lien avec la notion de réflexivité.

L'autobiographie, d'un point de vue étymologique grecque, définit le fait d'écrire (*graphein*, graphie) sur sa propre vie (*auto*, soi et *bios*, vie). Dans la tradition classique, l'autobiographie était considérée comme étant un récit d'une vie entière d'un individu ou l'histoire d'un peuple, d'une communauté, à travers le récit d'un narrateur ou d'un personnage suivant une chronologie linéaire. On admet, dans le monde francophone, que l'autobiographie naît avec *les Confessions* de Rousseau au 18^e siècle, même s'il y aurait eu d'autres écrits de soi antérieurs. Par ailleurs, pour certains, la présence du pronom sujet « je » et l'adéquation entre le « je » de l'auteur, du narrateur et du personnage était primordiale, ainsi que le pacte de vérité (Lejeune, 1975) et d'authenticité entre l'auteur et le lecteur dans la véracité des propos tenus et des souvenirs évoqués. De nos jours, et par contraste, on parlera plus de genre autobiographique caractérisé par les phénomènes suivants : la construction du texte ne repose pas sur une chronologie mais peut se manifester à travers un espace lacunaire et fragmentaire dans une construction dans laquelle l'auteur / narrateur / personnage de sa propre fiction fait émerger et juxtaposer des moments et instants privilégiés et propices à la (dé)(re)construction de son parcours de vie. De plus, les formes de

l'autobiographie sont nombreuses et rendent opaque la frontière entre fiction et non-fiction : biographie, autofiction, entrée de journal, correspondance, récit de vie. Enfin, les textes autobiographiques peuvent s'écrire à la deuxième ou troisième personne du singulier.

Dans le cadre de mon étude, je m'inspire de Bertucci (2006), Chabanne (2006), Molinié (2002), Molinié et Bishop (2006) et Rouxel (2006) qui se sont penchés sur les liens entre autobiographie et réflexivité. Plus précisément, ils examinent « la relation entre l'*autobiographie* comme retour sur une histoire *déjà vécue*, comme anamnèse et travail d'historicité et la *réflexivité* du sujet en action, en situation, en recherche, dans la construction de sa pensée, et de ses connaissances ici et maintenant » (Molinié et Bishop, 2006, p. 7-8, leurs italiques). Par ailleurs, je prends également appui sur les didacticiens de l'écrit Hasebe-Ludt, Chambers et Leggo (2009) qui mettent en parallèle écriture autobiographique et écriture de vie (« life writing »), en précisant que « autobiography and life writing are « organic » genres in a state of perpetual flux, constantly transforming and interpenetrating the permeable borders around them » (Hasebe-Ludt et al., 2009, p. 17). Ces écritures, selon Hasebe-Ludt et al., impliquent l'adoption de la notion de *métissage*, dans son aspect positif, qu'ils comprennent comme un contre-récit, *a counternarrative*, à la grande littérature, « a way to merge and blur genres, texts and identities » (p. 36). C'est également, selon les auteurs, une prise de position littéraire, politique et didactique ayant une influence sur les pratiques d'enseignement, car ces écrits combinent, à la fois des récits autobiographiques faisant intervenir des expériences de vie dans des contextes local et global, en rapport étroit avec les attaches géographiques des auteurs, en tissant des fils entre le particulier et l'universel, en combinant le personnel-familial et le politique et en faisant des aller-retour constants entre théorie et analyse. Je tiens à souligner les liens entre les notions de métissage, littératies multiples et hétéroglossie, car les auteurs précisent :

As a new literacy, métissage is a reading praxis that invites attention to the interreferentiality of texts and engagement with the world as « heteroglossic » and « dialogic » (Bakhtine, 1981). As a writing praxis, it enables writers and their audiences to imagine selves and communities that thrive on ambiguity and plurality. (Hasebe-Ludt & al, 2009, p. 36)

En effet, ce qui m'intéresse, dans ce genre d'écrit, c'est d'examiner comment le sujet plurilingue, avec quelles formes énonciatives singulières, en lien précisément avec l'ambiguïté et la pluralité, exprime ses identités plurielles. Car, l'écriture permet au sujet de s'énoncer, de laisser des traces de sa pensée, mais aussi d'établir un miroir de son activité au cours de l'acte d'écrire et des transformations de soi qui s'opèrent dans et à travers cet acte. Rouxel (2006) précise en effet : « quoi qu'il en soit, c'est la question du sujet et de son identité qui est au cœur de la démarche autobiographique. Autrement dit, comment la réflexivité du sujet en train d'élaborer une image de lui-même s'y inscrit-elle et s'y manifeste-t-elle ? (p. 18). Dans ce questionnement, la notion de réflexivité au niveau à la fois du sujet et du texte est primordiale. En ce qui concerne le sujet, « la réflexivité du sujet est l'acte intellectuel par lequel celui-ci met à distance sa propre démarche, c'est le retour de l'esprit sur ses états et ses actes » (Rouxel, 2006, p. 21). Le retour que le sujet-apprenant peut obtenir des écrits qu'il a couchés sur la page lui donne matière à transformation et donc apprentissage, car il n'y a pas d'apprentissage sans transformation du sujet et de ses postures (Chabanne, 2006). Quant au texte, « la réflexivité du texte (...) c'est le jeu de miroir par lequel s'auto-représente et rend transparent le processus créateur » (Rouxel, 2006, p. 21). Cette réflexivité se traduit par une ou des mise(s) en abîme que Dällenbach (1977) définit comme étant « tout miroir interne réfléchissant l'ensemble du récit par réduplication simple, répétée ou spéculaire » (p. 52). La réduplication simple serait « un fragment qui entretient avec l'œuvre qui l'inclut un rapport de similitude » (p. 51) et qui peut se répéter en étant enchâssé dans d'autres fragments. Par ailleurs, toute formation réflexive tourne autour du sujet de la réflexion. Dällenbach précise « une réflexion est un énoncé qui renvoie à l'énoncé, à l'énonciation ou au code du récit » (p. 62). Ainsi, un énoncé ne pourrait devenir réflexif que « par la relation de dédoublement qu'il avoue avec l'un ou l'autre aspect du récit » (p. 63).

Bishop (2006), de son côté, considère la réflexivité comme « la prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate » (p. 35) et l'écrit réflexif comme « la mise en mots de cette distanciation » (p. 35). Et Chabanne (2006) de souligner le caractère multidimensionnel de la notion d'« écriture réflexive » (p. 55) : d'abord, la réflexivité

désigne le lien entre langage et pensée et entre pratique langagière située⁵¹ et activité cognitive ; puis, l'écriture réflexive implique des activités métalinguistiques, car il faut sans cesse faire des choix linguistiques à tout niveau ; c'est également la construction d'un espace intersubjectif car la pensée se développe en relation à l'autre ; enfin, la réflexivité invite une transformation du sujet lui-même. Dans l'atelier d'écriture, ce qui m'intéresse ce sont les textes des apprenants plurilingues qui réfléchissent à des événements particuliers de leur parcours de vie à travers les langues et les cultures. La réflexivité est présente à trois niveaux : le soi-sujet plurilingue, le texte réflexif, la combinaison des deux niveaux précédents. Ainsi peuvent se formuler les questions suivantes pour chaque niveau : comment les acteurs sociaux réfléchissent-ils à / sur eux-mêmes en tant qu'être plurilingues ? Comment le texte porte-t-il les signes énonciateurs de la réflexivité ? Comment la réflexivité du soi plurilingue et celle de l'écriture sont-elles tissées, mises en scène, de manière inextricable ? Ces questions sur la réflexivité sont au cœur même de la réflexion didactique sur le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant-acteur social plurilingue formulée ainsi par Molinié et Bishop (2006):

L'instance réflexive qu'il élabore permet au locuteur bi-ou plurilingue de développer « une compétence globale associant à l'intérieur d'un même répertoire différentes composantes langagières entretenant des relations de complémentarité et non plus d'exclusion réciproque » (Dabène, 2004). Ce développement va de pair avec la capacité de l'étudiant européen à réaliser quasiment en permanence, une synthèse de cette hétérogénéité (sociale, culturelle, linguistique) dans laquelle il évolue afin d'orienter (et de ré-orienter) ses apprentissages présents et à venir. Or ceci se fait par le langage et en relation avec les autres. (Molinié & Bishop, 2006, p. 11)

Molinié (2002), suite aux travaux de Vasseur et Arditty (1996) et Grandcolas et Vasseur (1997), précise que ce sont les activités réflexives et méta-langagières accompagnées de leurs mises en mots qui contribuent à l'apprentissage : « cet apprentissage semble avoir quelque incidence sur l'image de soi et, plus précisément, sur les processus d'auto-identification du narrateur comme sujet bilingue » (Molinié, 2002, p. 99-100). Car comme le soulignent Vasseur et Arditty, « l'acquisition est

⁵¹ « à savoir l'activité linguistique indissociable d'une action en situation, orientée par des buts » (Chabanne, 2006, p. 56)

difficilement concevable sans un minimum de centration sur les formes à acquérir et sur les opérations permettant leur décodage, leur mise en mémoire, leur intégration à un système et leur production » (Arditty & Vasseur, 1996, p. 3). Ainsi, examiner les formes de la réflexivité apparente dans un texte autobiographique d'un acteur social plurilingue qui (a) fait l'expérience de la mobilité me semble-t-il essentiel. Par ailleurs, en lien particulier à la rencontre de l'autre, et le développement de la compétence interculturelle, Zarate (2008) insiste sur le fait que « la mise en lumière de la pluralité (...), le lieu des appartenances multiples dont un individu peut se réclamer, loin de nuire à l'expression d'un lien social puissant, le renforce, en soulignant la densité des rapports sociaux et les stratégies élaborées qui le sous-tendent » (p. 173). Or, selon Zarate, il existe peu de travaux ou de propositions didactiques qui permettent aux enseignants de comprendre les choix et les positionnements de l'acteur social face à l'Autre. Quant aux procédés scripturaux de l'acteur social plurilingue en situation de mobilité et de transformation linguistique, culturel et identitaire, dans une situation d'apprentissage du français écrit à l'université, il n'en existe pas (à ma connaissance) dans des études françaises. De plus, en ce qui concerne précisément les portfolios européens et les méthodes biographiques, si ces outils réflexifs sont essentiels dans les apprentissages en situation de mobilité, ils ont par contre l'inconvénient d'avoir été réduits à des grilles à remplir, en perdant de manière importante la complexité de l'acte de (s')écrire et la possibilité de voir émerger les procédés propres à ces apprenants, tel que cela est proposé dans l'atelier d'écriture plurielle. Dans cette étude, j'envisage deux dimensions à l'analyse de ces procédés, celle qui concerne l'activité énonciative hétérogène du sujet plurilingue, et celle qui concerne la séquence narrative et la mise en intrigue du sujet lui-même. La première de ces dimensions qui se manifeste particulièrement par l'utilisation, par les acteurs sociaux plurilingues, de boucles réflexives énonciatives fera l'objet du chapitre 7. Je me tourne donc ici vers un approfondissement de la séquence narrative pour comprendre comment se joue un processus de transformation à travers la narration.

5.3.2. Séquence narrative et mise en intrigue

Raconter une histoire, raconter un pan de son histoire, signifie que son récit, sa production discursive, prend une forme narrative. Or, qu'est-ce qui caractérise la

narration ? Bronckart (1996), mais aussi Adam (2001), à partir des travaux préalables de Propp (1928) et de Ricœur (1983), précisent qu'un récit est caractérisé par une « séquence narrative », c'est-à-dire une suite de propositions liées progressant vers une fin. Bronckart (1996) propose la définition suivante pour la séquence narrative :

Si toute histoire racontée mobilise des personnages, impliqués dans des événements organisés dans le successif, on ne peut parler de séquence narrative que lorsque cette organisation est sous-tendue par un processus de mise en intrigue. Ce processus consiste à sélectionner et arranger les événements de manière telle qu'ils forment un tout, une histoire, une action complète, ayant un début, un milieu et une fin. Tout actionnel, qui est dynamique ; à partir d'un état initial équilibré, une tension est créée, qui déclenche une ou plusieurs transformations à l'issue desquelles un nouvel état d'équilibre est obtenu. Tout actionnel qui est également producteur de causalité ; à l'ordre chronologique des événements se superpose un ordre interprétatif, qui fournit des causes et/ou des raisons aux divers constitutifs de l'histoire. Et c'est cette dimension interprétative qui confère à la séquence narrative cette fonction de reconfiguration des actions humaines postulée par Ricœur. (Bronckart, 1996, p. 222)

D'après cette définition, mais grâce aux travaux préalables de Labov et Waletzky (1972) et Adam (2001) entre autres, la séquence narrative s'articule autour de cinq phases majeures : une situation initiale, une phase de complication, d'actions, de résolution finale et d'évaluation. Adam (2001) souligne que la notion de transformation est essentielle. Or, c'est également ce qui est primordial dans mon étude puisque je questionne la transformation du sujet liée à sa mobilité et à son apprentissage qui nourrit et se nourrit dans le processus d'écriture autobiographique et réflexive. La séquence narrative ne constitue pas une simple succession temporelle d'événements, mais consiste à ce qu'une situation initiale se transforme, par un procédé, conscient ou non, réfléchi ou non, pour aboutir à une situation finale. Ce procédé agirait de par l'existence d'une tension qui s'accroît au fur et à mesure que le renversement de la situation approche. Selon Labov (1978), la phase d'évaluation est particulièrement essentielle car elle correspond aux manières de rendre intéressante l'histoire racontée ou en d'autres termes aux procédés qu'emploie le narrateur « pour indiquer le propos de son histoire, de sa raison d'être : pourquoi il raconte, où il veut en venir » (p. 303). Se posera ici la question de ce qui est essentiel à être raconté en tant que locuteur plurilingue dans un processus de devenir au sein d'un groupe d'apprenants. En d'autres termes : que se

passé-t-il lorsque cette séquence narrative concerne le sujet même de la narration ? Selon Ricœur (1983), la mise en intrigue consiste à agencer et arranger des événements afin que l'histoire se laisse suivre par le lecteur ou l'auditeur. Or, il considère que cet « arrangement configurant » est un acte réflexif (p. 130) qu'opère le scripteur lors de la narration de son histoire. Or, si l'objet du récit est le sujet-même que le sujet-scripteur énonce, ce qui est le cas des énoncés propres à l'atelier d'écriture, Ricœur propose une conception narrative de l'identité personnelle, en passant de l'action au personnage. C'est-à-dire qu'il suggère que le rôle du personnage dans le récit soit considéré comme étant lui-même en mesure d'être l'objet de la mise en intrigue : « l'identité du personnage se comprend par transfert sur lui de l'opération de mise en intrigue d'abord appliquée à l'action racontée ; le personnage, dirons-nous, est lui-même mis en intrigue » (p. 170).

Ainsi, faire le récit de certains aspects de son histoire à travers ses langues et cultures constitue une manière réflexive d'organiser des bouts d'événements qui en étant dit, selon une certaine configuration, transforment la personne qui les énonce. Bertucci (2006) synthétise : « c'est parce qu'il se raconte que le sujet se construit en tant que sujet et qu'il prend conscience en les disant d'un certain nombre de traits constitutifs de son identité, qui en se racontant se nouent et font apparaître des liens » (p. 129). Le texte autobiographique et réflexif se présente donc au carrefour des intentions du narrateur-héros et des circonstances et événements qui ont jalonné son existence. Dans le cas des apprenants plurilingues qui ont vécu la mobilité ou la migration, qu'elle soit volontaire ou involontaire, ces événements souvent correspondent au déplacement, à l'installation plus ou moins aisée dans de nouveaux lieux, à l'acquisition-apprentissage plus ou moins aisée de nouvelles langues, au sentiment d'altérité et d'étrangéité dans le nouveau pays, aux personnes et lieux qui comptent et que l'on a laissés derrière soi, mais aussi les événements qui constituent des joies : l'apprentissage de nouveaux mots, la possibilité de créer et de jouer dans une nouvelle langue.

5.3.3. Les procédés d'écriture du « soi hétérogène »

Je voudrais approfondir la notion de « mise en intrigue » de Ricœur (1990), que Baroni et Giroud (2010) nomment « configuration », pour comprendre en quoi le parcours d'un individu et l'inscription de certains de ses carrefours lui permettent de

manifester son identité narrative. Ricœur (1990) indique que la « mise en intrigue » est « un art de la composition qui fait médiation entre concordance et discordance » (p. 168). Or, selon Ricœur (1983), la dialectique concordance – discordance est la base de toute composition narrative et permet « la synthèse de l'hétérogène » (p. 128). De quoi s'agit-il et comment cela s'applique-t-il au cas des scripteurs migrants plurilingues ? L'intrigue narrative est constituée de la médiation entre différents événements constitutifs en lien avec des causes, des intentions, des hasards, des enchaînements singuliers dans le parcours de l'individu. Ricœur (1990) précise :

L'évènement narratif est défini à la fois par son rapport à l'opération même de configuration ; il participe de la structure instable de concordance discordante caractéristique de l'intrigue elle-même ; il est source de discordance, en tant qu'il surgit, et source de concordance, en ce fait qu'il fait avancer l'histoire. (Ricœur, 1990, p. 169)⁵²

Ici, afin de mieux cerner la nature de l'évènement narratif et en quoi il est essentiel pour rendre compte de la singularité du parcours d'une personne migrante à travers frontières culturelles, linguistiques et géographiques, je m'inspire des analyses de Sibertin-Blanc (2003) qui portent sur l'écriture mineure de Deleuze et Guattari (1975). Sibertin-Blanc propose de considérer la pensée émergente comme celle qui naît et n'est que sous le choc d'une rencontre qui la force à penser, autrement dit, à travers des « singularités » ou des « cas » qui en reconfigurent chaque fois l'horizon problématique et qui en définissent ainsi la temporalité événementielle. Il s'agit donc de considérer la singularité d'une écriture et/ou d'une production littéraire comme étant inscrite dans une situation linguistique singulière et dans un contexte social et politique singulier. Ce qui me semble essentiel, c'est que Sibertin-Blanc (2003) suggère d'analyser une écriture, comme le ferait Deleuze, selon un « procédé », c'est-à-dire « un protocole expérimental qui noue étroitement une expression personnelle et des enjeux pragmatiques, une production de signes à ses effets pratiques » (p. 3), car ce « procédé » d'écriture « intervient toujours comme la résolution d'un problème pratique et pas seulement

⁵² Ricœur (1990) évoque la notion de *Ursprung* de Walter Benjamin, dans le sens d'un **surgissement** qui ne s'épuise pas et qui comporte des potentialités de développement. Or ce surgissement, qui est tout simplement inattendu et surprenant fait partie intégrante de l'histoire mais est compris seulement après coup, une fois transfiguré par la nécessité de le transformer en mots.

littéraire, problème de vie et de pouvoir ». (p. 4) En d'autres termes, il s'agit de comprendre le lien entre le style adopté par un auteur et ses effets pragmatiques dans un champ de forces, mais aussi de le comprendre face à une détermination sociale et politique de la langue elle-même. Or, « seule l'expression nous donne le *procédé* », écrivent Deleuze et Guattari (1975, p. 29). Je reviens donc à ma question essentielle sur le « problème d'expression » des apprenants locuteurs / scripteurs plurilingues qui font partie de mon atelier. Comment peuvent-ils se dire, s'écrire, faire cas du déséquilibre, bousculés qu'ils sont dans leurs rencontres avec l'autre, avec cette posture d'étranger qu'ils sont devenus, à travers les langues multiples qui font partie de leurs espace-langues, à l'inscription de leurs traces sur de nombreux territoires ? Quels sont les procédés qui seraient mis en place par l'individu migrant et que l'enseignant d'une classe d'apprenants de FLE, notamment en atelier d'écriture, pourrait reconnaître et, par conséquent, valider dans leurs expressions écrites toujours singulières ?

Sibertin-Blanc (2003) nous invite à considérer les travaux de Simondon (1995) pour repenser les processus d'individuation, c'est à dire « les procédés à partir desquels il y a émergence du sujet, et ce à partir d'un champ de forces qui en détermine les conditions » (Sibertin-Blanc, 2003, p. 5). Selon Simondon, « quel que soit l'être individué considéré, qu'il s'agisse d'un être physique ou vivant, d'un objet technique ou d'une œuvre d'art, ou encore qu'il s'agisse d'un souvenir, d'un énoncé, d'une perception, d'une pensée, il faut chaque fois le reconduire au système qui en conditionne la formation réelle et singulière » (Sibertin-Blanc, 2003, p. 5). Or un tel champ sera « problématique » car il comporte une hétérogénéité interne ou une différence, au sein d'un système, entre deux ordres de grandeur incompatibles. Cette hétérogénéité fait de ce système comme un champ asymétrique, « incompatible avec lui-même », chargé énergétiquement et « intense ». Donc, ici, nous rejoignons les propos de Ricœur (1983) énoncés ci-dessus en ce qui concerne la dialectique concordance-discordance essentielle à la composition narrative. En effet, ce qui semble indispensable et qui mérite d'être mis en rapport avec la question de l'écriture, c'est le mode de résolution d'une telle problématique « qui consiste en l'invention d'une dimension nouvelle où les ordres de grandeur hétérogènes deviennent compatibles » (Sibertin-Blanc, 2003, p. 6). L'hétérogénéité même peut en effet s'actualiser dans l'acte d'écrire, ce que Ricœur nomme « la synthèse de l'hétérogène. » Et selon Sibertin-Blanc, ce procédé apparaîtrait

comme une « individuation scripturaire », solution inventée au « problème de l'expression », solution unique pour chaque individu en fonction de son parcours, des évènements qui constituent son expérience de vie. Autrement dit, et pour resituer le récit de vie dans sa dimension identitaire, Delory-Momberger (2005) évoque dans ces termes le potentiel de création et d'invention du sujet par lui-même dans un acte de parole qui l'origine et le constitue, que représente cette forme d'écriture :

Plus que l'inscription ou la trajectoire sociale d'un individu, ce que le récit de vie donne à lire, dans la texture même du discours qu'il produit, c'est le fonctionnement de l'économie intime du sujet qui se raconte, le potentiel de création qu'il libère, les stratégies qu'il déploie pour négocier sa place au sein du réel. (Delory-Monberger, 2005, p. 103-104)

et Bertucci (2006) de rajouter :

C'est donc d'abord comme possibilité événementielle ouverte qu'existe le récit de vie, parce qu'il est fragmentaire, incomplet et souvent non terminé au moment où il se donne à entendre (...) Enfin (...) le sujet se représente en se racontant, ce qui lui permet de se saisir d'une part et d'utiliser son récit comme objet d'analyse d'autre part. (Bertucci, 2006, p. 129)

Dans l'atelier d'écriture plurielle, j'ai fait appel à des évènements singuliers que les apprenants du groupe avaient vécus. C'est toujours rare cette opportunité de se dire dans des évènements fondateurs, que je souhaiterais appeler « propices », qui font que nous devenons cette personne dynamique en devenir, récit après récit, texte après texte. J'ai fait appel aux souvenirs liés à la langue, ce qui d'une langue, d'un parcours reste dans la mémoire parfois immédiate parfois lointaine mais ne demandant qu'à surgir, d'un fait parfois très minime ou qui semble très anodin, pour dire pour s'écrire et s'écrier (un anagramme du précédent). Il y eut un temps où l'écriture pour moi c'était la porte des cris. La porte parce que *-ture* en allemand, die Tür. Et je ne pouvais pas entendre autrement « l'écriture » que comme la composition, la juxtaposition en français-allemand, de la porte et des cris, ceux que je pouvais entendre à travers les battants en bois, ces voix qui demandaient à se faire entendre, au seuil d'une frontière, d'une rupture. Mais la langue n'était pas le seul angle qui m'intéressait, car pour ceux qui d'entre nous ont vécu la migration, le sentiment d'altérité, le malaise d'être l'étrangère *forever an immigrant*, l'évènement se manifeste à plusieurs niveaux : que ce

soit dans l'inscription du corps dans un autre lieu en rapport au sentiment de l'altérité ou de l'étrangeté, ou que ce soit dans l'invitation à écrire son espace-langues et la manière dont les langues qui font partie du répertoire plurilingue de l'individu sont apparus dans un système de pensée, ou que ce soit en relation aux lieux d'origine qui ont été quitté, laissé et/ou parfois abandonnés. Ces événements sont constitutifs de points de bascule, de déséquilibre, de tension mais permettent aussi un nouvel élan. Les écrire, choisir d'écrire ceux-ci et pas ceux-là, permet une réconciliation qu'on ne perçoit pas immédiatement, sûrement pas, mais de mettre un point de raccordement entre deux espaces, et comporte donc des potentialités de développement.

Partie 3.
Analyse des données

6. Représentations de ses langues et de ses pratiques de littératies

Ce chapitre propose une analyse des représentations des langues des apprenants-scripteurs et de leurs pratiques de littératies plurilingues. Dans une première partie, j'analyserai le discours de quatre apprenantes (Nati, Alina, Thich, Vera) sur leurs langues suite à la proposition d'écriture *Espace Langues* qui sera déployée au préalable pour bien en mesurer la portée. J'ai fait le choix de me concentrer sur cette proposition dans le but de comprendre comment chacune avait négocié, en prenant en compte fond et forme, son rapport à ses langues dans **un texte écrit**, quand celui-ci est explicitement demandé à travers une proposition d'écriture. Je tenterai de montrer comment chacune, de manière singulière, mais aussi de manière commune, exprime ses relations à certaines ou à toutes ses langues, tout en manifestant ses identités plurielles. Trois angles d'analyse des représentations seront proposés : les représentations de son plurilinguisme, les représentations de son apprentissage, ainsi que les tensions et l'ambivalence qui les accompagnent. Lorsque cela est pertinent pour l'analyse, je ferai référence à d'autres de leurs énoncés dans lesquels elles réitèrent leurs représentations ou leur présentation de soi dans des propos similaires ou dissimilaires. Dans une deuxième partie, je me concentrerai sur la manifestation spontanée de l'alternance codique ou du *code-meshing* (Canagarajah, 2006) à travers l'ensemble des textes écrits par les apprenants lorsque celle-ci ne répond pas à une demande particulière ou à une proposition d'écriture. Enfin, dans une troisième partie, j'examinerai les représentations des apprenants sur leurs pratiques de (pluri)littératies suite à l'atelier d'écriture. Seront analysés les discours de Nati, Mira et Zora lors de leurs interactions durant l'entretien semi-dirigé en 2009, et ceux de Vera, Alina et Liz en 2010. Je me pencherai sur ce qu'elles disent de leurs pratiques selon les dimensions suivantes : la place donnée à l'individu plurilingue dans un contexte d'apprentissage ; le décroisement des genres discursifs ; les discontinuités déclarées entre les langues de son répertoire et les contextes d'apprentissage.

6.1. Représentations de ses langues

6.1.1. La proposition d'écriture Espace Langues

L'atelier d'écriture se décline en trois étapes :

Lecture-compréhension : la première étape est une lecture-compréhension de trois textes d'auteurs⁵³ qui évoquent de manière biographique ou fictive leur rapport aux langues. Quand je dis rapport, je fais référence à la manière dont ils les vivent, ce que la langue évoque en eux au niveau du sensible et de manière située. Les trois textes d'auteurs francophones (Milan Kundera, Mario Micone, Louise Warren) se caractérisent par un récit sur les langues, mais dans trois genres différents :

Milan Kundera, dans une entrevue journalistique, compare ses deux langues, le tchèque et le français, qu'il nomme respectivement sa langue natale et la langue acquise. Il utilise de nombreux adjectifs « incontrôlé », « lâché » pour décrire une langue maternelle qui coule de source, en apposition à « réfléchi », « pesé », « contrôlé » mais aussi « nouveau », « conquis », « surprenant » pour décrire sa langue de travail qui est également sa langue quotidienne.

Marco Micone, dans le roman *Addolorata*, met en scène une femme plurilingue « qui ne s'ennuie jamais avec (ses) quatre langues. (Elle) parle l'anglais le lundi, le français le mardi, l'italien le mercredi, l'espagnol, le jeudi et les quatre à la fois le vendredi. La fin de semaine, (elle) parle pas parce que son père est là ». La fiction lui permet de faire référence aux langues de manière ludique et légère tout en permettant une réflexion sur les langues : à qui et quand parle-t-on quelle langue et en présence de qui, au détriment de quelle autre ou en accord avec une autre ?

Louise Warren, poétesse québécoise, évoque son rapport aux langues de manière très poétique dans un abécédaire. A la lettre E et au mot ESPACE elle pose dès l'incipit une question : se peut-il que les langues n'approchent pas l'espace de la même manière ? Elle décrit comment elle entend les langues remplir l'espace :

⁵³ Les textes sont présentés en annexe.

l'espagnol produit du volume, l'arabe déroule ses souffles et ses volutes, le russe et le slovène fouille l'espace, le français se transforme continuellement.

Après avoir lu et commenté les textes⁵⁴, expliqué le vocabulaire et distingué clairement le genre de l'un par rapport à l'autre, la proposition d'écriture énonce qu'il s'agira pour chacun de rentrer dans son *Espace langues*.

L'invitation à écrire : la deuxième étape correspond à la proposition en tant que telle. Il s'agit de l'invitation à écrire que je formule de la façon suivante :

E : donc ici la proposition d'écriture que j'aimerais vous donner + c'est de rentrer dans votre espace de langue + vous avez deux langues + trois langues + parfois quatre langues et + qu'est-ce que + quel est le lien qu'est-ce qui se passe entre l'une et l'autre + comment l'une prend de la place et comment vous l'entendez + comment vous l'écrivez + comment vous la lisez cette langue ces langues et l'autre langue ou les autres langues + comment elles s'installent + comment elles fonctionnent + dans quelle réalité + dans quel contexte + avec quelles personnes + comment on est dans une langue + comment on est dans l'autre langue + on a fait ça récemment hein justement parce qu'on a eu de nombreuses conversations parce que c'est toujours ce mouvement en fait presque comme les volutes hein + c'est un mouvement parce que il y a toujours un passage de l'une à l'autre + et on entend une langue différemment par rapport à l'autre langue + on la vit différemment l'une par rapport à l'autre + et je dis bien les langues parce vous avez plusieurs langues alors je veux dire forcément + juste là toi par exemple tu en a trois

A : quatre

E : quatre + hein et donc de prendre l'opportunité de ce texte pour naviguer + jouer + dans les langues que vous connaissez un peu beaucoup passionnément à la folie pas du tout + mais que vous jouez + hein c'est de jouer avec ces langues + mais juste comment est-ce qu'elles + comment est-ce qu'elles pénètrent votre espace + comment elles pénètrent l'espace en général + comment vous les ressentez + comment vous les entendez + ces langues + comme de la même façon que Milan Kundera parlait à la fois du sombre et de la lumière + hein je vous encourage à regarder les deux côtés ou plusieurs côtés de cette langue + de ces langues et comment et comment elles rentrent dans votre espace + personnel mais aussi l'espace de la communauté d'accord + donc ce sont des impressions de langue + ce sont les impressions + ce sont des bouts de langues + ce sont des perceptions

⁵⁴ Je tiens à préciser qu'il existe une variation entre la proposition d'écriture faite en 2009 et celle de 2010. En effet, cette dernière rajoute dans la lecture des textes d'auteurs ceux écrits par les apprenants du groupe de 2009, dont *Mes quatre langues* de Nati.

de langues + ce sont des euh + ça peut être des métaphores comme le fait ici Louise Warren + hein on peut rentrer dans la métaphore + ça peut être tout à fait ludique comme Micone Marco où il dit voilà moi le lundi je fonctionne en anglais le français c'est le mardi + l'italien c'est le mercredi +

A : ludique ↑

E : ludique c'est dans le sens de jeu + on joue + ludique c'est un adjectif pour indiquer quelque chose qui a un rapport avec le jeu + ludique c'est qui a un rapport avec le jeu + quelque chose de ludique d'accord ↑ + + + ça peut être poétique dans le sens de Louise Warren + mais ça peut être aussi ludique comme Micone + ah le lundi moi je fonctionne hein c'est l'italien ou c'est l'espagnol qui anime ma journée + ou bien des différentes personnes + puisque en fonction des personnes avec qui vous parlez ça va être une autre langue qui va émerger + + + est-ce que ça vous donne suffisamment d'indications pour démarrer ↑ (Atelier 6, 2009)

Je rappelle donc aux participants du groupe qu'il s'agit, dans cette proposition d'écriture, de considérer leur richesse linguistique, à savoir leur plurilinguisme, composé de *deux, trois, parfois quatre langues*. Comme nous l'avions discuté dans d'autres cours⁵⁵ faisant partie de l'atelier, les langues se manifestent de manière différente selon des compétences plurielles et partielles de lecture, d'écriture, d'expression orale, mais aussi de manière située en fonction du contexte, des interlocuteurs, de la situation de communication, des enjeux de pouvoir et du moment précis dans lequel se joue l'échange mais aussi l'affichage conscient ou non d'une certaine posture identitaire. Les notions de transfert entre les langues, de mouvement constant *comme des volutes* ainsi que de présence des langues dans la vie quotidienne, sont essentielles. La proposition continue. Il s'agit de saisir l'opportunité du texte pour naviguer et jouer dans les langues que les apprenants connaissent (et là, je joue moi aussi) *un peu beaucoup passionnément à la folie pas du tout* et répondre à des questions : comment pénètrent-elles votre espace, votre espace personnel, l'espace de la communauté ? Comment les ressentez-vous ? Comment les entendez-vous ? Le texte sera constitué d'impressions de langues, de bouts de langues, de perceptions de langues, qui peuvent inclure métaphores et/ou écritures ludiques. On remarquera que le genre du texte n'est pas

⁵⁵ Je tiens à souligner l'importance de ce facteur : en aucun cas, on ne pourrait lancer cette proposition d'écriture si le contexte d'apprentissage et l'apport des langues de chacun n'avaient été soulevés au préalable de manière sensible et graduelle afin de permettre une lancée vers ses langues plutôt qu'un blocage lié à une émotion trop intense.

imposé je ne fais ni référence à la biographie langagière, ni au récit de vie, ni au poème. Par contre, trois genres textuels extrêmement différents ont été proposés en lecture de manière à permettre à chacun des apprenants de s'engager dans la voie qui lui convient le mieux en fonction de sa propre sensibilité. La cohérence du texte se retrouvera donc dans son unité thématique, le rapport à ses langues. C'est donc ici dans cette proposition d'écriture, le thème qui fait fonction unificatrice de l'ensemble des fragments.

Je m'intéresse à savoir comment les acteurs sociaux plurilingues écrivent leur *Espace langues*⁵⁶, que j'entends comme ce lieu singulier, cet espace unique à chacun et chacune, qui se manifeste dans la conscience (et dans l'inconscient) des personnes plurilingues par la rencontre des langues qui les habitent, qui les traversent, qui les façonnent. Quand je dis *Espace Langues*, je réserve ce terme à trois espaces : le premier, l'espace de l'atelier dans lequel la proposition relève directement des langues des participants : les langues du répertoire plurilingue de chacun sont mis à l'honneur. Le deuxième, l'espace du texte, qu'il soit écrit ou oral, qui respecte et honore la rencontre complexe des langues que chacun porte en soi. Le troisième, l'espace mental qui fonctionne pour chaque individu d'une façon singulière, insoupçonnée et incompréhensible, jusqu'à ce qu'on vienne à devoir l'explicitier, un tant soit peu à travers une activité langagière, et là encore, souvent, encore, les mots manquent. Bien sûr, nous avons parlé de langues tout le long de l'atelier d'écriture, mais ce qui se passe dans cet atelier spécifique correspond à une emphase singulière, un focus dirait-on, à ce qui se passe dans son for intérieur, intimement, avec ses langues.

L'analyse complexe que je propose est la suivante : j'examine pour quatre apprenantes leur réponse écrite à la proposition d'écriture *Espace Langues* en montrant comment chacune d'entre elles s'empare de cette activité langagière pour dire quoi à propos de ses langues et de ses identités. J'utilise les outils d'analyse suivants : je cherche, à travers la structure narrative de l'énoncé (si elle existe), la mise en intrigue (si elle existe) du *je* auteur-narrateur et / ou de ses langues. A travers cette étude, je cherche à montrer le(s) lieu(x) ou l'inscription dans l'écriture où s'opère un changement ou une **transformation**, celle-ci étant une des clés pour comprendre la(es) posture(s)

⁵⁶ Un terme que j'ai choisi en référence à la poétesse québécoise Louise Warren, évoquée lors de la proposition d'écriture.

identitaire(s) des acteurs sociaux. J'analyserai l'ensemble des textes pour finalement aboutir à une première étape d'observation, une sorte de bilan, de la construction identitaire pour chacune des quatre apprenantes.

6.1.2. Le plurilinguisme

Deux des apprenantes, Nati et Thich, s'emparent de la proposition d'écriture pour se positionner de manière explicite et affirmée comme plurilingue. Dans un premier temps, je regarderai la structure commune du texte qu'elles ont utilisée et comment elles introduisent leurs langues. Puis, dans un deuxième temps, j'examinerai avec plus de précision le rapport singulier qu'elles entretiennent, respectivement, avec leurs langues.

a. Affirmation de son plurilinguisme

Elles choisissent un titre univoque pour leur texte et une structure similaire pour parler de leurs langues :

D'abord les **titres** : Nati : « *Mes quatre langues* » ; Thich : *Mes langues*.

Toutes deux adoptent l'adjectif possessif *mes* associé à l'unité *langues* pour signifier à la fois la notion d'appartenance et donc de capital symbolique (Bourdieu, 1982), mais aussi un rapport subjectif et personnel à leurs langues. Nati, à l'opposé de Thich, les indique comme étant au nombre de quatre, choisit l'italique et les guillemets pour en accentuer l'importance.

Puis **l'incipit** :

Nati : *Mes quatre langues sont les quatre parties de ma personnalité.
Je vis la vie par rapport à la langue que je parle, pense et chante.
(Nati, 2009, *Mes quatre langues*, § 1, version finale⁵⁷)*

L'incipit du texte reprend le titre transformé en sujet et attribué aux parties de sa personnalité qu'elle quantifie de quatre comme ses langues. Elle affirme ainsi que sa

⁵⁷ Je rappelle que les textes de 2009 sont en version finale (car ce sont seulement ces versions là que j'ai dans mon corpus) et ceux de 2010 en version initiale, afin d'être au plus proche de l'interlangue de l'apprenante.

personnalité est plurielle en fonction des langues qu'elle vit. Les verbes *vivre*, *parler*, *penser*, *chanter* sont associés aux langues et à elle en tant que personne.

Thich : Dans ma « poche », il y a quatre langues. Ce sont le vietnamien, l'anglais, le chinois et le français. (Thich, 2010, *Mes langues*, §1, première version)

Thich, quant à elle, précise le lieu de ses langues (*ma « poche »*), un lieu proche de soi, et à soi, dans lequel on y met les mains pour triturer, manipuler ce qui s'y trouve, et ici, en l'occurrence, des langues. Lieu écrit entre guillemets pour indiquer une métaphore, mais (on le verra plus loin dans le quatrième paragraphe du texte) lieu qui sera investi pour faire converger fond et forme, car Thich sortira de la métaphore pour réellement imbriquer et enchâsser ses langues de manière complexe.

Mais aussi, **l'énumération** : les textes sont composés de plusieurs paragraphes qui, les uns après les autres, énumèrent leurs langues dans l'ordre de leur apparition au cours de leur vie :

Nati : Tout d'abord le géorgien... il est très "parlant". (Incipit §2)

La langue russe pour moi, c'est un autre monde avec des poèmes qui me touchent jusqu'aux larmes. (Incipit §3)

L'anglais pour moi est dissous dans les chansons. (Incipit §4)

Le français, je ne sais pas encore. (Incipit §5)

Pour Nati, chaque langue constitue un paragraphe dans lequel la langue est d'abord nommée, puis son lien en tant qu'acteur social (*pour moi* x2) et la langue est explicitée de manière subjective et axiologique.

Thich : Je parle le vietnamien. (Incipit §2)

Quand j'étais à l'école, j'ai appris l'anglais. (Incipit §3)

Sous prétexte que je n'aime pas l'anglais, je changeais ma langue étrangère au chinois lorsque j'étais à l'université. (Incipit §4)

J'ai appris le français il y a deux ans, mais depuis cette année je commençais de l'étudier tellement intensif. (Incipit §7)

Pour Thich, chaque langue est indiquée en référence à l'apprentissage, sauf le vietnamien, qu'elle parle comme si elle ne l'avait pas appris. On commence à

comprendre que globalement, quand elle mentionne l'apprentissage, il s'agit d'un apprentissage scolaire.

Enfin, la mise en relation de leurs quatre langues :

Dans les textes, la mise en relation des différentes langues de son répertoire, hormis l'incipit, se traduit pour Nati dans la conclusion :

Je pense que je suis riche : j'ai quatre langues, quatre mondes qui m'appartiennent. Et, il n'y a aucun gouvernement, aucun président avec ses lois, aucun régime et aucune crise financière qui ne pourra les arracher de moi. (Nati, 2009, *Mes quatre langues*, §6)

Nati apporte une évaluation axiologique positive (*je pense que je suis riche*) même si modalisée (*je pense que* plutôt que *je suis riche*) qui établit un lien entre la richesse (symbolique) qu'elle associe à *quatre langues* et *quatre mondes* qui lui *appartiennent*. Cette richesse, ou ce capital symbolique (Bourdieu, 1982), elle la considère comme une richesse intérieure car elle la met en tension avec des forces extérieures qui ne pourront retirer d'elle ses langues, mention qu'elle renforce en utilisant quatre fois l'adjectif de la négation *aucun* et le verbe *arracher*.

Quant à Thich, la mise en relation se traduit par une comparaison entre ses langues :

Pour moi, le chinois est très intéressant, et il n'est pas la même d'anglais. Si le vietnamien ou l'anglais, le français ont l'alphabet (a, b, c), le chinois a lui-même des caractères (汉字). (Thich, 2010, *Mes langues*, § 4)

Dans cet énoncé, elle mentionne ses quatre langues en manifestant sa capacité à établir une comparaison entre ses langues proches et lointaines (Castellotti et Moore, 2002) en lien avec l'alphabet. Elle formule ainsi une relation de proximité entre des langues telles que le français, l'anglais et le vietnamien parce qu'elles utilisent l'alphabet latin, qu'elle se représente comme l'alphabet de la norme et du pouvoir, puisqu'elle omet de préciser que l'alphabet vietnamien utilise considérablement différentes formes d'accents. Thich exprime un intérêt enthousiaste envers le chinois (*Pour moi, le chinois est très intéressant*), qu'elle place en opposition à l'anglais (*il n'est pas la même*

d'anglais), précisément parce que le chinois présente la singularité d'utiliser des caractères (*le chinois a lui-même des caractères* (汉字)).

On le constate, au niveau intertextuel, Thich s'est largement inspirée du texte de Nati pour écrire le sien. En effet, comme mentionné dans la note de bas de page 54, les apprenants de 2010 avaient accès aux textes des apprenants de 2009, dont celui de Nati. En effet, le titre, l'incipit, l'énumération des langues selon l'ordre dans lequel elles ont apparu dans leur vie offrent une structure commune. Celle-ci joue dans la manière dont elles se présentent en tant que personne plurilingue : le fait d'énumérer, de lister leurs langues comme on le fait dans un inventaire, permet une certaine continuité linéaire dans le temps, chaque langue faisant partie d'un pan de sa vie, d'une certaine manière de penser en telle ou telle langue en fonction du lieu physique ou psychique. A premier abord, transparaît une vision monolingue des langues, qui ne traduit pas exactement l'idée d'un répertoire plurilingue mais plutôt de langues qui ne rentrent pas forcément en contact les unes avec les autres sauf dans la mise en relation que propose Thich. Je propose ainsi de me tourner vers une exploration plus détaillée de leur texte, pour examiner comment chacune exprime son plurilinguisme.

b. Nati : « je vis la vie par rapport à la langue que je parle, pense et chante »

Comme mentionné dans son premier paragraphe, Nati vit la vie par rapport à la langue qu'elle parle, pense et chante. Dans ce deuxième paragraphe, elle exprime son rapport à **la langue qu'elle parle** ou **la langue qui parle**, le géorgien :

Tout d'abord le géorgien... il est très "parlant". Il n'y a rien d'autre qui pourrait vous donner une idée plus claire au sujet de la Géorgie et ses habitants que la langue géorgienne. Aucune image, aucun livre, aucun cours d'histoire, etc. Il faut tout simplement voir et entendre comment le géorgien dit "eh...vah" en tournant son index (ce sont des paroles et des gestes indéchiffrables par ailleurs) et vous allez comprendre très vite les choses principales à propos de ce peuple : leur caractère, leur mentalité, leurs particularités. (Nati, 2009, *Mes quatre langues*, §2)

Elle commence donc son énumération en évoquant sa première langue, le géorgien. Le mot *géorgien* précédé d'un article inscrit comme sujet de la phrase, est suivi de points de suspension comme si elle hésitait à écrire ce qui suit, comme si la suite était difficile à exprimer. Car, elle le décrit en le personnifiant avec le pronom

personnel *il* et le décrit comme étant "*parlant*" en utilisant les guillemets, ce qui laisse comprendre qu'elle insinue un double sens : elle parlerait de la langue comme une personne qui parle sans avoir à le faire, qui se dit d'elle-même grâce à son corps. En effet, plus loin *le géorgien* est réutilisé, cette fois-ci de manière erronée car il y manquerait la majuscule G pour indiquer la personne, mais cette seconde fois, il est mentionné en relation au corps (*index / gestes*). Nati met en apposition la langue géorgienne, cette fois-ci adjectivée au nom langue (par opposition à *le géorgien*) et le peuple, ainsi que le pays. Sont enchâssées des propositions qui portent sur la langue et celle qui portent sur le pays et ses habitants pour dire l'enchevêtrement, les liens inextricables, l'impossibilité de dire le plus proche. D'ailleurs, cette difficulté à dire la langue se retrouve aussi dans le nombre de négations utilisées (*il n'y a rien d'autre / aucune image, aucun livre, aucun cours*), et l'utilisation du *etc.* en clôture pour renforcer l'énumération. La difficulté de dire le plus proche ou le plus enfoui en soi, je dirais ce qui va de soi, se retrouve également dans l'utilisation formelle de la parenthèse⁵⁸ (*ce sont des paroles et des gestes indéchiffrables par ailleurs*) : elle commente à la fois l'impossibilité d'expliquer la langue géorgienne et exprime l'altérité précisément par l'ouverture et la fermeture d'un autre espace, celui d'une langue (ou d'elle-même) qui ne se dévoile pas.

Dans le troisième paragraphe, elle continue avec **la langue qu'elle pense** ou **la langue qui pense**, le russe :

La langue russe pour moi, c'est un autre monde avec des poèmes qui me touchent jusqu'aux larmes. La poésie est géniale, à mon avis. Cette impression, je voudrais la partager avec tout le monde. J'aurais envie de vous inviter dans le monde de Pasternak, Brodski, Ahmatova, Esenin... Mais, comme ce n'est pas possible, je préfère m'arrêter. Quand c'est très important pour moi, je ne veux pas prononcer trop de mots. Cela fait perdre la fraîcheur et la nature de la pensée. (Nati, 2009, *Mes quatre langues*, § 3)

Elle continue son texte avec le russe. Le ton change. La langue russe est associée à la poésie, au sensible subjectif (*toucher jusqu'aux larmes / impression / partager / inviter*) et aux grands poètes russes. Cette *impression*, elle voudrait la

⁵⁸ Des précisions et analyses plus poussées sur l'utilisation de la parenthèse sont proposées au chapitre 7.

transmettre au narrataire *vous*, qu'il s'agisse du lecteur du texte ou des autres apprenants de l'atelier d'écriture. On ressent un élan, un enthousiasme à vouloir aller dans un *autre monde* qui s'exprime par une phrase plus longue, truffée d'énumération de poètes, énumération renforcée par les points de suspension. Cependant, les conditionnels qu'elle utilise (*je voudrais / j'aurais envie*) expriment l'impossibilité par ailleurs explicitée (*comme ce n'est pas possible*) accompagnée de la restriction (*mais*). Elle se refuse à en dire trop sur une langue ou sur elle-même (*je ne veux pas prononcer trop de mots*) qui ne serait pas comprise par son allocataire.

Son quatrième paragraphe concerne **la langue qu'elle chante ou la langue qui chante**, l'anglais :

L'anglais pour moi est dissous dans les chansons. Quand je me sens mal, elles reviennent comme des vagues dans ma tête : « Summer time », « Green grass of home », « House of the rising sun », « Yesterday » and so on. Cette musique est une partie de mon enfance, de mes rêves infantiles. À l'époque, elle était devenue ma passion, l'amour, mon secret. Elle était T O U T. (Nati, Mes quatre langues, § 4, 2009)

Elle évoque sa troisième langue, l'anglais, à travers la musique et les titres de chansons écrits en anglais entre guillemets, sans en préciser les auteurs. Elle finit son énumération en anglais avec une alternance de langue (*and so on*) comme s'il s'agissait de la suite des titres. Une fois commencée l'énumération de chansons en anglais, la suite de la pensée continue sa course dans la même langue. C'est comme si les mots des dernières pages lues d'un livre tout juste avant de s'endormir dans son lit flottaient encore en elle après avoir éteint la lumière. En effet, elle évoque la langue anglaise comme une langue de l'émotion qui vient quand il le faut *comme des vagues dans ma tête* pour des raisons émotionnelles, aussi en lien au passé (*partie de mon enfance, rêves infantiles*), avec la référence déictique temporelle (Kerbrat-Orecchioni, 2009) à *l'époque* et le verbe être à l'imparfait utilisé deux fois. Elle termine son paragraphe sur la langue anglaise avec un excipit qui, sous la forme d'un fragment de trois mots, englobe la totalité de l'énoncé (*Elle était T O U T*). Cette globalité est modalisée par la typographie (Kerbrat-Orecchioni, 2009) que représentent les lettres majuscules et l'espace entre les lettres.

Si jusqu'à présent, dans ce texte, je découvre une vision quasi-monolingue de ses langues séparées dans des catégories et des tiroirs (mais surtout des paragraphes de son texte) qu'elle ouvre en fonction d'une action particulière (parler, penser, chanter), cette représentation s'écroule complètement à la lecture de sa biographie finale présentée au début du chapitre 1. Nati y réitère la notion de personnification des langues, mais aussi propose un enchevêtrement de ses langues qui n'apparaît pas dans *Mes quatre langues* :

Les quatre personnes à l'intérieur de moi commencent à parler toutes ensemble dans une langue différente. Elles se bousculent en prétendant atteindre la page la première. So, finalement je dirais : M e n j a z o v u t Nati. I love ma famille, t s h o v r e b a, et j'espère que c'est mutuel. (Nati, 2009, *biographie*)

Nati évoque ses langues comme des personnes intérieures, qui se croisent et s'entrecroisent, allant jusqu'à exemplifier cette proposition en l'énonçant à l'aide de *code-meshing* (Canagarajah, 2006) sans que ni guillemets ni italique ne viennent suggérer le recours à un autre code, sinon l'espace typographique entre les lettres des des unités en russe (M e n j a z o v u t) et en géorgien (t s h o v r e b a) qui produit un temps d'arrêt, une respiration, dans cette bousculade plurilingue nouvellement exprimée. Ce dernier segment est, en effet, le dernier de tous les textes écrits en atelier. On constatera donc qu'il aura fallu, pour Nati, attendre le tout dernier segment écrit en atelier pour se donner la permission, de faire un écart par rapport à la norme linguistique (Bourdieu, 1992), de montrer ou *to perform* (Butler, 1993) le *je* plurilingue, qu'elle revendique même, être, en utilisant les langues de son répertoire dans un énoncé qu'elle ne traduit pas.

c. Thich : « dans ma « poche », il y a quatre langues »

Thich, quant à elle, énumère ses langues en relation à leur apprentissage. Elle commence par sa première langue :

Je parle le vietnamien. C'est une évidence parce que je suis une Vietnamiennne. Depuis j'étais toute petite, j'ai déjà dit les mots vietnamiens, je réfléchissais en vietnamien et je grandissais avec le vietnamien. C'est une part de ma vie. (Thich, 2010, *Mes langues*, § 2)

D'abord, le vietnamien qu'elle nomme selon un paradigme identitaire éponyme⁵⁹ (Moore et Brohy, 2013, p. 297) en l'énonçant comme une croyance pré-critique (Py, 2004) (*une évidence*) du fait qu'elle est vietnamienne, comme si elle n'avait pas appris la langue et que tous les Vietnamiens parlaient le vietnamien. On remarquera que dans ces trois lignes, elle utilise le mot vietnamien(ne) cinq fois : décliné de la nationalité, à la langue et l'adjectif. Puis, elle passe à sa deuxième langue :

Quand j'étais à l'école, j'ai appris l'anglais. Au début, j'ai appris de mot à mot. Je l'ai étudié avec tous les amusants d'enfant. Après douze ans avec l'anglais, mes lexiques étaient beaucoup ; au contraire, je n'ai pas pu parler avec les Anglais. Je pense que la raison est ce que je n'ai pas eu d'occasions de utiliser l'anglais dans les conversations. (Thich, 2010, *Mes langues*, § 3)

Est ainsi introduite la deuxième langue qui est entrée dans sa vie : l'anglais qu'elle a appris à l'école. On remarque l'utilisation du champ lexical de l'apprentissage : *école, appris, étudié, lexiques, parler, conversations*, et le paradigme éponyme qu'elle établit entre l'anglais et les Anglais. Une partie réflexive apparaît : malgré douze ans d'apprentissage et l'adoption d'un lexique important (*mes lexiques étaient beaucoup*), elle se rend compte qu'elle ne peut parler avec des locuteurs natifs (*je n'ai pas pu parler avec les Anglais*) et elle attribue cette compétence partielle au fait de ne pas avoir été dans des situations de communication « réelles » (*je n'ai pas eu d'occasions de utiliser l'anglais dans les conversations*). On comprend ainsi que son apprentissage de la langue anglaise est resté cloisonné dans un système scolaire.

Le ton change, il y a transformation de style, à partir du moment où est introduit sa troisième langue, le chinois :

Sous prétexte que je n'aime pas l'anglais, je changeais ma langue étrangère au chinois lorsque j'étais à l'université. Quand je commençais d'apprendre le chinois, je réfléchissais toujours en anglais, par exemple quand j'apprenais les chiffres, le « san 三 », je disais toujours « three » parce que l'anglais est ma première langue

⁵⁹ Moore et Brohy (2013) précisent : « Les langues s'affichent ainsi comme des signes d'identité : elles reçoivent en effet une fonction symbolique d'identification sociale, par lesquelles s'expriment des liens de (dé)solidarité. Il n'est pas rare que la dénomination des populations, des langues et des territoires s'inscrive sur des paradigmes identitaires éponymes (les Français parlent le français, les Tewa parlent le tewa) » (p. 297)

étrangère, et au ce moment là, j'étais influencé par l'anglais. Puis petit à petit j'ai pu réfléchir en chinois. (Thich, 2010, *Mes langues*, § 4.1)

En effet, dans cette partie, à l'opposé des deux paragraphes précédents dans lesquels, respectivement, le vietnamien est présenté en relation à un peuple, et l'anglais à une compétence partielle, ici, en introduisant sa troisième langue, le chinois, Thich présente une relation complexe entre les langues de son répertoire plurilingue. En effet, cette relation est établie à deux niveaux : celui sémantique et celui formel, mais avec une particularité, celle d'y enchâsser des réflexions précises concernant ses processus d'apprentissage des langues notamment en utilisant l'alternance codique. Examinons. Dans un premier temps, elle établit des oppositions et des comparaisons entre les langues. Elle utilise l'expression de la cause⁶⁰ (*sous prétexte que*) pour signifier un changement de choix dans l'apprentissage des langues (*je changeais ma langue étrangère au chinois*). Ce serait l'une au détriment de l'autre : le chinois prend la place de l'anglais. On notera que l'utilisation (erronée ?) de l'expression subjective *sous prétexte que* indique qu'en réalité cette cause pourrait être contestée par le locuteur, et ici en l'occurrence par l'interlocuteur, le lecteur du texte, moi en tant que chercheuse. En effet, Thich fait part de l'influence importante que représente l'anglais lors de son apprentissage du chinois (*je réfléchissais toujours en anglais / parce que l'anglais est ma première langue étrangère / j'étais influencé par l'anglais*). Elle concrétise cette influence en expliquant le chiffre trois en chinois et en anglais, en enchâssant les langues : *quand j'apprenais les chiffres, le « san 三 », je disais toujours « three »*. Ralentissons l'analyse ici. En effet, sa remarque me semble essentielle à deux égards : premièrement, elle manifeste sa compétence plurilittératie (Dagenais & Moore, 2008) en utilisant du *code-meshing* (Canagarajah, 2006), car trois langues et deux graphies interviennent : le français, langue matrice (Myers-Scotton, 1993) considérée comme la langue de base, le chinois avec le pinyin (*san*)⁶¹ et le caractère 三, ainsi que l'anglais

⁶⁰ Je tiens à souligner, pour le lecteur curieux, que nous avons révisé en classe l'expression de la cause lors du même atelier d'écriture *Espace Langues*. En effet, pour rappel, je précise que l'atelier d'écriture, s'il donne une emphase particulière à la compréhension de textes d'auteurs discutés à l'oral, puis ensuite à la production de textes, écrits par les apprenants, lus et partagés subséquentement en classe, une partie importante du cours de FLE reste néanmoins dédiée au travail sur la langue française, ses lexiques, ses grammaires, ses constructions, ses variations, etc.

⁶¹ On remarquera que Thich a omis l'accent placé sur le a de sǎn.

three. Cependant, il conviendra de noter que les chiffres, en chinois et en anglais, sont écrits entre guillemets que j'analyse comme étant une manière, pour elle, de représenter une langue différente de la langue matrice : Thich établirait ainsi une limite entre les codes, s'éloignant de ce que propose Canagarajah (2006) qui suggère qu'avec le *code-meshing*, la frontière entre les langues tend à s'effacer. Toutefois, Thich, ne procure pas aux lecteurs (français) de traduction (en français) mais a recours à l'anglais pour expliquer que le « san 三 » signifie « trois ». De ce fait, elle imagine que les lecteurs de son texte pourront la comprendre grâce à l'anglais (mais quid de ceux qui ne connaissent pas l'anglais, comme c'est parfois le cas parmi les apprenants plurilingues des classes de FLE ?). Elle fait part ici d'une « hétérogénéité énonciative »⁶² (Détrie et Vérine, 2010) qui exige du lecteur une participation empathique et active à la production du sens.

Son intérêt pour la langue chinoise est particulièrement renforcé dans la suite de son quatrième paragraphe :

Chaque mot chinois a son sens. On peut trouver son sens de sa caractère, par exemple, le mot « 安 » a le sens de sécurité puisque le dessin de ce mot est une femme au-dessus de toiture, et en Chine traditionnel, une femme qui reste à sa maison est sécurité. (Thich, 2010, *Mes langues*, § 4.2)

Thich explique à son lecteur son intérêt pour la langue chinoise : chaque mot chinois a son sens qu'elle illustre avec un exemple très concret : *par exemple, le mot « 安 » a le sens de sécurité*. Ici, le mot 安, placé entre guillemets, est immédiatement expliqué de manière sémantique (le sens de sécurité), en fonction de la graphie (*le dessin de ce mot est une femme au-dessus de toiture*) et situé dans un contexte culturel nuancé (*en Chine traditionnel, une femme qui reste à sa maison est sécurité*). Mais on découvre **surtout** que son appréciation de la langue chinoise est liée à ce qu'elle se représente comme étant une similitude de culture entre le Vietnam et la Chine :

Le chinois m'intéresse une part de ses caractères comme les dessins, l'autre part de sa culture. Tout le monde connaît, le Vietnam est à côte du Chinois, et la plupart de notre culture n'a pas de différences avec

⁶² Cette notion sera explicitée plus en détails dans le chapitre suivant.

sa culture comme le Nouvel An, la fête de mariage. (Thich, 2010, *Mes quatre langues*, § 5.1)

Dès le début de l'énoncé, elle positionne la langue chinoise (*le chinois*) en sujet et elle-même en tant que narrateur-auteur du texte en deuxième position (*m'intéresse*), mettant ainsi l'emphase sur la langue. Elle déploie des compétences métacognitives qui lui permettent d'expliquer les deux raisons pour lesquelles cette langue la fascine : d'une part pour les sinogrammes (*une part de ses caractères comme les dessins*), d'autre part pour l'aspect culturel (*l'autre part de sa culture*). La première raison étant expliquée dans le paragraphe précédent, Thich explique le deuxième aspect de son intérêt en utilisant deux arguments. Le premier argument : la proximité géographique du Vietnam et de la Chine. Elle utilise une généralité (*Tout le monde connaît*) pour préciser la location géographique de son pays à côté de la Chine (*le Vietnam est à côté du Chinois*), et insinue, de ce fait, que certains aspects de la culture des deux pays sont similaires (*la plupart de notre culture n'a pas de différences avec sa culture*) en donnant des exemples de fêtes traditionnelles (*comme le Nouvel An, la fête de mariage*). Puis, elle présente son deuxième argument :

Ensuite la pensée du Chinois est pareil avec les Vietnamiens. Notre phrase comme : le sujet + le verbe + le mot indique le temps + l'objet. Il n'a pas de conjugaison de futur ou passé dans notre langue. Par exemple le vietnamien dit « Tôi đã ăn cơm », le chinois dit « 我吃饭了 », c'est-à-dire « j'ai déjà mangé ». Les mots « đã » et « 了 » indique le temps du passé. (Thich, 2010, *Mes langues*, § 5.2)

Elle se représente une manière de « penser » similaire entre les deux peuples (*la pensée du Chinois est pareil avec les Vietnamiens*) en prenant pour appui une réflexion métalinguistique au sujet de la construction syntaxique du vietnamien (*Notre phrase comme : le sujet + le verbe + le mot indique le temps + l'objet*). Elle omet de préciser qu'elle compare cette construction avec le chinois et n'utilise pas de terme métalinguistique pour la particule temporelle (*le mot indique le temps*). Cependant, elle fournit une explication à sa démarche pour préciser le point de rencontre entre les deux langues, à savoir qu'elles ne se conjuguent pas (*Il n'a pas de conjugaison de futur ou passé dans notre langue*). Pour illustrer son argument, elle fournit l'exemple d'un même énoncé décliné d'abord en vietnamien (*le vietnamien dit « Tôi đã ăn cơm »*) puis en chinois (*le chinois dit « 我吃饭了 »*) et immédiatement en français (*c'est-à-dire « j'ai déjà*

mangé ») en procurant au lecteur intéressé par les langues une explication métalinguistique des particules temporelles utilisées en vietnamien et en chinois (*Les mots « đã » et « 了 » indique le temps du passé*). Thich, dans ces paragraphes⁶³ 4 et 5, se positionne de deux manières essentielles : d'une part comme experte et médiatrice de ses langues asiatiques en s'assurant que l'interlocuteur, en l'occurrence ici le lecteur français, puisse comprendre un aspect métalinguistique de langues qu'il ne connaît pas forcément. D'autre part, elle se positionne clairement comme personne asiatique, en établissant un rapprochement et une similitude entre sa langue et culture vietnamienne à celles de la Chine.

On notera ainsi la transformation qui s'est opérée dans l'énoncé global lorsque Thich a introduit son rapport à la langue chinoise. En effet, elle utilise son répertoire plurilingue et mobilise ses compétences plurilittératiées, non seulement dans ce qu'elle dit et réfléchit de ses langues par rapport à son parcours personnel, mais dans la manière dont elle s'autorise, et ce en quittant la norme linguistique du texte monolingue en français dans un cours de français (ce n'est pas rien!), à combiner les différents codes et graphies de son répertoire en les faisant intervenir entrecroisés dans le même énoncé. Enfin, la manifestation de ses compétences se concrétise dans l'acte même d'écrire, un événement qui la surprend. Dans sa biographie, elle écrit en effet : « je peux (...) écrire un paragraphe un peu plus long. C'est une surprise pour moi et mon mari » (Thich, 2010, Biographie).

6.1.3. Les stratégies et compétences d'apprentissage

Par contraste, Vera et Alina ne partagent directement pas leur plurilinguisme mais plutôt font cas de réflexions métacognitives qui concernent leurs procédés d'apprentissage, ainsi que les stratégies et compétences qu'elles mettent en œuvre.

⁶³ Je tiens toutefois à préciser que le paragraphe 5, s'il existe, c'est parce qu'il est issu d'une longue interaction en classe durant laquelle Vera et Thich discutent des langues asiatiques en faisant des comparaisons et des transferts interlinguistiques, comme on le verra dans le chapitre 8.

a. Vera : « quel air de fête d'écrire en français »

D'abord le titre de son texte : *Les machines à écrire*. Vera choisit d'utiliser l'objet-symbole de l'écrivain qu'elle décline au pluriel. Le titre souligne aussitôt le choix de posture de Vera qui se positionne comme ayant une nette préférence pour l'écriture. Dès le deuxième paragraphe, Vera expose les stratégies de communication orale qu'elle met en œuvre lors de conversations exolingues avec des locuteurs natifs francophones :

Alors, le premier obstacle de surmonter comme une participant à converser est de comprendre cela que l'autre personne lui dit; pas facile dans une langue acquise. Mon mari et moi, nous avons créé des stratégies différentes quand les Français nous parlent et nous comprenons rien : Barry fait une grande sourire en hochant la tête; moi, je regarde fixement l'autre, et après quelques battements de paupières, je détourne les yeux. (Vera, 2010, *Machines à écrire*, § 2)

Dans cet extrait, on remarquera que Vera expose et analyse ses stratégies grâce à une réflexivité aiguë sur ses compétences à communiquer : elle décrit des stratégies métacognitives en énumérant les difficultés (*le premier obstacle*), en identifiant, analysant et catégorisant ses problèmes de compréhension (*le premier obstacle de surmonter comme une participant à converser est de comprendre cela que l'autre personne lui dit*) et en auto-évaluant ses habiletés et performances langagières (*pas facile dans une langue acquise.*) De plus, elle partage une stratégie d'interaction (Berthoud, 1996) qu'elle et son mari utilisent lors de conversations avec des locuteurs natifs (*Barry fait une grande sourire en hochant la tête; moi, je regarde fixement l'autre, et après quelques battements de paupières, je détourne les yeux*). Ce comportement va toutefois à l'encontre à la fois de l'intercompréhension et de l'appropriation : Vera et son mari ne demandent pas à leurs interlocuteurs de répéter, ce qui les empêche d'employer des stratégies de coopération et de clarification qui pourraient les aider à créer des « séquences potentiellement acquisitionnelles » (de Pietro, Matthey & Py, 1989). Deuxièmement, elle renonce même à comprendre ce qui leur est dit de manière à sauver la face et préserver une certaine identité de soi au détriment de l'amélioration de sa compétence à communiquer. La suite du texte présente un deuxième obstacle à la communication orale concernant justement le moment de la réponse à un interlocuteur :

Le deuxième obstacle de maîtriser comme participant dans une conversation est de répondre : quel travail, quelle douleur! Malheureusement, même en ce moment il faut que je réfléchisse

excepté pour les réponses simples ou bien pratiqués. (Quel air de fête d'écrire en français; personne m'attend, personne me regard en face!) (Vera, 2010, *Machines à écrire*, § 3)

Dans ce troisième paragraphe, Vera exprime la souffrance (*quel travail ! quelle douleur !*) que représente la participation à une conversation, et notamment dans la formulation d'une réponse. Elle exprime sa difficulté en mettant l'emphase sur le fait qu'elle doit toujours réfléchir intensément malgré les quelques mois qu'elle a déjà passés en France (*même en ce moment*) et qu'elle ne se sent à l'aise que lorsque les réponses à fournir sont d'un niveau plus élémentaire (*les réponses simples*) ou utilisées fréquemment (*bien pratiqués*). Ceci va à l'encontre de la représentation de ce qu'elle aurait souhaité pour son apprentissage étant donné qu'elle visait un niveau avancé de français pour pouvoir l'enseigner au retour dans son pays. Par contre, le recours à l'écriture et la manière dont celle-ci est évoquée apporte un changement dans le texte, mais aussi une **transformation** dans les identités de l'auteur : (*Quel air de fête d'écrire en français; personne m'attend, personne me regard en face!*). Notons, d'abord que l'action d'écrire invoquée comme solution à la communication verbale difficile est convoquée à travers une boucle réflexive⁶⁴ (Authier-Revuz, 1995). Cette dernière opère une rupture dans la narration et, ainsi, permet-elle de faire un commentaire, une évaluation réflexive du *je* narrateur sur lui-même, par rapport à lui-même, dans une autre situation d'énonciation. Ici, en l'occurrence, les parenthèses placent le *je* pendant un instant dans une situation de communication écrite dans lequel il n'y a pas d'interaction directe. Le ton est léger avec l'utilisation de l'expression *quel air de fête*. Par ailleurs, le choix de l'italique pour le mot *écrire*, le seul dans le texte, apporte un déplacement, ou une distance, qui indique que l'activité d'écrire permet au narrateur-auteur de réduire son anxiété en l'absence d'interlocuteur (*personne m'attend, personne me regard en face!*). L'écrit se manifeste donc pour Vera comme une solution à son « problème d'expression », et son évocation dans le texte transforme le déroulé même de sa pensée : on pensera à la médiation individuelle (Lantolf, 2000). En effet, elle continue son texte en manifestant d'autres stratégies :

J'imagine un machine à écrire dans mon cerveaux sur lequel je doit battre mon réponse; en particulier un modèle de les années vingts qui

⁶⁴ Cf. le chapitre suivant consacré aux boucles réflexives et au dialogisme pour plus de détails.

a besoin d'une vraie poussée d'un doigt pour faire chaque lettre. Il me semble aussi lente de formuler une réponse sans faire beaucoup de fautes et je ne veux pas faire des fautes. Donc, si en traduisant de l'anglais un mot ou une phrase m'immobilise, amène mes efforts à un cul-de-sac, il me faut recours à la vocabulaire ou la grammaire plus simple. C'est l'équivalent d'arracher du machine à écrire le papier figuré sur lequel je tape et recommence. Vous pourriez imaginer comment ces luttes cérébrales entraveraient une conversation! (Vera, 2010, *Machines à écrire*, § 3)

A travers son choix stylistique de créer une image forte (*j'imagine un machine à écrire dans mon cerveaux*) et d'utiliser un lexique riche et recherché qui exprime différentes formes de souffrance (*battre, immobiliser, arracher, taper, luttes, entraver*), elle emploie une stratégie de communication qui lui donne la possibilité de s'exprimer de manière complexe. La machine, tout comme elle, a du mal à répondre ou en tout cas à répondre sans faire de fautes (*Il me semble aussi lente de formuler une réponse sans faire beaucoup de fautes*). Elle peut à la fois exprimer sa frustration (*amène mes efforts à un cul-de-sac*), sa déception de devoir utiliser un français simple alors qu'elle vise un niveau de langue avancé (*il me faut recours à la vocabulaire ou la grammaire plus simple*) et son objectif d'éviter les erreurs (*je ne veux pas faire des fautes*). Cette stratégie de communication dans le recours à un lexique précis, des phrases complexes et à une recherche stylistique lui permet de fait part à ses interlocuteurs, ici en l'occurrence à l'enseignante et aux autres membres de la classe de FLE qui liront ses textes, de ses compétences avancées de communication et de la variété des ressources auxquelles elle a accès, malgré ses difficultés à l'oral.

La fin de son texte apporte une transformation :

En fait, je pense c'est le temps de moderniser le machine à écrire que j'imagine dans ma tête pour un modèle au pareil de l'un j'ai utilisé à l'université à la fin des années '80's avec un ruban correcteur incorporé. (Vera, 2010, *Machines à écrire*, §4)

Ohé! Voilà l'inspiration de persévérer! (Vera, 2010, *Machines à écrire*, excipit)

Dans cette partie finale, Véra change de ton et adopte un regard plus positif lié à la transformation de soi. Celle-ci s'observe à travers le changement de la machine et d'une époque (*en fait, je pense c'est le temps de moderniser le machine à écrire*), (on pensera aussi au titre qui invitait à penser plusieurs machines à écrire), mais aussi dans

la mention d'une nouvelle manière d'évaluer ses erreurs (*un ruban correcteur incorporé*) qui signifierait un lâcher-prise face à la représentation qu'elle se fait d'elle-même, de sa manière de gérer les erreurs et de ses difficultés à l'oral. La transformation dans son discours, et la légèreté qui s'en suit, s'opère au point où elle exclame dans sa phrase finale son désir et sa motivation de continuer son parcours d'appropriation (*Ohé! Voilà l'inspiration de persévérer!*). Elle utilise une interjection qu'on utilise à l'oral, pour s'interpeler elle-même, qui a pour fonction une médiation individuelle (Lantolf, 2000). Il semblerait que l'écriture du texte et le processus de réflexion qui s'en suit lui ont permis de se rendre compte de ses capacités à communiquer (à l'écrit) qui sont d'un niveau avancé malgré quelques lacunes ici et là liées aux prépositions, aux genres des mots et à leurs accords.

b. Alina : « blocages et déblocages »

Le titre, d'abord : *Blocages et déblocages avec le français*. Le lecteur sera frappé par le choix des mots *blocages* et son antonyme *déblocages* qui font référence à la fois à la lutte, mais aussi au passage d'un état à un autre, donc à la transformation. Je tenterai de montrer comment cette transformation s'opère à la fois dans ce qu'elle dit de son apprentissage au cours du temps, mais aussi au cours du texte et ceci en lien avec l'apprentissage de la langue française (*avec le français*). Dès le début du texte, un rapport doux et heureux au français est présenté :

Mon rapport avec le français commence en forme de musique... (Alina, 2010, *Blocages et déblocages*, §1)

« Frère Jacques, frère Jacques dormez vous...? où... « Quatre kilomètres à pied ça use, ça use... »

La voix douce de ma grand mère, je l'entend encore, je me rappelle comme je me sentais fière d'avoir une mamie qui chantait tout le temps et en plus en français! (Alina, 2010, *Blocages et déblocages*, §2)

Alina présente son lien au français avec des extraits de chansons françaises extrêmement connues en France. Elle précise qu'il s'agit d'un lien affectif (*la voix douce de ma grand mère / je l'entend encore / je me sentais fière / une mamie qui chantait / et en plus en français*) puisque ses chansons lui ont été transmises par sa grand-mère. La langue française ferait donc partie d'un héritage familial. Cependant, la suite du texte introduit immédiatement des tensions liées à la maîtrise de la langue :

Après ils ont eu de petites approximations, enfin plutôt des frustrassions dans l'essai de comprendre une langue que n'était pas facile, une grammaire lourde, beaucoup de vocabulaire, il y avait beaucoup de travail à faire! Une lutte constante qui finalement, j'en crois, a bien réussi mais que ne s'arrête jamais. Lors de mon arrivé l'été dernier à Marseille la langue française s'installa dans ma vie. Je me rappelle bien de mes premiers jours en France, de l'impuissance d'entrer dans une épicerie quelle conque et de ne pouvoir pas prononcer aucun mot. Dès lors la peur de ne pas être pas comprise sera ma plus grande crainte. Au début, à chaque fois que j'essayait de me faire avec cette langue, je me sentait un peu fainéante et j'avais de sérieux problèmes pour m'exprimer. Pas pour raconter des faits, des actions, des questions concrètes mais surtout pour exprimer mes sentiments, mes goûts, mes impressions. (...) (Alina, 2010, *Blocages et déblocages*, §3)

Ce troisième paragraphe introduit deux notions importantes : la difficulté que représente la langue française, notamment par rapport à sa représentation douce qu'elle évoque dans le paragraphe précédent et la discontinuité dans le temps malgré un désir important de continuité (Molinié, 2002). Dans un premier temps, en effet, la langue est ressentie comme un poids. Alina présente d'abord les mots de manière imprécise en utilisant le pronom personnel de la troisième personne du pluriel (*ils*) accompagnés de nombreux substantifs et expressions indiquant la difficulté (*approximations / frustrassions / essai de comprendre une langue que n'était pas facile / une grammaire lourde / beaucoup de vocabulaire / Une lutte constante*). Puis, suite à cette énumération de difficultés, elle introduit le narrateur-auteur *je* en lien avec son incapacité (*l'impuissance / ne pouvoir pas prononcer aucun mot / la peur de ne pas être pas comprise / ma plus grande crainte*). On comprend donc une situation d'apprentissage semée d'obstacles pour la personne en devenir qui avait une représentation de la langue plutôt douce et agréable. Par ailleurs, dans ce même passage, ce qui me semble essentiel, c'est précisément la discontinuité mise en œuvre dans une narration qui se veut assurer la continuité (Ricœur, 1990). En effet, tout le long de ce paragraphe, la dimension temporelle est extrêmement importante avec l'utilisation de connecteurs logiques de temps utilisés en début de phrases (*Après / Lors de / Dès lors / Au début*) qui seraient utilisés pour construire un récit bien ficelé dans le temps. Toutefois, je tiens à souligner ce qui se passe au niveau linguistique entre deux moments clés de la narration : celui de l'évocation des mots (*ils ont eu de petites approximations (...) beaucoup de vocabulaire*) et celui de l'introduction du *je* narrateur (*Je me rappelle bien*

de mes premiers jours...). Je m'explique : Alina met en œuvre une discontinuité dans la narration, une sorte de rupture temporelle, en introduisant un commentaire (*il y avait beaucoup de travail à faire!*) qui représente une évaluation auto-réflexive face à la réalisation d'une situation linguistique difficile. Puis, dans son énoncé suivant, elle mêle présent, passé et futur (*Une lutte constante qui finalement, j'en crois, a bien réussi mais que ne s'arrête jamais.*) en mettant en exergue le point de vue réflexif de l'auteur-narrateur au temps du présent de la réflexivité (*j'en crois*), rupture par rapport à une narration au passé (*une lutte qui a bien réussi*) et au présent utilisé pour le futur (*que ne s'arrête jamais*). Dans l'énoncé suivant, encore une fois, elle change complètement de type de discours (Bronckart, 2012) en proposant une narration composée au passé simple (*Lors de mon arrivé l'été dernier à Marseille la langue française s'installa dans ma vie*) qui évoque le récit d'un autre temps mais aussi d'un autre genre, celui plus littéraire. Enfin, elle retourne au présent de la réflexivité en introduisant le *je* du narrateur (*Je me rappelle bien de mes premiers jours en France*). Ces discontinuités temporelles se présentent, de ce fait, comme les coutures apparentes d'un texte qui cherche à être bien cousu. Elles constitueraient ce que François (1994) nomme un « épaissement » de la langue par la présence d'éléments appartenant à divers types de discours. Puis, elle poursuit son texte en précisant une stratégie de communication :

Après, petit à petit, j'ai rajouté des petits mots magiques dans mon vocabulaire comme « truc » où « voilà ». Quel sentiment de libération, quel soulagement j'ai à chaque fois que je peux faire une petite pause dans mon discours et dire « voilà » même si dans ce moment là ce n'est pas du tout un « bon » moment pour le dire. (Alina, 2010, *Blocages et déblocages*, §5)

La notion temporelle continue dans son texte (*Après*), graduellement (*petit à petit*). Cependant, Alina dévoile ses stratégies d'apprentissage qui consiste à préciser les mots (« *truc* » / « *voilà* ») qu'elle s'autorise (*je peux*) à ajouter à son répertoire, ce qui lui procure un allègement (*Quel sentiment de libération / quel soulagement*). Alors que dans le passé faire des erreurs lui semblaient être difficile à accepter, Alina adopte certains mots, tel que « *voilà* » qu'elle s'est appropriée, et qu'elle utilise comme un creux ou une certaine respiration (*pour faire une petite pause*) tout en n'étant pas complètement sûre de leur utilisation.

Tout ces choses là on fait qu'à l'heure d'aujourd'hui je puisse dire que je pratique cette deuxième langue et qui l'en sera pour toujours. (Alina, 2010, *Blocages et déblocages*, excipit)

La conclusion de son texte est un constat sur ses pratiques : *je pratique cette deuxième langue*, mis en exergue selon une déictique temporelle (*à l'heure d'aujourd'hui*) pour exprimer l'évolution de ses compétences par rapport à un avant et son désir, pour le futur, qu'elles perdurent (*qui l'en sera pour toujours*). On remarquera également qu'elle mentionne le français comme une *deuxième langue*, ce qui signifierait qu'elle considère son catalan et son espagnol sur le même plan en tant que langues d'origine.

Plusieurs étapes ponctuent ce texte réflexif, heuristique et biographique, qui montre une mise en intrigue (Ricoeur, 1990) selon un schéma classique : Alina a d'abord exprimé son rapport doux à la langue (situation initiale), puis les blocages dont elle a fait l'expérience (problèmes), les stratégies d'apprentissage mises en œuvre (solution) et sa pratique régulière (situation finale). Elle tente de résoudre la discontinuité que représente le manque de (se) communiquer avec aisance en France, par la continuité ou le désir de continuité qu'elle installe dans le récit de son expérience. Elle exprime de la sorte son identité narrative qui lui permet de mettre en lumière les transformations qu'elle subit au cours même de l'acte d'écrire ce récit.

6.1.4. Tensions et ambivalence

Les récits de Vera et Alina expriment dans l'acte d'écrire les tensions liées à l'apprentissage de la langue française. Si celles-ci sont également exprimées par Nati et Thich, elles se manifestent à d'autres lieux : pour l'une dans l'impossibilité de rentrer en relation avec la langue, pour l'autre dans la perception d'un répertoire plurilingue qui la freine dans son apprentissage.

a. Nati : « le français, je ne sais pas encore »

Dans la dernière partie de son texte, Nati évoque la quatrième langue de son répertoire, le français :

Le français, je ne sais pas encore. Aujourd'hui, c'est ma vie. Mais je ne comprends pas ce qu'il représente pour moi. Je pense que les langues

sont comme les vins. Le temps joue pour eux. Mon géorgien des années 1980 est plus précieux pour moi que mon français de 2008. (Nati, 2009, *Mes quatre langues*, §5.1)

La première phrase, en l'absence de proposition relative (ce qu'il évoque, par exemple), indique une rupture. Dans les deux premières phrases très courtes, *le français* est placé en apposition à *ma vie* et à une déictique temporelle *aujourd'hui*. C'est donc la langue qui préoccupe Nati, qui l'occupe donc tous les jours, au moment de l'écriture de ce texte, sans surprise aucune puisqu'il s'agit de la langue cible. Cependant, alors que les autres langues étaient associées à un passé, en relation à un peuple et une culture, la poésie et la chanson, ou aux actions de **parler**, **penser** et **chanter**, en ce qui concerne le français, Nati exprime un certain désarroi en utilisant les verbes *savoir* et *comprendre* sous leur forme négative (*je ne sais pas encore*, *je ne comprends pas ce qu'il représente*). Elle signifie une impossibilité de se projeter dans le futur avec la langue française, notion qu'elle exprime par ailleurs en donnant un âge à *[s]on géorgien des années 1980* qu'elle évalue *plus précieux* que *[s]on français de 2008*, et en utilisant la métaphore du vin pour évaluer la valeur des langues.

On constate donc que, malgré des compétences langagières manifestes en français, elle ne réussit pas (encore) à établir une relation personnelle (et émotionnelle), dans l'action, avec la langue. J'interprète cette difficulté d'établir ce lien avec la langue parce qu'elle ne peut partager, avec les locuteurs français, les autres langues de son répertoire plurilingue et pluriculturel, et par conséquent la personne plurilingue qu'elle est. En effet, si, comme on le voit dans l'analyse plus haut, les langues russe, géorgienne et anglaise représentent une partie importante de sa sensibilité et sa personnalité, Nati ressent l'insatisfaction de ne pouvoir la partager avec son lecteur, mais aussi dans la vie de tous les jours avec les Français qui, à son sens, ne connaissent pas grand-chose de ses mondes à elle. Lors de l'entretien semi-dirigé en fin de session, elle dévoile cette frustration de ne pouvoir partager la complexité de son monde de la manière suivante :

N : moi j'ai compris que les gens connaissent pas trop la Russie et c'est dommage parce que par exemple + en Russie je parle par rapport aux Français on connaît beaucoup plus au sujet de l'histoire français + les philosophes français + les chansons + les films + les acteurs + moi je connais beaucoup de choses + même que j'avais aucun + pas de point commun avec la France et tout ça + et c'est

dommage parce que pour moi c'était + parce que quand quelqu'un demande tu viens d'où + ah c'est Poutine il n'y a pas de démocratie et et c'est tout quelqu'un m'as dit je connais Pouchkine c'est un poète russe très connu + je connais le nom c'est tout ça c'est dommage (Entretien 2009)

C'est l'acteur social (*moi je*) qui a des représentations (Py, 2004) (*j'ai compris*) sur les Français (*les gens connaissent pas trop la Russie*) et y apporte une évaluation subjective (*c'est dommage*, utilisé deux fois). Elle fait surtout une comparaison entre les Russes et les Français : les uns, les Russes (y compris elle, le *on* devenant *je*), ont, selon elle, une connaissance de la France (*on connaît beaucoup plus au sujet de l'histoire français / je connais beaucoup de choses*), même sans y avoir été (*même que j'avais aucun + pas de point commun avec la France*) alors que les autres, les Français, n'en ont pas (ou peu) sur la Russie (*je connais le nom c'est tout*). On constate, dans cet extrait, que Nati exprime le regret de ne pouvoir être en contact avec des interlocuteurs qui auraient une ouverture sur son(ses) monde(s) à elle. Il s'agirait ici de l'impossibilité de communication intersubjective du locuteur plurilingue et pluriculturel qui cherche d'autres individus qui pourraient la comprendre dans ses identités plurielles. Par conséquent, elle exprime de l'ambivalence dans son rapport la langue française qui, découlant de sa relation à ce qu'elle se représente le locuteur natif, ne lui permet pas (encore) de déployer les différentes facettes de sa personnalité.

b. Thich : « chaque fois que je veux parler en français, je dois penser soit en vietnamien soit en chinois »

Thich poursuit, dans l'avant-dernier paragraphe de son texte, une réflexion sur son processus d'apprentissage du français :

J'ai appris le français il y a deux ans, mais depuis cette année je commençais de l'étudier tellement intensif. Après des temps n'utilise pas la langue latin, le revient est un peu difficile pour moi parce que je n'habitué encore de réfléchir en français ou écrire en français. Chaque fois je veux parler français, je dois penser soit en vietnamien soit en chinois et cela prend beaucoup de temps. La conséquence est ce que je me limite de parler en français et mon français est toujours comme le débutant. (Thich, 2010, *Mes langues*, § 7)

Dans cette partie du texte, Thich auto-évalue son niveau de maîtrise du français (*mon français est toujours comme le débutant*) en fonction de la durée (*J'ai appris le*

français il y a deux ans) et de l'intensité de l'apprentissage (*intensif*). Elle offre une évaluation subjective sur son apprentissage (*le revient⁶⁵ un peu difficile pour moi*) et en expose deux causes : la première, par l'absence de pratique d'une langue latine (*Après des temps n'utilise pas la langue latine*) qui sous-entend que le chinois, sa troisième langue, s'est intercalé entre l'apprentissage de l'anglais et du français. La deuxième, en raison de l'influence que représente ses deux langues asiatiques (*je dois penser soit en vietnamien soit en chinois*). La notion temporelle est présente tout le long du paragraphe (*il y a deux ans / depuis cette année / après des temps / encore / chaque fois / cela prend beaucoup de temps / toujours*) et apporte un effet de pesanteur, quelque chose de non fluide. Je constate que les représentations qu'elle a de son répertoire plurilingue contrastent singulièrement avec les pratiques de (pluri)littératies qu'elle a mises en œuvre de manière dynamique dans les paragraphes 4 et 5 examinés plus haut.

6.1.5. Premières remarques sur les identités des apprenants

Nati manifeste explicitement ses identités plurilingues et pluriculturelles (Moore & Brohy, 2013) qui exercent une fonction symbolique d'identification sociale et personnalisée extrêmement essentielle. Comme le soulignent Moore et Brohy, « dans les situations de contact, le processus de nomination et de dénomination d'une ou de plusieurs langues, plus que de réussir à décrypter des pratiques linguistiques, reflète des assignements et des positionnements identitaires de reconnaissance sociale, tant interne qu'externe » (p. 297). Nati nomme ses langues dans l'ordre de leur apparition dans sa vie en affichant une allégeance à sa langue géorgienne entourée de mystère, à la langue russe comme langue de la poésie, à l'anglais comme langue de la rêverie et un questionnement vis-à-vis de la langue française. Ses auto-assignations de langues reçues, comme le suggèrent les auteurs, « entretiennent des rapports avec le temps et la mémoire, et sont largement déterminées par des représentations de territorialisation et d'appartenance à un groupe ou une nation » (ibid.). Par ailleurs, Nati renforce son désir d'appartenance à une communauté de locuteurs plurilingues, de par l'utilisation du *code-meshing* (Canagarajah, 2006), une autre manière de (se) dire son plurilinguisme.

⁶⁵ ici elle veut dire *le retour*

Thich, quant à elle, se positionne à la fois comme apprenante de langues et comme médiatrice de ses langues asiatiques. On remarquera particulièrement le dynamisme présent et la transformation du style dans les paragraphes dans lesquels elle s'autorise à enchâsser réflexions sur la langue chinoise, explications métalinguistiques, utilisations formelles de trois langues et de deux scripts, tout en essayant de manifester ses compétences scripturales partielles dans la langue cible. Rappelons que Thich est la seule apprenante d'origine asiatique de la classe, mais également l'apprenante qui a le niveau de français le moins élevé et celle qui montre le plus de difficultés avec l'apprentissage de la langue dans la classe de FLE. J'interprète donc cet engouement pour la langue chinoise et l'expression complexe plurilingue qui s'ensuit comme une manière pour elle de (re)négocier ses identités à travers le récit (Pavlenko & Blackledge, 2004) en valorisant les ressources de son répertoire, ce qui compense pour son niveau de français plus faible dans le groupe, tout en lui permettant de s'approprier plus d'outils de la langue française. Elle n'aurait peut-être pas formulé cette similitude entre les langues s'il y avait eu d'autres personnes asiatiques dans le groupe d'apprenants. De plus, elle n'aurait peut-être pas insinué un rapprochement entre les cultures de la Chine et du Vietnam si elle avait écrit ce texte (et même l'aurait-elle écrit ?) si elle s'était trouvée dans son pays d'origine.

Vera, à travers son récit biographique, démontre une capacité réflexive et des compétences de communication (écrites) poussées. Le récit aura été, pour elle, l'opportunité de manifester d'une transformation qui se réalise au cours et dans l'usage même la langue en essayant précisément de transmettre, de (se) communiquer, à travers les stratégies déployées pour « être » cette personne qui veut ardemment être en communication. Le récit a donc eu pour effet une triple mise en abîme, d'elle-même se regardant agir avec la langue, de la langue agissant sur l'action de réfléchir, et de l'action de réfléchir sur une transformation de l'acteur. Cette transformation dans la représentation d'elle-même et de ses compétences, lui permet de se regarder *autre* tout en étant *même* (Ricœur, 1990) et lui donne une volonté de continuer sur le chemin d'apprentissage et d'écriture. Il y a de ce fait un déplacement de l'identité, entre celle de l'apprenante qui ne voit que ses difficultés à celle de l'acteur social qui mesure ses compétences et ses capacités de transformation à travers la réflexivité.

Alina, grâce son récit biographique, montre des identités évolutives d'apprenante de langue qui se manifestent dans la (dis)continuité à travers le temps, grâce à une réflexivité importante sur son parcours et sur la langue. La mise en intrigue (Ricœur, 1990) de soi et de son rapport aux langues est particulièrement intéressante : elle permet une médiation entre une discordance ou une discontinuité ressentie dans son être et son (in)capacité à (se) communiquer et la concordance possible à travers la construction et la continuité du texte. Cette médiation apporte à Alina, dans et à travers le récit, une cohérence qui lui permet de lâcher prise sur la difficulté que représente l'apprentissage de la langue, à laquelle elle ne s'attendait pas. Je souligne la mise en intrigue, car on la retrouvera à travers d'autres de ses énoncés, et notamment plus loin en 6.2.6. lorsqu'Alina fait part de ses pratiques de littératies.

6.2. Marques transcodiques

Dans l'atelier d'écriture plurielle, l'approche que je fais du contact de langues privilégie l'étude de la pluri-construction du sens et des agencements identitaires. Ces pratiques mixtes permettent à un individu plurilingue de créer à travers des choix de langues, d'alternances ou de mélanges, de nouvelles formes d'usage, et donc, de nouvelles possibilités d'expressions identitaires. L'importance emblématique des marques discursives est incontestable (Labov, 1976) et reflète des valeurs identitaires dans la mesure où leur emploi véhicule une signification sociale particulière. En d'autres termes, les textes écrits par les apprenants-scripteurs plurilingues sont empreints de marques transcodiques, soit des traces indiquant l'influence d'une autre langue ou variété, comme emblèmes d'une identité bilingue (Lüdi & Py, 2003). Dans une perspective bilingue, ces marques transcodiques incluent les emprunts lexicaux⁶⁶ et l'alternance codique ou *code-switching*. Cette dernière correspond à « la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents » (Gumperz, 1989, p. 57). Dans le cadre d'acquisition d'une langue étrangère, dans le passé, on voyait l'alternance

⁶⁶ Selon Lüdi et Py (2003), « les emprunts lexicaux sont des unités lexicales simples ou complexes d'une autre langue quelconque introduites dans un système linguistique afin d'augmenter le potentiel référentiel » (p. 143).

codique comme une trace d'incompétence par des apprenants en situation de détresse verbale (Faerch & Kasper, 1983). Cependant, les chercheurs travaillant avec les communautés bi-/plurilingues considèrent les marques transcodiques comme un phénomène qui présuppose une certaine maîtrise des langues impliquées, l'indice d'une compétence bi-/plurilingue (Grosjean, 1982 ; Lüdi & Py, 2003 ; Myers-Scotton, 1993, entre autres) et des choix identitaires (Marshall & Moore, 2013 ; Moore & Brohy, 2013, entre autres). Dans ma recherche, je privilégie l'approche sociologique, fonctionnelle et sémantique selon les travaux de Gumperz (1989) et Heller (1988), à l'opposé de l'approche universaliste à contraintes syntaxiques et systémiques. En effet, selon cette première, l'alternance codique, envisagée comme un phénomène social qui s'inscrit dans le champ de la communication interactionnelle, est une forme de stratégie verbale, porteuse de sens. Elle représente l'une des manières que l'individu plurilingue a à sa disposition pour négocier ses identités sociales dans l'interaction et s'avèrent donc être une ressource pragmatique (Myers-Scotton, 1993). Gumperz (1989, p. 60) reconnaît six fonctions susceptibles de produire un sens supplémentaire dans l'alternance codique et donc de marquer les stratégies discursives utilisées par les locuteurs. La plupart de ces fonctions sont déjà conventionnellement et formellement marquées dans un discours monolingue (par exemple, les fonctions suivantes de citation, de désignation de l'interlocuteur, d'interjection et de réitération). Mais les deux dernières fonctions : la qualification-modalisation du message et la fonction de personnalisation vs. objectivation, indiquent la façon dont les locuteurs situent leurs propos et se situent par rapport à eux⁶⁷. L'analyse de l'alternance codique, utilisée de son propre chef par l'apprenant plurilingue dans ses écrits, sachant que celle-ci ne correspond pas à une des mes prescriptions en tant qu'enseignante, permet ainsi d'éclairer de nouvelles stratégies pour manifester ses identités multiples. Dans cette étude, j'analyse l'alternance codique interphrastique et intraphrastique en observant comment elle se manifeste, parfois entre guillemets, avec des italiques ou entre parenthèses, pour dire quoi des identités des apprenants au travers des usages entrelacés de leurs langues. Selon Lüdi et Py (2003), l'alternance est interphrastique lorsque l'alternance codique a

⁶⁷ Selon Gumperz (1989) : la fonction de qualification-modalisation du message indique la prise de position du locuteur sur l'importance relative des informations qu'il transmet dans son message et la fonction de personnalisation vs. objectivation donne des indications sur le degré d'implication du locuteur par rapport à son message.

lieu entre deux énoncés et intraphrastique lorsqu'elle apparaît à l'intérieur d'un même énoncé. Selon Poplack (1988), lorsque l'alternance est intra-phrastique, elle peut être « fluide » (« smooth ») ou « balisée » (« flagged»). Dans ce dernier cas, il s'agit d'alternance pour laquelle le débit de parole est interrompu à la frontière de l'alternance. Myers-Scotton (1993) inclut également la notion de langue de base (langue matrice) : « codeswitching is the selection by the bilinguals or multilinguals of forms from an embedded language (or languages) in utterances of a **matrix language** during the same conversation » (p. 4).

Dans cette section, je me focaliserai principalement sur les alternances codiques et le choix des langues telles qu'elles se présentent dans les textes **écrits** par les apprenants, soit les phénomènes de nature *formelle* dans le sens où la mise en mots bilingue ou plurilingue de l'identité linguistique et culturelle des apprenants est ce qui m'intéresse. Je prends également en compte son caractère métalinguistique dans la mesure où son utilisation décrit la langue ou les langues et / ou ses structures et / ou la relation du scripteur à la (aux) langue(s).

D'emblée, ce que l'on peut dire à propos de tous les textes : la langue matrice (Myers-Scotton, 1993) est le français, langue cible d'apprentissage. L'alternance codique est interphrastique et intraphrastique. Elle se manifeste dans la plupart des cas par des guillemets ou des italiques. Tous les textes sauf l'extrait [4] sont à caractère métalinguistique car ils décrivent la langue ou les langues et / ou ses structures et / ou la relation du scripteur à la (aux) langue(s). De plus, ils présentent soit les verbes conjugués *dire* ou *être*, soit un groupe nominal contenant *le mot* ou *le verbe* avant, après ou à l'intérieur de l'alternance codique et / ou de son enchâssement.

L'extrait [1] est l'incipit de la biographie de Thich qui énumère dès l'introduction de sa biographie des salutations en sept langues dont quatre qui font partie de son répertoire langagier : le vietnamien, le mandarin, l'anglais et le français. Les langues sont juxtaposées, tout comme les écritures qui alternent caractères chinois et alphabet cyrillique.

[1] Xin chào, hello, 你好, hola, ciao, привет, bonjour... Je suis Vietnamiennne. J'ai 24 ans. Je ne parle pas toutes les langues que j'indique, mais je voudrais en parler plusieurs. (Thich, 2010, *Biographie*)

Thich, l'apprenante la plus réservée et dont les compétences en français étaient les moins élevées dans le groupe, exprime non seulement son désir d'apprendre les langues, mais aussi celui d'être reconnue parmi les autres locuteurs plurilingues, et plus particulièrement comme un « citoyen du monde » (Billiez, 1998).

L'extrait [2] est le paragraphe de conclusion de Nati, déjà évoqué plusieurs fois dans cette thèse. On y constate l'emprunt d'un nom de ville mais aussi un enchâssement multiple en quatre langues sans offrir aucune traduction. Elle n'utilise ni guillemets ni italiques mais un espace supplémentaire laissé entre chaque lettre du mot et de la phrase en géorgien et en russe. On remarquera l'utilisation de l'alphabet classique et non le cyrillique.

[2] Les quatre personnes à l'intérieur de moi commencent à parler toutes ensemble dans une langue différente. Elles se bousculent en prétendant atteindre la page la première. So, finalement je dirais : M e n j a z o v u t [Nati]. I love ma famille, t s h o v r e b a, et j'espère que c'est mutuel. (Nati, 2009, *Biographie*)

Lorsque Nati écrit à propos de (s)on Babylon, elle transforme le nom d'une ville en un phénomène personnel qui fait référence à la tour de Babel, sa tour de Babel, c'est-à-dire, pour elle, son chaos linguistique. Son Babylon est un lieu dans lequel les langues sont personnifiées. Parler de soi, c'est parler de ses langues et de l'équilibre et du déséquilibre qu'elles convoquent / de l'absence et de la présence des locuteurs porteurs de ces langues. Elle écrit en quatre langues : d'abord l'interjection so en anglais, puis le français, langue cible qui donne l'intention, ensuite elle se présente en russe m e n j a z o v u t (je m'appelle), parle de sa famille en anglais, fait référence à l'histoire et à la rédemption dans l'histoire médiévale géorgienne T s h o v r e b a, et revient en français pour l'excipit. Elle enchâsse dans son écriture l'anglais, le français, le russe, l'anglais, le géorgien et le français, les quatre langues qui font partie de son répertoire langagier et qui font référence à la famille, l'histoire, les racines, mais aussi l'ouverture sur le monde. Celles-ci, de part l'enchâssement des langues, sont entremêlées comme des fils à tisser, nommant l'attachement aux valeurs ancestrales tout en croisant passés et futurs possibles.

L'extrait [3], un extrait de texte écrit par Vera, décrit son rapport aux langues et plus particulièrement sa difficulté à ne pouvoir montrer qui elle est dans la langue cible.

[3] Je n'avais aucunement l'intention d'insinuer que j'étais "the life of the party" quand je parle l'anglais, mais la capacité de s'exprimer est la manière principale par laquelle on partage un peu de soi aux autres et comment ils peuvent mieux me connaître. (Vera, 2010, *Machine à écrire*)

L'identité dans cet extrait est liée à la capacité à s'exprimer, à s'exposer à l'autre dans la langue de l'autre. On y lit un sentiment d'inconfort et / ou d'insécurité linguistique face à un positionnement différent dans un autre contexte géographique en revêtant un rôle différent. L'expression *the life of the party* en Amérique du Nord signifie une personne qui est au centre de l'attention dans une rencontre sociale. Cette expression familière, déjà utilisée comme titre de nombreux films, album de musique et même roman, indique dans le texte de Vera une variation à deux niveaux : au niveau discursif (langue standard vs. langue familière), au niveau sémantique (se trouver aux périphéries du centre donc à la marge).

L'extrait [4] provient d'un texte écrit par Zora qui questionne sa relation à son pays d'origine.

[4] Suis-je perdue ? Où est mon Nord « *strong and free* » ? L'ai-je trahi et perdu ? Vais-je me sentir chez moi ici après y avoir vécu un certain nombre d'années ? (Zora, 2009, *Orientation*)

L'identité est écrite en rapport à l'appartenance et / ou la non-appartenance au lieu d'origine et d'accueil et à la perte de repères. Le texte est écrit en réaction personnelle à un chapitre de *Nord Perdu* de Nancy Huston (1999) étudié en classe, et emprunte l'expression *strong and free* à l'auteure qui l'utilise également en alternance codique pour décrire son pays d'origine. Zora la reprend donc dans son texte de manière identique, en anglais dans le texte d'origine écrit en français, mais l'utilise dans une question, ce qui procure un sentiment d'inconfort identitaire.

L'extrait [5] est issu d'un récit de vie dans lequel Vera évoque un séjour de deux ans dans le Grand Nord canadien.

[5] Curieusement, j'utilise quelques mots inuktitut, même 17 ans plus tard; les mots que mes élèves inuits utilisaient tout le temps. Par exemple; le mot "amaanatuq" tombé de mes lèvres de temps en temps quand je ne peux me rappeler le nom d'une chose. Parfois, au lieu de dire à mes enfants "venez-ici", je leur dis l'équivalent en inuktitut "kaigi". Et, elles le comprennent bien! (Vera, 2010, *Pond Inlet*)

L'identité de Vera se caractérise par la multiplicité de ses rôles en tant qu'enseignante, Canadienne d'Ottawa ayant vécu avec les Inuits, apprenante de langues, mère de famille et étudiante adulte. Elle se manifeste dans cet extrait par sa compétence à apprendre et à transmettre les langues (à ses enfants, à ses élèves et à ses lecteurs). En effet, Vera utilise des mots inuktitut dans son texte, mais à l'opposé des quatre extraits précédents, elle en donne une explication qui permet au lecteur francophone d'en comprendre la signification. L'explication qu'elle en donne et / ou la manière de l'insérer dans la phrase donne à l'alternance codique un caractère communicatif, voire didactique.

Les extraits [6] et [7] sont issus du texte écrit par Thich, analysé en 6.1.2.c. :

[6] Quand j'ai commencé d'apprendre le chinois, je réfléchissais toujours en anglais, par exemple quand j'apprenais les chiffres, le «san 三», je disais toujours «three» parce que l'anglais était ma première langue étrangère, et à ce moment-là, j'étais influencée par l'anglais. (Thich, 2010, *Mes langues*)

Son identité en tant que locutrice plurilingue se caractérise particulièrement par la compétence du locuteur plurilingue à avoir une réflexion sur son apprentissage langagier et notamment sur les transferts et les passages entre plusieurs langues. Mais aussi par sa capacité à transmettre un savoir en imaginant que le lecteur pourra comprendre le « san 三 » par le biais de l'anglais *three*.

[7] Notre phrase est construite de façon identique : le sujet + le verbe + le mot qui indique le temps + l'objet. Il n'y a pas de conjugaison du futur ou du passé dans notre langue. Par exemple, le vietnamien dit « Tôi đã ăn cơm », le chinois dit « 我吃饭了 », c'est-à-dire « j'ai déjà mangé ». Les mots « đã » et « 了 » indique le temps du passé. (Thich, 2010, *Mes langues*)

Thich explique que le chinois et le vietnamien se construisent de la même manière en ce qui concerne les temps : un mot est ajouté à la phrase pour signifier le temps du passé. En tant que locutrice-apprenante de plusieurs langues, elle prend un rôle d'expert de ses langues par le biais de réflexions métalinguistiques. Elle utilise les caractères respectifs de chaque langue tout en conservant le français comme structure de base. Tout comme dans l'extrait précédent, son identité en tant que locutrice plurilingue se manifeste par sa compétence à transmettre un savoir sur différents systèmes langagiers. L'alternance codique a une fonction métalinguistique à caractère didactique.

L'extrait [8] est issu d'un récit portant sur la langue écrit par Mira qui concerne l'usage de l'anglais dans la langue française :

[8] Pour ce qui est de l'anglais, même si je ne l'utilise presque pas, il y a quelques expressions dont je me sers en français puisque, à mon avis, celles en français n'ont définitivement pas le même sens. Il s'agit par exemple du verbe anglais «to mean». Je dit toujours «I mean» (et je pense que j'ai le droit de le faire étant une étrangère) parce que « je veux dire » ce n'est pas du tout, à mon sens, ce «what I mean» mais «what I want to say». (Mira, 2009, *Espace Langues*)

Dans cet extrait, Mira adopte un positionnement multiple comme locutrice plurilingue, étrangère et acteur social qui donne un avis critique. Elle manifeste également sa compétence à avoir un méta-discours sur L2 et L3 en ce qui concerne la réflexivité sur l'usage et la pertinence d'un verbe anglais dans la langue française. Selon Mira, le fait d'être étrangère lui donne la légitimité d'utiliser une langue étrangère ou des mots d'une langue étrangère en français. La parenthèse semble lui donner l'espace d'une voix intérieure, un entre-deux précisément grâce aux parenthèses, pour faire un commentaire personnel (et critique) sur la situation linguistique en français, à savoir le droit d'utiliser de l'anglais dans un discours en français. Est-ce un commentaire en direction de la plupart des Français qui ne s'autorisent pas à pratiquer l'alternance codique? Est-ce une critique en direction du statut monolingue de la langue française en France? Dans tous les cas, il s'agira d'examiner avec plus d'attention l'utilisation de la parenthèse comme voix intérieure, personnelle et réflexive, ce que je tente de faire dans le chapitre suivant. En effet, si dans le corpus l'utilisation de la parenthèse n'est pas

toujours liée à l'alternance codique, elle s'avère être utilisée fréquemment par les locuteurs-scripteurs plurilingues.

Suite à cette analyse, plusieurs catégories de traces identitaires plurilingues en relation à l'alternance codique mettent en exergue :

- La valeur emblématique du plurilinguisme : dans les extraits [1] et [2], l'utilisation de l'alternance codique confère à l'énoncé une valeur emblématique dans le sens où elle montre l'appartenance et / ou le désir d'appartenir du sujet-scripteur à une communauté plurilingue.
- L'ambivalence par rapport aux positionnements multiples : dans les extraits [3] et [4], le positionnement de la locutrice-apprenante par rapport à l'objet langue ne lui permet pas de s'exprimer tel qu'elle le souhaiterait, et le tiraillement entre deux lieux géographiques énoncent certains des défis que vivent les locuteurs plurilingues.
- Les méta-compétences : dans les extraits [5] à [7], des méta-compétences (communicative, réflexive et métalinguistique) sont mises en valeur grâce à l'utilisation de l'alternance codique.
- L'expression d'une voix intérieure liée à l'altérité : dans l'extrait [8], l'utilisation singulière de la parenthèse permet de faire un commentaire personnel sur l'altérité, en laissant s'exprimer une petite voix intérieure, relevant d'une prise de position identitaire en tant qu'acteur social.

Dans les extraits proposés, l'identité des locuteurs-scripteurs plurilingues se manifeste par un ensemble complexe de compétences diverses d'ordre sociolinguistique mais aussi de méta-compétences à caractère communicatif, réflexif et métalinguistique, le tout s'intégrant à la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997 / 2009). L'analyse des textes écrits par les locuteurs-scripteurs plurilingues permet en effet de mettre en valeur plus précisément quelques caractéristiques de la compétence plurilingue et pluriculturelle en lien avec l'utilisation de l'alternance codique. On notera ainsi, la compétence à alterner les langues de manière fluide (Poplack, 1988) : dans tous les extraits, l'alternance codique ne produit pas de rupture ou d'interruption ; la compétence communicative / didactique à transmettre des segments de ses langues dans le sens où le scripteur plurilingue enseigne à son lecteur réceptif des mots et des expressions de ses langues; la compétence réflexive qui permet de mettre en valeur et d'examiner son apprentissage des langues et les passages entre elles ; la compétence sociolinguistique qui permet de réfléchir à son rôle ou son positionnement à travers langues et cultures ; la compétence métalinguistique qui met

en valeur le fonctionnement des langues les unes par rapport aux autres ; la capacité à franchir les normes linguistiques dans la mesure où, l'atelier d'écriture se situant dans le cadre d'un cours de FLE, les apprenants-scripteurs auraient pu ne pas prendre la liberté d'utiliser d'autres langues dans leur texte que le français; et enfin, la conscience de l'altérité et de l'entre-deux.

6.3. Représentations de ses pratiques de littératies

Dans cette partie, à l'instar de Bemporad (2012) et Bemporad et Moore (2013), j'interprète les discours des apprenants, en lien à la construction identitaire, en m'inspirant du modèle de « continua de bilittératie » (Hornberger (1989), tel qu'expliqué dans le chapitre 4. Dans les extraits ci-dessous, je prends en compte les pôles d'interrelations dynamiques et contextuellement évolutives : entre L1 et L2 (ou Ln), entre l'écrit et l'oral, entre les contextes *micro* et *macro*, entre des communautés bilingues et monolingues, entre des contenus contextualisés et décontextualisés (qui ne font pas référence aux contextes dans et grâce auxquels ils ont été produits), et enfin entre des contextes de littératie et des contextes de communication orale. Deux approches d'analyse seront utilisées, l'une thématique puisqu'il s'agit pour les apprenants de réfléchir à leurs pratiques de plurilittératies dans un contexte particulier. L'autre porte sur la forme même de la langue, c'est à dire la manière dont ils parlent de leurs pratiques de plurilittératies en lien (ou non) avec leurs langues et dans d'autres contextes. Dans les deux cas, l'analyse sera faite en fonction des pôles d'interrelations précédemment cités et en mettant en exergue des « actes d'identités » (Le Page et Tabouret-Keller, 1985), et notamment d'identités plurilingues.

6.3.1. L'individu plurilingue mis à l'honneur

Nati exprime la place donnée à l'individu plurilingue dans l'atelier d'écriture :

moi je pense que cet atelier d'écriture c'est très spécial parce nous on a écrit on a parlé nous par rapport à nos langues mais pas les langues par rapport à nous . les langues qu'on parle c'est nous comment on est dans le monde des langues et comme on est tous comme soit deux langues soit trois langues soit polyglotte c'est très intéressant . c'est c'est expérience unique je veux dire parce nous par exemple si tu habites en

Russie et si tu parles russe uniquement tu n'aurais pas besoin d'écrire des choses comme ça (Nati, entretien 2009)

En tant qu'acteur social (*moi*), Nati évalue l'atelier de manière subjective et explicite (*je pense que ... c'est très spécial*). L'atelier lui a procuré un contexte d'expression singulier dont elle cite la cause : des pratiques de l'oral et de l'écrit qu'elle met sur le même pied d'égalité (*on a écrit on a parlé*). Elle utilise la forme plurielle du pronom personnel sujet (*nous*) pour parler de son rapport aux langues. Le pronom *nous* s'interprète de plusieurs manières. Il peut s'agir d'elle-même faisant partie du groupe d'apprenants ; d'elle-même et des apprenantes avec lesquels elle a effectué l'entretien ; d'elle-même en tant que géorgienne ayant habité en Russie, car plus loin elle énonce *parce que nous par exemple si tu habites en Russie*. Dans tous les cas, ce *nous* représente une « hétérogénéité énonciative »⁶⁸ (Détrie & Vérine, 2010) qui exige de l'interlocuteur une participation empathique à la production de sens. L'atelier lui aurait permis de se mettre, en tant que sujet plurilingue, au cœur du projet d'écriture et non l'inverse : *nous par rapport à nos langues mais pas les langues par rapport à nous*. De par cette construction syntaxique en forme de miroir⁶⁹, et de ce fait, dans l'usage de la langue, Nati instaure un pôle d'interaction dont les extrémités seraient d'un côté l'individu plurilingue et de l'autre les situations de multilinguisme⁷⁰ et utilise ce pôle pour identifier le contexte de l'atelier comme étant centré sur l'individu bi-/plurilingue. De toute évidence, Nati s'identifie aux langues qu'elle personnifie (*les langues qu'on parle c'est nous / comment on est dans le monde des langues*), et ce en parlant d'elle-même en référence à un individu inscrit dans un collectif (utilisation importante de *nous*, *on*, *nos*). Ce *nous* se transforme en *tous* qui, ici je l'interprète comme étant les apprenants plurilingues de l'atelier d'écriture qu'elle qualifie comme étant *deux langues* ou *trois langues* et *polyglotte*. On notera l'étrange que procure les termes *deux langues* ou *trois langues* qu'elle utilise comme s'il s'agissait d'adjectifs, à la place de « bilingues » et

⁶⁸ Pour plus d'explication, je tiens à signaler que le chapitre suivant portera sur l'hétérogénéité énonciative.

⁶⁹ Pour plus de détails, voir le chapitre suivant.

⁷⁰ Notons que pour Moore (2006), le terme *multilinguisme* caractérise une société ou une communauté dans laquelle plusieurs langues coexistent alors que le *plurilinguisme* se rapporte à l'individu en tant que locuteur, acteur social, apprenant et médiateur de plusieurs langues.

« trilingues », et ce, notamment en apposition avec le terme *polyglotte*. Enfin, Nati évoque un autre contexte géographique (*la Russie*) et le locuteur monolingue (*si tu parles russe uniquement*) en mentionnant que l'écriture de récits concernant son rapport aux langues n'y aurait pas de raison d'être. De ce fait, elle met en exergue une autre forme de (dis)continuité entre un contexte *micro* plurilingue (*l'atelier d'écriture*) et un contexte *macro* qu'elle considère monolingue (*la Russie*), l'un centré sur les individus plurilingues (*polyglotte*) et l'autre sur des individus monolingues (*si tu parles russe uniquement*).

En résumé, dans ce récit, Nati instaure des continua à plusieurs niveaux que ce soit entre l'écrit et l'oral, entre des contextes *micro* et *macro*, entre des individus bilingues et monolingues. Elle introduit également une dialectique entre soi et l'autre, un soi qui se construit par rapport à un collectif. Ses identités plurilingues se manifestent dans un rapport aux langues possible dans l'espace singulier de l'atelier d'écriture. Hétérogènes, elles s'expriment de manière dialogique en prenant en considération des espaces linguistiques et géographiques divers.

6.3.2. Pratiques (pluri)littéraires académiques et ordinaires

a. Mira : « c'était soit en français soit en anglais »

Lorsque, au cours de l'entretien 2009, Audrey demande aux Russophones de parler de leurs habitudes scripturales préalables à l'atelier d'écriture, Mira et, plus loin, Zora réfléchissent à leurs pratiques de littérature :

En : et vous vous aviez l'habitude d'écrire en dehors des écrits universitaires ↑

Mira : (...) j'ai commencé d'écrire mes notes de voyage comme mais : il y avait un peu de réflexions bien sûr mais c'était surtout que je suis arrivée vers euh : mais on ne peut pas les réflexions en tout cas quand on fait la description pareil comme ça + et parfois j'écrivais aussi le journal mais c'était pas souvent + j'essayais de temps en temps et c'était soit en français soit en anglais pour pratiquer l'écriture comme ça parce que ça t'aide beaucoup + et : oui ça t'aide beaucoup parce que c'est pas du tout l'écriture académique (...) j'ai apprécié beaucoup l'atelier d'écriture (...) ça a donné beaucoup parce que ça aide vraiment à développer l'esprit d'écriture (Entretien 2009)

Mira parle de son écriture, dans un premier temps, en l'associant au genre des textes (*mes notes de voyage*) qu'elle écrit et commente ce genre en utilisant l'opposition à trois reprises à l'aide du connecteur *mais*. Premièrement, elle oppose les notes de voyage en précisant qu'elles contenaient des éléments de réflexion (*mais : il y avait un peu de réflexions bien sûr*), deuxièmement, en évoquant la raison pour laquelle elle écrivait des notes de voyage, à savoir son arrivée en France (*mais c'était surtout que je suis arrivée*), et troisièmement, en formulant une critique qu'elle articule de manière incomplète (*mais on ne peut pas les réflexions en tout cas quand on fait la description pareil comme ça*), critique qui suggère une opposition entre description et réflexion. Par conséquent, Mira utilise une forme de réflexivité qui lui permet de faire un retour en arrière sur ses pratiques et lui permettent de comparer le genre des textes - l'écriture académique vs. les notes de voyage - qu'elle écrit, mais aussi et surtout les types textuels (séquence argumentative et séquence descriptive) (Adam, 2001) qu'elle utilise dans ses écrits. Il est difficile de savoir exactement ce qu'elle entend dans sa phrase incomplète : *mais on ne peut pas (verbe manquant) les réflexions en tout cas quand on fait la description pareil comme ça*. Cependant, je suppose qu'il s'agit du verbe éviter puisque, dans le début de la phrase, elle mentionne qu'il y avait des réflexions dans son écriture sans que, toutefois, celles-ci soient en quantité importante. Elle semblerait donc faire preuve d'une certaine ouverture envers un décloisonnement de genres discursifs, et par conséquent de contextes sociaux dans lesquels ces genres sont produits, sachant que ceux-ci se produisent dans des contextes géographiques et linguistiques différents.

Dans un deuxième temps, elle continue à pratiquer la réflexivité sur le genre d'écriture qu'elle fait (*le journal*), la fréquence (*mais c'était pas souvent*), et les langues utilisées (*c'était soit en français soit en anglais*). De ce fait, en explicitant ses stratégies, elle dévoile qu'elle considère l'écriture en différentes langues comme une pratique d'écriture ordinaire qui l'aide (*oui ça t'aide beaucoup*) à développer ses compétences scripturales et surtout son appréciation pour l'écrit (*ça a donné beaucoup parce que ça aide vraiment à développer l'esprit d'écriture*). La réflexion sur ce développement et les attitudes d'ouverture vis à vis de l'écriture permettent de noter une tension acquisitionnelle (*pour pratiquer l'écriture comme ça parce que ça t'aide beaucoup*). D'autre part, le passage d'une langue à l'autre semble être naturel dans son processus d'écriture : elle écrit dans une langue ou dans l'autre (ses L2 et L3) sans mentionner

aucune difficulté particulière du passage que cela représenterait. Elle opère donc un décloisonnement entre les langues qui font partie de son répertoire plurilingue. On remarquera qu'elle établit une continuité entre les langues de son répertoire langagier, alors qu'elle instaure une certaine discontinuité entre les genres de textes qu'elle écrit, car elle évoque une rupture entre écritures personnelle et académique (*ça t'aide beaucoup parce que c'est pas du tout l'écriture académique*).

Dans un extrait de son texte *Espace Langues*, Mira utilise précisément ses L2 et L3 tel qu'elle en parle, c'est-à-dire sans établir de discontinuité :

Pour ce qui est de l'anglais, même si je ne l'utilise presque pas, il y a quelques expressions dont je me sers en français puisque, à mon avis, celles en français n'ont définitivement pas le même sens. Il s'agit par exemple du verbe anglais «to mean». Je dit toujours «I mean» (et je pense que j'ai le droit de le faire étant une étrangère) parce que « je veux dire » ce n'est pas du tout, à mon sens, ce «what I mean» mais «what I want to say». (Mira, 2009, *Espace Langues*)

Mira, dans cet extrait, manifeste sa compétence à avoir un méta-discours sur ses L2 (anglais) et L3 (français) en ce qui concerne la réflexivité sur l'usage et la pertinence d'un verbe anglais dans la langue française. Selon Mira, le fait d'être étrangère lui donne la légitimité d'utiliser une langue étrangère ou des mots d'une langue étrangère en français (*et je pense que j'ai le droit de le faire étant une étrangère*). La parenthèse⁷¹ lui donne l'espace pour faire un commentaire personnel (et critique) sur la situation linguistique en français, à savoir le droit d'utiliser de l'anglais dans un discours en français. Est-ce un commentaire en direction de la plupart des Français qui ne s'autorisent pas à pratiquer l'alternance codique? Est-ce une critique en direction du statut monolingue de la langue française en France? Dans tous les cas, Mira adopte un positionnement multiple comme locutrice plurilingue, étrangère et acteur social qui donne un avis critique.

b. Zora : « j'ai mélangé le personnel avec académique »

Suite à l'intervention de Mira dans l'entretien 2009, Zora renchérit en répondant à la question d'Audrey sur ses habitudes d'écriture :

⁷¹ cf chapitre suivant.

Zora : (...) j'ai appris comment écrire d'abord + mais c'était plus + plutôt les travaux académiques même si on a utilisé beaucoup de trucs différents + on a choisi d'habitude les thèmes plutôt impersonnels + + aussi j'ai écrit beaucoup travaux académiques et j'ai jamais appliqué mes sentiments personnels dans mes travaux + (...) (Entretien 2009)

Dans cet extrait, Zora réfléchit sur son expérience d'écriture en mentionnant en premier lieu la notion d'apprentissage (*j'ai appris comment écrire*), en y appliquant ensuite une notion temporelle (*d'abord*), puis en identifiant le genre de texte qu'elle a appris à écrire (*les travaux académiques*). Elle fait donc un lien entre l'habitude d'écrire (question posée par l'enquêtrice) et l'apprentissage d'un genre particulier de texte, comme si, jusqu'à l'atelier d'écriture, elle n'avait pratiqué que le genre d'écriture qu'on lui aurait enseigné dans un contexte institutionnel. Elle mentionne ces travaux d'écriture académiques comme représentant un contraste par rapport à ceux proposés dans l'atelier d'écriture créative en manifestant l'opposition de trois manières différentes : à travers l'utilisation des articulateurs d'opposition (*mais ... plutôt*), de la conjonction d'opposition *même si* (*même si on a utilisé beaucoup de trucs différents*), et du choix sémantique des adjectifs antonymiques « impersonnels » (*thèmes plutôt impersonnels*) et « personnels » (*sentiments personnels*). De ce fait, elle exerce une réflexivité accrue qui lui permet d'examiner son processus d'écriture de manière diachronique et d'identifier les genres de texte qu'elle a eu l'occasion d'écrire dans deux contextes complètement différents. Elle établit un pôle d'interaction entre des pratiques bilittératiées contextualisées (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000) et celles décontextualisées qui ne font pas référence au contexte dans lesquelles ils sont écrits. A travers cette réflexion sur ses pratiques, elle confronte le genre discursif d'un texte par rapport à un autre sans que les contextes, dans lesquels ses pratiques d'écriture ont eu lieu, ne soient un obstacle à l'utilisation de cette stratégie. Lors de ce même entretien, elle réfléchit à la possibilité d'opérer un mélange des genres entre écriture personnelle et écriture académique :

En : ... ça t'a aidé à réorganiser ton écriture différemment ↑

Zora : non l'atelier d'écriture pour moi c'est comme + j'applique euh j'ai appliqué quelque euh comment dire + + d'accord j'ai mélangé le personnel avec académique + j'ai écrit à propos des choses personnelles mais avec euh + la mesure moyenne académique

En d'accord + avec une structure académique (Entretien 2009)

Lorsque l'enquêtrice demande à Zora de préciser les stratégies qu'elle a déployées dans son écriture, Zora répond de manière très directe en s'affirmant en tant qu'acteur social (*non, l'atelier d'écriture pour moi*). Elle partage le fait qu'elle a bénéficié de la capacité à mélanger l'écriture personnelle et l'écriture académique (*d'accord j'ai mélangé le personnel avec académique*), compétence qu'elle souligne par l'interjection *d'accord*. Il semblerait que cette déclaration provoque une certaine transformation en elle, car avant même de pouvoir la faire, on peut observer la présence d'une bifocalisation (Bange, 1992) : elle réfléchit d'une part à ses stratégies d'apprentissage cognitives en évaluant le type d'écriture nouvelle qu'elle a réalisé dans l'atelier (*l'atelier d'écriture pour moi c'est (...) j'ai mélangé le personnel avec académique*). Et de manière concomitante, elle mobilise, d'autre part, une compétence de communication évolutive au cours de laquelle elle se montre apte à s'auto-évaluer, s'auto-corriger et préciser sa pensée de manière graduelle (*j'applique euh j'ai appliqué quelque euh comment dire + + d'accord j'ai mélangé*) pour devenir très précise (*j'ai écrit à propos des choses personnelles mais avec euh + la mesure moyenne académique*). On voit ici que Zora se donne la permission de pratiquer dans l'écriture un mélange de genres, une hétérogénéité textuelle, ce qu'elle n'avait jamais fait auparavant, ce faisant se permet, en tant qu'acteur social, d'être auteur.

En résumé, Zora pratique des transferts à plusieurs niveaux. Elle utilise ses connaissances et ses compétences liées au genre d'un texte dans des contextes très différents (celui de l'institution par le biais de l'écriture académique et celui du domaine privé par le biais du texte plus personnel et plus réflexif – journal intime). De plus, elle fait intervenir une écriture personnelle et donc plus intime dans un texte écrit au sein de l'institution (au sein de l'atelier d'écriture). Enfin, elle fait ces comparaisons entre des textes écrits dans un genre particulier ou dans une institution particulière dans les langues qui font partie de son répertoire langagier sans opérer de discontinuité entre les textes qu'elle aurait écrits en russe et kirghize et ceux écrits en français.

c. Vera : « c'est plus facile d'écrire plus créatif »

Lorsque, dans l'entretien final, je demande aux apprenants si ils avaient déjà suivi un atelier d'écriture, Véra (V) répond :

V : pour moi c'était la première fois depuis l'école secondaire (rire) beaucoup beaucoup d'années je suis d'accord avec M.⁷² pour moi c'est plus facile d'écrire plus créatif et sans les la les restreinte pour un papier plus académique . . . avec une introduction

E : plus structuré tu veux dire

V : oui plus structuré et aussi j'ai apprécié d'avoir les différentes sortes d'écriture . d'écriture créative comme une poème ou comme je me souviens⁷³ c'était pour commencer avec un exemple ou une carte postale⁷⁴ c'est plus facile (Entretien 2010)

Vera établit un pôle d'interaction dont les extrémités seraient d'un côté l'écriture créative et de l'autre l'écriture universitaire. Elle évalue la première en utilisant des adjectifs axiologiques positifs (Kerbrat-Orecchioni, 2009) déclinés sous la forme comparative (*facile, créatif*) et l'oppose à la deuxième avec des adjectifs non-axiologiques (Kerbrat-Orecchioni, 2009) (*académique* et *structuré*, terme manquant que je lui fournis et qu'elle s'approprie), mais aussi le substantif *restreinte* qu'elle utilise pour la contrainte en expliquant qu'elle fait référence au devoir universitaire *avec une introduction*. Par ailleurs, elle utilise ses compétences métacognitives en se référant aux différents genres d'écriture proposés en atelier (*les différentes sortes d'écriture*), en citant des éléments des propositions d'écriture, qu'elle évalue (*c'est plus facile*) relation à ses pratiques de littératies. Dans l'écriture de sa biographie (texte final de l'atelier), Vera utilise une diversité de types discursifs (Bronckart, 2012):

Je suis une canadienne qui aime jouer au hockey (quelle surprise !), mais j'ai eu aucune problème de mettre mes patins au rancart pendant une année sabbatique pour aller à la recherche de beaucoup de soleil et de français. Nous trouvons les deux ici en Avignon. C'est la belle vie, eh? (Vera, 2010, extrait de *Biographie*)

Vera se présente comme une Canadienne, utilise la parenthèse pour faire un commentaire sur un stéréotype lié à son origine (*quelle surprise !*), insère une expression familière (*mettre au rancart*) au milieu d'une phrase construite de manière standard, et finit son texte avec un marqueur discursif canadien (*eh ?*) qui s'utilise principalement à l'oral. Elle exprime ses identités multiples à travers l'hétérogénéité

⁷² M. = Monica

⁷³ Elle fait ici référence à la proposition d'écriture *Souvenir de langues*.

⁷⁴ Il s'agit ici de la proposition d'écriture *l'Autre*.

dans l'utilisation d'une diversité de types discursifs, alliant commentaire sur l'altérité, registres standard et familier, et oralité au sein de l'écrit. Selon le modèle de bilittératie, et Fairclough (2000) dans les *New Literacy Studies*, les « properties of the social context of a text are realised in the nature of its intertextuality – whether it is relatively normative or relatively hybrid / creative, which particular practices it draws upon and how it articulated them – and these intertextual properties are in turn realised in its language » (Fairclough, 2000, p. 173). Ainsi, un texte composé dans un contexte relativement normé, incluant par exemple une seule langue (ou variété de langue) ou un nombre réduit de genres textuels, sera-t-il caractérisé par une certaine homogénéité dans sa forme et son contenu. A l'opposé, un texte issu d'un contexte plus hybride, dans lequel sont véhiculés plusieurs langues et variétés de langue(s) ainsi que plusieurs genres de textes et modes de représentation (orale et visuelle en plus de l'écrit) comme c'est le cas de l'atelier, aura des propriétés caractérisées par l'hétérogénéité et l'hybridité. Pour Vera, les différents genres d'écriture qu'elle mentionne en entretien se sont traduits en la possibilité de s'inscrire dans le texte à travers différents types discursifs et d'exprimer ainsi ses positionnements multiples en tant que Canadienne, individu plurilingue qui peut jouer de la langue (même celle en cours d'apprentissage), ce qui en soit représente un déplacement par rapport au texte *Machines à écrire*.

6.3.3. Discontinuité entre langues

Alina fait une observation (non sollicitée) en fin d'entretien en ce qui concerne ses pratiques de littératie :

moi ce que je faisais au départ d'abord c'était de faire comme ehm une traduction comme essayer de faire une traduction de mes pensées en espagnol de mettre en papier et : moi je m'ai rendu compte que c'était pas ça le processus qui convient c'est de oublier complètement ta façon de d'écrire dans ta langue maternelle et de plonger dans dans les structures de de la langue que que tu es en train d'apprendre et ça moi je commence maintenant à le faire mais moi je trouve que c'est le plus lourd de et et le plus oui et et . il faut du temps je crois je trouve (Alina, entretien 2010).

Dans cet extrait, Alina partage ses stratégies autour de l'écriture en français. La dimension temporelle est importante, car elle explique ce qu'elle faisait *d'abord* (*une traduction de ses pensées en espagnol*), puis le moment d'une réalisation (*je m'ai rendu*

compte que c'était pas ça) et l'expression fluide d'un constat qu'elle énonce comme une vérité : *le processus qui convient c'est de oublier complètement ta façon d'écrire dans ta langue maternelle*. Elle précise que cela implique qu'il faille adopter les structures de la langue cible, et c'est ce qu'elle pratique *maintenant*. Elle énonce donc un changement, une transformation dans son identité linguistique avec l'adoption de nouvelles stratégies linguistiques. Ricœur (1990) en proposant la notion d'« identité narrative » vise justement à répondre aux problématiques existentielles de transformation face à la discontinuité à travers le temps tout en assurant une certaine cohérence ou continuité. Et cette continuité se présente par une « mise en intrigue », qui, ici, est structurée selon un schéma classique : situation initiale, problème, résolution, situation finale. Ce récit est important sur deux points : premièrement, elle énonce une discontinuité entre l'écriture en français et l'utilisation de l'espagnol qu'elle considère comme un obstacle, discontinuité qu'elle évalue avec un adjectif axiologique négatif (Kerbrat-Orrechioni, 2009) (*c'est le plus lourd*). Deuxièmement, elle construit, dans et à travers son récit, une structure narrative, qui non seulement lui permet une continuité entre deux moments de son identité linguistique, mais qui propose également une cohérence avec les propos même de son récit (*plonger dans les structures de la langue*). Elle construit donc dans l'acte d'écriture une mise en abîme qui se caractérise à la fois par une convergence entre fond et forme et par une réflexion dans, et à travers, laquelle elle est l'objet même du miroir qui (se) réfléchit dans, et par, le texte écrit par elle-même. L'opinion d'Alina, cependant, sur l'adoption des mécanismes de l'autre langue, elle l'avait déjà exprimée dès la troisième semaine de l'atelier, au cours d'une activité de compréhension écrite d'un texte de Nancy Huston⁷⁵:

A : pour moi c'est aussi la la terreur par exemple pour faire les traductions [oui] euh tu dois euh euh euh ok prendre . un peu l'âme de la langue

E : l'âme de la langue ouais ouais

⁷⁵ Une discussion a lieu en classe suite à la lecture de l'extrait suivant issu du chapitre 1 « Orientation » de *Nord Perdu* par Huston (1999) : « Les dictionnaires nous induisent en confusion, nous jettent dans l'effrayant magma de l'entre-deux-langues, là où les mots *ne veulent pas* dire, là où ils refusent de dire, là où ils commencent à dire une chose et finissent par en dire une tout autre » (ses italiques) (p. 12-13).

A : comprendre un peu com- parce que si tu fais toujours la traduction de de ta langue à l'autre en passant d'une langue à l'autre ça ne marche pas

E : ouais

A : tu dois te/

E : plonger/

A : oui/

E : plonger en fait dans l'autre langue

A : oui

E : tu dois t'immerger plonger on parlait de plonger d'immersion la semaine dernière

A : y a aussi tes tes ex- expressions tes tes tes manières de . non ?

E : tes manières de penser c'est-à-dire il faut presque oublier ta première langue/

A : mm (approbation)/

E : si c'est possible pour pouvoir ensuite : s'immerger . dans l'autre langue et fonctionner : avec les mécanismes de l'autre langue
(Atelier 3, 2010, début de l'extrait 0 : 16 : 59)

Dans cette dyade entre Alina et moi-même, Alina exprime la même pensée que celle exprimée en entretien, à savoir qu'il faille adopter les structures de l'autre langue. La terminologie adoptée est différente : elle mentionne des termes tels que *prendre l'âme de l'autre langue* qu'elle modalise avec un adverbe (*un peu*), et en même temps, elle apporte une évaluation axiologique négative (Kerbrat-Orecchioni (2009), (*ça ne marche pas*), mais hésite en formulant une pensée qui se déroule au cours même de son énonciation (*y a aussi tes tes ex- expressions tes tes tes manières de*) tout en cherchant une adhésion ou une approbation (*non ?*). On comprend donc qu'Alina, dans l'action de réfléchir, cherche à se positionner. A ce propos, je tiens ici à préciser les effets de la médiation sociale (Lantolf, 2000), en observant mon rôle en tant qu'enseignante dans l'élaboration de la pensée d'Alina. En effet, les fonctions d'étayage (Bruner, 1983) dans l'action de répéter (*l'âme de la langue*), encourager la suite de la pensée (*ouais* plusieurs fois), élaborer en donnant du vocabulaire (*plonger*), formuler une pensée (*plonger en fait dans l'autre langue*) et un énoncé entier en rappelant les conversations du cours précédent (*tu dois t'immerger plonger on parlait de plonger d'immersion la semaine dernière*) et compléter l'idée à demi formulée (*tes manières de penser c'est-à-dire il faut presque oublier ta première langue*) même si nuancée (*si c'est*

possible) permettent de fournir à l'apprenante un point de vue qui n'est peut-être pas le mien, mais qui convient à Alina (*oui* deux fois et *mm* d'approbation). On remarquera, en effet, que lors de l'entretien final, Alina s'est appropriée le verbe *plonger* et *oublier ta langue maternelle*. Je souligne cette interaction comme essentielle dans le cadre de ce travail de thèse car c'est en interaction que se construisent les prises de positions identitaires, comme nous le verrons dans le chapitre 8, d'où la nécessité d'examiner les effets des échanges de ce type sur la construction des identités plurilingues en lien avec les pratiques de littératies. Revenons à Alina qui, dans l'entretien final, une fois son opinion exprimée, comme on l'a vu ci-dessus, reformule son commentaire et cherche l'adhésion d'un autre apprenant en demandant au groupe si son sentiment est partagé :

A : moi je ne sais pas mais vous avez eu ce cette sentiment de de dire : je dois oublier ma ma manière de ma eststructure ?

Lz : pour moi c'est vraiment aussi la la même situation parce que j'ai j'ai je pense encore trop en allemand donc ça bloque parce que tu essaies toujours de faire la traduction et : c'est vraiment comme on dit . un obstacle donc comme tu dis je pense qu'il faut vraiment : essayer de de changer [mm] la langue complètement pour être xxx (inaudible) (Entretien 2010)

Elle obtient la réponse de Liz, qui s'affirme (*pour moi*), adhère à l'idée d'Alina (*c'est vraiment aussi la la même situation*), apporte des éléments méta-cognitifs sur son processus de pensée qu'elle modalise (*je pense encore trop en allemand*) mais aussi sur ses stratégies d'apprentissage (*faire la traduction*). Puis, en utilisant des termes axiologiques négatifs (Kerbrat-Orecchioni, 2009) similaires à ceux d'Alina, elle évalue les défis que représentent ces stratégies (*ça bloque / obstacle*). En reprenant les propos d'Alina (*comme tu dis*), elle prend position (*je pense*) et confirme les stratégies d'apprentissage qu'elle se représente comme étant appropriées pour l'appropriation de la langue : *il faut vraiment essayer de de changer la langue complètement*, tout en recevant l'approbation d'Alina (*mm*).

En résumé, Alina instaure une discontinuité entre ses langues dans ses pratiques de littératies tout en instaurant une continuité narrative dans la construction de son récit, ce qu'elle avait déjà fait dans le texte *Blocages et déblocages* analysé en 6.1.3.b. Par ailleurs, elle cherche également cette continuité dans l'adhésion à ses propos des membres du groupe en les sollicitant directement. Si elle ne s'autorise pas à

utiliser plusieurs langues de son répertoire dans un même énoncé ou même à faire des passerelles entre ses langues, par contraste avec Nati, on peut dire qu'émerge d'elle une identité narrative telle que l'entend Ricoeur (1990).

6.3.4. Pistes conclusives

L'analyse des discours des locuteurs plurilingues sur leurs pratiques de (pluri)littératies permet de voir comment ils donnent du sens à leurs pratiques d'écriture en plusieurs langues, dans plusieurs genres et dans des contextes variés. A l'instar de Bemporad et Moore (2013) et Marshall et Moore (2013), selon les travaux préalables de Hornberger (2003), ces études permettent de confirmer que les pratiques langagières à l'oral et à l'écrit, entre plusieurs langues et dans des contextes variés sont imbriquées les unes dans les autres et sont une porte ouverte à l'appropriation tout autant qu'à l'expression d'identités plurielles. En effet, on constate plus particulièrement que les pratiques, selon leurs représentations, prennent place et sont négociées le long de continua de possibles. J'en relève particulièrement trois :

Un continuum entre écriture formelle et écriture informelle : Vera et Mira installent une forme de discontinuité entre les genres textuels, c'est-à-dire qu'elles établissent un pôle d'interactions entre des textes qui émaneraient d'une écriture ordinaire ou personnelle et des textes universitaires. Par contre, Zora, semblerait ne pas établir de discontinuité entre les différents genres et au contraire s'emparer de la possibilité d'écrire des textes caractérisés par l'hybridité.

Un continuum entre contexte hétérogène (multilingue) et contexte homogène (monolingue): pour Nati, un contexte d'appropriation plurilingue et la présence d'autres locuteurs plurilingues, comme elle, est favorable, voire indispensable, à l'expression de ses identités plurilingues. Pour Vera, un contexte d'appropriation qui offre une diversité de genres textuels dont elle peut s'inspirer lui donne la possibilité de faire apparaître l'hybridité dans ses propres créations.

Un continuum entre écriture monolingue et écriture plurilingue : Alina établit une discontinuité entre ses écrits en langue cible et les ressources qu'elle pourrait mobiliser des autres langues de son répertoire. A l'opposé Mira, utilise les langues de

son répertoire sans établir de discontinuités entre les contextes, alors que pour Nati l'écriture plurilingue ne lui serait possible (dans l'action) que si le contexte d'appropriation est également plurilingue.

7. Construction du sujet à travers son activité énonciative

Ce chapitre est divisé en deux temps d'analyses. Dans un premier temps, je tente de montrer ce qui caractérise l'énonciation du sujet plurilingue, à savoir sa capacité réflexive qui s'active dans le dialogisme et qui s'actualise par des boucles méta-énonciatives, mais aussi la manière dont il fait entrer l'autre dans son discours en adoptant une multitude de positionnements. Puis, dans un deuxième temps, je me penche sur les manifestations du dialogisme, pour considérer ensuite l'analyse d'un « procédé scripturaire » singulier.

Pour l'analyse des énoncés des apprenants plurilingues, je m'intéresse particulièrement aux travaux d'Authier-Revuz (1984, 1995), qui s'inspirent de Bakhtine (1978), et portent sur les hétérogénéités énonciatives. En effet, Authier-Revuz (1984) a explicitement décrit les formes linguistiques qui montrent en quoi « de l'autre » s'inscrit dans le fil du discours et les nomme « l'hétérogénéité montrée » (Authier-Revuz, 1984, p. 98). Je prendrai comme outils ceux de la praxématique en m'appuyant sur les études de Bres (1999), Bres et Vérine (2003), Détrie et Vérine (2010) qui examinent comment les formes linguistiques utilisées, consciemment ou non, par les locuteurs plurilingues, sont productrices de sens. Bres et Leroy (2001) précisent que « la forme linguistique n'est pas un habillage du sens, elle en est à la fois la condition et le lieu de production. Ce qui est dit tient fondamentalement au comment c'est dit ». Par ailleurs, je m'intéresse à ce que Détrie (2008) nomme « la textualisation », soit le processus de production du texte et le mode de textualisation, c'est-à-dire « la façon dont la relation intersubjective entre les co-énonciateurs s'inscrit dans le format d'énonciation du texte » (p. 1331). En effet, de nombreux énoncés produits par les apprenants plurilingues de l'atelier d'écriture sont de l'ordre de ce que Détrie et Vérine (2010) considèrent « la textualisation

en *même*⁷⁶ » qui « suppose l'engagement des interactants dans une sphère expérientielle commune, et construit un spectacle linguistique dont l'interprétation requiert l'investissement du récepteur dans des schémas praxiques ou des représentations partagées » (p. 163). Dans l'analyse, je soulignerai quelques éléments de textualité « en *même* » dans les textes, tels que le marquage explicite de l'hétérogénéité énonciative montrée : le discours direct avec ellipse de la proposition rectrice, les tirets, les guillemets, l'italique qui sur-marquent un discours à l'autre et requiert la « connivence co-énonciative du lecteur » (Détrie & Vérine, 2010, p. 168) et sollicite, de ce fait, de sa part une « participation empathique » (p. 163).

Dans la théorie de l'énonciation de Ducrot (1984), trois niveaux d'acteurs linguistiques sont considérés : a) celui du producteur empirique de l'énoncé, l'auteur en chair et en os de l'énoncé, nommé aussi *le sujet parlant ou le sujet écrivant* ; b) celui du *locuteur I* de l'énoncé, l'être discursif que l'énoncé présente comme son auteur, l'être de papier, en d'autres termes le narrateur ; c) celui des acteurs mis en scène par le *locuteur I*, appelés très généralement *les énonciateurs* qui sont responsables de points de vue. Je comprends ces trois niveaux comme ce que Stratilaki (2011), s'inspirant des figures identitaires de Goffman (1973), propose des identités plurielles des locuteurs plurilingues, à savoir le je-acteur, le je-narrateur, le je-narré. En effet, selon Stratilaki (2011), le **je-acteur** « permet de traiter le locuteur comme le personnage qui fait l'action dans le récit, dont on peut dire quelque chose et sur lequel on peut porter des jugements » (p. 9); le **je-narrateur** « organisateur et évaluateur du récit langagier, permet de donner une perspective diachronique en faisant le lien entre le temps du récit et le temps de l'interaction » (p. 9); le **je narré** « porteur des marques du récit, sert de support descriptif ou évaluatif pour positionner le locuteur qui l'emploie et rendre possible l'attestation des identités » (p. 9). Le je-narrateur disposerait alors de trois

⁷⁶ Détrie et Vérine (2010) soulignent la construction textuelle de l'intersubjectivité à travers deux modes de textualisation : 1. la textualisation en *soi-même* et 2. la textualisation en *même*. La première, « la plus fréquente, en particulier à l'écrit, pose (en énonciation discursive) ou présuppose (en énonciation historique) une disjonction achevée entre les pôles interactionnels du locuteur/énonciateur et de l'interlocuteur/destinataire, et construit un spectacle linguistique dont les éléments sont pleinement discrétisés : ici et ailleurs ; présent, passé et futur ; cadrage générique et structuration séquentielle / propositionnelle ; identité des différents actants et des diverses sources de points de vue (désormais PDV) ou de discours enchâssés dans l'énoncé » (p. 163).

possibilités par rapport à un énonciateur : a) s'identifier à un énonciateur⁷⁷ et prendre en charge le point de vue correspondant, b) se distancier de l'énonciateur et donc ne pas prendre en charge le point de vue afférant, c) par le fait de mettre en scène un énonciateur auquel on ne s'identifie pas et un point de vue qu'on ne prend pas en charge, adopter un autre point de vue.

Dans un premier temps, je me pencherai sur la capacité, pour l'apprenant plurilingue, à commenter ses propres dires, c'est-à-dire la réflexivité qu'il manifeste à travers ses énoncés hétérogènes. Dans un deuxième temps, j'examinerai comment le discours de l'autre, de manière interlocutive et interdiscursive, a une portée sur la construction de son énoncé et, par conséquent, de ses identités.

7.1. Les boucles réflexives : activités méta-énonciatives

Lorsque je parle de réflexivité, je fait appel à la notion qui réside dans le fait, pour le sujet, d'émettre un énoncé qui ne concerne pas « un objet » (le monde) mais plutôt le « sujet » - même de l'énonciation, c'est-à-dire lui-même, qui accomplirait une sorte de boucle réflexive en décrivant ou commentant ses propres intentions, de manière consciente ou inconsciente. Cette réflexivité qui peut découler de la production biographique (Baroni & Giroud, 2010) souligne la dissociation possible entre le sujet producteur et le sujet objet de son propre discours. Bamberg (2009), en effet, précise :

Narrating enables speakers / writers to disassociate the speaking / writing self from the act of speaking, to take a reflective position vis-à-vis self as character. (Bamberg, 2009, p. 132)

Dans le travail d'analyse qui suit, j'observe la faculté réflexive des apprenants de l'atelier d'écriture de **se dire** en tant que locuteurs plurilingues qui réfléchissent à leurs processus d'apprentissage des langues et à leurs pratiques de littératies en plusieurs langues. Cette faculté réflexive ne se fait, cependant, en isolant une autre faculté, celle métalinguistique qui consiste, pour ces mêmes locuteurs, de se dire en **disant**, en même temps, la représentation qu'ils ont de leur(s) langue(s) et / ou de leurs pratiques

⁷⁷ Plus bas, Bres l'appelle le locuteur-énonciateur

langagières et / ou de littéraires. Selon Benveniste (1974), la faculté métalinguistique est caractérisée comme « [...] la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en extraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations » (p. 228-229). Par ailleurs, Authier-Revuz (1995) comprend la réflexivité du langage comme « sa capacité à être son propre métalangage, grâce à l'existence en toute langue d'un ensemble de formes permettant d'assurer cette réflexivité » (p. 9). Je propose ainsi d'observer la réflexivité interne à un énoncé en considérant que celui-ci comporte en lui-même tout ou partie de sa description métalinguistique. Ainsi, l'objet de l'analyse aura-t-il été d'identifier, dans un premier temps, les différentes formes concrètes de réflexivité énonciative à propos des dires du locuteur sur lui-même et ses langues, et en l'occurrence les commentaires méta-énonciatifs qu'il exerce à propos de ceux-ci ; puis, dans un deuxième temps, de comprendre « ce qu'elles disent » de leurs énonciateurs, notamment en ce qui concerne leurs identités plurielles. M'inspirant d'Authier-Revuz, je définis la méta-énonciation comme du métalinguistique produit spontanément par le locuteur-énonciateur (et non pas en réponse à une sollicitation explicite extérieure) au sein de ses énoncés, au sujet de ses propres dires. En d'autres termes, il s'agit de métalinguistique relevant de « l'auto-représentation du dire en train de se faire » (p. 18). Cependant, cas particulier de mon étude, il s'agit ici d'examiner des énoncés métalinguistiques produits par le locuteur au sein de ses énoncés au sujet de ses propres dires, qui, eux, reflètent ses propres positionnements en tant que locuteur plurilingue, donc il s'agirait plutôt de l'auto-représentation du dire **de soi pluriel** (ou à propos de soi) en train de se faire. Dans son travail, Authier-Revuz prend comme objet la « modalité autonymique » qui rassemble dans le même énoncé l'usage et la mention du mot ou de l'expression tel l'exemple suivant extrait de mon corpus :

[1] E : on entend une langue différemment par rapport à l'autre langue + on la vit différemment l'une par rapport à l'autre + et **je dis bien les langues** parce vous avez plusieurs langues (Atelier 6, 2009)

En effet, dans [1], l'énonciation de **X** (*une langue*, en l'occurrence *l'une par rapport à l'autre*) est associée à une forme **je dis X**, (*je dis bien les langues*) qui en parle et qui commente (*parce que vous en avez plusieurs*). Il s'agit ici d'une structure énonciative complexe car, selon Authier-Revuz (1995), « la modalité autonymique

dédoublé l'accomplissement de l'énonciation par la représentation réflexive et simultanée de celui-ci, à l'intérieur d'elle-même, dans la « boucle » du dire revenant sur lui-même : l'énonciation se place également du côté de la réception et de l'interprétation⁷⁸ » (p. 143). Toujours selon la linguiste, « ce dédoublement est un redoublement ... celui de l'objet par son reflet ; l'énonciation en s'accomplissant, se tend à elle-même son propre miroir ; l'énonciateur y apparaît comme doublement énonciateur, en ce qu'il énonce X, et qu'il énonce le fait qu'il énonce X » (p. 148). Ce dédoublement place la scission d'un dialogue interne au cœur même de l'énonciation : le commentaire méta-énonciatif est une réponse que se donne à lui-même l'énonciateur depuis la position « extérieure » de récepteur qu'il occupe à l'intérieur de sa propre énonciation. Ainsi, au moment où il (se) parle, le locuteur est son propre auditeur - ceci s'appliquant tout autant à l'écrit et donc au scripteur qui, après avoir écrit, est également son propre lecteur – et insiste sur la dimension permanente de l'auto-réception dans le procédé d'énonciation. Authier-Revuz comprend cette dimension comme une forme d'auto-dialogisme⁷⁹:

les « boucles » méta-énonciatives, insérant, dans le déroulement d'une chaîne adressée par un énonciateur à un récepteur, le commentaire de l'énonciateur sur ce qu'il dit, c'est-à-dire en tant qu'il reçoit ce qu'il dit et qu'il y « répond », peuvent être considérées comme des émergences sur la chaîne de cette auto-réception sous-jacente, permanente, comme des formes par lesquelles l'énonciateur représente, ponctuellement - les « laissant apparaître » ou les mettant en scène -, la structure et le mécanisme, continuellement présents, d'un auto-dialogisme, inséparable de la distanciation interne à toute énonciation. (Authier-Revuz, 1995, p. 149)

L'auto-dialogisme serait donc un dialogisme auto-réflexif de l'énonciateur avec ses propres mots, c'est-à-dire la manifestation de deux « voix » qui sont celles d'un même énonciateur qui occupe hic et nunc à la fois la place de l'émetteur et celle du récepteur lui donnant réponse.

⁷⁸ A l'opposé, une énonciation standard accomplit le dire de X en le livrant au récepteur qui l'interprète.

⁷⁹ On fera ici une distinction entre auto-dialogisme et dialogismes interlocutifs et interdiscursifs. Ces derniers seront examinés dans la partie suivante du chapitre.

Dans l'analyse de mes données, je n'étudierai pas la « modalisation autonymique » (Authier-Revuz, 1995) car, mis à part l'exemple [1], qui est, en outre, un de mes énoncés en tant qu'enseignante, mon corpus ne présente pas d'énoncés rassemblant à la fois l'usage et la mention du mot ou de l'expression. Cependant, je me pencherai sur des boucles réflexives méta-énonciatives qui présentent deux propriétés essentielles que j'ai identifiées comme suit : **premièrement**, le caractère méta-énonciatif est explicité par la présence sur la chaîne d'un élément référant à la personne, au temps et à l'acte d'énonciation, du type *je dis X' je veux dire, on dit ça, comme a dit Y, comme j'ai écrit*. En d'autres termes, elle convoquent différentes instances énonciatives dans lesquelles le verbe **dire**, et par extension le verbe **écrire**, sont explicitement utilisées par le locuteur plurilingue pour faire un commentaire, une évaluation et / ou apporter une explication à propos de soi et de son expérience, en tant qu'apprenant et sujet plurilingue. Je tiens à préciser que parfois le verbe **dire** ou **écrire** se situe soit dans la boucle méta-énonciative, soit dans la phrase insérante, mais dans ce cas, il ne s'agit pas d'un verbe introducteur au sens syntaxique. **Deuxièmement**, ces boucles méta-énonciatives, d'un point de vue syntaxique, pourraient être « suspendues » de l'énoncé sans pour autant que celui-ci ne perde sa charge sémantique. Je les appellerai « espaces décrochés » ou « espaces du décrochement ». Dans certains cas, ces espaces sont mis, par le sujet écrivant, entre parenthèses et seront examinées grâce aux écrits de Pétilon (2004) et Serça (2010). Dans les extraits présentés, j'ai utilisé de manière volontaire le caractère gras afin de mettre en exergue les boucles méta-énonciatives. Deux cas de figure se présentent à travers l'utilisation des boucles méta-énonciatives : d'une part, le discours explicite de l'autre et, d'autre part, le soi (implicitement) pluriel, au sein du même énoncé. Si, dans cette première partie du chapitre, j'étudie principalement des boucles réflexives méta-énonciatives en fonction du Dire X, j'apporterai également d'autres formes énonciatives et constructions singulières qui permettent au sujet plurilingue de mettre en œuvre sa réflexivité et produire des effets de miroir, manifestant de ce fait, de manière consciente ou inconsciente, sa pluralité.

7.1.1. Le discours explicite de l'autre (dans son énoncé)

Dans le dédoublement méta-énonciatif, l'énonciateur (en l'occurrence ici l'apprenant plurilingue) y représente **explicitement** dans ce qu'il dit ou écrit, dans ce qui est le discours qu'il tient hic et nunc, le discours de l'autre. Dans les extraits [2] et [3], le dédoublement énonciatif concerne un énoncé extérieur produit par d'autres locuteurs et rapporté dans l'énoncé avec des expressions *comme a dit l'Autre / comme on dit / comme tu dis* :

[2] M : parce que **quand comme comme a dit Tony** c'est de l'expérience des autres que peut-être tu je n'avais pensé jamais que que c'est ma c'est cela est ma situation (Monica, entretien 2010)

[3] Lz : pour moi (...) j'ai j'ai je pense encore trop en allemand donc ça bloque parce que tu essaies toujours de faire la traduction et : c'est vraiment **comme on dit** . un obstacle donc **comme tu dis** je pense qu'il faut vraiment : essayer de de changer [mm] la langue complètement pour être xxx (inaudible) (Liz, entretien 2010)

Dans [2] et [3], les énoncés font intervenir des énonciateurs externes dont le discours est intervenu à un moment antérieur à celui de l'énoncé en cours. Si les expressions *comme a dit Tony, comme tu dis* font référence à des apprenants du groupe et à des propos qu'uniquement les personnes en présence pourront comprendre, l'expression *comme on dit* rejoint une communauté plus large et indéfinie. Dans les deux cas, les propos de l'autre sont mentionnés parce qu'ils sont adoptés et confirment une prise de position dans une dialectique de soi par rapport à l'autre. Dans [2], Monica se construit en écoutant et en évaluant (par rapport à soi) l'expérience des autres (*je n'avais jamais pensé que cela est ma situation*). Dans [3], Liz réfléchit à ses pratiques langagières (*je pense (...) en allemand*), qu'elle évalue (*encore trop*) et établit un lien de causalité (*donc*) et une conséquence négative (*ça bloque*), puis explicite une de ses stratégies d'apprentissage (*tu essaies toujours de faire la traduction*) qu'elle évalue de manière négative (*un obstacle*) selon une représentation collective (*comme on dit*) mais adopte le positionnement d'une apprenante dans le groupe (*comme tu dis*) qui consiste à faire abstraction de la langue maternelle (*essayer de de changer la langue complètement*).

Dans l'extrait [4], le dédoublement énonciatif fait intervenir le discours de l'autre en lien à une certaine norme linguistique :

[4] M : oui oui oui parce que avec les les lectures et l'écriture les deux choses euh on a un avis un reflex de nous de nous de nous-mêmes **on dit ça** ? [mm] (Monica, entretien 2010)

L'énoncé [4] montre l'utilisation d'une double focalisation (Bange, 1992), permettant à Monica de se déplacer d'un niveau à un autre, du code au contenu, afin d'assurer le bon fonctionnement de l'échange, tout en opacifiant son énoncé et complexifiant sa posture. En effet, l'expression interrogative *on dit ça* procure un dédoublement énonciatif qui lui permet, en tant qu'apprenante, de questionner et de vérifier l'utilisation correcte de l'adverbe *même*. De manière concomitante, en tant que locutrice réflexive, elle établit une proposition sémantique qui consiste à mettre en apposition *un reflet de nous-mêmes* à *un avis*, et ainsi à questionner effectivement l'effet de miroir produit par l'écriture et la lecture ayant une incidence sur le sujet. La boucle méta-énonciative *on dit ça* questionne donc, d'une part, ce qui est approprié de dire par rapport à la norme d'une communauté définie par l'usage d'une langue donnée. D'autre part, elle questionne implicitement les positions du sujet pluriel : celui qui, lisant, réfléchit (à) celui qui est lu, et ainsi celui qui, écrivant, réfléchit (à) celui qui écrit.

Dans l'extrait [5], le dédoublement énonciatif concerne le phénomène de non-coïncidence entre mots et choses (Authier-Revuz, 1995), c'est-à-dire cet écart entre la volonté de signifier exactement ce que l'on veut dire et les mots (ou la réflexion en train de se faire) à disposition :

[5] Z : non l'atelier d'écriture pour moi c'est comme + j'applique euh j'ai appliqué quelque euh **comment dire** + + d'accord j'ai mélangé le personnel avec académique + j'ai écrit à propos des choses personnelles mais avec euh + la mesure moyenne académique (Zora, entretien 2009)

Dans [5], la boucle énonciative *comment dire* permet à Zora de mettre en œuvre une compétence de communication évolutive au cours de laquelle elle se montre apte à s'auto-évaluer, s'auto-corriger et préciser sa pensée de manière graduelle (*j'applique euh j'ai appliqué quelque euh comment dire + + d'accord j'ai mélangé*) pour devenir très précise (*j'ai écrit à propos des choses personnelles mais avec euh + la mesure moyenne académique*).

Dans cette première section, j'ai fait ressortir des boucles méta-énonciatives réflexives qui introduisent de l'autre dans les énoncés. Il s'agit d'un autre présenté et « montré » explicitement, comme une voix extérieure permettant de construire son discours, sa pensée, sa réflexion : celle de l'autre apprenant, celle de la représentation collective, celle de la norme linguistique, celle de l'auteur d'un texte, mais qui fait partie intégrante de la construction du sujet plurilingue lors de l'atelier d'écriture. C'est ce que Authier-Revuz (1984) nomme « l'hétérogénéité constitutive du sujet et son discours » en prenant appui sur Bakhtine : les mots sont toujours, inévitablement, « les mots des autres ». Dans la section suivante, j'analyse différents extraits dans lesquels l'autre fait partie intégrante et montrée du sujet en tant que sujet pluriel.

7.1.2. Un soi pluriel (au sein d'un même énoncé)

Dans les extraits qui suivent, les boucles méta-énonciatives parlent du sujet dans l'auto-représentation de soi en train de se dire (de s'écrire ou de s'écrire) **pluriel**. Je fais une distinction entre cette section et la précédente : si dans les extraits [2] à [5], la voix de l'autre extérieur est explicitement énoncée, dans cette section, j'analyse des extraits dans lesquels les énoncés mettent en relief un sujet pluriel, de manière **implicite**. Qu'est-ce que j'entends par *sujet pluriel* et de *manière implicite* ? Je m'inspire d'Authier-Revuz (1984) qui défend une perspective, à partir des théories de l'inconscient, selon laquelle on peut envisager « la double conception d'une *parole fondamentalement hétérogène* et d'un *sujet divisé* » (p. 101, ses italiques) :

Toujours sous les mots, « d'autres mots » se disent : c'est la structure matérielle de la langue qui permet que, dans la linéarité d'une chaîne sa fasse entendre la polyphonie non intentionnelle de tout discours, à travers laquelle l'analyse peut tenter de repérer les traces de la « ponctuation de l'inconscient ». (Authier-Revuz, 1984, p. 101)

Dans le cas de mon étude, je cherche à montrer que le sujet pluriel - parce qu'il est divisé et décentré - prend différentes postures énonciatives ou, dit autrement, différentes voix en fonction de différents positionnements, de manière consciente et inconsciente. Détrie et al. (2001) précisent que l'énoncé a la capacité de « faire entendre, outre la voix de l'énonciateur, une ou plusieurs autres voix qui le feuilletent énonciativement » (p. 83). Cet énoncé dialogique procédant de deux ou plusieurs

sources énonciatives, son hétérogénéité tient à un dédoublement énonciatif qui peut être « explicite », dans le cas du discours rapporté direct ou la mention de l'autre (*comme a dit Tony*, par exemple), ou « implicite », c'est-à-dire que les coordonnées énonciatives et la modalisation de l'énonciateur cité sont effacées de la surface textuelle. Dans ce cas, il s'agit pour le lecteur / l'auditeur d'apporter une lecture ou une écoute empathique (Détrie & Verine, 2010) qui permet la production de sens.

Je me tourne vers une analyse de l'énoncé hétérogène pour mettre en exergue l'identité narrative et / ou plurielle des apprenants plurilingues à travers leurs énoncés à l'oral et à l'écrit. Sont considérées les boucles réflexives méta-énonciatives qui mettent les locuteurs plurilingues, eux-mêmes, en scène dans plusieurs postures identitaires. Trois cas sont à l'étude : dans a) celui de Nati et b) celui de Vera, je mettrai en parallèle des énoncés oraux et écrits ; dans c) j'examinerai des énoncés de Mira qui combinent boucles méta-énonciatives, parenthèses, et alternance codique. Je tiens à souligner la particularité des énoncés écrits, car tous trois font surgir la parenthèse qui agit comme « un espace décroché » ayant différentes fonctions, « allant de l'opposition entre les ajouts en étendue et en profondeur à la nature et au rôle de la digression, aux rapports entre juxtaposition et superposition, continuité et discontinuité » (Carrier-Lafleur, 2011). Selon Pétilion (2004), l'utilisation de la parenthèse confère à la remarque (entre parenthèses) un décrochement par rapport à l'énoncé standard et permet ainsi de délimiter les mots d'un locuteur L (message mode-standard) et ceux de I (discours direct / discours indirect libre). Dans l'analyse, je cherche à montrer ce que ce décrochement tente de dire des identités plurielles et / ou narratives des apprenants plurilingues.

a. Le cas de Nati : être plurilingue entre ici et là-bas

Durant un entretien final avec deux autres russophones, Nati partage ce que l'expérience de l'atelier d'écriture a représenté pour elle :

[6] N : c'est c'est expérience unique **je veux dire** parce nous par exemple si tu habites en Russie et si tu parles russe uniquement tu n'aurais pas besoin d'écrire des choses comme ça (Nati, entretien 2009)

Dans [6], la boucle méta-énonciative avec l'expression *je veux dire* renforce l'expérience, cette possibilité *unique* de se placer, en tant que sujet accompagné(e) de

ses langues, au cœur d'un projet éducatif. Ce renforcement implique que Nati (se) (re) connaît (dans) d'autres lieux et (dans) d'autres communautés de pratique (Lave et Wenger, 1991) dans lesquels cette possibilité offerte au locuteur plurilingue, ou même, plus encore, cette nécessité pour le locuteur plurilingue de mettre en action son répertoire plurilingue, n'est pas donnée (*tu n'aurais pas besoin d'écrire des choses comme ça*). Ainsi, cette boucle énonciative met-elle en évidence la dialectique de *l'idem* et de *l'ipse* de l'identité narrative (Ricoeur, 1990) : dans un premier temps, Nati exprime un pôle qui ne fluctue pas et auquel elle peut s'identifier de manière générale – *l'idem* – en utilisant le *tu* générique (*si tu habites en Russie et si tu parles russe uniquement*), et un deuxième pôle, un soi qui se présente constamment différemment – *l'ipse* – (*nous*) qui implicitement fait référence aux apprenants du groupe qui s'affirment comme étant plurilingues ou des apprenantes russophones interviewées dans cet entretien, ou même encore les locuteurs russes en général. J'interprète, de ce fait, ce *nous* également comme « une hétérogénéité énonciative » selon Détrie et Verine (2010) car il exige de l'interlocuteur « une participation empathique à la production de sens ».

Dans son texte issu de la proposition d'écriture *Espace Langues*⁸⁰, Nati explique une des pratiques langagières du Géorgien ou une caractéristique du géorgien :

[7] N : le géorgien dit "eh...vah" en tournant son index **(ce sont des paroles et des gestes indéchiffrables par ailleurs)** (Nati 2009, *Mes quatre langues*)

Le caractère méta-énonciatif est explicité par la présence d'un segment dire X, dans lequel le verbe *dire* est utilisé par l'énonciateur qui fait un énoncé métalinguistique en ce qui concerne l'utilisation d'un geste en géorgien et les mots qui l'accompagnent à l'oral. Cet énoncé est suivi d'un commentaire qui lui aussi comporte un élément métalinguistique dont la caractéristique est d'être placé entre parenthèses. Le dédoublement énonciatif explicité par l'incise entre parenthèses fait un commentaire sur le locuteur géorgien et / ou sur la langue en exprimant l'impossibilité de réellement comprendre et traduire la langue et ses gestes. Cependant, qui en est à l'origine ? On remarque en effet que c'est à travers le discours direct libre que ce commentaire est proposé en l'absence de proposition rectrice « je pense que » ou « je crois que ». C'est

⁸⁰ cf. chapitre 6.

donc une marque de « textualisation en même » (Détrie & Verrine, 2003) qui requiert l'investissement du récepteur et l'engagement du lecteur. La parenthèse s'inscrit dans un dédoublement qui agit comme un décrochement de la part de Nati en parlant de la langue qu'elle ne dévoile que partiellement comme pour préserver un côté intime d'elle-même qui (se) révèle (à) une autre époque et un autre lieu. Authier-Revuz (1995) précise bien que ce dédoublement, forme privilégiée de l'auto-dialogisme, « cette configuration syntaxique d'un « décrochement », depuis le plan du dire en cours, vers celui, second, du reflet d'un point de ce dire – (...) détaché entre tirets ou **parenthèses** (...) – apparaît aussi comme la trace dans la matérialité de la chaîne d'un jeu avec – ou plutôt contre ! – le temps où s'inscrit la linéarité » (p. 146, mon emphase). Il s'agirait ici pour Nati de se positionner, de manière ambivalente, par rapport à une langue de l'intime qui, chez elle en Géorgie, n'aurait pas besoin d'explication, mais qui en France ne se comprend pas vraiment et qu'elle, en tant que locutrice de cette langue, en garde les secrets mais aussi l'impossibilité de l'expliquer et de la communiquer. La boucle méta-énonciative présente donc, avec ses parenthèses, et comme le précise Pétilion (2004), des limites entre des locuteurs L et I. Ces limites, cependant, proposent non pas une séparation, mais au contraire un décuplement de positions. Les parenthèses sont ici « un des moyens d'assurer la continuité au sein même de la discontinuité » (Serça, 2010, p. 197). Elles permettent de tisser des liens entre le vouloir dire et l'impossibilité de dire et auraient ainsi une fonction de suture, même si ses coutures sont apparentes, voire boursoufflées.

b. Le cas de Vera : être soi entre l'oral et l'écrit

Dans le texte issu de la proposition d'écriture *Espace Langues*, Vera partage ses expériences de communication orale et écrite en langue française :

[8] V : Le deuxième obstacle à maîtriser en tant que participante à une conversation est de répondre : quel travail, quelle douleur! Malheureusement, même en ce moment, il faut que je réfléchisse excepté pour les réponses simples ou bien pratiqués. **(Quel air de fête d'écrire en français; personne ne m'attend, personne ne me regarde en face!)** (Vera, 2010, *Les machines à écrire*)

Dans [8], on assiste, avec la boucle méta-énonciative entre parenthèses (*Quel air de fête d'écrire en français; personne ne m'attend, personne ne me regarde en face!*), à une « non-coïncidence de soi » avec soi-même qui met en jeu ce type de non-

un ou de « deux dans l'un » (Authier-Revuz, 1995) qui, sans être explicité, se comprend interprétativement. Les propos implicites de Vera entre parenthèses sont équivoques mais explicitement décrits : la parenthèse propose une délimitation entre les propos de L de l'énoncé-standard et de l'entre parenthèses (Pétillon, 2004) ; l'italique du verbe de dire *écrire* rehausse l'importance d'un autre mode communication, une forme de littératie pour se dire, plus appropriée - et même joyeuse (*quel air de fête*) - à une locutrice qui manque de confiance à l'oral ; le discours direct libre précise une situation d'énonciation différente de celle de l'énoncé standard ; l'exclamation met en scène la voix d'un énonciateur se clamant autre, notamment lorsque la salle est vide (*personne* répété deux fois) et la scène intime. Seule la présence du pronom complément *me* répété deux fois (*m' / me*) permet de faire le lien entre le locuteur-énonciateur *je* de l'énoncé standard et celui de l'énoncé enchâssé. Il s'agit bien du sujet écrivant *je* qui, de manière réflexive, fait une auto-analyse entre sa posture d'apprenante en communication orale et celle à l'écrit. Elle donne à voir les intermittences d'un *je* versatile à la recherche de continuité. Serça (2010) précise que « toute l'activité du *Je* consiste en effet à créer des liens dans un mouvement de navette d'un point de vue à un autre » (p. 203). La parenthèse aurait cette fonction d'être un vecteur de points de vue, de prise de positions, qui par le biais du récit permet « d'assembler les morceaux du puzzle » (ibid.). Vera en instaurant un continuum entre des situations de communication orale et écrite dans lesquelles elle peut se présenter différemment et revêtir des identités bien différentes. Ceci se confirme dans ce qu'elle partage lors de l'entretien final :

[9]⁸¹ V : pour moi **comme comme j'ai écrit dans mon texte : machine à écrire** moi j'ai j'ai manque de confiance en parlant le français (Vera, Entretien 2010)

Dans [9], le dédoublement énonciatif avec l'expression *comme j'ai écrit dans mon texte* souligne la représentation d'un autre acte d'énonciation de l'énonciateur qui vient rappeler, de manière explicite, une explication déjà faite dans un autre lieu et à un autre moment, et ici en l'occurrence au sein du texte écrit lors de l'atelier d'écriture que Vera nomme explicitement (*machine à écrire*) et dont un extrait est présenté en [8].

⁸¹ Cet extrait et la suite du tour de parole afférant seront analysés plus loin pour montrer comment Vera dans son activité énonciative se met en scène différemment en attribuant au *je* diverses positions.

Cette boucle méta-énonciative permet à Vera, dans un acte de figuration de soi (Goffman, 1973), de se réaffirmer en tant qu'écrivante, ayant des compétences à l'écrit (*comme j'ai écrit dans mon texte*), se positionnant sur un des pôles du continuum de développement de bilittératie écrit-oral (Hornberger, 1989) par opposition à une posture moins favorable de locutrice (à l'oral) qui *manque de confiance en parlant le français*. Ses identités plurielles se manifestent dans les postures diverses qu'elle peut reconnaître et énoncer en fonction de compétence de communication diverses à l'oral et à l'écrit.

c. Le cas de Mira : être un acteur social plurilingue

Dans son texte issu de la proposition d'écriture *Espace Langues*, Mira partage une de ses postures en tant qu'acteur social plurilingue :

[10] M : Je dis toujours «I mean» **(et je pense que j'ai le droit de le faire étant une étrangère)** (Mira, 2009, *Espace Langues*)

L'extrait [10] est complexe à analyser car se succèdent un énoncé métalinguistique (*je dis*) accompagné d'une fréquence (*toujours*), une alternance codique entre guillemets («*I mean*») et une boucle méta-énonciative entre parenthèses (*et je pense que j'ai le droit de le faire étant une étrangère*). Je ne traiterai pas de l'alternance codique utilisée dans la phrase insérante que constitue l'énoncé standard car elle est traitée ailleurs dans la thèse⁸². Je me focaliserai, par contre, sur l'espace décroché entre parenthèses constitué du discours indirect qui permet au *je* de faire un commentaire personnel sur l'énoncé de la proposition principale (*Je dis toujours «I mean»*). Cependant, ici, la parenthèse ne produit pas le seul effet de permettre un commentaire évaluatif car Mira aurait pu en effet écrire *Je dis toujours «I mean» et je pense que j'ai le droit de le faire étant une étrangère* sans utiliser la parenthèse. Celle-ci en délimitant L et I (Pétillon, 2004) lui permet de faire un commentaire personnel sur l'utilisation d'une expression anglaise lorsqu'elle parle français, **en mettant en relief** une posture autre que celle qu'elle aborde dans l'énoncé standard qui est celle du locuteur plurilingue ayant donc un répertoire plurilingue qu'il met en œuvre en fonction de la situation de communication. En effet, dans la boucle méta-énonciative, Mira met en

⁸² Cf. chapitre 6.

exergue sa posture en tant que locutrice étrangère qui est par ailleurs explicitement indiquée dans la boucle méta-discursive (*en tant qu'étrangère*). Il s'agit de comprendre interprétativement en tant que lecteur empathique (Détrie & Vérine, 2010) cette posture, en la plaçant dans une dialectique locuteur étranger – locuteur français, dans le sens où elle revendique (*j'ai le droit*) l'utilisation de la langue étrangère dans la langue française, par opposition à ce qu'elle se représente du locuteur français qui ne le fait ou fera pas ou peu. C'est donc en tant qu'acteur social plurilingue, que Mira se présente dans cette boucle énonciative qui peut expliciter ses intentions (Giddens, 1984) lors de ses actes langagiers et ses prises de position. Elle utilise la boucle réflexive pour justifier de son usage d'autres langues que le français (en France) et de rompre ainsi la norme linguistique monolingue française.

La posture qu'elle adopte dans cet extrait contraste avec ce qu'elle en dit de ses langues lorsqu'Audrey, lors de l'entretien final, lui demande dans quelles langues elle écrit depuis son arrivée en France :

[11] M : (...) cette année par exemple + c'était plutôt soit en français soit en anglais pour n'oublier pas + pour ne pas oublier + l'anglais aussi comme ça + et c'est tout je pense (Mira, Entretien 2009)

Dans l'extrait [11], Mira prend une posture autre dans son discours en ce qui concerne l'anglais. En effet, elle se positionne en tant qu'apprenante de langues qui réfléchit à ses pratiques de littératies (*c'était plutôt soit en français soit en anglais*), ses stratégies d'apprentissage (*pour ne pas oublier*), ses auto-corrections (*pour n'oublier pas + pour ne pas oublier*).

A travers les extraits [6] à [10], les modes de dédoublement énonciatif permettent au sujet-narrateur de se mettre en scène et se représenter lors d'actes d'énonciation autres que celui proposé lors de l'énoncé standard. Ces autres actes d'énonciation, sont ceux formulés dans d'autres espaces géographiques et temporels que celui de l'énoncé en cours, mais également dans d'autres langues et d'autres pratiques de littératies. De ce fait, le sujet énonciateur revêt différentes postures identitaires.

7.1.3. Autres formes de réflexivité : les pronoms multiples

Dans les extraits [12] et [13], la forme Dire X est accompagnée d'un enchevêtrement de boucles réflexives entre différents énonciateurs par la présence de nombreux pronoms personnels sujets déictiques (Kerbrat-Orecchioni, 2009).

a. Le cas de Monica : la multitude de pronoms sujets

A la question de savoir si l'atelier d'écriture lui a permis de découvrir quelque chose sur elle, Monica répond :

[12] M : (...) et après de lire et de voir **et tu dis oui oui oui c'est comme moi** [c'est comme moi] **je suis comme je suis comme elle et tu peux réfléchir** (Monica, entretien 2010)

Dans [12], Monica effectue une première boucle réflexive *et tu dis oui oui oui* dans laquelle le deuxième pronom personnel déictique *tu* s'adressant à elle-même lui permet d'établir une distance par rapport à elle-même, l'adverbe affirmatif *oui* répété trois fois qui indique à quel point l'apprenante se situe dans un procès réflexif en train de se faire au moment-même de son énonciation. Puis, le constat *c'est comme moi* est suivi d'une affirmation grâce à une deuxième boucle réflexive *je suis comme je suis comme elle* dans laquelle le *tu* redevenu *je* est mis en équivalence avec le pronom personnel *elle* qui fait appel à de l'autre dans son énoncé et pour la compréhension duquel l'auditeur doit apporter une participation empathique (Détrie & Vérine, 2010) à la production de sens. Ici, il s'agit en l'occurrence de l'auteure Nancy Huston lue et discutée en classe. Lorsque je lui demande de préciser le texte auquel elle fait référence, Monica répond de la sorte :

[13] M : oui je pense que c'est le premier texte de Nancy Huston que il exprime différents euh anecdotes sur sa vie et sa vie des langues et quand il quand il mélange les langues quand il pense avec je pense que c'est les gros mots par exemple qu'il peut dire elle peut dire des gros mots en français mais n'est pas en anglais et **pour moi** et pour la majorité de nous je pense que c'est c'est vrai **tu peux dire** des gros mots par exemple en français mais que **tu ne diras jamais** dans ta langue maternelle (Monica, entretien 2010)

Monica exprime sans aucune hésitation la source et l'auteure du texte auquel elle fait référence⁸³. Elle décrit graduellement le contenu du texte en forme de zoom en allant du plus large au plus précis (*le premier texte, différents anecdotes sur sa vie, sa vie des langues, il mélange les langues, les gros mots, les gros mots en français, pas en anglais*), ce qui montre que son activité de réflexivité se manifeste au cours de la narration d'un événement important pour elle. On constate que l'événement langagier proposé par Huston, à savoir le mélange des langues et des registres de langue, rejoint directement l'expérience de l'apprenante : *et pour moi et pour la majorité de nous je pense que c'est c'est vrai*. Monica fait référence, avec beaucoup de fluidité, à elle-même (*pour moi*) ainsi qu'au *nous* du collectif dans lequel elle s'inscrit sans que pour autant l'auditeur puisse savoir si elle fait référence aux membres du groupe ou aux sujets plurilingues en général. Sa construction de soi se fait dans la confrontation à l'altérité, dans le balancement entre *je*, *nous* et *tu*. De manière très claire, elle exprime une expérience commune : *tu peux dire des gros mots par exemple en français mais que tu ne diras jamais dans ta langue maternelle*. Le passage au pronom personnel *tu* à valeur générique lui permet d'établir une distance réflexive en se donnant la possibilité de s'insérer elle en tant que locutrice plurilingue dans l'énoncé. L'événement langagier est de toute importance et il s'agit de l'utilisation d'un certain registre -ici, la vulgarité- dans la langue cible mais pas dans la langue maternelle.

En résumé, des extraits [12] et [13], on notera que Monica établit une dialectique entre soi et l'autre qui lui permet d'envisager la variation linguistique notamment en ce qui concerne le registre familier voire vulgaire entre deux langues de son répertoire plurilingue. Monica adopte une énonciation singulière en faisant intervenir de nombreux pronoms personnels pour se dire en tant que locutrice plurilingue. On aura également trouvé ce procédé énonciatif dans l'extrait [6] de Nati qui fait également intervenir une

⁸³ Nous avons étudié plusieurs extraits de Nord Perdu de Huston (1999) qui ont fait l'objet d'échanges vifs. Nous avons notamment discuté l'usage (ou non) pour le locuteur plurilingue de mots vulgaires dans sa langue maternelle et les équivalents dans des langues d'apprentissage. Huston raconte une anecdote d'une amie écossaise devenue corse qui ne peut exprimer de grossièretés dans sa langue maternelle alors qu'en français, elle le fait sans états d'âme : « quand je suis vraiment hors de moi, en français les pires obscénités franchissent mes lèvres sans problème. Dire putain, salope, enculé de ta mère, ça ne me fait ni chaud ni froid » (p. 63). Huston déclare elle-même qu'au début de son séjour en France, « la langue française était par rapport à [sa] langue maternelle, moins chargée d'affect » (p. 64), et lui donnait une grande liberté dans l'écriture.

combinaison de *je tu nous*. Leurs identités plurilingues se traduisent ainsi par une forte réflexivité et une hétérogénéité dans leur discours ainsi qu'un rapport étroit et nécessaire à l'altérité qui miroite, conforte et construit.

b. Le cas de Vera : le je démultiplié

Lors de l'entretien collectif final, Vera exprime, de manière complexe, ce que l'écriture représente pour elle :

[14] V : pour moi comme **comme j'ai écrit** dans mon texte : machine à écrire moi j'ai j'ai manque de confiance en parlant le français et . et euh plu- plutôt dans en dehors de cette de la classe je suis un peu timide les autres alors c'est difficile pour moi alors pour moi de d'avoir une une sujet euh et avec lequel je peux prendre toute une semaine de réfléchir et de **écrire** et de trouver les les expressions peut-être plus **qui qui dire ce que je veux dire mieux** ou et de de de penser à la grammaire pour moi c'est euh c'est une expérience avec la langue français que que j'aimais [oui oui] parce que ce n'était pas le oh comment je peux traduire dans mon cerveau oh ça c'était pas clair je peux prendre le temps [oui oui] et bien sûr j'ai fait beaucoup de fautes et mais mais le proce- le processus était plus plus agréable [oui oui] pour moi l'expérience avec la langue français [oui oui] (Vera, entretien 2010)

Dans ce long tour de parole, Vera manifeste l'expression complexe d'une seule idée : puisqu'elle manque de confiance à l'oral, l'écrit lui permet de réfléchir et de trouver expressions et grammaire adéquates pour exprimer ce qu'elle souhaite. En d'autres termes, les activités langagières tournées vers l'écrit lui donnent le temps de penser à la langue, ce que l'oral ne lui offre pas. Je souhaite me pencher sur son énoncé singulier qui lui permet de formuler de manière extrêmement élaborée cette pensée, en faisant intervenir toutes sortes de points de vue enchâssés et en y mêlant les échos de paroles intérieures, par le biais de commentaires, d'évaluations et en adoptant des positionnements multiples. En d'autres termes j'examine son Dire X accompagné d'un enchevêtrements auto-réflexifs en la présence d'une multitude de *je* permettant des positionnements différents.

On remarque l'énonciation du sujet (*pour moi* utilisé trois fois) avec, tout le long de l'énoncé, le *je* du narrateur-locuteur qui prend des positions différentes en fonction de trois dimensions : **le contexte, la langue, le mécanisme de pensée interpersonnel**. D'abord, en ce qui concerne le contexte, elle évoque le *micro-micro*-contexte du texte

qu'elle a écrit et que j'ai analysé dans le chapitre 6, puis le contexte *hic et nunc* de la situation d'énonciation (*j'ai manque de confiance en parlant le français*) pour préciser qu'il s'agit d'un manque de confiance dans la communication verbale en dehors de la classe⁸⁴ (*plu- plutôt dans en dehors de cette de la classe*) : ces différentes positions indiquent donc que Vera agit différemment dans l'écriture (par rapport à l'oral), avec le groupe d'apprenants de langue et à l'extérieur de la salle de classe. Ensuite, en fonction de la langue : alors que sa pensée réflexive est extrêmement précise et claire, elle hésite sur le terme qui qualifie les expressions qu'elle veut utiliser dans l'écriture et utilise une périphrase (*peut-être plus qui qui dire ce que je veux dire mieux*) : d'une position d'auteur-scripteur qui analyse un processus d'écriture, elle passe à la position de l'apprenante de langue. Enfin, en rapport à son mécanisme de pensée, elle fait intervenir les échos de paroles intérieures qui servent de médiation individuelle (Lantolf, 2000) à l'appropriation de la langue : *le oh comment je peux traduire dans mon cerveau oh ça c'était pas clair*. On notera particulièrement l'article déterminant *le* qui fait référence à un commentaire qu'elle se fait à elle-même en utilisant une interjection (*oh*) suivi d'un questionnement sur la langue (*comment je peux traduire dans mon cerveau*) ou d'une évaluation personnelle de ce qu'elle aurait énoncé au préalable et qu'elle considère imprécis (*ça c'était pas clair*).

Cet énoncé montre que Vera est en mesure d'élaborer une pensée complexe à l'oral (contrairement à celle qu'elle en dit), truffée de déplacements spatiaux, passant de contextes variés d'énonciation à celui, spécifique, de la langue, de ses langues, et à celui, intime, des processus mentaux interpersonnels. Cette expression complexe fait intervenir de nombreuses voix qui, mises en évidence par une réflexivité poussée, font surgir un narrateur-auteur pris dans une multitude de positionnements identitaires qui constitue le fil conducteur de son énoncé.

⁸⁴ Je tiens à préciser, en effet, que Vera est une des apprenantes les plus actives du groupe et communique énormément en classe à l'oral et à l'écrit, même si ses compétences de communication sont empreintes de gêne en terme de fluidité.

7.1.4. Autres formes de réflexivité

J'ai relevé d'autres formes de réflexivité dans le corpus qui, s'éloignant de la boucle réflexive méta-énonciative tel qu'étudiée précédemment, présentent toutefois des fonctions similaires.

a. La construction syntaxique en forme de miroir

Dans l'extrait [15], Nati partage en entretien final ce que l'atelier lui a apporté :

[15] N : moi je pense que cet atelier d'écriture c'est très spécial parce **nous on a écrit on a parlé nous par rapport à nos langues mais pas les langues par rapport à nous** (Nati, Entretien 2009)

Cette construction syntaxique singulière forme une sorte de miroir en plaçant d'abord le pronom personnel *nous* (A) en début de proposition suivi de la locution de comparaison *par rapport à* (B) et du syntagme *les langues* (C) puis établit une opposition en utilisant le connecteur *mais* suivi de la négation *pas* puis *les langues* (C) *par rapport à* (B) *nous* (A), soit une construction de type A + B + C mais pas C + B + A. Ce miroir lui donne la possibilité de mettre en exergue le sujet plurilingue (*nous par rapport à nos langues*) dans lequel elle s'inclut. Si le *nous* en question reste imprécis et demande la participation empathique de l'auditeur / lecteur (Détrie et Vérine, 2010), car s'agit-il, en effet, du sujet plurilingue en général, du groupe d'apprenants ou des deux apprenantes russophones avec lesquelles elle a contribué lors de l'entretien final ? Il n'en reste pas moins que cette construction lui donne l'occasion de mettre en valeur (en première position) le locuteur plurilingue, reconnu pour son répertoire plurilingue et ses pratiques langagières, plutôt que les langues (en deuxième position) et ce qu'elles imposeraient aux locuteurs (*les langues par rapport à nous*). Dans l'extrait suivant, Alina, lors d'un énoncé écrit à l'issue de la proposition d'écriture Espace Langues⁸⁵, explique à travers une construction similaire son utilisation du mot *voilà* :

[16] A : Quel sentiment de libération, quel soulagement j'ai à chaque fois que je peux faire une petite pause dans mon discours et **dire « voilà » même si dans ce moment là ce n'est pas du tout un « bon » moment pour le dire.** (Alina, *Blocage et déblocage avec le français*, première version, 2010)

⁸⁵ cf chapitre 6.

L'extrait [16] montre une autre construction syntaxique singulière en forme de miroir avec le verbe *dire* (A) en début de proposition, le complément *voilà* (B), l'opposition *même si*, l'expression du temps *dans ce moment-là* (C), la négation *ce n'est pas du tout*, l'expression du temps *un « bon » moment* (C), le complément *le* (B), le verbe *dire* (A), il s'agirait d'une construction de type A + B + opposition + C + négation + C + B + A. Il s'agit pour Alina d'exprimer les stratégies de communication qu'elle met en place (*dans mon discours*) et d'apporter une évaluation axiologique positive (Kerbrat-Orecchioni, 2009) (*quel sentiment de libération, quel soulagement*). Elles consistent à s'autoriser (*je peux*) à utiliser une unité (*dire « voilà »*) qu'elle s'est appropriée sur la durée (*à chaque fois*), comme un creux ou une certaine respiration (*pour faire une petite pause*). La construction en forme de miroir lui permet de mettre en exergue le fait qu'elle sache pertinemment que cette pratique peut constituer un écart par rapport à ce qui serait attendu dans la situation d'énonciation durant laquelle elle prononce l'unité *voilà*. Cet écart se manifeste de deux façons : l'opposition explicite (*même si*) et la mise en tension entre la déictique temporelle (Kerbrat-Orecchioni, 2009) *dans ce moment-là* et l'expression temporelle *un « bon » moment*. Cette dernière, d'un point de vue sémantique, apporte une évaluation subjective « *bon* » mais qui se veut être modalisée par l'ajout des guillemets. Cette construction syntaxique en forme de miroir, lui permet, en tant que locutrice plurilingue et réflexive, de souligner ses pratiques langagières individuelles et de s'affirmer dans ses choix.

b. La parenthèse

L'extrait [17] est issu d'un texte de Vera dans lequel elle évoque le souvenir d'une période de sa vie dans le Nord du Canada :

[17] V : Mon premier poste comme enseignante était une aventure singulière, notamment pour une jeune femme canadienne qui avait vécu jusqu'à ce moment-là à Ottawa. C'était dans le nord du Canada, au-dessus de la limite des arbres, au-dessus du cercle arctique, dans un petit hameau qui s'appelle Pond Inlet. Environ mille Inuits et une vingtaine de personnes venant du sud du Canada (**comme moi**) y vivaient. (**C'était la première fois de ma vie que l'on m'ait identifiée comme une personne du sud, mais à Pond Inlet, à la latitude 72 degrés au nord, c'était la vérité!**). (Vera, Pond Inlet, 2010)

Ce qui me semble essentiel, ce sont les deux boucles réflexives entre parenthèses qui se suivent et se répondent comme pour assurer une continuité entre des traits de soi-même qui restent identiques (l'origine géographique, par exemple) et ceux qui se présentent différemment au cours de sa trajectoire, lorsqu'on est identifiée par d'autres. En d'autres termes, il s'agirait d'une dialectique entre *l'idem* et *l'ipse* proposée par Ricœur (1990). La première (*comme moi*) assure une cohérence avec ceux à qui Vera peut s'identifier (*une vingtaine de personnes du sud du Canada*). La deuxième (*C'était la première fois de ma vie que l'on m'ait identifiée comme une personne du sud*) fait référence à une identité hétéro-attribuée, qui est nouvelle et surprenante pour quelqu'un qui se considère comme une personne du Nord comme le fait tout Canadien. Le fait de mettre entre parenthèses ses propos, permet à Vera non seulement d'en instaurer la réflexivité, mais aussi d'en assurer ce que Serça (2010) propose comme « un des moyens d'assurer la continuité au sein même de la discontinuité » (p. 197). Elles permettent d'assembler les morceaux du puzzle de soi dans la mesure où elles apportent un certain sentiment de cohérence ou de cohésion d'un soi qui a fait l'expérience de transformation, ici, en l'occurrence, dans son propre pays.

7.1.5. Synthèse sur les formes de réflexivité

J'ai tenté, dans cette section, de mettre en perspective les formes de réflexivité sur le « dire » ses langues, ses pratiques de littératies et soi-même dans ses identités plurielles. A travers les formes énonciatives présentées, on constate que les locuteurs-scripteurs plurilingues s'en servent pour faire des va-et-vient entre un *je* pluriel et l'Autre, dans cet appel et cette nécessité constante d'approcher l'autre en dialectique avec soi, mais aussi dans l'objectif de faire émerger un soi qui connaît différentes perspectives du monde, des points de vue variés, des vœux de dire mais aussi des impossibilités de les dire. La parenthèse m'a particulièrement frappée car en tant qu'enseignante, lorsque je corrigeais les textes et aidais les apprenants à aller plus en détails dans leurs énoncés, je ne l'avais pas vue. Or, il me semble qu'elle fait partie des ressources inestimables de l'individu plurilingue réflexif en quête de sens, qui cherche des manières énonciatives de poser des " actes d'identités " (Le Page & Tabouret-Keller, 1985). Serça (2010) en souligne l'importance :

Miroir d'une écriture qui se réfléchit dans le cours du texte, la parenthèse est le lieu de prédilection d'un *je* qui cherche à se saisir lui-même dans un mouvement de réflexion. La parenthèse est ainsi par essence le mode d'expression de la première personne, la figure même de l'introspection. (Serça, 2010, p. 221)

Dans cette section, je me suis penchée sur des formes réflexives qui sont plutôt sont de l'ordre de l'auto-dialogisme. Je souhaite maintenant me tourner vers d'autres formes de dialogisme utilisées par les acteurs sociaux de l'atelier.

7.2. Dialogisme interdiscursif et interlocutif

Dans cette section, j'analyse les extraits d'énoncés d'Alina en montrant comment ils font intervenir des voix extérieures répondant à des commentaires entendus et reçus, mais également comment ils anticipent les questions du lecteur. Je m'inspire de la terminologie de Bres (1999) qui, selon Bakhtine (1978), précise que le sens des énoncés subit une double influence : *interdiscursive* et *interlocutive*. Les énoncés entrent en résonance *interdiscursive* (intertextuelle) avec ce qui a déjà été dit à l'aide des mêmes mots ou à propos du même objet ; ils font écho et réagissent à d'autres paroles ou points de vue qu'ils intègrent. Bakhtine (1978) écrit à ce propos : « sur toutes ses voies vers l'objet, dans toutes les directions, le discours en rencontre un autre, 'étranger', et ne peut éviter une action vive et intense avec lui » (p. 102). Par contraste, les énoncés ont une dimension *interlocutive* lorsqu'ils anticipent également sur les interprétations, annoncent les répliques potentielles d'un destinataire réel ou virtuel, auquel ils s'adressent. Bakhtine précise : « se constituant dans l'atmosphère du 'déjà-dit', le discours est déterminé en même temps par la réplique non encore dite, mais sollicitée et déjà prévue » (p. 103). J'envisage l'analyse des énoncés selon les trois axes que proposent Bres et Leroy (2001), à savoir : 1. la matérialité temporellement située de l'investissement sémantique et de la circulation des textes, soit la question de la temporalité ; 2. le mode de construction de la relation intersubjective, soit la question de l'énonciation ; 3. l'orchestration dialogique des énoncés, soit la question d'enchâssements discursifs. Mais en rajoutant un axe, celui qui prend en compte la dimension spatiale, c'est-à-dire en considérant la question de l'espace en fonction de l'origine de l'auteur-narrateur.

L'analyse des enchâssements énonciatifs est fondamentale sur trois points car elle permet d'abord de réinterpréter dynamiquement l'articulation classique entre le niveau de l'auteur et celui du lecteur, celui du narrateur et du narrataire, et celui des personnages. Elle permet également d'ajouter l'inscription de nombreuses voix, que ce soit à travers les mots qui habitent la parole de personnages externes ou ceux du narrateur. Enfin, toutes ces voix apparaissent le plus souvent hiérarchisées entre elles grâce à des marqueurs de dialogisme, au premier rang desquels se situent les diverses formes du discours rapporté.

7.2.1. Le cas d'Alina : la question de l'origine

L'énoncé d'Alina est produit suite à la proposition d'écriture⁸⁶ de la biographie :

[18] Je suis une étrangère en France, une Majorquine à Avignon (...) Je prétends passer inaperçue mais cela ne marche jamais. Jamais je n'avais dit autant de fois « je suis espagnole » car en Espagne, on a différentes nationalités sur le même territoire, et on dit plutôt « je suis catalan, andalous, basque ou dans mon cas majorquine... » Mais où donc est cette île ? Oui, je sais, un point minuscule sur la carte, mais elle est ma terre quand même. (...) Je suis une étrangère en France et maintenant je suis aussi une étrangère pour moi-même. (Alina, 2010, *Biographie*)

L'extrait [18] porte sur l'étrangéité. L'incipit *je suis une étrangère en France* et l'excipit *je suis aussi une étrangère pour moi-même* forment un cadre autour de ce thème qui émerge sémantiquement, de manière explicite. En l'espace de quelques lignes, le mot *étrangère* est utilisé trois fois, et apparaissent également l'expression *passer inaperçue*, la présentation de soi («*je suis espagnole*») nouvelle, la question sur l'origine (*Mais où donc est cette île ?*). Au delà de la sémantique, je m'intéresse au « comment c'est dit » qui présente une hétérogénéité énonciative et un dialogisme que je voudrais monter dans l'analyse en examinant déictiques des pronoms personnels *je* et

⁸⁶ La proposition d'écriture de la biographie se trouve dans le chapitre 2. Notons également que ce texte est publié dans le recueil de textes final accompagné de la photo qu'Alina a choisie.

on, la présence du discours de l'autre, le discours direct (libre), les temps et les modalisateurs⁸⁷.

a. La multiplicité des points de vue

Alina est certes l'auteur de cette biographie, le *je* utilisé est, la plupart du temps, celui du je-acteur ou du sujet *écrivain* qui tient des propos qu'il considère vrais ou véritables, comme le souligne Lejeune (1975), puisqu'il s'agit d'une (auto)biographie. On peut donc imaginer une adéquation entre les *je* et l'auteur du texte. On constate, cependant, que les *je* déictiques (Kerbrat-Orecchioni, 2009) renvoient à des rôles et des points de vue différents. Le *je* renvoie au rôle du sujet-écrivain, sauf dans le segment ***je suis catalan, andalous, basque*** où l'utilisation du style direct entre guillemets permet à la parole d'un locuteur externe et celle du sujet écrivain de ne pas être forcément en adéquation. Par ailleurs, le nombre de *je* met en scène divers énonciateurs responsables de points de vue variés que j'interprète de la manière suivante : je suis étrangère ; je me définis en fonction de mon origine géographique ; je suis espagnole pour les Français, majorquine pour les Espagnols, étrangère à moi-même ; je ne suis pas espagnole ; les autres ne savent pas où est mon île ; les autres ne savent pas où est mon île parce qu'elle est petite ; je suis surprise (parfois même exaspérée) que l'on ne sache pas où est mon île ; les autres ne savent pas d'où je viens et par conséquent, je me sens étrangère ; les autres ne savent pas où est mon île et par conséquent je dois expliquer qui je suis ; je suis fière de venir d'où je viens même si personne ne connaît mon île. Quant à l'emploi du pronom personnel *on* (***on a différentes nationalités sur le même territoire, et on dit plutôt***) fait référence à un groupe d'individus. Il a une valeur énonciative qui équivaut à : les autres + moi. Le brouillage des frontières dans le système des personnes qu'introduit *on* permet d'échapper à l'alternative extérieur / intérieur : *on* réfère à la fois à l'énonciateur, au lecteur, à tout le monde, sans qu'aucun de ses rôles ne soit séparable des autres.

⁸⁷ Quand je parle de modalisation, je fais référence à ce que Vion (2005) définit comme « une mise en scène énonciative particulière impliquant un dédoublement énonciatif du locuteur dont l'une des énonciations se présente comme un commentaire réflexif porté sur l'autre. Ce dédoublement énonciatif a pour conséquence d'opacifier le sémantisme de l'énoncé mais aussi de complexifier les positionnements du locuteur au sein de l'interaction comme dans le dialogue *in absentia* entretenu avec des opinions existantes » (p. 147).

La multiplicité de l'emploi de *je* pourrait être rapprochée à celle de l'extrait [14] mais s'en différencie du fait du dialogisme interlocutif et interdiscursif vers lequel je me tourne maintenant.

b. La question de l'origine et le constat de l'étrangéité

Le discours de l'Autre, à fréquences indéfinies mais multiples est présent tout au long de l'énoncé par résonance interdiscursive et interlocutive (Bres, 1999). Interdiscursive (antérieure), car le *je*-narrateur explicite les énonciations antérieures à cet énoncé *jamais je n'avais dit autant de fois* (avant de quitter l'Espagne) « *je suis espagnole* » ; à la fois, interlocutive et interdiscursive avec l'énoncé *Mais où est donc cette île?* car le *je*-narrateur inscrit la question que posera certainement le lecteur à la lecture du texte, question qui existe probablement en réaction à celles nombreuses antérieures à l'énoncé qui ont été posées à Alina à propos de son île ; et, interlocutive (postérieure) car le *je*-narrateur y anticipe déjà une réponse *Oui, je sais, un point minuscule sur la carte, mais elle est ma terre quand même.*

1. L'utilisation du plus-que-parfait *jamais je n'avais dit autant de fois* indique que le *je*-narrateur/acteur se retrouve dans une posture réellement différente depuis qu'elle a changé de territoire. Ce *je*-narrateur donne une perspective diachronique dans la présentation de ses identités (Stratilaki, 2011). Avant son départ de chez elle, Alina en tant qu'acteur (*dans mon cas*) se présentait en fonction de son origine géographique, culturelle et linguistique (*je suis ... majorquine*). Elle ne s'identifiait pas à une Espagnole avant de quitter l'Espagne : l'adverbe *jamais* utilisé deux fois renforce ce fait. Toutefois, si Alina se présente, en France, au moment de l'énoncé, comme une Espagnole (*jamais je n'avais dit autant de fois « je suis espagnole »*), en utilisant une forme de discours indirect, en l'absence de la particule *que* entre la proposition rectrice et le discours rapporté, et avec la présence des guillemets, Alina se distancie et ne prend pas en charge le point de vue afférant auquel elle ne s'identifie pas. Par ailleurs, pour continuer à élaborer sur la présentation de soi d'un point diachronique, on remarquera l'embrayeur *maintenant* (Kerbrat-Orecchioni, 2009) précède la déclaration *je suis une étrangère*. La transformation dans la présentation de ses identités est radicale : avant de partir d'Espagne, Alina s'identifiait à une Majorquine, puis arrivée en France, se présente comme une Espagnole. En résulte le sentiment d'être devenue étrangère en France et à

soi-même. Ce sentiment ne semble pas découler de la migration en tant que telle, mais dans le fait qu'elle doive se (re)présenter autrement à ses interlocuteurs en France qui ne (re)connaissent pas son île, analyse vers laquelle je me tourne :

2. L'énoncé en discours direct libre *Mais où donc est cette île ?* est particulièrement intéressant dans l'analyse dialogique pour lequel trois angles d'analyse sont proposés : l'enchâssement (Bres & Vérine, 2003), le connecteur *mais*, le démonstratif *cette*. Le passage du discours direct (*je suis catalan ... majorquine*) au discours direct libre (*Mais où donc est cette île ?*) crée un dédoublement énonciatif et se trouve coïncider avec un changement d'énonciateur enchâssé. Le questionnement du lecteur apparaît sollicité à la fois par l'absence d'imputation et par la suspension de l'énoncé enchâssé. On se pose la question de savoir qui est à l'origine de cet énoncé : le je-narrateur ? Les interlocuteurs multiples antérieurs à l'énoncé qui ont (tous et souvent) demandé à Alina où était son île ? Le lecteur ? Ce jeu sur la projection empathique (Détrie & Vérine, 2010) est d'autant plus manifeste que le je-narrateur répond à la question posée *oui, je sais* comme pour précéder la réponse que fournirait un lecteur empressé de formuler une réplique qu'elle aurait trop entendue. Par ailleurs, l'utilisation du modalisateur *mais* permet également au je-narrateur « de modifier ses positions dans le dialogue avec des partenaires (logique interactive) comme avec des opinions (logique dialogique) » (Vion, 2005, p. 148). Si dans l'énoncé entier les marques de l'opposition *mais* (deux fois) sont prises en charge par le je-narrateur, ce *mais* de la question *Mais où donc est cette île ?* se transforme en un *mais* de concession : le point de vue exprimée n'est pas celui du je-narrateur mais celui d'autres êtres discursifs. Ainsi permet-il de créer un dédoublement énonciatif qui met en exergue la non-évidence d'une position sur l'origine : si pour le je-narrateur, ses identités linguistiques et son origine constituent une évidence, il n'en est rien pour son interlocuteur (et son lecteur) qui inlassablement et inévitablement (re)questionne la localisation géographique et, par conséquent, l'identité du je-narrateur. L'emploi du *donc* renforce cette non-évidence. Enfin, le démonstratif *cette* île. Le déterminant déictique *cette* (Kerbrat-Orecchioni, 2009) opacifie le discours tenu par un ou d'autres acteurs en ce qui concerne Majorque.

3. L'adverbe *oui* peut également être un marqueur dialogique (Bres, 1999). Ici, suivi de l'affirmation subjective *je sais*, il ne répond pas à la question qui précède *Mais où donc est cette île ?* Au contraire, cette réponse offre une appréciation subjective qui

précéderait celle d'un interlocuteur / lecteur à une question qui n'est pas posée dans l'énoncé, mais qui, on le devine en tant que lecteur empathique (Détrie & Vérine, 2010), a été entendue à l'oral. Il s'agit donc d'un autre enchâssement (Bres & Vérine, 2003) qui contribue à un dédoublement énonciatif et coïncide avec un changement d'énonciateur et de point de vue. *Oui, je sais* est une forme de résignation de la part du je-narrateur qui se rend à l'évidence : personne ne sait où est son île. Personne ne sait d'où Alina vient. Un constat de l'étrangéité : accepter que l'autre, en ne (re)connaissant pas le lieu géographique qui constitue (en partie certes) l'origine de la personne, ne puisse apprécier une partie essentielle de la personne.

4. Certainement, Alina n'aurait jamais exprimé son île comme étant *un point minuscule sur la carte*. Sans être explicite au sujet de la localisation géographique précise sur la carte du monde, le je-narrateur utilise un adjectif évaluatif axiologique (Kerbrat-Orecchioni, 2009) avec *minuscule*. Et bien que personne ne sache où se trouve l'île, et bien que celle-ci soit *minuscule*, le je-narrateur s'approprie le lieu sans doute aucun, sans expression de rejet, en utilisant un possessif : *elle est ma terre* et la locution adverbiale *quand même*. Le possessif *ma* construit une opposition renforcée avec le démonstratif *cette*. *Cette île* semble bien éloignée en opposition avec *ma terre* qui est pris en charge par le je-narrateur. Par ailleurs, la locution adverbiale *quand même* exprime également l'attitude du je-narrateur par rapport à ce point de vue qu'il prend en charge complètement. Vion (2005) précise en effet que « 'quand même' semble fonctionner comme un connecteur établissant un lien avec un fragment antérieur plus ou moins délimité, plus ou moins réel, plus ou moins attribuable. Il semble s'appuyer sur un déjà-là discursif dont l'énoncé précédent semble constituer **la pièce centrale**» (p. 149, mon emphase).

c. La question des lieux dans la migration

Selon Kerbrat-Orecchioni (2009), les déictiques spatiaux s'interprètent en prenant en compte la position du corps de l'énonciateur et de ses gestes. Traditionnellement, on donc pensera à des indicateurs tels que *ici* et *là*, mais on peut aussi envisager des repérages « absolus » et « relatifs » (Kerbrat-Orecchioni, 2009). Les premiers sont fixés par le contexte ou l'expression elle-même, alors que les deuxièmes sont déterminés par la situation d'énonciation. Dans la biographie d'Alina, la

référence au lieu se fait à la fois avec un repérage absolu par des noms propres (*en France, à Avignon, en Espagne*) et avec un repérage relatif (*sur le même territoire, cette île, ma terre, moi-même*). Ce qui me semble intéressant dans le cadre de cette analyse, c'est d'examiner la fonction de ces repérages : que disent-ils, notamment en lien avec les positionnements et les identités plurielles d'Alina ? Je prendrai deux angles pour examiner comment le je-narrateur se positionne d'une part en faisant une comparaison entre la France et l'Espagne, et d'autre part en s'auto-assignant une nouvelle identité en France. Lorsque le je-narrateur/acteur énonce *en Espagne, on a différentes nationalités sur le même territoire*, de manière explicite, il dit la possibilité pour l'individu, en Espagne, de marquer sa différence et de se définir en fonction d'une langue ou d'une région, ce qui est expliqué dans les termes *je suis catalan, andalous, basque, etc...* Quel en est le message implicite ? En déclarant les possibilités de s'affirmer selon différentes nationalités en Espagne, elle propose une image en négatif (comme le négatif d'une photo) de la situation en France. C'est une manière pour Alina de se représenter l'aspect monolingue et l'idéologie monoculturelle de la France en opposition à celles de l'Espagne. C'est également une façon d'exprimer la difficulté de s'affirmer en tant que Majorquine sur le territoire français, car elle précise qu'elle est *Majorquine à Avignon*, mais s'auto-assigne une autre identité en France (*je suis étrangère en France*). Par ailleurs, elle procède à une répétition de cette nouvelle identité (*je suis étrangère*) dans deux lieux, l'un en repérage absolu (*en France*), l'autre en repérage relatif (*moi-même*). C'est comme si, seul le *soi*, grâce à la réflexivité (*moi-même*), et un corps migrant en France peuvent dire la personne qu'elle est devenue (*étrangère*).

7.3. Le procédé scripturaire d'Alina

Dans cette troisième partie, j'examine le « procédé scripturaire » d'Alina, Je propose d'analyser son texte intitulé *l'étrangère* en réponse à la proposition d'écriture *l'Autre* détaillée ci-dessous. Afin de comprendre le procédé qui répond à son « problème de l'expression », je suivrai trois différents niveaux d'analyse : d'une part, un *niveau sociolinguistique* chargé de caractériser le matériau langagier dont dispose Alina dans sa condition singulière de sujet plurilingue qui vit un processus de migration et fait l'expérience de l'altérité ; d'autre part, un *niveau stylistique*, celui du procédé, qui

s'attache au travail spécifique effectué par l'apprenante dans son texte qui porte sur l'altérité ; enfin, un *niveau politique*, qui ressaisit les deux niveaux précédents pour évaluer la manière dont son procédé particulier produit de nouveaux effets sémiotiques et de nouvelles visibilités sur le champ social.

a. La proposition d'écriture *L'Autre*

La proposition d'écriture *L'Autre* est composée de trois étapes :

Première étape : à l'aide de nombreuses illustrations (format carte postale) issues d'une exposition sur l'Autre⁸⁸ et disposées au milieu de la table d'écriture en classe, les participants sont encouragés à choisir quelques illustrations et à noter sur leur cahier quelques mots, quelques impressions, quelques émotions, qui se présentent à eux en réaction à ces textes visuels.

Deuxième étape : chaque apprenant choisit une seule illustration qui constitue un socle pour l'écriture d'un texte. Le texte à composer est présenté comme étant structuré par une succession de fragments, en fonction d'un thème général *l'autre – the other* et décliné selon les variations possibles suivantes : l'autre, les autres, l'autre langue, l'autre pays, quand je suis autre, quand je suis l'autre personne. L'écriture se forge des matériaux récoltés lors de la première étape et de nouvelles impressions en fonction de l'illustration unique choisie.

Troisième étape : chaque apprenant utilise l'illustration qu'il a choisie comme socle pour écrire son texte à la maison.

Cette proposition d'écriture se différencie de celles faites précédemment dans l'atelier sachant qu'elle n'est pas basée sur des textes sources (dans le sens traditionnel du texte écrit par un auteur et qu'on peut lire), mais sur des textes visuels qui sont en outre accompagnés également de quelques mots. Une particularité à cette proposition consiste dans le fait qu'elle engage « l'impression émotionnelle », le « ressenti corporel ».

b. Le « problème d'expression » d'Alina

Quel serait le « problème d'expression » (Deleuze & Guattari, 1975) d'Alina ? Qu'aurait-elle à « résoudre » dans l'écriture outre le fait que l'écriture en français, en tant que langue étrangère, constitue en soi un défi linguistique ? Dire qu'Alina est étrangère

⁸⁸ Cf. chapitre 2.

en France constitue une évidence puisqu'elle est d'origine majorquine, de passage en France pour améliorer une langue que lui chantait sa grand-mère maternelle. Cependant, Alina n'avait pas fait l'expérience d'être étrangère avant ce séjour en France. Or, il existe une différence fondamentale entre la notion conceptuelle d' « étranger » et celle physique de la vivre et / ou de la ressentir dans son corps. Dans ce texte, tout comme dans la biographie analysée en 7.2.1., Alina exprime le sentiment d'être étrangère, d'avoir vécu l'instant où elle a ressenti qu'elle était « autre » en France, un sentiment auquel elle ne s'attendait pas. Ce sentiment, je serais tenter de dire cette « discordance » selon Ricœur (1990) dans son parcours de migration, pourrait être le « simple » résultat de sa condition d'apprenante de langues déplacée de son contexte géographique d'origine. Cependant, un autre événement conséquent s'est produit quelques jours après avoir reçu cette proposition d'écriture : l'ami d'Alina a été violenté dans les rues d'Avignon par un délinquant. Alina utilise donc la proposition d'écriture comme prétexte pour exprimer son émotion. Voici ce qu'elle dit la séance suivante lorsque je demande au groupe quel procédé ils ont utilisé pour écrire leur texte :

A : oui mais comme j'étais encore frappée euh : justement j'ai écrit un peu ce que je ressentais à ce moment et c'était un peu euh comme un journal intime (E : oui d'accord d'accord) parce que j'avais besoin de m'exprimer (E : bien sûr bien sûr) et profiter le thème de de l'autre pour pour parler un peu de comme je m'avais ressenti parce que (E : d'accord) c'est que ça arrivait sa- (medi) il y a un rapport avec la question je crois de l'autre de (E : bien sûr) de parce que c'était un peu un conflit : raciste

E : un conflit de race ?

A : xxx c'est une question de racisme que moi je je n'avais je ne m'attendais pas (Atelier 9, 2010, début 0:12:48)

Alina ne parle pas d'un procédé scripturaire en tant que tel mais du fait qu'elle saisit la proposition d'écriture comme une opportunité pour dire, pour exprimer, un ressenti face à une situation inexplicable du vécu immédiat. Elle mentionne plutôt le genre de l'écrit qu'elle catégorise comme étant *comme un journal intime* donc de l'ordre du personnel qu'en général on ne partage pas avec les autres. Elle fait un premier lien entre l'événement vécu et le thème de la proposition d'écriture l'Autre (*il y a un rapport avec la question je crois de l'autre*) qu'elle modalise (*je crois*). Et un deuxième lien entre le thème de l'Autre (*il y a un rapport avec la question*) et le racisme (*un conflit raciste*). On remarquera **particulièrement** la progression thématique en forme de zoom partant

d'un niveau *personnel* du ressenti et de l'intime, progressant à un deuxième niveau plus *conceptuel* du rapport à l'Autre et d'un troisième niveau de l'ordre du *politique* en lien avec le racisme. Tout le long de son explication, Alina modalise ses propos en utilisant l'expression adverbiale (Kerbrat-Orecchioni, 2009) *un peu* quatre fois, comme pour excuser l'écriture de ce texte personnel qu'elle propose en lecture à voix orale au groupe à la neuvième séance et que plus tard elle publiera dans le recueil de textes. C'est son commentaire final évaluatif (Labov, 1978) qui donne à ce texte une raison d'être : faire l'expérience de ce qu'elle considère du racisme, Alina ne s'y attendait pas (*c'est une question de racisme que moi je ne n'avais je ne m'attendais pas*). Je considère ainsi que le « problème d'expression » d'Alina se situe précisément là dans l'expérience de l'étrangéité. Deleuze et Guattari (1975) suggérant que « seule l'expression nous donne le procédé », je me tourne dans un premier temps vers l'analyse textuelle afin de tenter d'en révéler le procédé scripturaire.

c. Du personnel vers le politique

J'analyse le texte *L'étrangère*⁸⁹ dans son intégralité, un paragraphe après l'autre, en prenant comme outil d'analyse les types discursifs (Bronckart, 2012) tout continuant le regard posé sur le dialogisme tel que ce chapitre le propose. En effet, je cherche à montrer l'implication identitaire de l'auteur-narrateur dans la construction de son texte en fonction des types discursifs utilisés, l'originalité de la structure du texte qui cherche précisément à rejoindre l'Autre dans le fond et la forme, et enfin la continuité de la structure employée par Alina par rapport à d'autres de ses énoncés.

Alina commence son texte de la manière suivante :

Là où tu vas, tu es (Alina, 2010, *L'étrangère*, § 1)

D'emblée, dès l'incipit, le premier fragment annonce l'évènement, dans lequel le narrateur-scripteur se trouve intimement mêlé, en faisant appel aux notions de lieu, de migration et d'identité : le verbe « aller » est mis en apposition à « être ». C'est lors du mouvement, de la migration, que l'individu se définit. Alina choisit de répéter le pronom personnel de la deuxième personne du singulier *tu*. Est-ce une forme de dialogue avec

⁸⁹ Je rappelle qu'il s'agit d'une première version non corrigée que l'on trouvera en annexe.

elle-même ? Une voix de l'autre qui s'adresse à elle ? Une marque d'intertextualité ? On constate, en effet, qu'elle reprend sans modification aucune la première phrase écrite sur l'illustration⁹⁰ qu'elle a choisie pour l'écriture de son texte sur l'Autre.

Alors, si je suis en France je suis une autre? Une autre personne différente de ce que j'étais en Espagne, oui, bien sûr. Ici je suis une étrangère, ici je serai toujours une étrangère, plus que ça, une immigrante. Peut être avec les mêmes droits, si j'ai de la chance je pourrai trouver un travail, si j'ai de l'argent je pourrai louer un appartement où peut être étudier. (Alina, 2010, *L'étrangère*, § 2)

Dans ce deuxième fragment, Alina se présente dans sa problématique en tant qu'étrangère. Immédiatement, de manière dialogique, elle répond à l'incipit en posant une question. Elle renvoie à ce premier interlocuteur (fictif) ou à elle-même, une réponse en forme de miroir : un double « je » répond à un double « tu » en utilisant la conséquence « alors » et reprend la logique du lieu et de l'identité. Le lieu façonnant la personne, être ailleurs signifie être autre (être en France = être une autre). C'est réaliser l'altérité qu'elle est en train de vivre par sa propre personne et qui se manifeste par ses propres mots : *oui, bien sûr* qu'elle écrit comme si elle les prononçait à l'oral pour dire une évidence, un constat indéniable, qu'elle se doit encore d'accepter. Elle énonce des critères liés au territoire en faisant référence à deux pays, la France et l'Espagne et en utilisant les déictiques de lieu *ici*. En référence à l'Espagne, elle parle d'elle au passé, en référence au *ici* de la France elle parle d'elle au présent et au futur en se classifiant comme étrangère. Sa réflexivité met en exergue une discordance dans son parcours, une réalisation de *l'idem* et de *l'ipse* (Ricœur, 1990). On remarquera particulièrement la tension dramatique produite par les classifications *une autre / une étrangère / une*

⁹⁰ cf. annexe

*immigrante*⁹¹ qu'elle utilise successivement en effet de zoom, passant d'une conception large (*une autre*), à une notion plus descriptive (*une étrangère*), à celle plus performative (*une immigrante*) qu'Alina associe à des droits (*trouver du travail et un logement*). Elle se considère comme autre puisque dans un autre lieu qui l'a façonnée. Le déplacement et la migration sont les déclencheurs du questionnement de l'identité. Mais c'est aussi se rendre compte de l'origine et de l'impact de la société et culture qui construisent le sujet.

Et alors, je me sent différente? Je me sent une autre? Je me regarde avec les yeux d'une autre, je me reconnais et au même temps, je ne me reconnais pas. Jamais j'avais senti le racisme, jamais j'aurai cru pouvoir ressentir la discrimination de cette manière, dans ma peau, dans mon ventre, dans mon cœur. (Alina, 2010, *L'étrangère*, § 3)

Dans ce troisième fragment, Alina se présente dans la réalisation de son altérité, d'un point de vue de sa représentation non plus idéologique ou sociologique, comme c'était le cas dans le fragment deux, mais corporelle et physique. La notion de miroir, de regard sur soi-même, sur son corps, est très importante : la tension est accentuée par l'utilisation importante du pronom personnel *je* mis en miroir par une succession de verbes réflexifs : *je me sens* (x 2), *je me regarde*, *je me reconnais*, *je ne me reconnais pas*. Le champ sémantique lié au corps est large : *se sentir*, *sentir*, *ressentir*, *yeux*, *peau*, *ventre*, *cœur* et traduit une expérience viscérale mise en relief en étant contrastée à des termes conceptuels tels que *racisme* et *discrimination*. La notion d'anxiété liée à la

⁹¹ Devant la complexité des termes « autre » « étranger » et « immigrante », je souhaite apporter quelques éclairages qui cependant restent encore très limités devant les problématiques qu'ils engendrent. Pour la notion **d'étranger**, Fichet (1993) propose plusieurs définitions : 1. technique : « celui qui n'a pas la nationalité du pays du pays où il réside » ; 2. du sens commun : « celui qui n'appartient pas à la communauté nationale ou à une autre communauté » ; 3. sociologique : « celui qui est l'objet d'une mise à l'écart par le groupe majoritaire qui ne reconnaît pas sa pleine appartenance au groupe, quels que soient ses points communs ou ses différences objectivement partagés avec les membres du groupe ». La notion sociologique rend compte de la mise à l'écart mais dans un sens relationnel : le processus caractérise autant l'étranger que le groupe ou l'individu qui le tient à l'écart par un effet miroir. Pour la notion **d'immigré**, Fichet donne les définitions : 1. technique : « celui qui a effectué une immigration, c'est-à-dire qui a franchi une limite pour entrer dans un espace considéré » ; du sens commun : « c'est l'étranger qui vient de l'étranger » ; 3. de l'insee : « un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées ». Selon l'auteur, le terme « immigré » est plus stigmatisant que « étranger », le premier étant plus performatif et prescriptif alors que le deuxième plus descriptif.

perte de soi (*je ne me reconnais pas*) et au besoin imminent de se retrouver, est accentuée par l'adverbe *jamais* placé deux fois en début de proposition.

Je porte sûr mon dos tous les clichés, toutes les images, je ne suis pas espagnole, je viens du sud de la France. Je représente ce couple, maçon et femme de ménage, exilés sous Franco, qui venait pour chercher du travail et qui rêvait un jour pouvoir visiter la ville des lumières et voir la Tour Eiffel une nuit étoilée d'automne. (Alina, 2010, *L'étrangère*, § 4)

Dans le quatrième fragment, Alina change de ton et de posture énonciative. Elle présente la conscience de l'auteur-scripteur face à des représentations collectives, en l'occurrence celles que les Français auraient des Espagnols qui ont immigré en France pour fuir la dictature espagnole de Franco. Alina est porteur d'une histoire collective : le premier *je* la concerne en tant qu'individu réflexif, alors que les autres *je* portent d'autres points de vue énonciatifs, ceux de l'immigré. On remarquera également que la deuxième phrase adopte un style poétique et lyrique doté d'une charge sémantique grâce à des substantifs et adjectifs tels que *rêve, visite, ville, lumières, nuit, étoilée*, et d'une longueur faisant contraste avec les phrases courtes et fragments précédents. Ce choix stylistique semble annonciateur d'une **transformation**.

L'autre c'est l'inconnu, et l'inconnu fait toujours peur, peur mais parfois c'est aussi motif de curiosité, d'indifférence, mépris ou admiration. (Alina, 2010, *L'étrangère*, § 5)

Ce fragment est une réflexion sur l'autre et l'inconnu. Le style est impersonnel avec l'emploi unique de termes abstraits. L'auteur-narrateur semble s'être éclipsée de son propre texte. Le fragment crée une réelle rupture avec les précédents et fonctionne de la sorte comme un écart, une brèche, pour marquer une hétérogénéité indissociable. Il se situe entre la phase lyrique du fragment 4 et le discours idéologique à portée politique du fragment 6. Il performe comme une frontière, une limite.

Pour vraiment connaître l'autre il faut arrêter de nous écouter, on doit commencer par l'écouter. Oublier toutes les images qui arrivent d'abord, dans la première rencontre, oublier son accent, oublier sa couleur de peau, la manière dont il s'habille, s'il s'agit d'un homme ou d'une femme, vieux ou jeune, fort ou faible, beau ou moche. Il faut tout oublier, il faut seulement l'écouter avec les yeux ouverts, avec les yeux de cet enfant qui n'a pas eu encore le temps de connaître la haine, l'importance ou l'absurdité de la différence entre les êtres

humains. Ce discours aussi facile, aussi simple, tellement connu il est de plus en plus oublié. Parfois on croit qu'il y a des choses dont on ne doit plus parler, mais souvent ce sont précisément ces choses qui on oublie plus tôt, la lutte ne s'arrête jamais et je ne parle pas d'une lutte politique ou idéologique, je parle de la lutte du civisme, la lutte d'apprendre à habiter ensemble dans une communauté, la lutte de savoir comprendre et écouter l'autre. Parce que peut être pas aujourd'hui mais dans quelque temps on pourra être l'autre aussi. (Alina, 2010, *L'étrangère*, § 6)

Ce dernier fragment, par rapport aux autres, est plus de l'ordre d'un discours idéologique ou théorique selon Bronckart (2012) et prend la longueur d'un tiers du texte. D'un point de vue thématique, on remarquera l'utilisation modale déontique : *il faut / on doit* et du terme *lutte* utilisé cinq fois. Tout en étant théorique, il adopte une énonciation collective par le mélange de pronoms personnels *il, on, nous, je* qui permettent de faire un passage du point de vue personnel de l'auteur à celui du collectif. Par ailleurs, Alina, dans ce fragment, semble répondre à la première proposition de la deuxième phrase écrite dans l'illustration choisie pour l'écriture du texte : « quand, pour la dernière fois avons-nous écouté sans penser devoir répondre ». En effet, elle utilise le verbe *oublier* six fois, dans plusieurs variations conjuguées ou non, et le verbe *écouter* quatre fois. L'excipit du fragment et du texte correspond à la morale de cette histoire.

d. En conclusion : textes et identités plurielles

Dans ses textes (écrits et oraux), Alina retrace des fragments de sa trajectoire individuelle en l'inscrivant dans des appartenances familiales, sociales, territoriales, idéologiques. C'est dans l'expérience singulière qu'elle fait d'elle-même et de ses appartenances qu'elle définit ses identités multiples. Il s'agit d'une négociation de la personne avec les milieux sociaux et linguistiques qu'elle a traversés et dont elle garde la trace dans sa *parole* et dans son *corps*. Ce que le récit ressaisit, c'est la multiplicité des voix qui habitent son auteur et des dialogues qu'elles instaurent, et ceci à travers un procédé scripturaire singulier qui m'intéresse particulièrement. En effet, la structure du texte fragmentaire *L'étrangère* ressemble à celle d'une séquence narrative (Adam, 2001) avec le schéma suivant : d'abord une situation événement initiale (fragment 1), puis le surgissement de la problématique selon des termes sociologiques (fragment 2), ensuite, la réalisation de l'altérité selon des termes physiques corporels (fragment 3) et des représentations collectives (fragment 4), pour arriver à un basculement ou une

résolution à l'aide d'une rupture et d'une réflexion sur l'autre (fragment 5), pour conclure enfin sur un discours idéologique / politique en présentant une morale (fragment 6).

Cependant, le texte est pétri de singularités notables que je souhaite mettre en exergue. D'une part, son texte se matérialise par une mise en intrigue de l'auteur-scripteur narrateur qui subit une transformation à travers la manifestation énonciative d'une projection zoom, allant du plus personnel et intime, en passant par le collectif, pour atteindre l'impersonnel et énoncer à un discours idéologique. De ce fait, elle offre une vision partant de l'individu ancré dans une problématique de vie liée à l'altérité à celle de l'individu capable de réfléchir à sa situation et à l'objectiver. D'autre part, je tiens à souligner le rapprochement entre son texte écrit et celui oral dans lequel elle utilise une forme de progression de la pensée partant également du sujet intime pour rejoindre un niveau du collectif. Ainsi, même si elle n'utilise pas le reliquat d'une langue étrangère, elle exprime l'étrangéité dans une langue à elle en tant qu'étrangère, à travers ce « procédé » qui relève de l'écriture mineure selon Deleuze et Guattari (1975). Le texte répond en effet à trois caractéristiques, à savoir la déterritorialisation de la langue, un récit personnel qui prend une dimension politique, une énonciation qui a quelque chose de l'ordre du collectif. Ainsi, on peut donc dire que la résolution de son « problème » passe par la distanciation et le discours politique : Alina se rend compte qu'elle est étrangère à un lieu et à elle-même, et de cette réalisation, elle prend conscience de son appartenance à une histoire collective, qui fait d'elle une « héritière » de certaines représentations, et en les énonçant, elle se donne la chance de pouvoir les objectiver et de subir une transformation⁹². Le texte serait donc le lieu qui permettrait, à la fois dans son thème et dans sa forme, de manifester de cette possibilité de création et de libération de soi.

Son texte, un récit de vie selon Bertucci (2006), fait apparaître l'identité narrative du sujet et permet l'émergence de la conscience de soi et parce qu'il implique nécessairement une énonciation constituée de ce que Ricœur (1990) appelle la « médiation existentielle entre soi et le monde » (p. 178). Il permet la représentation et

⁹² On notera d'ailleurs que, suite à la lecture de son texte en classe, Vera a aussitôt fait le commentaire suivant : « il y a une transformation des sentiments . . . à travers des mots des phrases ». (Atelier 9, 2010)

l'attestation de l'altérité, et donc d'affirmer ce que Bakhtine (1978) appelle la relation exotopique, laquelle rend possible de poser en tant que telle l'existence de l'Autre et son aptitude à parler en son nom. Enfin, il joue également un rôle essentiel dans la révélation des identités plurielles, dans le sens où les identités se construisent et qu'elles sont le produit de facteurs sociohistoriques qui conditionnent une multitude d'expériences. Ses textes seraient ainsi le lieu d'un entrecroisement et d'une confrontation de langues et de cultures : en tant que paroles d'un sujet qui se construit au travers de la multiplicité de ses appartenances et des voix qu'il fait entendre, et en tant que paroles adressées à un autre qui mobilise dans son écoute les appartenances et les voix qui sont les siennes.

8. Constructions identitaires en interactions

Carcassonne (2006), Molinié (2003) et Cummins et Early (2011), parmi tant d'autres, soulignent la nécessité de considérer le récit comme une pratique discursive dans le sens où il se crée, il se façonne, au gré des interactions, dans une relation dialogique, en lien avec un ou plusieurs interlocuteurs et de nombreux discours. Celle qui se raconte lors d'un atelier (ou dans un texte) est à la fois inscrite dans un dialogue *in situ* avec l'enseignante, avec les autres membres du groupe et avec elle-même (ses dialogues intérieurs et les échos de voix qui la traversent, la façonnent, à l'orée d'un puits ou autour d'une table), mais aussi avec d'autres discours, ceux de ses lectures, de ses écritures (passées et présentes), de ses représentations langagières, d'autres voix, de l'enfance, de sa région d'origine. Ces discours multiples coexistent en chacun de nous et correspondent à des voix intériorisées (Bakhtine / Voloshinov, 1977). Dans ce chapitre, j'examine comment les interactions en atelier ont permis à Vera et à Thich de (re)négocier leurs identités plurielles.

8.1. Le cas de Vera : souvenirs de langue(s)

Dans cette première partie, j'examine le cheminement de Vera lors de la construction d'un texte identitaire (*identity text*) (Cummins & Early, 2011). Ce texte, construit entre oralité, écrit et performance, accompagné de photos, publié dans un recueil de textes final, et lu en séance publique lors de la présentation des travaux d'apprenants en fin de semestre est créé au sein d'un espace pédagogique orchestré par moi-même en tant qu'enseignante. Dans cette construction, je m'intéresse à comprendre la relation discursive qui s'établit entre Vera et moi (en tant qu'enseignante), de voir les postures identitaires diverses que Vera adopte lors de ces énoncés, ce qu'elle choisit d'écrire, ce qu'elle refuse, ce qu'elle prend et adopte des commentaires reçus, ce qu'elle divulgue de son rapport aux langues, mais aussi ce que le souvenir de langues fait émerger dans son rapport à l'étrangéité, en situation interlocutive. Ce récit

fait ressortir une expérience de vie dans laquelle Vera vit pour la première fois l'altérité dans son pays d'origine, le Canada. Nous verrons qu'à travers ce récit, Vera adopte des identités singulières, à l'intersection entre passé et présent, en combinant oral et écrit, lors de pratiques langagières qui font surgir le français, l'anglais et l'inuktitut, entre représentations et discours sur la langue, notamment le bilinguisme et l'immersion, en lien avec la voix des auteurs lus en classe et mes conseils.

L'analyse que je propose est la suivante : étant à la fois observatrice de cette conversation, mais aussi *insider* puisque étant l'enseignante (E dans l'interaction), je peux à la fois dire ce qui s'est passé, mais aussi les intentions que j'avais derrière cette activité langagière et les effets que celle-ci a produit sur Vera, les autres apprenants et moi-même. Cette discussion ouvre à une méthodologie particulière, celle de l'analyse à trois dimensions en tant chercheure, enseignante et écrivaine plurilingue. Dans cette première partie, j'examine les caractéristiques d'un *Souvenir de langue(s)* en atelier d'écriture plurielle en posant les questions suivantes : dans quelle mesure la relation dialogique, et plus particulièrement mon intention (non formulée explicitement) de développement des compétences plurilingues et pluriculturelles des apprenants oriente-t-elle la construction du récit vers une dimension narrative dans laquelle les langues et l'inscription de l'altérité sont incluses? En quoi cette construction du récit en atelier aide-t-elle (ou non) l'acteur social à présenter une version d'un événement de sa vie qui l'invite à (re)(dé)construire et / ou à exprimer ses identités plurilingues?

D'abord, je retracerai le développement et le parcours de la proposition d'écriture *Souvenir(s) de langue(s)* pour donner au lecteur la possibilité de comprendre et suivre le déploiement de la construction dialogique du récit. Puis, j'analyserai la position de Vera à travers ses choix énonciatifs et montrerai comment elle négocie ses identités plurielles.

8.1.1. Premier mouvement : Souvenirs de langue(s)

a. La proposition d'écriture « je me souviens »

Suite à une lecture d'extraits⁹³ de George Perec (1978) *Je me souviens*, les apprenants sont invités à écrire en classe un inventaire de souvenirs. Il s'agit d'écrire une dizaine de fragments courts qui commencent par « je me souviens », et plus précisément des souvenirs qui ont un lien avec les langues :

E : Ce que je vous propose de faire dans votre petit carnet ou dans votre grand carnet c'est de commencer on va dire une dizaine de fragments qui commencent par je me souviens des souvenirs qui sont liés au voyage à la langue aux langue[z] au pluriel à un certain apprentissage à une personne une chanson à un événement un peu particulier à une personne qui était autour de la table un souvenir vient laissez-le venir naturellement on commence avec un et puis ensuite lorsqu'on a écrit un souvenir il y a un autre qui arrive et quand on a écrit ce souvenir-là et il y en a un autre qui arrive accueillez juste c'est comme si on tendait la main vous accueillez votre souvenir. (Atelier 2 2010-09-14 (2) début 0 : 45 : 10)

On remarquera ici la mention des langues au pluriel (*langue[z]*) prononcé avec insistance et humour. Ici, il ne s'agit pas uniquement de la langue française, mais des langues des apprenants même si l'objet du cours est l'apprentissage du français. Par ailleurs, l'écriture est présentée comme quelque chose de doux (*on accueille / on tend la main*).

b. La lecture en classe des fragments « je me souviens »

Une vingtaine de minutes après le début de l'écriture, j'invite les apprenants-scripteurs à lire un de leurs fragments écrits à haute voix, à tour de rôle. Je remarque qu'aucun d'entre eux ne lit un fragment qui ait directement un lien avec leur(s) langue(s). Lorsque, c'est mon tour de lecture, je choisis de lire le fragment suivant :

E : Je me souviens d'un cours d'anglais où nous avons répété *you'd better be good* (rire de la classe) pendant 15 minutes jusqu'à ce que tous les étudiants puissent le dire correctement (rire de la classe) (Atelier 2 2010-09-14 (2))

⁹³ Les extraits lus ne pourront malheureusement être présentés en annexe en l'absence de droits à reproduction.

Mon intention derrière cette lecture est triple : je m'inclus dans le tour de lecture pour partager un souvenir de langue car moi aussi je fais partie de la communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991) d'individus plurilingues qui ont appris et apprennent encore des langues. Je cherche à créer un esprit de communauté, de groupe, de partage en m'incluant moi-même dans le groupe d'écriture et de lecture. De plus, j'utilise l'anglais sans traduction dans l'objectif de permettre, de faire surgir d'autres langues que la langue cible. Enfin, le souvenir est lié à une situation d'apprentissage que certainement la plupart des apprenants peuvent comprendre (la classe entière rit d'ailleurs), même si c'est en anglais.

c. L'écriture à la maison

Suite à la lecture des premiers fragments écrits en classe, je propose à la classe de finir l'écriture des fragments à la maison et de me remettre leur inventaire la semaine suivante. En plus de cette écriture, les lectures à faire pour l'atelier suivant portent sur la lecture du chapitre « Orientation » dans *Nord Perdu* de Huston. Cette remarque est importante car, comme on le verra plus loin, Vera fera référence à Huston durant le récit oral de son souvenir de langue.

8.1.2. Deuxième mouvement : lecture des fragments choisis

La semaine suivante, les étudiants m'ont remis les textes écrits à la maison suite à la proposition d'écriture « je me souviens » telle qu'expliquée ci-dessus. Je les ai lus, y ai apporté des commentaires-corrrections de langue, mais surtout j'ai sélectionné (en le surlignant), pour chacun des apprenants, un fragment qui me semblait être une clé, ou un indice de son répertoire plurilingue. Dans ce qui suit, je présente deux séquences de l'atelier 4 : la première concerne la lecture du fragment que j'ai sélectionné et commence par ma proposition d'activité de lecture et de partage de textes à voix haute (TP 1), et continue avec Vera qui répond en interaction à l'invitation pendant une période relativement longue d'environ quatre minutes. La deuxième est la suite et fin du récit de Vera d'une durée d'une minute trente⁹⁴. J'ai découpé ces deux séquences en sections

⁹⁴ Après une interruption d'environ cinq minutes d'interaction que je n'analyse pas, dans laquelle elle donne des précisions supplémentaires à son expérience.

tout en conservant leur ordre chronologique afin d'en garder la cohérence. Une analyse est proposée à la suite de chaque section.

a. L'invitation au récit

E : alors ce que je proposais vous avez remarqué dans toutes dans tous vos souvenirs vous avez remarqué qu'il y a une petite ligne jaune : j'aurais voulu qu'on fasse un petit tour de table : pour pour partager parce que moi j'ai le privilège de lire vos textes : mais c'est aussi euh à tout le monde d'entendre : un petit extrait de votre : euh de votre écriture : alors je proposais qu'on fasse un tour de table pour que vous puissiez : lire : un extrait et donc je proposais l'extrait jaune : hein sur votre feuille est-ce que quelqu'un voudrait commencer ? (rire de la classe suivi de 4 secondes de silence) (Atelier 4 2010-09-28 (2))

En choisissant de surligner un fragment en particulier, j'ai deux intentions. La première : faire partager par les apprenants un fragment de leur expérience à l'oral qui s'inscrit dans un collectif et fera l'objet de discussion plus tard lorsque chacun aura lu son fragment. En effet, chaque fragment constitue une voix singulière qui, ajoutée à celles des autres, constituera un ensemble. La deuxième : ce fragment sélectionné parmi d'autres concerne une des langues de l'apprenant. Je cherche à ce que les uns et les autres entendent des fragments de langue pour composer une narration collective sur des expériences singulières, mais souvent communes, qui s'inscrivent dans une historicité collective d'expériences de langues. On remarquera plusieurs points : premièrement, dans cette activité, il s'agit de lire un seul fragment, car c'est un tour de lecture qui constitue un premier cercle de parole, une approche d'introduction à la lecture de soi dans un groupe qu'on ne connaît pas encore (très bien). Deuxièmement, je ne nomme personne à la lecture : je ne donne la parole à personne en particulier. Troisièmement, la classe est surprise par la proposition car les apprenants rient et ce rire est suivi de quatre secondes de silence.

b. Le début du récit de Vera

Vera est la première apprenante à vouloir lire :

2 V : moi ?

3 E : si tu veux

4 V : alors ma phrase ici c'est je me souviens souviens des quelques mots en inuktitut inuktitut et l'inuktitut euh est la langue des Inuits au

nord de Canada et puis mon : premier emploi comme enseignant .
quand j'avais 22 ans euh était de de euh était en le nord au nord
(Atelier 4 2010-09-28 (2))

Vera (V) prend la parole en demandant permission à laquelle j'acquiesce. En TP 4, elle lit son fragment *je me souviens de quelques mots en inuktitut* et, sans que je ne m'y attende, l'explique en précisant la langue dont il s'agit (*l'inuktitut*), les locuteurs qui parlent cette langue (*les Inuits*), le lieu où elle est parlée (*au nord du Canada*), la circonstance de la rencontre avec cette langue (*premier emploi comme enseignant*). Vera s'auto-attribue un tour de parole et transmet à la classe ses connaissances. Ses identités se manifestent en quelques mots : elle connaît une langue peu connue (en dehors du Canada), elle est canadienne, elle est enseignante. De plus, à la fin du TP 4 elle reprend une identité d'apprenante qui hésite sur la préposition à utiliser :

5 E : dans le nord

6 V : dans le nord

7 E : dans le nord du Canada

8 V : dans le nord du Canada sur *Baffin* l'île de Baffin et sur l'île et euh dans une petite petite ville euh au nord de dans au nord on peut dire ? au sud

9 E : dans dans le nord dans le nord de l'île

10 V : de l'île ?

11 E : ouais d'accord

12 V : *Baffin Island* qui s'appelle *Pond Inlet* et puis les toutes presque toutes les Inuits et ils parlent euh ils parlent inuktitut comme euh . . la langue maternelle (Atelier 4 2010-09-28 (2))

Les TP 5-12 prennent une dimension métalinguistique typique de la classe de langue (Cicurel, 2011), à propos de préposition(s) possible(s) pour indiquer le lieu géographique et / ou les directions cardinales. En TP 5-8, on assiste à une séquence potentiellement acquisitionnelle (de Pietro, Matthey & Py, 1989) durant laquelle Vera répète deux fois l'expression *dans le nord*. Je tiens à faire remarquer que le Nord du Canada et les références aux directions cardinales sont très présentes dans le chapitre « Orientation » de Huston que les étudiants avaient à lire pour cette séance. En TP 8, Vera prononce *Baffin* en anglais, puis s'auto-corrige immédiatement pour proposer une prononciation française. Au début du TP 12, *Baffin Island* est à nouveau prononcé en anglais ainsi que le nom de la petite ville *Pond Inlet*. La fin du TP 12, Vera modalise les

propos qu'elle a énoncés en TP 4 : l'inuktitut est la langue de *presque* tous les Inuits et elle la catégorise comme étant *maternelle*.

13 E : (en écrivant le mot au tableau) tu l'écris comme ça inuktitut c'est ça ?

14 V : i-nuk-ti-tut

15 E : avec un t ici

16 V : le deuxième k k yes c'est un t

17 E : (en corrigeant le k et en le remplaçant par un t) d'accord ici (Atelier 4 2010-09-28 (2))

En TP 13, en écrivant le mot *inuktitut* au tableau, je prends le rôle de médiateur pour le reste de la classe qui ne connaît pas cette langue. En demandant à Vera de vérifier l'orthographe du mot (*tu l'écris comme ça*), je lui donne une autre opportunité d'être experte. Vera s'en saisit et utilise deux stratégies : celle d'accentuer les syllabes du mot pour faire entendre l'erreur que je commets, puis celle d'explicitier l'erreur en nommant la lettre erronée (*le deuxième k k yes c'est un t*). On remarquera tout particulièrement (chose précisément singulière de l'atelier) que cette séquence (TP 13 à 15) met en premier plan une langue autre que la langue cible et pour laquelle l'apprenante a un rôle d'experte en utilisant d'autres langues (le français et l'anglais) et moi, en tant qu'enseignante, un rôle d'apprenante.

18 V : alors pour les enfants là-bas l'anglais est une deuxième langue et c'était une . très . . . grand expérience

19 E : ah tu veux dire que c'était une découverte pour toi une expérience nouvelle ? (Atelier 4 2010-09-28 (2))

Vera continue son récit (comme si l'incursion métalinguistique n'avait pas eu lieu ou en tout cas ne l'avait pas dérangée) pour annoncer une conséquence (*alors*) et un fait sociolinguistique (*pour les enfants là-bas l'anglais est une deuxième langue*) et l'évaluer (*c'était une très grande expérience*). Je relance Vera pour élucider (TP 19) car on ne comprend pas si *la grande expérience* concerne la langue (le fait que, pour les enfants, l'anglais soit leur deuxième langue), son expérience personnelle dans un lieu aussi différent, ou les deux.

20 V : OUI OUI ABSOLument et quand il y a la semaine dernière quand elle elle parle de le le Nord c'était le VRAI nord de Canada qui j'ai . pas

beaucoup des personnes . a la . chance de expérience (Atelier 4 2010-09-28 (2))

Vera acquiesce avec une affirmation très enthousiaste (*OUI OUI ABSOLument*) même si on ne sait pas exactement à quoi et complète sa pensée en faisant référence au texte de Huston sans la nommer sinon par le pronom sujet *elle* (*elle parle de le le Nord*), en donnant une dimension temporelle (*la semaine dernière*), qui permet seulement aux membres du groupe en présence de situer le *elle* nommée, et en reprenant les propos de l'auteur (*le VRAI nord de Canada*). Elle souligne le fait qu'il s'agisse d'une expérience unique en évaluant le caractère singulier de l'expérience (*pas beaucoup des personnes . a la . chance de expérience*).

21 E : d'accord : tu veux dire/

22 V : c'était difficile c'est comme dans le le . dans en l'hiver c'est toute noir toute la journée toute la nuit et puis aussi c'est plus plus dur en été parce que il n'y a pas de nuit il manque de nuit et euh c'était . mon premier : *vehicle* ?/

23 X : véhicule

24 V : était une machine euh de d'hiver de neige

25 E : un *ski-* un *ski-doo*

26 V : oui un *ski-doo* (rires de tous) j'étais j'étais très naïve quand je je je pense maintenant (rire) comme une petite jeune de 22 ans mais c'était très très une expérience très / (Atelier 4 2010-09-28 (2))

En TP 21, je demande des précisions auxquelles Vera répond en faisant une évaluation subjective implicite (Kerbrat-Orecchioni, 2009) (*c'était difficile*) avant de compléter son récit en donnant des détails qui concernent les conditions climatiques particulières du nord du Canada (sujet auquel fait également référence Huston dans le texte source étudié en classe). A la fin du TP 22, elle met en œuvre une stratégie d'apprentissage qui consiste à énoncer le mot *vehicle* en anglais suivi de l'intonation montante pour demander de l'aide pour une traduction en français, aide qui lui est fournie immédiatement par l'apprenante X (*véhicule*). Puis, grâce à une stratégie de communication, celle qui consiste à formuler une périphrase (*une machine d'hiver de neige*), elle obtient un autre mot de vocabulaire de la part de l'enseignante (*ski-doo*) qui s'avère être une autre manière de dire (en anglais canadien) le mot *snowmobile* que cherche à traduire l'apprenante.

27 E : et tu tu te /

28 V : alors inuktitut je je me souviens

29 E : tu te souviens tu te souviens de quelques mots ?

30 V : oui oui

31 E : bonjour ou /

32 V : les chansons . et même encore aujourd'hui je l'utilise quelques mots avec mes filles je ne sais pas c'est dans ma t-(ête) comme comme *kaigi* ça veut dire viens ici et un truc truc c'est *amaanatuq amaanatuq* xxx (un autre mot en inuktitut) *amaanatuq* (rire de la classe)

33 Lz : y a combien d'années tu tu/

34 V : pour deux ans

35 E : pendant deux ans ?

36 V : pendant deux ans pendant deux ans

(TP 1 à TP 36 de 0 : 22 : 35 à 0 : 26 : 25, Atelier 4 2010-09-28 (2))

En TP 27, je relance le récit oral sur le souvenir écrit à l'aide d'un début de phrase qui reprend le sujet (*tu*) et le pronom complément (*te*) qui agit comme une forme d'étayage, car je n'ai pas besoin de rajouter le verbe (*souviens*). Vera saisit immédiatement l'amorce et répond en TP 28 exactement ce que je sous-entends (*alors inuktitut je je me souviens*). Je confirme en répétant la phrase d'origine citée en TP 4 (*tu te souviens*) et en suggérant une situation langagière classique de salutations (*bonjour*). En TP 32, Vera élabore son usage de l'inuktitut : il s'agit non seulement de chansons, mais aussi de ressources d'un lexique. Elle utilise un modalisateur (Kerbrat-Orecchioni, 2009) (*même encore aujourd'hui*) qui signale un degré d'adhésion fort à cet énoncé, car il a pour fonction l'insistance. Cependant, elle le modalise (*je ne sais pas*) en précisant qu'il s'agit de langues intérieures, de voix intérieures souvent inconscientes (*c'est dans ma t-(ête)*) qui l'habitent toujours, qui font donc partie de son répertoire plurilingue, pour enfin dévoiler qu'elle utilise la langue inuktitut avec ses filles : ses identités linguistiques concernent donc également la transmission des langues à ses enfants. Elle prononce les mots *kaigi* et *amaanatuq* très rapidement puis les traduit aussitôt (*kaigi ça veut dire viens ici / un truc truc c'est amaanatuq*). J'interprète cette rapidité à énoncer ces mots en inuktitut de deux manières : premièrement, elle se représente la langue inuktitut comme non légitime en classe de FLE, mais dans ce cas, quid de l'anglais qu'elle utilise fréquemment dans des activités métalinguistiques, sinon qu'elle lui attribue le pouvoir et

aussi le statut d'une langue qui serait comprise par tous. Deuxièmement, il est possible que cette langue représente une langue de l'intime, qui donc ne se dévoilerait pas en classe.

L'utilisation de l'inuktitut suscite des réactions immédiates des autres membres du groupe (rire de la classe) et une question de Liz (*y a combien d'années tu tu*) sur la période de son séjour dans le Grand Nord en TP 33 à laquelle Vera répond une durée (*pour deux ans*). Elle accepte également mes corrections que je formule avec une question (*pendant deux ans ?*), ce qui crée une autre séquence potentiellement acquisitionnelle (de Pietro, Matthey & Py, 1989), car elle répète deux fois *pendant deux ans* en TP 36⁹⁵.

c. Le récit parle des langues et les langues parlent de l'auteur

Avant de continuer avec la suite et fin de son récit, je ferai une synthèse de cette première séquence dans laquelle *le récit parle de la(es) langue(s) et la(es) langue(s) parle(nt) de l'auteur*. Ce récit est le premier de Vera durant l'atelier d'écriture. Il est constitué au cours d'une interaction en atelier qui se caractérise par ce que Moore et Simon (2002) appelleraient une « déritualisation ». En effet, il prend forme au sein d'une interaction en classe de langue(s) parce que Vera s'autorise, en tant qu'apprenante et acteur social, à prendre la parole, à être auteur, pour (se) raconter (à travers) une expérience signifiante pour elle tout en (s')énonçant ses identités plurielles ; et moi, en tant qu'enseignante, je la laisse (se) raconter et je l'encourage même à prendre ce rôle. Je tiens à approfondir l'analyse de ce récit à travers quatre dimensions : 1. la place de l'apprenant dans l'élaboration de son récit ; 2. la dimension dialogique du récit ; 3. la structure du récit caractérisé par l'enchâssement de types d'interaction de nature très diverse ; 4. la dimension identitaire du récit.

⁹⁵ Pendant les six minutes suivantes (de 0 : 26 : 25 à 0 : 33 : 12), Vera continue son récit, toujours en interaction avec les membres du groupe qui réagissent, posent des questions, l'aident avec le lexique manquant en français. Ses descriptions concernent les conditions climatiques (le froid, l'hiver, la lumière à minuit qui passe à travers la maison), le comportement de ses élèves (les enfants dorment le jour mais jouent la nuit), le changement de rythme et le privilège que cela représente d'avoir eu ce genre d'expérience.

D'abord, la place que prend l'apprenante, acteur social, dans ce récit dialogique : sur les 36 tours de parole de cette séquence, la moitié d'entre eux (ainsi que deux tiers des mots utilisés) sont ceux de Vera, alors que la plupart du temps comme le suggère Cicurel (2002) le nombre de TP de l'enseignante peut être quatre fois celui de l'apprenant et prendre plus de la moitié du temps de parole avec des types d'échange question-réponse. Puis, le récit offre une dimension dialogique à trois niveaux : outre les échanges, entre l'enseignante et l'apprenante, typiques d'une relation didactique en dyade, et notamment celle de la classe de langue, Vera s'assure que son récit soit intéressant (pour l'interlocuteur) en émettant plusieurs évaluations (Labov, 1978) qui gardent l'Autre en alerte en lui indiquant « le propos de son histoire, sa raison d'être : pourquoi il raconte, où il veut en venir ». (p. 303). En effet, en TP 18 et TP 20, Vera fait cas d'une *grande expérience*, ce à quoi je réponds pour demander des précisions en TP 19 et TP 21. Par ailleurs, Vera fait appel à ses interlocuteurs pour les solliciter sur des questions de langue en déployant plusieurs stratégies de communication. Enfin, Vera fait également intervenir les dires des autres en faisant référence à Nancy Huston, sans la citer sinon en utilisant le pronom *elle*. Elle fait donc usage d'une hétérogénéité énonciative (Détrie & Vérine, 2010) qui requiert de la part des personnes en présence une connivence empathique dans la détermination du sens.

De plus, le récit est caractérisé, dans sa structure, par l'enchâssement de nombreux types d'interaction de nature très différente : en TP 2-3, Vera demande une autorisation à parler, un rituel typique de la salle de classe ; en TP 4, Vera procède à la lecture d'un fragment qui correspond à ma proposition mais entame aussitôt (sans que je ne le demande) un début de récit, dans lequel explication et narration s'enchaînent, et au cours duquel l'acteur social décline certaines de ses identités ; en TP 5-12, Vera et moi-même sommes impliquées dans une interaction à caractère métalinguistique typique de la classe mais ici caractérisée par une alternance codique liée à des lieux durant laquelle l'apprenante s'auto-corrige et affirme son identité canadienne anglophone ; en TP 13-17, une interaction courte montre des rôles inversés, l'apprenante prenant celui de l'enseignante et inversement ; en TP 18-22, Vera procède à la suite de son récit. On est au cœur même de celui-ci car on assiste à un épaississement du texte. Une réalisation d'abord : *pour les enfants là-bas l'anglais est une deuxième langue*, suivi immédiatement d'une évaluation (*grande expérience*), d'une

demande de clarification de l'interlocuteur (*tu veux dire*), d'une autre évaluation (*OUI OUI ABSOLument*), d'un recours au discours de l'Autre (*quand elle parle de le Nord*), de deux autres évaluations subjectives (*c'était le VRAI nord / chance de expérience*), d'une autre demande de clarification de l'interlocuteur (*tu veux dire*) et d'une dernière évaluation subjective (*c'était difficile*) ; en TP 22-26, Vera, l'apprenante X et moi-même sommes impliquées dans une interaction à caractère métalinguistique typique de la classe, mais ici caractérisée par une alternance codique liée à un objet, durant laquelle l'apprenante déploie des stratégies de communication ; en TP 27-32, Vera reprend son récit de langue initié en TP 4 suite à une relance de l'enseignante ; en TP 33-34, Vera répond à une question d'un membre du groupe et finalement en TP 35-36 reprend son rôle d'apprenante. On constate donc à la fois la grande capacité de Vera de puiser dans son répertoire plurilingue des ressources variées en fonction de la situation de communication, de s'adapter sans aucune tension aux changements de posture réguliers et de prendre des postures différentes : entre apprenante de langue et expert de ses langues, elle manifeste avec aisance ses identités plurielles, tout en maintenant la communication et en apprenant la langue cible.

Enfin, le récit dévoile d'elle plusieurs dimensions identitaires qu'elle énonce mais aussi qu'elle met en action dans son activité langagière : elle est canadienne, elle est enseignante, elle est apprenante de langues, elle est plurilingue (dont une langue très peu connue des autres apprenants en présence). Elle (se) révèle aussi, en tant que mère, certains choix linguistiques qu'elle adopte avec ses enfants. Elle prend à la fois le rôle d'apprenante qui déploie des stratégies de communication et d'apprentissage, et celui d'expert de ses langues qui en connaît certains aspects mais aussi les transmet.

Ce récit prend également forme parce qu'en tant qu'enseignante, j'opère les fonctions suivantes : celle de donner la place à Vera pour qu'elle prenne le temps et l'espace de (se) raconter alors que la proposition initiale d'activité n'était pas celle d'expliquer son fragment ; celle de donner à l'apprenante le rôle d'expert à la fois de ses langues mais aussi du déroulé ou déroulement de son propre récit ; celle de remplir mon rôle d'enseignante de langue qui guide et donne des réponses (méta)linguistiques sur la langue cible ; celle de vérifier les propos de Vera dans son récit, tel qu'on le ferait dans une situation de communication ordinaire, en non pas uniquement dans la langue qu'elle

utilise ; et enfin celle de relancer pour revenir sur les propos du récit lorsqu'il y a diversion ou digression.

d. La fin du récit de Vera

Vera donne les signes qu'elle a fini son récit :

37 V : voilà

38 E : *wow*

39 V : VOIlà ! (rire avec la classe pendant deux secondes)

40 E : tu as fini quoi !

41 V : oui (rire de toute la classe pendant trois secondes) oui j'ai fini quoi (avec malice et complicité) (rire de toute la classe)

42 E : bravo tu as très très bien expliqué
(enregistrement de 0 : 33 : 13 à 0 : 33 : 32)

Vera en TP 37 amorce la fin de son récit qui aura duré près d'une dizaine de minutes, récit donc relativement long pour une apprenante qui se dit timide et mal à aise à parler en public⁹⁶. Elle conclut son récit avec *voilà*, un marqueur discursif à valeur illocutoire qui indique la satisfaction de l'énonciateur d'être arrivée à la fin de son récit. En TP 38, à l'aide d'une interjection en langue anglaise⁹⁷ (*wow*), j'apprécie ou j'évalue la performance de Vera qui répète *VOIlà* en donnant une emphase particulière sur la première syllabe, comme si elle était surprise d'elle-même d'avoir accompli un tel exploit en langue étrangère, ce qui se traduit par un rire, le sien et celui de la classe. Je réitère le fait qu'elle ait terminé son récit après un long temps de prise de parole (*tu as fini quoi !*), c'est-à-dire en utilisant le marqueur discursif *quoi* dont l'usage n'est compris et ne se comprend uniquement par les personnes en présence, puisque nous avons, avec la classe, fait une séance sur ce marqueur discursif, en comparant son usage et ses possibles traductions dans différentes langues⁹⁸, l'heure qui précède cet atelier

⁹⁶ On pensera notamment aux commentaires qu'elle fait dans le chapitre 7 à la section 7.1.3.b.

⁹⁷ Je tiens à préciser que je ne cherche pas toujours à mettre les langues des uns et des autres en valeur de manière volontaire, pensée et réfléchie, mais que bien évidemment les miennes en tant qu'individu plurilingue « tombent de mes lèvres » (pour reprendre l'expression de Vera qu'on verra plus loin) à mon insu, également, lors de la classe de langue.

⁹⁸ Nous en verrons un extrait et une analyse dans le chapitre 9. De plus, je porterai une attention particulière à l'utilisation d'un marqueur discursif canadien (*eh ?*) dans la biographie écrite que propose Vera en fin d'atelier (cf. chapitre 9).

d'écriture. Le *quoi* utilisé a donc une fonction de connivence plus qu'autre chose, connivence à laquelle Vera répond en TP 41 après quelques secondes de rire, ce qui suggère qu'elle a pris du temps de réflexion pour comprendre mon intention. En TP 42, je félicite Vera pour son exploit, un récit raconté sur une période longue, truffé de détails et d'explications, qui a suscité un intérêt de toute la classe (on notera à ce propos les rires fréquents de la classe).

Cependant, alors que nous étions en train de conclure, elle reprend de nouveau son récit en faisant référence à Huston :

43 V : mais elle est (rire de E) parce que je pense à l'article de Jane Huston et c'était c'était étrange pour moi comme une Canadienne parce que les Inuits en en dans les petites villes dit que les autres Canadiens sont les sont les sont des *Southerners* et en français

44 E : les gens du sud les gens du sud /

45 V : mais pour pour nous comme en Vancouver les les gens de Floride sont des g- des gens de sud (rires)

46 E : ah tu veux dire que /

47 Lz : c'est une question de /

48 E : c'est c'est une question de quoi ?

49 Lz : de perspective /

50 V : oui absolument (rires) absolument /

51 E : tout est relatif hein oui en français on dit dirait ça on dirait ça tout est relatif

52 V : tout est relatif

53 E : tout est relatif pour dire que ça veut dire que c'est vraiment une question de perspective parce que pour les Inuits vous l'avez compris évidemment vous êtes les gens du sud mais pour vous (rire) c'est lui là (en pointant Tony qui est de Floride) représentatif de la Floride lui c'est une personne du sud (rire)

54 V : oui comme moi

(enregistrement de 0 : 33 : 32 à 0 : 34:31)

En 43, Vera reprend la parole en commençant son TP par *mais* pour signaler une incomplétude : son récit n'est pas terminé, ce à quoi je réagis en riant car à ce moment de l'atelier je voudrais, en tant qu'enseignante, donner la parole à d'autres apprenants. Vera continue avec le pronom personnel *elle* suivi de l'expression de la cause (*parce que*) et se réfère au texte de Nancy Huston même si elle se trompe de

prénom pour apporter un jugement évaluatif et subjectif (*c'était étrange pour moi comme une Canadienne*) dans lequel elle se positionne en tant que Canadienne, tout comme le fait Huston dans son essai. Elle utilise l'expression de la cause *parce que* une deuxième fois pour faire référence au positionnement hétéro-assigné que les Inuits attribuent aux autres Canadiens (dont Vera fait partie). Elle utilise l'alternance codique intraphrastique *Southerners*. On peut comprendre que c'est un mot qu'elle ne connaît pas en français étant donné l'hésitation qui précède le mot (*sont les sont les sont des Southerners*), mais aussi vu sa stratégie d'apprentissage qui consiste à demander une traduction (*en français*) et qu'elle reçoit en TP 44. Elle continue son discours qui explique la raison imminente de sa reprise de parole : il s'agit d'une prise de position identitaire collective (*pour nous*) en TP 45, mais aussi et **surtout** personnelle (*comme moi*) en TP 54, notamment lorsqu'elle est hétéro-attribuée. Ceci constitue pour Vera un changement de paradigme : elle ne (se) pensait pas être considérée comme une personne du sud. Durant les TP 47 à 53, à l'aide d'une autre apprenante Liz, le terme conceptuel (*une question de perspective*) et l'expression standard (*tout est relatif*) sont apportés pour expliquer, en partie on le conçoit, le phénomène d'hétéro-attribution, ce à quoi Vera acquiesce (*oui comme moi*) et ce qui conclut son récit en TP 54.

Si j'examine ce récit oral de manière aussi précise, c'est parce que dans son texte écrit, Vera en reprend de nombreux éléments, mais en délaisse aussi certains, comme je le montre dans la phase suivante de l'atelier d'écriture *Souvenirs de langues*.

8.1.3. Troisième mouvement : Ecriture du souvenir élargi

Suite au récit oral de chacun des apprenants du fragment que j'avais surligné, je propose à la classe de réécrire leur souvenir dans un texte écrit. Il s'agit à la maison d'écrire un texte dans lequel les souvenirs évoqués en classe sont déployés pour être proposés à un lecteur. La semaine suivante, Vera me remet un texte sans titre accompagné d'une photo du lieu dans lequel l'expérience a lieu. Ci-après, je propose des extraits de ce texte dans sa première version sans correction afin d'être au plus proche du message qu'elle tente de communiquer au lecteur. Je souligne également que je ne prends en compte que des extraits du texte qui semblent pertinents à l'analyse de sa construction identitaire plurilingue et pluriculturelle. Le texte en entier est proposé en annexe. Le texte suivant est le premier paragraphe du texte final :

Mon premier poste comme enseignante était aventureux et un peu singulier, voire pour une jeune femme canadienne qui a vécu, à ce moment là en Ottawa. C'était dans le nord de Canada, l'haut arctique, au dessus la limite des arbres, dans un petit hameau qui s'appelle Pond Inlet où d'environ une mille d'inuits, plus une vingtaine des personnes qui sont venues du sud de Canada (comme moi), vivaient. (c'était la première fois dans ma vie que j'ai été connue comme une personne du sud, mais au Pond Inlet, 72 degrés au nord, c'était la vérité !) (Vera, 2010, *Pond Inlet*, première version, §1)

Dans ce paragraphe, on retrouve les mentions identitaires qu'elle avait déjà explicitées lors de son récit oral : elle est enseignante, canadienne, mais également des mentions qui font état d'elle à une autre époque (*à ce moment là en Ottawa*). Elle précise le lieu de l'expérience (*dans le nord du Canada / un petit hameau qui s'appelle Pond Inlet*), les habitants (*environ une mille d'inuits / plus une vingtaine des personnes qui sont venues du sud de Canada*). On retrouve également le commentaire de conclusion du récit oral (*comme moi*) qui, dans le texte écrit, définit le moi-écrivain, mais aussi et surtout une explicitation de l'importance de la conclusion du récit oral et des TP 43-54 (*c'était la première fois dans ma vie que j'ai été connue comme une personne du sud, mais au Pond Inlet, 72 degrés au nord, c'était la vérité !*). Cette mention correspond à la fois à un « moi » d'une autre époque, mais aussi à un point de vue nouveau qu'elle envisageait pour la première fois, notamment en lien à l'identité hétéro-attribuée. Ce qui me semble essentiel, c'est qu'elle reprenne ces propos et plus encore qu'elle les mette entre parenthèses. Celles-ci prennent, dans son écriture, non seulement une dimension autoréflexive, mais ont également pour fonction d'assurer ce que Serça (2010) propose comme « un des moyens d'assurer la continuité au sein même de la discontinuité » (p. 197). Elles permettent d'assembler les morceaux du puzzle de soi dans la mesure où elles sont un vecteur de points de vue différents dont le soi fait l'expérience. On remarquera d'ailleurs l'emphase que Vera apporte à ce constat (*c'était la vérité !*) accompagné d'un point d'exclamation.

Par ailleurs, je tiens également à souligner que les stratégies d'apprentissage qu'elle a mises en place lors de son récit oral ont eu effet puisque Vera écrit sans erreur majeure les expressions qui lui ont été fournies à sa requête (*dans le nord de Canada / des personnes qui sont venues du sud / une personne du sud*).

A cette étape de l'analyse, en tant que chercheuse, je me rends compte que l'expérience signifiante ou l'expérience fondamentale pour Vera se situe précisément dans cette réalisation d'être identifiée comme *Autre* dans son propre pays. Cela signifie que le *souvenir de langue(s)* deviendrait pré(-)texte à une réalisation fondatrice pour elle : l'expérience de l'altérité. En effet, en tant qu'enseignante, par contre, à l'époque de l'atelier, j'étais surprise de ne voir, dans son texte, aucune mention du phénomène de contact des langues tel qu'elle l'avait expliqué en classe et tel qui était à l'origine du fragment surligné. Je questionne ainsi l'absence du récit de langues : pourquoi n'a-t-elle pas écrit ce souvenir de langues qu'elle a pourtant longuement partagé à l'oral ? Est-ce parce qu'il s'agit d'une langue de l'intime et qui donc ne se partage pas à l'écrit dans un texte situé dans un contexte universitaire ? Est-ce par souci du mode scriptural de l'inuktitut qui a deux graphies différentes ? Est-ce également parce que le prétexte du souvenir de langue est placé ailleurs (l'altérité) ?

8.1.4. Quatrième mouvement : réécriture en interaction

a. Premiers commentaires de l'enseignante sur la première version

En effet, suite à la lecture de son texte, outre les commentaires grammaticaux et lexicaux qui pourront aider Vera à corriger son texte et le réécrire, je rajoute à la fin de sa page un commentaire écrit à la main :

Il faudrait que tu rajoutes aussi ce que tu nous as raconté à propos de la langue que tu as apprise et des mots dont tu te souviens encore !
(Enseignante, commentaire 1 sur version 1)

Le ton est directif par l'utilisation d'une modalité déontique (*il faudrait que*), ce qui est en opposition avec ce que je fais d'habitude en atelier, car souvent je propose, je suggère, j'invite. La requête, cependant, fait un lien avec le récit oral. On remarquera que je ne nomme pas la langue, mais fais référence à l'apprentissage (*la langue que tu as apprise*) et à la mémoire (*dont tu te souviens encore*). Je questionne aujourd'hui cette modalité de l'ordre qui indique ce qui convient, ce qu'il faut faire, nuancé certes par le conditionnel, mais qui indique l'importance que j'attache, moi, à ce récit de langue. Peut-on dire que cette insistance, cette ténacité, seraient de l'ordre de la détermination devant un projet d'écriture d'histoires de langues qui ne vont pas de soi ?

Dans la salle de classe, je rends les textes respectifs à chaque participant du groupe, ne sachant pas ce que chacun des textes va devenir, s'il va être repris ou non et retravaillé.

b. Deuxième version réécrite par Vera

Suite à ce commentaire, Vera me remet une deuxième version de son texte, dans lequel elle a corrigé le français mais aussi a rajouté l'extrait suivant qui porte sur la langue inuktitut en le positionnant en troisième paragraphe du texte.

Je me souviens de quelques mots en inuktitut, la langue maternelle des Inuits ; les mots comme « inuk » (une personne), « nanuq » (un ours), qalluunaat (une personne blanche), qamutik (un traineau des chiens). Curieusement, je utilise quelques mots inuktitut, même 17 ans plus tard. Par exemple ; le mot « amaanatuq » tombé de mes lèvres de temps en temps quand je ne peux me rappeler le nom d'une chose. Parfois, au lieu de dire aux mes enfants « venez-ici », je leur dis l'équivalent en inuktitut « kaigi ». Et, elles le bien comprennent. (Vera, 2010, *Pond Inlet*, deuxième version, §3)

D'emblée, on peut dire que Vera prend en compte mon commentaire, ce qui pourrait se comprendre par la relation asymétrique entre celle de l'enseignante qui suggère, donne des directions, et ici en l'occurrence avec l'utilisation d'une modalité déontique et celle de l'apprenante qui se plie aux "injonctions" de l'enseignante, ce qui n'est pas toujours le cas des apprenants. Elle y répond en rajoutant sept lignes à son texte, ce qui n'est pas rien lorsqu'on écrit dans une langue dont elle a des compétences partielles. On pourrait ainsi dire que Vera remplit son rôle d'apprenante en répondant à la demande de l'enseignante. Mais on peut aussi dire que ces écrits supplémentaires correspondent à la question d'un interlocuteur, dans une relation dialogique, qui en demande plus, qui en veut plus, notamment parce que cet interlocuteur (enseignante certes !) montre de l'intérêt pour son histoire et pour l'expérience signifiante qui l'a marquée, et surtout a écouté son histoire à l'oral et en a retenu des éléments pour lesquels elle demande détails et explicitations de la même manière qu'elle l'avait fait à l'oral.

Vera, dans ce paragraphe, explique six mots en inuktitut alors qu'à oral, elle en avait mentionné deux. Les quatre premiers, « inuk » (une personne), « nanuq » (un ours), qalluunaat (une personne blanche), qamutik (un traineau des chiens), sont ceux

rajoutés au récit, listés entre guillemets et accompagnés de leur traduction en français entre parenthèses. Il s'agit ici de mots listés comme dans un inventaire et produisent une distance énonciative par rapport au sujet qui les énonce. Par opposition, son récit prend une dimension subjective et affective lorsqu'elle fait référence aux deux autres mots qu'elle avait expliqués à l'oral : elle exprime l'étonnement avec un adverbe subjectivème (*curieusement*), sa pratique actuelle (*je utilise quelques mots inuktitut*), avec l'adverbe d'insistance (*même*) et une déictique temporelle (*17 ans plus tard*). Elle en donne deux exemples : *le mot « amaanatuq » tombé de mes lèvres de temps en temps quand je ne peux me rappeler le nom d'une chose*. La tournure de cette phrase écrite contraste énormément avec son expression orale au TP 32⁹⁹ (*un truc truc c'est amaanatuq*). On remarquera d'une part l'expression poétique (*tombé de mes lèvres*), la notion temporelle (*de temps en temps*), le registre soutenu (*quand je ne peux me rappeler le nom d'une chose*). Son deuxième exemple (*Parfois, au lieu de dire aux mes enfants « venez-ici », je leur dis l'équivalent en inuktitut « kaigi ». Et, elles le bien comprennent*) contraste également avec l'oral (toujours au TP 32). En effet, elle utilise le discours direct « *venez-ici* » qu'elle met en apposition avec le mot en inuktitut *kaigi*, en les insérant dans une phrase dont les locuteurs sont ses filles (*mes enfants*), par opposition à un énoncé impersonnel (*kaigi ça veut dire viens ici*).

c. Deuxième série de commentaires de l'enseignante

Suite à la deuxième version réécrite par Vera, je fais des commentaires sur les transformations stylistiques du texte et demande des compléments d'information sur la langue inuktitut :

J'aime beaucoup l'utilisation de la série des 'je me souviens' dans le texte. Cela crée une certaine mosaïque et un certain rythme dans le texte¹⁰⁰ ! En ce qui concerne la langue inuktitut, je suggère un nouveau paragraphe, et aussi des compléments : comment as-tu appris la langue ? Dans quelles conditions ? Quand ? Pouvais-tu l'écrire ? La lire ? (Enseignante, commentaire 2 sur version 2)

⁹⁹ cf. ce même chapitre, section 8.1.2.b.

¹⁰⁰ Vera a en effet utilisé une répétition de l'incipit "je me souviens" à la manière de George Perec dans d'autres parties du texte que je n'analyse pas mais que l'on peut trouver en annexe.

Mon commentaire, à nouveau, demande des précisions en ce qui concerne les conditions d'apprentissage de la langue en lien avec les compétences, éléments qui seraient nouveaux, car Vera n'en a pas parlé lors de son récit oral. Je ne sais pas à quoi m'attendre, comment Vera va interpréter mon commentaire, si elle va le suivre ou non, et si elle va réécrire son texte.

d. Troisième version réécrite par Vera

Dans la troisième version de son texte et en réponse à mon commentaire, Vera rajoute quelques éléments qui précisent la nature de son apprentissage des mots en inuktitut qu'elle connaît. J'ai surligné en gras le rajout de Vera :

Je me souviens de quelques mots en inuktitut, la langue maternelle des Inuits. **Pour la plupart, les mots qui sont très importants dans la culture inuit et que j'entendais tout le temps.** Les mots comme "inuk" (une personne), "nanuq" (un ours), qalluunaat (une personne blanche), qamutik (un traîneau des chiens). Curieusement, j'utilise quelques mots inuktitut, même 17 ans plus tard; **les mots que mes élèves inuits utilisaient tout le temps.** Par exemple; le mot "amaanatuq" tombé de mes lèvres de temps en temps quand je ne peux me rappeler le nom d'une chose. Parfois, au lieu de dire à mes enfants "venez-ici", je leur dis l'équivalent en inuktitut "kaigi". Et, elles le comprennent bien! (Vera, 2010, *Pond Inlet*, troisième version, §3 réécrit)

Vera répond que les mots d'inuktitut qu'elle utilise correspondent à ceux qu'elle entendait fréquemment (*tout le temps* répété deux fois). Les uns, ceux dans sa liste plus impersonnelle, font référence (sont sémantiquement situés) à des particularités du grand Nord ("nanuq" (un ours) / qamutik (un traîneau des chiens)) mais aussi à la personne ("inuk") et plus précisément le mot *qalluunaat* qu'elle entendait parce qu'il correspond à l'une de ses identités, hétéroattribuée par les Inuits, identité qu'elle ne serait certainement pas auto-assignée. Les autres, ceux qu'elle évoque de manière plus affective, font partie du registre de ses élèves qui, au moment de sa première expérience professionnelle, avaient probablement l'âge de ses deux filles au moment de l'écriture du texte. On remarquera également que Vera par contraste au commentaire 2 que j'ai fait, ne crée pas de paragraphe supplémentaire, mais enchâsse ses réflexions explicatives dans le paragraphe existant.

e. Dernière version

Vera a procédé à une réécriture finale du texte en faisant les dernières corrections de langue et en ajoutant un titre *Pond Inlet*, qui fait donc référence au lieu dans lequel elle a fait l'expérience de l'altérité dans son propre pays. Ce texte est celui qu'a choisi Vera pour la lecture publique de fin de session, devant l'ensemble des apprenants et des enseignants du Centre de langue de l'université.

8.1.5. Commentaires généraux et finaux

Dans ce souvenir de langue(s), Vera fait mention d'une langue qu'elle n'avait pas du tout exprimée jusqu'à cette quatrième semaine de l'atelier d'écriture. En effet, lors de la toute première séance, elle parlait de son bilinguisme anglais / français et de son expérience en tant qu'apprenante du français dans les écoles d'immersion française, ayant grandi à Ottawa, la capitale du Canada. Ce texte s'est construit de manière dialogique : que ce soit entre oral et écrit, que ce soient les lectures de Huston (qu'elle cite à plusieurs reprises), l'écriture de Percec qui lui permet de reprendre des structures de langues, des mots en inuktitut de la communauté ou des élèves à qui elle a enseigné dans le Grand Nord, des rires et des questions des autres apprenants du groupe lors de l'énonciation en construction de ce texte à l'oral, ou encore mes commentaires écrits, toutes ces voix se répondent, et auxquelles elle répond, contribue à l'écriture de son récit.

La place de l'oral est très importante : c'est dans cette première dimension que Vera se construit dans le récit, réfléchit à son expérience en français en s'entendant (se) raconter mais aussi en prenant la mesure de son public, les membres de l'atelier, qui la soutient et l'encourage à continuer. Elle prend ainsi confiance au fur et à mesure de l'importance de son récit, car on le constate elle ne peut plus s'arrêter, sinon pour aller au bout d'une réflexion qu'elle mûrit et construit, avec les autres, progressivement, pour comprendre l'importance de ce souvenir de langue : elle a fait l'expérience de la différence dans son propre pays, alors qu'on lui hétéro-attribuait une identité différente de celle qu'elle s'auto-attribuait. Ce n'est pas rien. De plus, s'être dit à l'oral avant l'écrit lui a également permis d'accueillir et de recueillir quelques expressions et mots de

vocabulaire qui lui permet de s'écrire, de s'écrier même, comme une voix qui ne demande qu'à être entendue.

Alors, bien sûr, se posent des questions. Vera aurait pu ignorer de lire et de prendre en compte la ligne jaune que j'avais inscrite à gauche de son souvenir (comme l'a d'ailleurs fait Tony, un autre apprenant). Elle aurait pu ne pas répondre aux commentaires successifs que j'ai émis au fur et à mesure de ses écrits (comme l'ont d'ailleurs fait plusieurs autres apprenants), elle aurait pu ne pas inclure de souvenir de langue dans son récit puisque les autres paragraphes se tenaient sans eux. Cependant, qu'est-ce qui a fait qu'elle est allée au bout de cette aventure d'écriture ? Mais aussi, pourquoi a-t-elle omis, dans un premier temps le phénomène de langue qui pourtant avait été l'élément déclencheur de son récit oral ? Questions sans réponse qui demanderaient à ce que je puisse questionner et requestionner les apprenants sur leurs intentions conscientes mais souvent inconscientes dans leurs actes d'écriture.

Ensuite, on ne peut que se rendre compte qu'un souvenir de langue(s) ne surgit pas de manière spontanée ou très rarement. Ce souvenir demande à être accompagné et ne surgira que si le contexte et les personnes en présence y sont favorables. Ce n'est donc pas naturel de parler de ses langues dans un cours de langue, notamment lorsque la langue cible n'est pas celle dont on parle dans son texte. L'enseignant(e) a donc un rôle essentiel et fondamental dans ce surgissement comme le suggèrent Cummins et Early (2011). Mais, peut-être faudrait-il encore creuser le rapport entre la langue et l'altérité, car dans le cas de Vera, on comprend que le souvenir de langue lui a permis de réaliser un événement fondateur qui est celui de faire l'expérience de la différence. Peut-on alors supposer que tout récit de langue, tout souvenir de langue, sera au cœur même de la problématique de l'écart, comme le souligne Robin (2003), quel que soit l'écart ? Mais cet écart de langue, Vera le propose aussi dans une négociation que je qualifie d'identitaire, comme je le montre dans la section suivante.

8.1.6. Autre négociation identitaire avec Vera

Je tiens à mettre ce récit *Souvenir de langue(s)* en parallèle avec une autre séquence de classe qui se passe autour d'un texte, entre Vera et moi. Cette négociation a lieu suite à l'écriture d'un texte issu de la proposition d'écriture *Une rencontre*

*interculturelle*¹⁰¹. Je sélectionne cette séquence parce qu'il s'agit d'une négociation au cours de laquelle Vera s'impose en tant qu'auteur de ses choix de langue, pour montrer notamment l'identité linguistique d'un locuteur anglophone. L'extrait fait suite à une leçon de grammaire dans laquelle j'explique comment utiliser le verbe *manquer à quelqu'un* en parlant des erreurs qu'on fait les Anglophones du groupe avec le verbe *to miss* (qui se construit d'une manière inversée par rapport au français), et leur demande de corriger leur texte sur le champ, ce à quoi répond immédiatement Vera :

1 V : je je euh j'ai essayé de faire cette erreur

2 E : de corriger ? oui . . AH : tu as fait EXprès !

3 V : parce que euh c'est c'est une erreur euh que je je VEUX faire

4 E : d'accord

5 V : oui

6 E : oui mais dans ce cas-là /

7 V : parce que je je je veux qu'il qu'il dit /

8 E : je veux qu'il dise /

9 V : qu'il dit comme un Anglais mais elle alors c'est *you've oh you've missed me and she's like no 'cause*

10 E : alors c'est bon

11 V : oui ok

12 E : c'est bon donc tu voulais faire l'erreur

13 V : erreur pour être /

14 E : voilà pour être plus proche de de /

15 V : comment pourrais-je j'ai dit oh si vous saviez comme je vous ai manqué et il pense oh . comme un Anglais je vous ai manqué mais il dit argh . (elle soupire)

16 E : parce que dans le sens inverse ce serait si s'il parlait on va dire correctement il dirait quoi ? il dirait si vous saviez comme . v o u s m' a v e z m a n q u é (en duo et lentement)

17 V : v o u s m' a v e z m a n q u é

18 E : oui là il fait l'erreur /

19 V : oui

¹⁰¹ Il s'agit d'une proposition d'écriture d'une rencontre fictive entre deux personnes de cultures et langues différentes. La proposition précise explicitement que le texte sera écrit en deux langues, l'une le français langue cible, l'autre une autre langue du répertoire des apprenants.

20 E : ok ça marche

21 V : ok

22 E : c'est bon c'est bon

23 V : ça marche ?

24 E : ça marche (rire) on va le laisser avec l'erreur

25 V : OK (rire)

26 E : c'est bien que tu le précises d'accord super

(Atelier 7, 2010-10-19 (1), début 0 : 07 : 50 fin 0 : 09 : 04)

Vera se positionne immédiatement en TP1 pour expliciter ses intentions (*j'ai essayé de faire cette erreur*). L'erreur qu'elle a écrite dans son texte est intentionnelle, ce que je saisis en TP 2 après quelques secondes de réflexion (*AH : tu as fait EXprès !*). Et Vera s'affirme à travers toute la séquence pour s'assurer que l'erreur soit acceptée : *c'est une erreur euh que je je VEUX faire (3), je veux qu'il qu'il dit (7), ça marche ? (23)*. Elle n'entend pas les corrections que je propose sur le subjonctif en TP 8 (*je veux qu'il dise*) tellement son objectif est d'être sûre que son choix sera accepté : en TP 9, elle répète *qu'il dit* et explique son choix (*comme un Anglais*). Je comprends donc que Vera souhaite que son personnage parle dans son texte comme un locuteur de langue anglaise. Pour elle, ce locuteur parlera en faisant des erreurs, notamment avec ce verbe. Elle veut ainsi montrer la manière de penser d'un locuteur anglophone : elle répète deux fois *comme un Anglais (9) / il pense oh. comme un Anglais (15)*. En TP 9, elle performe (*elle alors c'est*) en anglais ce que son interlocutrice française répondrait (*you've missed me*) si lui n'avait pas fait l'erreur. Ralentissons. Pour simplifier la lecture de cette analyse et permettre une meilleure compréhension de cet extrait relativement complexe, je propose de lire l'extrait du texte qu'elle a écrit¹⁰² avec l'intention de faire dire une erreur à Monsieur A (en gras) et la réponse de Madame B en réponse à Monsieur A (en gras), suite à son erreur :

Mr. A (Anglophone) : Si vous saviez comme je vous ai manqué !

Mme B (Française) : Qu'est-ce que vous avez dit ? Que vous m'avez manqué ? (Vera, extrait de xxx)

¹⁰² et ce texte à la place de la version « correcte » en français :

Mr. A (Anglophone) : Si vous saviez combien vous m'avez manqué !

Mme B (Française) : Qu'est-ce que vous avez dit ? Que je vous ai manqué ?

En effet, en TP 15, Vera hésite et demande à vérifier (*comment pourrais-je*) la formule qu'elle a choisie (*j'ai dit oh si vous saviez comme je vous ai manqué*) en justifiant à nouveau son choix (*il pense oh. comme un Anglais*), mais se désole (*mais il dit argh . (elle soupire)*). En TP 16, j'aide Vera en lui proposant de réfléchir à la formulation (*parce que dans le sens inverse ... il dirait quoi ?*) si le locuteur le disait correctement en nuancant mes propos (*s'il parlait on va dire correctement*) pour lui faire comprendre que j'ai saisi son intention. Puis je procède à une suggestion (*il dirait*) qui se veut être un tremplin, que j'énonce très lentement après une pause d'une seconde afin de permettre à Vera de participer à l'élaboration de la phrase *v o u s m ' a v e z m a n q u é* (TP 16). On constate que la stratégie d'étayage fonctionne puisque Vera m'accompagne en duo et sur le même rythme *v o u s m ' a v e z m a n q u é* en TP 17. En TP 18, je confirme, avec un déictique de lieu, que dans le texte (*là*), l'erreur a été faite et que, par conséquent, l'intention de Vera fonctionne en TP 20 (*ok ça marche*), en TP 22 (*c'est bon c'est bon*), en TP 24 (*ça marche on va le laisser avec l'erreur*), ce que j'avais déjà confirmé en TP 10 (*alors c'est bon*) et en TP 12 (*c'est bon donc tu voulais faire l'erreur*). La fin de la négociation se manifeste par un commentaire évaluateur (*c'est bien que tu le précises*) suivi encore d'une autre approbation (*d'accord super*).

Cette interaction en deux langues concernant l'utilisation d'un verbe et de tournures spécifiques en fonction d'une intention particulière dans le contexte d'un texte écrit est complexe. Elle montre de la part de Vera, une grande détermination à faire accepter ses choix même s'ils vont à l'encontre de la norme linguistique. Mais aussi une maîtrise et une réflexion complexe sur l'utilisation de verbes compliqués en français et en anglais. Vera affirme sa volonté de montrer comment pense le locuteur anglophone, et de ce fait révèle sa compréhension de la relation dialogique et de ce que le malentendu peut créer entre deux interlocuteurs. Sa compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997 / 2009) est mise en évidence : Vera se révèle dans des identités non pas d'apprenante mais d'acteur social plurilingue, consciente de ses choix linguistiques et des effets qu'ils peuvent produire dans une situation de communication particulière. Enfin, c'est dans et grâce à la négociation que ses compétences et ses intentions ont vu le jour. De ma part, en tant qu'enseignante, cette interaction nécessite une capacité à comprendre la langue anglaise : si je n'avais pas partagé, avec le groupe, mon plurilinguisme, ou en tant cas, ma capacité à jouer

avec quelques langues, Vera ne serait peut-être pas venue vers moi et n'aurait pas tenté cette négociation. Par ailleurs, il me faut également accepter l'erreur (même volontaire) écrite dans un texte alors qu'en tant qu'enseignante de FLE, je cherche à ce que les apprenants produisent, à force de réécriture, des textes dont la langue soit la plus correcte possible. Enfin, il me faut aussi comprendre que précisément cette erreur n'est pas un manque de compréhension de la langue cible mais une intention de (se) dire et de communiquer, à visée identitaire.

8.2. Le cas de Thich : une identité négociée

Dans cette deuxième partie, je me penche sur le cas spécifique de Thich, qui, pour rappel, est la seule apprenante asiatique du groupe d'apprenants de l'atelier de 2010. Elle s'exprime peu et ne participe à une conversation que si elle sollicitée (par une autre apprenante ou moi-même), et lorsqu'elle le fait, elle montre beaucoup d'hésitations d'un point de vue linguistique et parle à voix basse (il fait souvent tendre l'oreille pour l'entendre et la comprendre). J'ai donc cherché dans le corpus, atelier par atelier, les extraits dans lesquels elle intervient (ou non). J'ai également examiné sa trace écrite au fur et à mesure des semaines, des commentaires qu'elle a reçus de ma part pour la réécriture (qu'elle n'a commencé à pratiquer qu'après la huitième semaine), ainsi que ses interventions durant l'entretien final. Ce que je tente de montrer dans cette étude de cas, c'est comment la construction identitaire plurilingue de Thich s'est manifestée dans ses textes grâce notamment à trois phénomènes langagiers dans l'interaction : 1. mes sollicitations régulières en tant qu'enseignante dans l'objectif de l'inclure dans les discussions de classe ; 2. les interactions à caractère métalinguistique durant lesquelles les langues asiatiques de son répertoire ont été mises en valeur (notamment à l'aide d'une autre apprenante) en constituant le cœur d'une activité langagière ; 3. les retours et commentaires qu'elle a reçus sur ses textes qui lui ont permis d'explorer l'outil d'écriture en prenant en considération la présence de son lecteur.

Dans un premier temps, j'examinerai rapidement les sollicitations qui sont formulées dans le but de l'inclure dans les interactions de groupe sachant que celles-ci ne durent (quand elles existent) que deux-trois minutes (au maximum) par atelier de trois heures de l'atelier 1 à l'atelier 4. Puis, je me pencherai, avec plus de précision, sur

les interactions de l'atelier 4 qui concernent son rapport à la langue chinoise, puis sur l'atelier 7 en triade, avec Vera et moi, qui agissent comme un pivot pour Thich qui se positionne de manière très différente dans cet atelier et par la suite. Enfin, je considérerai des extraits de son texte *Mes langues* écrits quelques semaines plus tard qui synthétisent une nouvelle prise de position.

8.2.1. Les invitations-sollicitations à participer

Suite à une longue discussion en classe portant sur un extrait de texte¹⁰³ de Driss Chraïbi, au cours de laquelle nous avons partagé, avec les autres membres du groupe, les différentes représentations de la carte du monde en fonction de l'origine de chacun, j'invite Thich à participer :

E : et comment ça se passe au Vietnam la carte du monde elle est faite comment au Vietnam ? (Atelier 2, 2010-09-14)

Suite à une autre discussion en classe qui porte sur l'identité d'une nation, en nous inspirant d'un extrait de texte¹⁰⁴ d'Edgar Morin, mais aussi en prenant en compte les sujets d'actualité, sachant que le débat sur l'« identité nationale » a été remis sur le tapis par Sarkozy, le président de la république de l'époque, les membres du groupe ont évoqué et questionné l'identité française, l'histoire de l'immigration, les identités collectives mais aussi les identités personnelles. Tous ont participé, sauf Thich, à qui je donne la parole :

E : est-ce que c'est différent au Vietnam est-ce qu'on a une idée différente de l'identité ou bien l'identité ce n'est pas un sujet euh que l'on discute euh (Atelier 3, 2010-09-21 (1))

Suite à une discussion autour du marqueur discursif *quoi* et à une comparaison entre plusieurs langues de l'utilisation d'une telle unité, je donne la parole à Thich :

E : donc donc et en vietnamien est-ce que vous avez aussi un petit mot comme ça qui finit les phrases ? (Atelier 4 (1), 2010-09-28)

¹⁰³ L'extrait est analysé dans le chapitre 5.

¹⁰⁴ Extrait de texte de la méthode Alter Ego 4 utilisée par mes collègues qui enseignent à ce même groupe.

S'en suit une dyade de 12 tours de parole entre Thich et moi qui est analysée dans le chapitre 9.

Mon premier objectif est de donner la parole à Thich qui, au sein du groupe, ne la prend pas. Je suis consciente du fait que Thich est la seule personne asiatique de la classe : prendre la parole pour elle n'est pas chose aisée, premièrement parce que ce n'est pas forcément une pratique culturelle de l'apprenant asiatique qui attend plutôt qu'on lui la donne, deuxièmement parce que Thich a le niveau de français le plus bas de la classe.

Mon deuxième objectif est de proposer à la classe des points de vue différents sur une situation en fonction des locuteurs présents et de leur vision singulière du monde :

E : (...) ça va être très intéressant d'avoir ton avis parce que constamment notre avis nord-américain et européen on va le déconstruire grâce à toi va falloir être très fort avec ton opinion pour dire ah ben bon nous on pense pas du tout pareil (rire de la classe) (Atelier 2, 2010-09-14 (1))

E : (...) on fera toujours des allées et venues parce que hein c'est important qu'on fasse des allées et venues entre les différents les différentes perceptions les différentes façons de penser le monde hein sachant que nous avons quelques personnes d'Amérique du Nord d'Europe Espagne Autriche et ensuite nous avons une représentante donc euh asiatique mais je ne veux pas dire asiatique mais vietnamienne et je pense que c'est important d'entendre les différentes perspectives (Atelier 3, 2010-09-21 (1))

Sensible à l'inclusion des récits des apprenants minoritaires (Cummins & Early, 2011 ; Dagenais, Beynon & Mathis, 2008), je réitère explicitement l'importance d'entendre le point de vue de tous dans la classe, afin de ne pas proposer uniquement une pensée européenne ou nord-américaine. Je fais confiance dans le fait que Thich aura quelque chose à dire.

8.2.2. Le souvenir de langue(s)

Durant l'atelier 4, lors de la proposition de lecture de son *Souvenir de langue(s)* surligné tel qu'expliqué en 8.1.2., Thich intervient en cinquième position sur le fragment

qu'elle a écrit. Cependant, elle ne le lit pas tel qu'elle l'a écrit (*Je me souviens des chansons chinois que j'aimais beaucoup*¹⁰⁵) mais l'explique :

1 Th : j'ai déjà apprends le chinois et je dois souvenir des chansons chinois euh lesquels j'aime j'aimais beaucoup

2 E : les chansons chinoises que tu aimais beaucoup c'est ça parce que tu as apprises pourquoi tu les as apprises au Vietnam ou bien tu les as apprises à l'école ?

3 Th : j'ai appris le chinois à l'université

Je répète en TP 2 la fin du fragment (*les chansons chinoises que tu aimais beaucoup*) tout en validant cette proposition (*c'est ça*) et en demandant des explications ouvertes (*pourquoi*) suivies d'une question fermée (*tu les as apprises à l'école ?*). Agissant comme une médiation sociale (Lantolf, 2000), l'étayage que je propose permet à Thich, dans un premier temps, de continuer son récit et, dans un deuxième temps, réduit la difficulté à répondre à la question. En TP 3, Thich répond sans aucune hésitation et sans erreur.

4 E : (...) est-ce qu'on lorsqu'on parle vietnamien on comprend le chinois plus facilement ?

5 Th : euh non parce que le vietnamien c'est le c'est le c'est . comme le comme euh les comme l'alphabet comme les mots latins

6 E : d'accord d'accord d'accord

7 Th : et le chinois c'est les signes

8 E : c'est les signes d'accord donc une langue très différente
(Atelier 4 (2), 2010-09-28)

En TP 4, j'incite Thich à considérer son répertoire plurilingue, notamment par le biais de ses langues asiatiques en lui posant une question sur les compétences du locuteur vietnamien (*on*) qui apprend une autre langue asiatique (*lorsqu'on parle vietnamien on comprend le chinois*) en faisant une hypothèse sur l'aisance à apprendre (*plus facilement ?*). Thich y répond directement (*euh non*) en manifestant ses compétences méta-cognitives et métalangagières, et établit un lien causal (*parce que*) en faisant une première comparaison entre ses langues asiatiques : le vietnamien utilise

¹⁰⁵ Ce fragment fait partie de l'inventaire de souvenirs de langue que les apprenants ont commencé en classe et fini chez eux à la maison.

l'alphabet latin et le chinois les signes (TP 7). En TP 8, je pratique une fonction d'étayage en réitérant ses propos et en nommant la différence afin de permettre la conversation de se poursuivre :

9 Th : oui on a la même culturel et quand j'apprends je peux comprendre

10 E : d'accord tu veux dire la culture la même culture ça aide pour comprendre ?

11 Th : oui

12 E : comment oui je sais c'est une grande question là mais comment la culture peut aider à apprendre

13 Th : si comme euh quand je je parle j'apprends en français si les les personnes qui viennent Europe ou comme ça ils peuvent comprendre bien les expressions ou quelques mots en français mais moi aussi quand j'apprends chinois je peux comprendre mieux que le français

14 E : parce que le vietnamien t'aide

15 Th : oui

16 E : la structure de la langue ou bien la façon de penser ?

17 Th : oh oui c'est . . je je pense à un mot et je pense c'est la culture c'est pas la même

18 E : oh oui certainement la culture qui influence sur les langues
(Atelier 4 (2), 2010-09-28)

Cependant, en TP 9, elle exprime un deuxième rapprochement entre ses deux langues en établissant un lien avec la culture. Selon elle, avoir une culture similaire avec la culture de la langue cible aide (*on a la même culturel*) à comprendre (elle répond *oui* sans aucune hésitation en TP 11). En TP 13, elle justifie ses propos en utilisant son expérience personnelle d'apprentissage de la langue française (*quand je je parle j'apprends en français*). C'est-à-dire qu'elle indique en creux ou en négatif (dans le sens de la photo) que parce qu'elle n'a pas une culture européenne ou occidentale, elle a de la difficulté à apprendre le français. De plus, elle se compare à d'autres étudiants qui auraient une culture proche de celle européenne (*les personnes qui viennent Europe ou comme ça*), en observant leur capacité à comprendre (*ils peuvent comprendre*), en l'évaluant (*bien*) et en précisant l'objet de l'apprentissage (*les expressions ou quelques mots en français*). Elle démontre ainsi une forte réflexivité sur l'apprentissage des autres, puis une auto-réflexivité (*mais moi aussi*) sur son propre parcours

d'apprentissage d'une langue asiatique (*quand j'apprends chinois*) et un constat (*je peux comprendre mieux que le français*) en omettant de préciser la cause, c'est-à-dire le fait qu'elle connaisse le vietnamien lui permet, selon elle, d'apprendre plus facilement le chinois, par rapport à son apprentissage du français. En TP 14, je complète donc sa phrase (*parce que le vietnamien t'aide*), ce à quoi Thich répond positivement sans aucune hésitation (*oui*). En TP 16, je m'enquiers d'explications supplémentaires que Thich pourrait fournir puisqu'elle suit bien la conversation en faisant une proposition métalinguistique (*la structure de la langue*) et une proposition métacognitive (*ou bien la façon de penser*). Thich acquiesce mais a du mal à expliquer (*oh oui c'est . . .*) et utilise une périphrase en mettant en équation deux propositions qui commence de manière identique *je pense* (*je je pense à un mot*) (*je pense c'est la culture*) séparées de la proposition *et* pour donner un résultat (*c'est pas la même*). Elle indique de la sorte sa réflexivité et sa réflexion : un mot est ancré dans une culture et donc on ne peut le comprendre si on ne connaît la culture dans laquelle il est inscrit. Si j'analyse ces interactions, c'est parce qu'elles participent à sa construction identitaire, car on en verra les traces dans son récit *Mes Langues* qu'elle écrira quelques semaines plus tard et vers lequel je me tourne maintenant.

8.2.3. Thich, expert de ses langues asiatiques

Durant l'atelier 7, Thich et les langues asiatiques de son répertoire sont au cœur de l'interaction en tryade avec Vera et moi-même. Par conséquent, je dirige d'abord mon analyse sur les deux séquences de classe au cours de laquelle Thich intervient, puis sur les extraits de son texte subséquent *Mes langues*¹⁰⁶ qui a émergé quelques semaines plus tard et dans lequel elle reprend les propos de ces interactions.

Je modéliserai le processus de configuration identitaire de Thich en trois étapes : d'abord, les manifestations identitaires à travers l'explication de l'article en vietnamien ; puis, les affirmations identitaires dans la formation des temps en vietnamien ; et enfin, les consolidations identitaires dans son texte écrit. J'associe ces catégories aux

¹⁰⁶ Texte issu de la proposition d'écriture *Espace Langues* tel qu'expliqué dans le chapitre 6.

différentes étapes au travers desquelles on observe Thich déployer certaines compétences qui lui permettront d'exprimer ses identités plurilingues.

Je prendrai également en compte l'apport de Vera et mettrai en exergue les manifestations de sa compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997 / 2009).

a. Manifestations identitaires : l'article en vietnamien

Dans une première séquence¹⁰⁷ de classe, Vera demande de manière spontanée à Thich si les articles sont utilisés en vietnamien. Ici, Thich tente de faire comprendre à la classe l'inexistence de l'article de genre en vietnamien. Cependant, son manque de terminologie technique pour décrire des phénomènes métalinguistiques en français l'empêche d'expliquer et de se faire comprendre. Vera, qui a des notions de chinois, l'aide à répondre à la question.

7 V¹⁰⁸ : est-ce que ils utilisent des . /

8 E : articles /

9 V : articles oui oui

10 Th : oui oui il y a beaucoup articles mais c'est difficile/

11 E : mais des articles comment ?

12 Th : hm ... comment ... je je ne sais pas mais c'est pas le la mais/

(V prend une grande inspiration¹⁰⁹)

¹⁰⁷ Cette séquence est, en réalité, précédée d'une autre durant laquelle j'avais proposé à toute la classe de réviser les règles de grammaire du féminin et du masculin pour les choses en français. Presque toute la classe avait participé en faisant des comparaisons interlinguistiques en ce qui concerne l'utilisation, l'existence ou la non-existence de l'article ou même du genre féminin et du masculin (et neutre) en espagnol, italien, allemand et anglais, sauf Thich qui n'y avait pas participé explicitement. J'ai choisi de ne pas inclure cette séquence dans cette partie afin de ne pas l'alourdir. Cependant, d'un point de vue contextuel, je pense qu'il est nécessaire de préciser plusieurs phénomènes qui étaient apparus lors de cette interaction : 1. la comparaison interlinguistique comme déjà souligné, 2. la curiosité linguistique envers certaines langues qui ne faisaient pas partie du répertoire plurilingue spécifique de certains apprenants, 3. la (ré)affirmation du « déjà-là du répertoire » (Coste 2010) et 4. l'engouement évident des apprenants durant cette interaction.

¹⁰⁸ V = Vera, E = Enseignante, Th = Thich, T = Tony, un autre apprenant

¹⁰⁹ Je me permets d'indiquer un aspect « physique » de Vera qui se manifeste ici par une grande inspiration suite à mes prises de note dans un journal de bord après la séance qui rapportent l'engouement et la participation très énergique de Vera dans cette interaction.

13 E : c'est pas le la xxx

14 Th : c'est avec chaque euh chaque euh chose il a euh unique : article

15 E : tu veux dire quand c'est indéfini ou bien quand c'est défini le un et le le?

16 Th : euh non c'est c'est euh par exemple avec le bouteille il y a . une article avec bouteille avec le crayon il y a . une autre article avec le crayon chacune il a/

17 E : mais mais un article qui veut dire quoi que c'est une pièce unique ou bien que c'est masculin ou bien/

18 Th : que c'est une pièce unique

19 E : une pièce unique alors

20 V : est-ce que c'est comme chinois?

21 Th : oui oui c'est c'est/

22 V : ah !

23 Th : oui oui

24 T : ah okay:

25 E : c'est à dire que qu'est-ce que ça veut dire tu connais un peu tu connais un peu?

26 V : un peu il y a des comment j'ai j'ai oublié ce que les mots mais il y a une une une mot différent pour . . toutes sortes de des noms comme comme les animaux

27 Th : ah oui c'est ça /

28 V : ou les choses qui est est très mince pour la caractéristique d'une chose il y a un certain . .

29 Th : oui c'est ça /

30 E : article /

31 V : article/

32 E : article d'accord d'accord donc c'est pas en fonction du féminin ou du masculin mais c'est en fonction de la qualité de l'article en fonction de la propriété de l'article

33 Th : oui c'est la propriété de la chose

34 E : ah c'est la propriété de la chose : (Atelier 7, 2010-10-19 (1))

Cette séquence illustre une interaction complexe entre Vera, Thich et moi-même, en tant qu'enseignante qui, ensemble, essayons de répondre à une question posée par Vera, à savoir s'il existe des articles en vietnamien. Thich répond *qu'il y a beaucoup d'articles mais que c'est difficile* (TP 10). Par là, elle semble signifier que c'est difficile à expliquer, certainement par manque de terminologie technique en français et surtout par

le fait que le système de classification du nom est très différent en vietnamien par rapport au français. Il ne s'agit pas d'un manque de connaissance métalinguistique dans sa première langue puisque, plus tard, une fois qu'elle aura obtenu le mot-outil « propriété » (TP 33), elle pourra confirmer que l'on attribue un article en fonction de la classification¹¹⁰ attribuée aux objets. Je relance Thich pour savoir comment sont les articles et continue donc à lui donner la parole (TP 11, 15, 17) et à la considérer comme une experte de sa langue. Thich énonce qu'il n'y a pas d'article qui exprime le genre et essaie d'expliquer comment les articles sont uniques. Une conversation à trois prend place : Th + V + E pour comprendre comment se fabriquent les articles en vietnamien. On comprend que la notion de genre grammatical n'est pas prise en compte. Vera aide Thich de manière essentielle en suggérant un rapprochement avec le chinois en posant la question *est-ce que c'est comme chinois ?* (TP 20) et en fournissant des explications (TP 26) sollicitées par l'enseignante (25).

Ici, avant de souligner les compétences de Thich, je tiens à montrer la manifestation de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997 / 2009) de Vera : premièrement, Vera utilise des ressources (invisibles) de son répertoire plurilingue : elle n'avait jusqu'à présent pas indiqué dans l'atelier qu'elle avait pris des leçons de chinois. Ce sont des ressources d'ordre métalinguistique qui relatent du fonctionnement d'une langue sans pour autant pouvoir la parler (compétence partielle). Le chinois est probablement en lien avec son identité familiale en tant que mère ayant adopté deux petites filles chinoises quelques années auparavant. Deuxièmement, Vera établit un lien entre l'explication qu'essaie de fournir Thich et sa connaissance du chinois : elle formule une hypothèse translinguistique. On peut d'ailleurs constater quelques tours de parole précédents (en entendant son inspiration)

¹¹⁰ D'après le site internet fr.wikipedia.org/wiki/Vietnamien consulté le 11 novembre 2011, en vietnamien, il n'y a pas à proprement parler d'articles définis (comme le, la ou les) ou d'articles indéfinis (un, une, des), mais des articles classificateurs comparables à ceux en chinois, qui indiquent à quelle classe sémantique appartient l'objet qu'ils accompagnent. Ces articles classificateurs sont par exemple :

- cái : objets inanimés concrets (cái chén = le bol, cái dao = le couteau, cái chai = la bouteille, cái nhà = la maison, cái tủ = l'armoire...);
- con : habituellement pour les animaux, mais aussi pour des objets inanimés qui ont une caractéristique animale (con chó = le chien, con ngựa = le cheval, con dao = le couteau ...);
- cây : utilisé pour les espèces végétales et les objets longilignes (cây chuối = le bananier, cây táo = le pommier, cây súng = le fusil, cây gậy = la canne...)

qu'elle se préparait déjà à partager son hypothèse ou en tout cas qu'elle était en train de la formuler pour elle-même. Elle suppose également que Thich a une connaissance suffisante du chinois pour pouvoir faire le lien métalinguistique entre le vietnamien et le chinois. Par ailleurs, Vera utilise des compétences stratégiques¹¹¹ (Gajo, 2001) pour résoudre un problème langagier en donnant à Thich des ressources linguistiques. Elle effectue des opérations de transferts (Meissner, 2008) en ce qui concerne l'utilisation du concept d'articles classificateurs en chinois et en vietnamien dans le sens où elle applique à la langue vietnamienne ce qu'elle connaît de la langue chinoise.

Lorsque Thich confirme que l'utilisation de l'article en vietnamien fonctionne comme celui du chinois (TP 21 et 23), elle se positionne en tant qu'expert de deux langues asiatiques. J'essaie de comprendre les explications de Thich et de Vera en formulant et reformulant les réponses de l'une et de l'autre mais je me trompe sur la propriété de l'article (TP 32). Thich me corrige (TP 33) et, de ce fait, réussit à exprimer avec le mot-outil adéquat ce qu'elle ne pouvait faire quelques minutes auparavant (TP 33) : c'est la propriété de la chose qui lui donne son article. Elle parvient une fois de plus à se positionner en tant qu'expert de sa langue.

b. Affirmations identitaires : conjugaisons en vietnamien et chinois

Cette deuxième séquence se passe cinq minutes après la précédente. Thich y explique la formation des temps du passé et du futur en vietnamien.

35 V : puis-je demander une question est-ce que euh est-ce que tu .
conjuguer les verbes en vietnam ou c'est juste /

36 Th : non /

37 V : une une mot pour toutes les /

38 Th : oui si : si vous (voulez?) expliquer les (actions noms ?) en
passé ou futur ajouter un mot seulement.

39 V et X : ah oui !

¹¹¹ La compétence stratégique (citée dans Moore, 2006 & Gajo, 2001) est définie entre autres par Berthoud (1996) : « elle relève de la capacité à combler les imperfections des autres compétences et garantit au locuteur un accès continu à l'interaction ». Gajo (2001) mentionne que cette compétence stratégique s'appuie souvent sur la collaboration d'un interlocuteur (Gajo, 2001, p. 126).

40 Th : (avec une voix forte pour la première fois et sans hésitation)
pour moi ça c'est plus facile (rire)

41 E : ah tu veux dire tu utilises un verbe et et ensuite tu rajoutes un
petit mot/ Th : oui / derrière le verbe/

42 Th : pour pour exprimer le le le temps

43 E : voilà/

44 V : le verbe ne change si c'est une personne jeune ?

45 Th : non non non il ne change pas (rire de la classe) c'est comme
chinois

46 E : comme le chinois

(Atelier 7, 2010-10-19 (1))

Lors de cette deuxième séquence, Vera manifeste de la curiosité supplémentaire (TP 35) à propos du vietnamien : Thich étant devenue une experte de sa langue, Vera l'interroge pour savoir si les verbes sont conjugués en vietnamien. Sa question suggère qu'elle fait l'hypothèse interlinguistique qu'il y aura un seul mot (= verbe non conjugué) pour toutes les personnes (TP 37), c'est-à-dire qu'elle fait une hypothèse selon laquelle le vietnamien fonctionnerait comme le chinois, langue qu'elle ne connaît que très partiellement. Thich l'interrompt (TP 38) en confirmant qu'il n'existe pas d'accord de verbes en vietnamien, mais qu'on utilise des *particules temporelles* qui donnent des indications de temps. Thich réaffirme son identité en tant que locutrice de vietnamien et apprenante de langues en déclarant à voix forte (TP 40) et sans aucune hésitation que l'utilisation de la particule temporelle lui est plus aisée (en sous-entendant, par rapport au français). Je reformule la réponse de Thich (TP 41) que Thich complète (TP 42), autre manifestation de sa compétence. Vera émet une autre hypothèse translinguistique (même si erronée) (TP 44) pour savoir si le verbe se déclinerait selon un classificateur comme le ferait un nom en fonction de l'explication reçue dans la première séquence. Thich (TP 45) rappelle que la construction des verbes en vietnamien se forme comme celle en chinois.

c. Consolidations identitaires : *Mes langues* écrit par Thich

Dans son texte *Mes langues*, Thich consolide son identité plurilingue en tant qu'experte et locutrice de deux langues asiatiques :

Le chinois m'intéresse une part de ses caractères comme les dessins,
l'autre part de sa culture. Tout le monde connaît, le Vietnam est à côté

du Chinois, et la plupart de notre culture n'a pas de différences avec sa culture comme le Nouvel An, la fête de mariage... Ensuite la pensée du Chinois est pareil avec les Vietnamiens. Notre phrase comme : le sujet + le verbe + le mot indique le temps + l'objet. Il n'a pas de conjugaison de futur ou passé dans notre langue. Par exemple le vietnamien dit « Tôi đã ăn cơm », le chinois dit « 我吃饭了 », c'est-à-dire « j'ai déjà mangé ». Les mots « đã » et « 了 » indique le temps du passé. (Thich, 2010, *Mes langues*)

Dans cet extrait, on constate que Thich reprend quelques aspects évoqués lors des interactions en classe analysées plus haut, soit ses connaissances culturelles de la Chine et du Vietnam et ses compétences métalinguistiques du vietnamien et du chinois. Elle exprime également l'idée selon laquelle la pensée chinoise serait pareille à celle vietnamienne, de par la construction identique des temps, et donc, par extension, différente de la pensée européenne. Idée qu'elle émet en tant que locutrice asiatique en France pour exprimer le contraste entre deux langues et cultures asiatiques et le français. Elle n'aurait peut-être jamais fait cette proposition si elle n'avait pas vécu la migration et fait l'expérience de langues aussi « lointaines » que le français.

L'extrait de texte de Thich illustre **une posture identitaire** en tant que personne asiatique par l'utilisation des pronoms possessifs « mes » langues, « notre » phrase ; de la généralité « tout le monde le sait » qui la place dans le groupe des « citoyens du monde » (Billiez 1998) ; de l'alternance codique dans deux langues asiatiques et trois graphies. De plus, ses **compétences communicatives** sont clairement à visée **didactique** : elle s'affirme comme experte de langues que le lecteur ne connaîtra certainement pas et s'assure que celui-ci comprenne son message en traduisant « j'ai déjà mangé » (**compétence de médiation**) et en expliquant l'existence et la signification des particules temporelles.

d. Pistes conclusives

L'analyse des données a pu mettre en valeur que Vera et Thich utilisent aussi bien des opérations de transferts entre des langues de familles proches que de familles lointaines. Ces opérations de transferts servent à leur progrès d'apprentissage en langue cible. Mais, les développements métalinguistiques qui les accompagnent leur permettent aussi d'exprimer leurs identités d'apprenants plurilingues. Dans le cas de Thich, la combinaison complexe de réflexions métalinguistiques entre plusieurs des

langues qui font partie de son répertoire plurilingue lui auront permis de prendre la parole en classe, de se positionner et d'être considérée comme une experte de ses langues, de s'exprimer sur ses langues de manière inédite et, plus tard, de concrétiser sa prise de parole dans un texte qu'elle publiera dans un recueil.

De plus, les données mettent également en exergue une compétence de médiation qui se décline à différents niveaux : d'abord, on remarquera l'importance de la co-construction de sens lors de l'interaction. C'est grâce à l'intervention de Vera, sa curiosité et son enthousiasme vis-à-vis des connaissances linguistiques de Thich, et sa formulation d'hypothèses inter-/ et translinguistiques que Thich réussit à exprimer et à partager un discours sur ses langues. Puis, grâce aussi à mon intervention en tant qu'enseignante qui autorise, encourage l'expression métalinguistique dans des langues autres que la langue cible de la classe de FLE et valorise les connaissances déjà-là des apprenants, les apprenants plurilingues peuvent s'exprimer sur leurs façons singulières de communiquer leurs langues. Enfin, c'est dans la manière même d'exprimer ses langues et de vouloir faire comprendre et se faire comprendre. Thich, en effet, ne se contente pas d'utiliser deux langues asiatiques dans son texte, mais prend également l'initiative de traduire les fragments à son lecteur francophone qui n'est, par conséquent, pas exclu du texte et apprend un tant soit peu du fonctionnement de deux langues asiatiques. Toutefois, l'analyse des données montre également que l'expression de ses identités plurilingues ne se fait pas de manière naturelle et autonome, mais qu'elle est dépendante d'un contexte qui la permettra. Dans le cas de notre étude, ce sont des choix didactiques qui valorisent le répertoire plurilingue des apprenants et encourage les apprenants plurilingues à mettre en contraste des langues de familles proches et éloignées dans des buts d'apprentissage et de construction identitaire.

8.2.4. Discours sur ses pratiques de littératies

Lors de l'entretien final avec les participants volontaires à l'atelier 2010, j'ai vérifié leur participation préalable à un atelier d'écriture :

1 E : est-ce que vous avez participé à un atelier avant ?

2 Th : pour moi non c'est la première fois que j'ai participé pour écrire les textes

3 E : les textes créatifs

4 Th : les textes en français (rires)
(entretien 2010, début de la séquence 0 : 00 : 41)

Ce qui est remarquable dans cette interaction très courte, c'est le fait que Thich soit la première à prendre la parole, ce qui représente un changement total et radical par rapport à tous les ateliers jusqu'à cet atelier 7. De plus, sa réponse précise et claire et Th semble montrer un certain relâchement (elle rit). Quand plus tard, je questionne les apprenants sur leur expérience de réécriture¹¹² dans l'atelier, Thich répond :

5 Th : pour moi au début de la semestre je pense le texte euh le texte est seulement les devoirs et /

6 E : oh /

7 Th : comme on fait un devoir et c'est tout et je fais ça très simple/

8 E : très simple j'ai trouvé ouais/

9 Th : et et comme vous m'avez rendu les tests¹¹³ toujours il y a le commentaire c'est le lec- le lecteur et c'est tu peux ajouter ajouter quelque chose /

10 E : ouais ouais /

11 Th : et après comme j'ai j'ai essayé de réécrit-

12 E : de réécrire

13 Th : réécrire oui et je trouve quelque chose euh plus intéressant et j'ajoute et ehm jusqu'à maintenant je comprends qu'est-ce que euh vous voulez (petit rire) dans mon texte

(entretien 2010, début de la séquence 0 : 13 : 00)

Dans cet extrait, Thich s'énonce immédiatement comme acteur social (*pour moi*), qui a une réflexion sur sa pratique de littératie (*je pense le texte*). Plusieurs éléments concernant son identité linguistique en tant qu'apprenante de langues mais aussi en tant qu'écrivante apparaissent. La dimension temporelle est importante : Thich utilise *au début de la semestre*, *après* et *jusqu'à maintenant* pour signaler un changement de position, une transformation, dans sa posture d'apprenante. Mais aussi dans sa compréhension de ce qu'est un texte. L'apprenante déclare qu'au début du trimestre elle

¹¹² La plupart des textes écrits en atelier font l'objet de commentaires de fond et de forme et sont réécrits plusieurs fois.

¹¹³ Thich prononce test pout texte.

écrivait les textes comme on écrit des devoirs (*je pense le texte euh le texte est seulement les devoirs / comme on fait un devoir*), elle apporte deux évaluations consécutives (*c'est tout et je fais ça très simple*). Son commentaire est intéressant pour plusieurs raisons : premièrement il n'est pas surprenant puisqu'il s'agit bien de textes écrits dans le cadre d'un cours de langue. Deuxièmement, toutefois, il surprend car Thich est la seule apprenante à faire référence au texte comme des *devoirs*. Dans sa représentation, elle établit un pôle d'interaction entre le texte écrit en milieu scolaire qu'elle ferait sans y apporter trop d'attention (*je fais ça très simple*) et celui écrit en atelier d'écriture (*j'ai j'ai essayé de réécrit- / de réécrire*). Ce qui lui procure une découverte (*je trouve quelque chose euh plus intéressant*) qu'elle concrétise par une stratégie d'écriture (*et j'ajoute*). Troisièmement, Thich indique que ce sont les commentaires¹¹⁴ écrits sur ses textes qui lui ont permis de changer sa représentation du texte, même si cette transformation se fait en fonction d'une certaine norme que j'apporte en tant qu'enseignante (*je comprends qu'est-ce que euh vous voulez dans mon texte*). Elle fait référence aux annotations reçues à la fin de ses textes. L'apprenante, on s'en rend compte dans cette réflexion, a pris conscience de l'existence du lecteur même si ce lecteur *a priori* ne serait que l'enseignante. Or, cette transformation est essentielle puisque dans son texte final comme on l'a vu dans la section précédente. Thich prend le temps d'expliquer certains détails des langues de son répertoire. Dans ces extraits, en effet, Thich prend un rôle d'expert de ses langues grâce à des réflexions métalinguistiques sur ses langues asiatiques. Ses identités en tant que locutrice plurilingue se manifestent par sa compétence de type plurilittéraire qui lui permet de réfléchir à son propre processus d'apprentissage, mais aussi et surtout de transmettre un savoir sur les différents systèmes langagiers et scripts qu'elle connaît. En établissant un pôle d'interrelation entre des textes scolaires et des textes dotés d'un lecteur, elle se (re)positionne comme médiatrice de ses langues.

¹¹⁴ A la suite de quatre textes écrits par Thich, j'ai offert les commentaires respectifs suivants : 1. « explique, donne des exemples, va dans le détail car le lecteur est curieux. Il veut en savoir plus ! », 2. « Il serait intéressant de rentrer dans le détail d'une fête particulière », 3. « C'est un texte que tu peux réécrire pour partager cette anecdote avec d'autres » et enfin dans un texte final 4. « Ici tu as utilisé beaucoup de détails qui permettent aux textes d'être réellement intéressants pour le lecteur ». Ces commentaires retrouvés sur les photocopies des textes que j'ai rendus aux étudiants font cas de l'existence du lecteur, un lecteur qui veut en savoir plus et qui donc est en relation avec le scripteur de son texte.

8.2.5. Conclusions sur la construction identitaire de Thich

Moore et Brohy (2013) soulignent que « sur le fond d'une approche holistique, les nouvelles approches en didactique des langues et du plurilinguisme centrées sur une éducation plurilingue et interculturelle (...), peuvent servir de révélateur des identités multiples des élèves présents dans les salles de classes, véritables espaces plurilingues reflétant pleinement l'évolution de la société moderne et globalisée » (Moore & Brohy, 2013, p. 310-311). Ainsi, après avoir analysé les deux séquences d'interactions en classe dans lesquelles Thich est au centre de l'action ainsi qu'un extrait de son texte, il m'est possible de faire un autre portrait d'elle en reprenant les propos de Norton et Toohey (2011) sur la construction identitaire de l'apprenant de langue :

1. L'identité est comprise comme étant multiple, dynamique et conflictuelle :

Thich se présente d'une manière très différente entre le début et la fin du cours : réservée au début, à partir du septième atelier (celui dont les interactions font l'objet de cette présente analyse), elle écrit des textes plus longs, prend en charge la réalisation de la mise en page du recueil de textes, écrit le texte *Mes langues* dans lequel non seulement elle s'autorise à adopter un écrit plurilingue (en français, anglais, vietnamien et chinois), mais en plus se place au centre du texte dans son rapport à ses langues et ses cultures.

2. Les apprenants de langue peuvent choisir différentes postures et/ou rôles dans leur participation à la vie sociale :

Thich, jusqu'à cet atelier, était une étudiante qui démontrait, par rapport aux autres étudiants, de sérieux retards en compétence à communiquer. Elle ne parlait en classe que si elle était sollicitée et s'exprimait avec beaucoup d'hésitation. Dans ces séquences d'interactions et son texte, ses compétences partielles en quatre langues sont mobilisées et lui permettent de se positionner différemment par rapport aux autres apprenants de la classe, et ainsi d'augmenter ses possibilités pour l'interaction sociale et son agentivité.

3. La manière dont le pouvoir est distribué dans des lieux d'apprentissage formels ou informels est essentielle :

Je donne la parole à Thich, l'encourage à approfondir, reformule ses réponses de manière à vérifier la compréhension et de sorte qu'elle soit comprise par l'ensemble de la classe et exprime de l'empathie envers elle. La conversation sur la comparaison interlinguistique de langues indo-européennes aurait pu s'arrêter là si je n'avais pas sollicité Thich pour qu'elle devienne ensuite expert de sa langue et mobilise ses ressources en vietnamien et en chinois.

4. L'identité, les pratiques et les ressources sont inter-reliées de façon inextricable et sont constituées mutuellement :

C'est en permettant à Thich de pratiquer la langue cible dans une situation de classe et en faisant émerger des ressources de son répertoire plurilingue, et notamment en lien à ses langues asiatiques, qu'une expression nouvelle de son identité en tant que locutrice plurilingue est permise.

5. Les apprenants de langue qui éprouvent de la difficulté à s'exprimer à partir d'une posture identitaire particulière peuvent reformuler leur relation à leurs interlocuteurs en ayant un accès différent aux pratiques et aux ressources et ainsi s'auto-attribuer des identités alternatives à travers le discours écrit ou oral :

Thich, en tant qu'apprenante de français, participe peu aux interactions en classe, cependant en tant que locutrice de deux langues asiatiques prend un rôle d'expert qui transforme sa posture identitaire. Elle reprendra tout cela dans son texte qu'elle écrira trois semaines plus tard. Bien que Thich n'ait parlé ni en vietnamien ni en chinois en classe (mais utilisé des compétences métalinguistiques), elle a recours à un écrit bi-/plurilingue dans son texte qui porte sur son rapport aux langues, dans lequel elle exprime ses compétences partielles en plusieurs langues. Elle s'autorise donc à utiliser et se faire voir à travers ses langues et sa compétence à transmettre à ses lecteurs quelques notions de langues asiatiques tout en affirmant un autre mode de penser.

9. Plurilinguisme au service de l'apprentissage

Ce chapitre porte sur un aspect particulier de mon projet de recherche : je cherche à comprendre comment le plurilinguisme des apprenants est mis au service de leur apprentissage lors d'interactions en classe. En effet, en m'appuyant sur une approche interactionnelle qui envisage les interactants comme co-responsables de la construction et de la négociation du sens lors de pratiques langagières, je présenterai deux types d'analyse. La première tourne autour du marqueur discursif *quoi* dans plusieurs langues qui font partie du répertoire des participants du groupe. La deuxième, autour d'autres interactions caractérisées par l'alternance des langues qui ont lieu au cours de l'atelier de 2010.

9.1. Un marqueur discursif plurilingue

Dans cette section, j'analyse des interactions en classe qui mettent en exergue la fonction et l'utilisation du marqueur discursif *quoi* à la fin des phrases en français. L'intérêt de ces interactions ne réside pas tant dans le fait qu'il s'agisse d'une négociation de sens lié à un marqueur discursif, même si en réalité il est rarement évoqué en classe de FLE, phénomène que l'enseignante que je suis énoncera également au cours de ces interactions. Ce qui m'intéressera plutôt, c'est de montrer comment la fonction du *quoi* est discutée et mise en intrigue en la comparant à son homologue en allemand, en anglais britannique, en anglais américain, en espagnol et en vietnamien, langues faisant partie du répertoire plurilingue des apprenants du groupe. A travers ces interactions, je montrerai comment la co-construction de sens se manifeste grâce à la mobilisation de compétences diverses, notamment celles qui permettent à l'ensemble des membres du groupe (les apprenants et l'enseignante) de procéder à des hypothèses et des transferts interlinguistiques. Puis, je soulignerai la dimension incontournable de la réflexion métalinguistique qui sous-tend la plupart des interactions lors de l'atelier d'écriture que je propose. Enfin, je discuterai du lien entre ces

interactions et leur analyse, et la problématique générale de cette thèse, et proposerai que la construction d'une identité plurilingue consiste, entre autres, pour l'apprenant plurilingue, à reconnaître, valoriser et s'approprier ses compétences plurielles. Cependant, ceci ne peut se faire que si le contexte social et d'apprentissage, les pratiques langagières et l'accès aux ressources le permettent.

9.1.1. Le marqueur discursif *quoi*

L'objet des interactions analysées dans cette section concerne le marqueur discursif (MD) *quoi* à la fin de la phrase. L'activité langagière de la classe (dans l'extrait sélectionné) est de nature métalinguistique, c'est-à-dire exigeant ouvertement des apprenants des considérations sur la langue : l'identification de la fonction de ce MD. Notons immédiatement que j'utilise la terminologie *marqueur discursif* parmi de nombreuses autres possibilités, telles qu'elles ont été énumérées par Dostie et Pusch (2007) : marqueurs pragmatiques, mots du discours, particules (discursives, énonciatives), connecteurs. Je ne rentrerai pas dans les considérations purement linguistiques de ce choix, car l'objet de cette analyse ne concerne pas réellement le MD en question ou son appellation, mais plus sa nature en tant qu'objet de réflexion métalinguistique que les apprenants plurilingues investissent en utilisant d'autres langues et en faisant des comparaisons et hypothèses interlinguistiques. Il est important de souligner que l'étude des MD n'est pas pratique courante dans les classes de FLE (Komorek, 2011), ces marqueurs étant peu utilisés par les apprenants et peu conscientisés par les enseignants, comme je le mentionne d'ailleurs en classe :

96 E : (...) moi personnellement je m'en suis RENdu compte dans les dernières années parce que j'étais en cours il y a trois ans . et j'ai une étudiante américaine en face de moi qui dit madame c'est quoi le quoi à la fin de la phrase ? (rire de la classe) et moi j'ai dit le quoi QUOI (rire de la classe) elle me dit à la fin de presque toutes vos phrases vous dites quoi (rire de la classe) j'ai dit MOI ? (rires) elle m'a dit oui madame et je lui ai dit NON c'est pas possible (rires) et c'est à partir de ce moment-là que j'ai dû EXaminer la situation pour me rendre compte que les Français et donc moi étant là aussi faisant partie de ce phénomène-là je ne m'en étais pas rendu compte.

(Atelier 4, 2010-09-28 (1))

Je souhaiterais rappeler, cependant, qu'un MD, selon Dostie et Pusch (2007), est morphologiquement invariable, qu'il ne contribue pas au contenu propositionnel des

énoncés, qu'il a tendance à constituer des unités prosodiques indépendantes et qu'ils sont optionnels sur le plan syntaxique. De plus, selon Blanche-Benveniste (1997), il joue un rôle au delà de la phrase et relève de la macro-syntaxe du discours. Dostie et Pusch (2007) proposent également une caractéristique liée à la situation d'interlocution, à savoir que les MD « servent au locuteur à se positionner par rapport à son discours ou par rapport à celui de l'interlocuteur pour le bénéfice de ce dernier » (p. 154). La fonction du MD *quoi* a fait l'objet de nombreuses publications et ses fonctions pragmatiques peuvent être considérées de manières variées. Pour Beeching (2007), *quoi* serait une particule de connivence qui indiquerait « le désir de voir sa propre parole entrer en résonance avec une possible parole de l'autre ». Pour Auchlin (1981), *quoi* permettrait de réaliser un enchaînement linéaire alors que pour Morel et Danon-Boileau (1998) avec *quoi*, on énoncerait sa position à soi sans qu'elle soit soumise à discussion. Roulet (1987) et Traverso (1996), quant à eux, l'associent à un ponctuant qui marquerait la clôture du discours. C'est à cette dernière fonction que, dans les interactions avec les apprenants proposées à l'analyse qui font l'objet de cette section, j'ai associé la fonction du MD *quoi*. Cependant, je tiens encore à souligner que l'objet de cette analyse n'est pas d'étudier la fonction du MD *quoi* selon une approche systémique ou syntaxique, mais plutôt de tenter de comprendre ce qui se passe derrière la pratique des interactants dans leur approche plurilingue lors de cet atelier d'écriture plurielle.

9.1.2. Les critères d'analyse

Les interactions analysées font partie de la même séquence extraite du corpus 2010 et dont l'enregistrement a eu lieu durant la quatrième séance de l'atelier d'écriture. L'extrait correspond précisément à une séquence d'un peu plus de cinq minutes de 0:49:26 à 0:54:38 qui comprend 96 tours de parole partagés entre les apprenants (56 TP) et l'enseignante (40 TP). La séquence présentée montre un exemple particulier où je saisis la curiosité d'une apprenante pour mener une activité langagière dans laquelle les apprenants sont placés dans une situation où, ensemble, ils devront résoudre la tâche, à savoir à quoi correspond le MD *quoi* à la fin de la phrase. Cette séquence s'insère dans un travail où le contact entre plusieurs langues émerge de manière spontanée mais s'inscrit dans une démarche didactique et une finalité des objectifs d'apprentissage que représente l'approche plurielle de l'atelier d'écriture plurielle.

L'analyse est effectuée en fonction des trois critères suivants : 1. la spontanéité d'apparition ou l'auto-hétéro / assignation des tours de paroles (Dabène et Degache, 1998), 2. le type de raisonnement métalinguistique (Dabène et Degache, 1998) selon la fonction d'un MD, la prosodie et la construction syntaxique, 3. le contrat codique et l'alternance codique (Cambra Giné, 2003).

1 A : **et le quoi à la fin de la phrase** ça [ah !] ça c'est un truc de de sud
o c'est partout la même ?

(...)

12 E : tu l'as entendu ? **quoi quoi quoi quelle est votre : quelle votre hypothèse ? qu'est-ce que vous pensez ? à quoi ça correspond ?**

13 A : et voilà ! voilà

14 Lz : *isn't it* ?

15 E : le *isn't it* anglais ?

16 Lz : ouais ou *was* peut-être en allemand

17 E : en allemand le *was* mais **dans ce cas-là ça veut dire que tu poses un peu une question**

18 Lz : oui mais c'est presque une mot emploi¹¹⁵ avec chaque phrase (rire)

19 E : presque avec chaque phrase

20 Lz : oui ou très souvent

(...)

22 E : (...) **qu'est-ce qui peut être ce mot-là ?** donc une une hypothèse ce serait le *isn't it* en anglais

23 V : ou *eh* en Canada

24 L : *eh* (en riant et plusieurs rient)

25 E : **qu'est-ce qu'il veut dire le *eh*** ah oui parce que/

(...)

29 V : **oui mais ça ne dit rien mais peu peut-être comme est-ce que tu es en accord [hein hein] xxx *eh* ? tu penses aussi ?**

30 E : et et et **pratiquement toutes les phrases finissent avec le *eh***

31 V : **pas pas toutes**

(...)

¹¹⁵ Ici Liz utilise de manière erronée le mot emploi pour signifié « employé »

40 E : *est-ce que la voix monte* parce que ça permet ça permet également de raffiner notre hypothèse /

41 V : *mais avec quoi, non !*

42 E : très bien très bien (avec un ton d'approbation) *avec quoi la le la voix ne monte pas le ton ne monte pas alors que avec le was ça monte un petit peu ? et avec le isn't it ? ça monte un petit peu en espagnol qu'est-ce que vous avez ?*

43 A : *nan ?*

44 E : hein ?

(Rires)

45 A : *nan ?*

(...)

49 E : N-O et . *le ton monte ?*

50 A : oui

51 E : *le ton monte ?*

52 Plusieurs : *oui*

53 V : c'est comme *eh* je pense

54 X : oui

55 E : *donc là c'est le petit mot qui comme pour vérifier /*

56 Plusieurs : *oui*

57 E : *comme pour vérifier euh que l'autre est d'accord avec le eh c'est ça . en aux aux Etats-Unis c'est pas le eh aux Etats-Unis*

58 T : non c'est tu sais

59 L : *you know* (avec un fort accent du sud américain)

60 T : *you know*

61 Lz : *mais c'est toujours avec une question ou ?*

(...)

66 T : aux Etats-Unis en Floride c'est tu sais tu sais comme *you know you know*

67 E : *et est-ce que le ton monte ?*

68 T : *Ah oui*

(...)

72 L : au Colorado on dit *yeah* souvent comme

73 E : d'accord

74 V : *après une phrase ? tonight . yeah*

75 X : oh !

76 E : donc donc et en vietnamien est-ce que vous avez aussi un petit mot comme ça qui finit les phrases ?

(...)

85 Th : *nhù thê' à ?*

86 E : ah : et puis *thê' à ?* c'est le *thê' à* le ton monte ?

87 Th : oui

88 E : le monte aussi hein c'est intéressant hum le quoi ici ne monte pas . on va au cinéma quoi (rire) t'es d'accord hein bon on a discuté t'as envie de voir ça t'as envie de voir ça bon ben moi j'ai de voir ça quoi.

(rire)

89 E : le ton monte pas donc on peut imaginer que c'est quoi . ça remplace quoi ?

90 Lz : Rien

91 E : Ca remplace rien c'est en fait le point de la phrase

92 L : mmm

93 Lz : ah

(Atelier 4, 2010-09-28 (1))

L'extrait plutôt long a été coupé légèrement dans un but d'alléger sa lecture, sa compréhension et son analyse. Cependant j'ai choisi de ne pas le séparer en séquence car il illustre la résolution d'une énigme en groupe / en interaction où la contribution de chacun permet de co-construire et de donner du sens à l'activité. Cet extrait se montre être pertinent car il est construit sur la déritualisation (Moore & Simon, 2002) par, à la fois, le rôle des apprenants qui deviennent experts et le mien en tant qu'enseignante, qui prend le risque de ne pas voir de résolution à l'activité ; l'appui, par les interactants, sur de nombreuses hypothèses et transferts interlinguistiques ; et le contact des langues faisant partie du répertoire plurilingue des interactants.

9.1.3. Les prises de parole auto-hétéro/assignée

a. Question posée de manière spontanée par un apprenant

Dans la plupart des situations de classe de langue, il est demandé aux participants d'accomplir une suite d'actions verbales selon une certaine méthode, selon un certain rituel (Cicurel, 2002). Mais, dans d'autres situations, l'enseignante peut se saisir de la curiosité de l'apprenant, pour mener une activité didactique déritualisée

(Moore & Simon, 2002) et développer une activité langagière autour d'une question posée de manière spontanée par un apprenant :

1 A : et le quoi à la fin de la phrase ça [ah !] ça c'est un truc de de sud
o c'est partout la même ?

(...)

12 E : tu l'as entendu ? quoi quoi quoi quelle est votre : quelle votre
hypothèse ? qu'est-ce que vous pensez ? à quoi ça correspond ?

Alina s'est auto-assignée un tour de parole que j'approuve puisque je l'encourage avec un *ah* approbateur. Je me saisis de cette curiosité d'apprentissage pour mener une activité langagière autour du marqueur discursif (MD) *quoi*, activité très peu proposée en classe de langue (Komorek, 2011). Je m'empare d'une question ouvertement métalinguistique : l'utilisation du MD dans le sud de la France et, à la place d'y répondre, propose une activité langagière à la classe entière en suggérant une résolution de la question à l'ensemble des apprenants. Je suggère également que les apprenants aient des hypothèses. J'aurais pu poser la question « est-ce que vous avez une hypothèse ? » mais, en choisissant une question ouverte, je sous-entends que les apprenants en ont une, et de ce fait, permets aux apprenants d'énoncer leurs connaissances métalinguistiques existantes. On notera que je ne demande pas de répondre à la question en faisant des comparaisons avec d'autres langues.

b. L'auto-assignation des tours de parole

Les apprenants s'auto-assignent les tours de parole dans les langues faisant partie de leur répertoire plurilingue :

12 E : tu l'as entendu ? quoi quoi quoi quelle est votre : quelle votre
hypothèse ? qu'est-ce que vous pensez ? à quoi ça correspond ?

13 A : et voilà ! voilà

14 Lz : *isn't it* ?

15 E : le *isn't it* anglais ?

16 Lz : ouais ou *was* peut-être en allemand

Alina répond spontanément à ma question en émettant une hypothèse (13), un synonyme dans la langue cible, que je ne reprends pas. Liz (14) mobilise spontanément une ressource de son répertoire plurilingue en proposant le MD *isn't it*. Je reformule la

proposition de Liz et, de ce fait, l'encouragement à d'autres propositions créatives, en d'autres termes à prendre d'autres risques, ce que Liz fait dans une autre langue de son répertoire plurilingue. On notera que j'encourage l'utilisation de l'A/C dans sa reformulation comme nous le verrons en plus loin.

Suite à cette interaction, je me pose des questions à propos de l'utilisation de l'A/C : qu'est-ce qui fait que Liz prend l'initiative d'avoir recours à l'A/C ou l'hypothèse interlinguistique ? Le contrat codique plurilingue implicite développé dans le cours ? L'émergence de ressources plurilingues constitutives de son identité en tant que locutrice plurilingue ? La manifestation de connaissance métalinguistique inhérente à l'activité langagière des apprenants plurilingues ?

c. Les fonctions d'étayage de l'enseignante

La classe de langue en interaction plurielle est également le lieu où, en formulant et reformulant constamment les propositions émises par les apprenants dans un but de faciliter la résolution de la tâche, j'encourage d'autres apprenants à s'auto-assigner un tour de parole.

22 E : (...) donc une hypothèse ce serait le *isn't it* en anglais

23 V : ou *eh* en Canada

Je reformule une des hypothèses de Liz en utilisant le conditionnel, qui a pour fonction de signifier qu'il y en a certainement d'autres. De cette façon, je demande à la classe de manière implicite d'émettre d'autres hypothèses. Vera fait une hypothèse interlinguistique spontanée en proposant le MD *eh* canadien, et associe donc le MD quoi à un ponctuant de fin de discours (Roulet, 1987 ; Traverso, 1996).

d. L'enseignante hétéro-assigne les TP

Il arrive également que j'assigne indirectement le tour de parole aux apprenants dont les ressources du répertoire plurilingue n'ont pas encore été sollicitées :

42 E : (...) en espagnol qu'est-ce que vous avez ?

43 A : nan ?

En 42, je sollicite d'autres langues que l'anglais - sachant que l'anglais a déjà fait l'objet d'hypothèses interlinguistiques - des locuteurs présents dans la salle de classe

sans pour autant pointer un apprenant en particulier, car je sais pertinemment qu'il y a plusieurs locuteurs d'espagnol dans la classe.

Puis, j'opère de manière similaire pour faire intervenir les apprenants sur les variations du MD en anglais :

57 E : (...) aux aux Etats-Unis c'est pas le *eh* aux Etats-Unis

58 T : non c'est tu sais

59 L : *you know* (avec un fort accent du sud américain)

60 T : *you know*

En 57, je demande indirectement aux apprenants de mobiliser des savoirs sur les MD utilisés aux Etats-Unis en faisant une comparaison, par l'utilisation de la négation, avec le MD *eh* canadien. On notera que, dans cet extrait, je fais référence à un pays et non pas à la langue, comme dans le cas précédent.

e. Limites de l'hétéro-assignation du tour de parole en plurilingue

Dans une dyade entre Thich et moi-même, je sollicite le recours à d'autres langues n'ayant pas encore été évoquées lors de cette interaction, en l'occurrence le vietnamien. Ici, je pose une question directe à Thich, seule locutrice du vietnamien et seule apprenante asiatique qui, depuis le début de cette interaction, n'a pas pris la parole, comme c'est le cas souvent depuis le début du semestre (voir section 8.2) :

76 E : donc donc et en vietnamien est-ce que vous avez aussi un petit mot comme ça qui finit les phrases ?

77 Th : je pense oui

78 E : tu peux tu peux le dire ou bien tu peux nous faire une phrase en vietnamien et ensuite : finir la phrase avec cet cet ce mot ou bien : ce son ?

79 Th : euh . est-ce que tu ?

80 E : je peux répéter est-ce que tu peux nous donner un exemple d'une phrase en vietnamien et tu finis la phrase avec le mot

81 Th : oui

82 E : tu peux tu peux nous le faire ?

83 Th : c'est en langue vietnamièse ?

84 E : oui oui (voix basse et douce)

85 Th : *nhù thê' à ?* ¹¹⁶

86 E : ah : et puis *thê' à ?* c'est le *thê' à* le ton monte ?

87 Th : oui

Thich m'interrompt (77) ce qui pourrait signifier qu'elle a pleinement participé à l'interaction même si elle n'a pas échangé verbalement, et répond affirmativement, à savoir qu'il existe également un MD à la fin d'un énoncé en vietnamien. Je fais une requête indirecte à Thich, celle de formuler un énoncé en vietnamien et de le finir avec l'unité qui fait l'objet de l'interaction depuis quelques minutes. Je la considère indirecte car Thich doit interpréter que le verbe *pouvoir* que j'utilise ne signifie pas sa capacité à formuler un énoncé en vietnamien, mais au contraire correspond à une invitation. On notera ici que je n'ai pas eu cette même requête pour les autres langues (allemand, anglais, espagnol) : je n'ai pas demandé aux autres étudiants de formuler un énoncé dans leur langue de référence, car je connais ces langues et en ai entendu des fragments en classe. Thich (79) me demande de répéter, ce que je fais en 80 en utilisant cette fois-ci l'expression *donner un exemple* à la place de *faire une phrase*. En 81, Thich répond par l'affirmative à la question fermée, mais ne semble pas comprendre que je lui demande d'énoncer une phrase en vietnamien. En 82, j'insiste. En 83, Thich hésite et vérifie si je lui demande de parler en vietnamien. Suite à mon affirmation, elle produit un énoncé en vietnamien (85) que ni je ne répète, ni ne demande de traduire. Je ne répète que la dernière unité de l'énoncé et vérifie la prosodie. Par conséquent, dans cette dyade, on peut (et on doit) se demander ce qui bloque : est-ce que Thich n'a pas compris ma question (puisqu'elle me demande de répéter) ? Est-ce que l'émergence de sa propre langue au sein d'un cours de FLE serait problématique ? Si oui, en rapport à ses représentations linguistiques en ce qui concerne l'apprentissage des langues et l'utilisation d'autres langues que la langue cible ? Ou bien serait-ce à cause de ses propres compétences en français ?¹¹⁷

¹¹⁶ Thich a bien voulu transcrire ses paroles pour l'étude en question.

¹¹⁷ Dans l'entretien final semi-dirigé, Thich a partagé qu'elle ne s'est pas sentie à l'aise dans le groupe pendant de nombreuses semaines parce que son niveau de français était largement inférieur à celui des autres apprenants. Elle aurait même désiré rejoindre le groupe de niveau inférieur, mais l'emploi du temps de la crèche pour la garde de sa petite fille le lui en a empêché.

f. Bilan sur les prises de parole

Cette séquence montre des prises de paroles mixtes : Alina s'auto-assigne la parole pour poser une question en lien avec son apprentissage. Liz, Vera, Tony et Lucy s'auto-attribuent la parole pour fournir des réponses aux questions posées (en fonction de la langue ou du pays) sans qu'ils soient par contre nommés spécifiquement. Thich, quant à elle, est sollicitée directement puisqu'elle est la seule apprenante qui peut répondre à une question concernant un MD en vietnamien.

9.1.4. L'activité métalinguistique inhérente aux interactions

Au niveau de l'activité métalinguistique, différents types de raisonnement apparaissent : ceux liés à la fonction d'un mot, à la prosodie et à la structure de la phrase. La terminologie métalinguistique n'est pas présente dans les interactions et, comme le soulignent Dabène et Degache (1998), pas nécessaire pour qu'il y ait activité métalinguistique. Mêlés à ces différents types de raisonnement proposés à la fois par les apprenants et par moi-même, apparaissent des MD en cinq autres langues, qui se présentent comme des hypothèses interlinguistiques destinées à résoudre la tâche langagière. On peut supposer que la proposition de ces MD se base sur des connaissances métalinguistiques que les apprenants ont dans leurs autres langues. En effet, dans ce cas, peut s'opérer un « processus de transfert interlingual » (Dabène et Degache, 1998) « où la représentation des règles se constitue à partir du savoir métalinguistique sur la langue maternelle ou une autre langue antérieurement apprise » (p. 379).

Encore une fois, je tiens à préciser ici que ce qui m'intéresse, c'est de mettre en exergue l'activité métalinguistique des interactants (apprenants et enseignante) pour comprendre ce qui se manifeste lorsqu'ils travaillent sur des activités métalinguistiques en lien avec les langues qui font partie de leur répertoire plurilingue, et notamment lorsqu'il y a déritualisation (Moore & Simon, 2002). Les questions auxquelles je souhaite répondre : quel usage font-ils de leur répertoire plurilingue lors d'activités métalinguistiques ? Quelles sont les hypothèses et comparaisons interlinguistiques qu'ils formulent ? Quel est le rôle qu'ils prennent (ou pas) ou (se) donnent lors ces interactions ? Mais aussi, et surtout, quels sont les effets de ce type de réflexion et

d'interactions métalinguistiques plurilingues sur la construction identitaire des apprenants de ce groupe ?

Vu la complexité des enchâssements et l'emboîtement des propositions variées en ce qui concerne le passage à différentes langues, je propose d'analyser des extraits selon le type de raisonnement métalinguistique et de mettre en exergue les instances où les apprenants deviennent experts et où ils s'appuient sur leurs connaissances métalinguistiques reliées à leur répertoire plurilingue.

a. La fonction du MD (en orange)

Je me saisis de la question de A (1) pour en faire une activité langagière que je propose à la classe entière (12).

12 E : tu l'as entendu ? quoi quoi quoi quelle est votre : quelle votre hypothèse ? qu'est-ce que vous pensez ? à quoi ça correspond ?

(...)

14 Lz : *isn't it* ?

15 E : le *isn't it* anglais ?

16 Lz : ouais ou *was* peut-être en allemand

17 E : en allemand le *was* mais dans ce cas-là ça veut dire que tu poses un peu une question

18 Lz : oui mais c'est presque un mot employé avec chaque phrase (rire)

En 14 et 16, Liz propose différentes hypothèses interlinguistiques en anglais et en allemand. En 15, je reformule la première proposition de Liz en nominalisant le MD proposé (nous verrons cela plus loin dans le contrat codique), mais rajoute un élément à l'intrigue métalinguistique : la prosodie liée à l'utilisation du mot (cf plus loin). La réponse directe de Liz indique de manière explicite qu'elle a fait une comparaison prosodique **et** qu'elle a compris par analogie que le MD *quoi* est une unité qui s'emploie souvent, tel le *was* en allemand. Elle exprime ainsi des hypothèses et des comparaisons interlinguistiques spontanées basées sur sa connaissance de langues antérieurement apprises.

22 E : (...) qu'est-ce qui peut être ce mot-là ? donc une hypothèse ce serait le *isn't it* en anglais

23 V : ou *eh* en Canada

24 L : *eh* (en riant et plusieurs rient)

25 E : qu'est-ce qu'il veut dire le *eh* ah oui parce que/

Je reformule ma question (22) et continue ainsi à engager l'intérêt de l'ensemble de la classe. Vera soumet ainsi une autre hypothèse interlinguistique (23). Je me saisis de cette proposition pour donner à l'apprenante le rôle d'expertise sur l'hypothèse qu'elle soumet, qui correspond non plus au MD dans la langue cible mais au MD dans une des langues du répertoire de Vera (25). Elle y répond :

29 V : oui mais ça ne dit rien mais peu peut-être comme est-ce que tu es en accord [hein hein] xxx *eh* ? tu penses aussi ?

Vera formule une première réponse (29) (*ça ne dit rien*) et continue avec une autre explication : le MD *eh* servirait à vérifier l'approbation de l'interlocuteur, il aurait donc une fonction de connivence, qu'elle illustre en énonçant *eh* suivi de sa signification sémantique (*tu penses aussi ?*). Vera prend ici le rôle d'expert d'une de ses langues (que je lui tends) non seulement dans sa fonction métalinguistique mais aussi d'un point de sémantique. Puis, Vera procède à d'autres hypothèses interlinguistiques :

53 V : c'est comme *eh* je pense

54 X : oui

55 E : donc là c'est le petit mot qui comme pour vérifier/

56 Plusieurs : oui

57 E : comme pour vérifier euh que l'autre est d'accord avec le *eh* c'est ça

En 53, Vera propose que le MD *eh* canadien serait équivalent au MD *no* en espagnol (43). Elle procède donc à un transfert interlinguistique. J'enchaîne en commençant à énoncer la fonction de connivence du MD *no* (55), qui est immédiatement confirmée par plusieurs étudiants (56) et finis d'énoncer la fonction métalinguistique du *no* espagnol qui servirait à clôturer un énoncé en le comparant au *eh* canadien (57), reprenant ainsi les propos de Vera.

En 89, on arrive à une résolution. Après avoir fait comparer les apprenants la prosodie en allemand, en anglais, en espagnol et en vietnamien, je reprends ma fonction d'étayage. En 90, Liz formule une réponse que j'approuve :

89 E : le ton monte pas donc on peut imaginer que c'est quoi . ça remplace quoi ?

90 Lz : rien

91 E : ça remplace rien c'est en fait le point de la phrase

b. La prosodie du MD (en violet)

La prosodie semble être le fil conducteur tout le long de l'interaction. Je commence dès 17 à y faire référence puis, dès 40, demande aux étudiants de vérifier la prosodie en expliquant que cela sera un élément qui permettra de trouver résolution à l'activité langagière :

40 E : est-ce que la voix monte parce que ça permet ça permet également de raffiner notre hypothèse /

41 V : mais avec quoi, non !

42 E : très bien très bien (avec un ton d'approbation) avec *quoi* la la la voix ne monte pas le ton ne monte pas alors que avec le *was* ça monte un petit peu ? et avec le *isn't it* ?

Je pose une question fermée explicite et justifie ma question (40). En utilisant le marqueur d'opposition (*mais*), Vera répond indirectement que la voix monte avec *eh* (41). Vera donne un élément de réponse important auquel je m'attends : la voix ne monte pas avec *quoi*, donc par extension l'unité aurait une fonction autre que celle de vérifier l'approbation de l'interlocuteur. J'évalue la réponse de Vera directement et positivement (42), répète sa réponse pour que la classe entière puisse bien l'entendre, et procède à une comparaison explicite interlinguistique en reprenant les premières propositions que Liz avaient émises en 14 et 16.

Puis pour chaque proposition interlinguistique proposée par les apprenants, je demande aux étudiants de vérifier la prosodie :

40 E : est-ce que la voix monte parce que ça permet ça permet également de raffiner notre hypothèse /

42 E : (...) avec le *was* ça monte un petit peu ? et avec le *isn't it* ?

49 E : N-O et . le ton monte ?

51 E : le ton monte ?

Et on assiste à un changement de rôle dans le tour de parole 61 au cours Liz prend le rôle de l'enseignante pour vérifier la prosodie suite à une hypothèse interlinguistique émise par Tony et Lucy :

57 E : comme pour vérifier euh que l'autre est d'accord avec le *eh* c'est ça . en aux aux Etats-Unis c'est pas le *eh* aux Etats-Unis

58 T : non c'est *tu sais*

59 L : *you know* (avec un fort accent du sud américain)

60 T : *you know*

61 Lz : mais c'est toujours avec une question *ou* ?

En 61, Liz s'auto-assigne un TP pour vérifier la prosodie tel que je l'ai fait en 40, 42, 49 et 51 et utilise elle-même à la fin de sa question le MD *ou* allemand (*oder*) en français qui a une fonction équivalente à celle du *eh*. Liz prend donc (de son propre chef) un rôle d'expert d'un point de vue métalinguistique et exerce son identité en tant que locutrice plurilingue.

c. Construction syntaxique (en vert)

La construction syntaxique et donc la place du MD dans l'énoncé sont également prises en compte :

30 E : et et et pratiquement toutes les phrases finissent avec le *eh*

31 V : pas pas toutes

72 L : au Colorado on dit *yeah* souvent comme

73 E : d'accord

74 V : après une phrase ? *tonight* . *yeah*

En 74, Vera s'auto-assigne un TP pour vérifier la place du MD *yeah* dans la construction de l'énoncé suggéré par Lucy, tel que je l'ai fait en 30, et prend donc un rôle d'expert d'un point de vue métalinguistique et exerce son identité en tant que locutrice plurilingue.

d. Bilan sur l'activité métalinguistique

Au cours de ces activités métalinguistiques en plusieurs langues, on constate que Vera et Liz s'appuient sur les savoirs métalinguistiques qu'elles ont dans certaines des langues de leur répertoire. Ces savoirs leur permettent de formuler des hypothèses et d'explorer des fonctionnements interlinguistiques en ce qui concerne la fonction, la prosodie et la construction syntaxique du MD. Elles prennent également, à plusieurs reprises, un rôle d'expert, à la fois en mettant en valeur leurs savoirs métalinguistiques et en questionnant les propositions des autres apprenants. Ces pratiques leur permettent de vérifier leurs hypothèses et celles des autres apprenants, mais aussi d'affirmer leur position identitaire en tant que locuteur plurilingue qui a des connaissances variées sur d'autres systèmes langagiers que celui qui concerne la langue cible, et qui en fait usage comme tremplin d'apprentissage, utilisant de ce fait son atout bilingue (Moore, 2006).

9.1.5. Contrat didactique et alternances des langues

a. Le contrat didactique

Le contrat de communication inclut non seulement des normes d'interaction et d'interprétation (Vion, 1992), mais aussi des normes interactives spécifiques établies entre enseignant et apprenants, soit ce que de Pietro, Matthey et Py (1989) nomment le « contrat didactique » qui permet de favoriser les efforts d'apprentissage de l'apprenant. Je pourrais utiliser la notion de « contrat codique » (Cambra Giné, 2003), c'est-à-dire un contrat qui établit avec quels codes on communique, avec quelle langue de base, s'il est permis d'alterner, quand on le fait et pour quelle fonction. Cependant, les interactions qui ont lieu entre les participants du groupe s'établissent grâce à des passages entre les langues qui s'opèrent de manière plus souple que ce qui est envisagé avec l'alternance codique. C'est pourquoi, j'examinerai la notion de « contrat didactique » à travers l'alternance des langues : en utilisant certains extraits de la séquence sur le MD *quoi*, je mettrai en lumière le contrat didactique qui émerge de manière implicite (parce que non explicité) mais explicite (parce que mis en pratique) à travers l'alternance des langues et les utilisations différentes qu'en font les participants du groupe.

12 E : tu l'as entendu ? quoi quoi quoi quelle est votre : quelle votre hypothèse ? qu'est-ce que vous pensez ? à quoi ça correspond ?

13 A : et voilà ! voilà

14 Lz : *isn't it* ?

15 E : le *isn't it* anglais ?

16 Lz : ouais ou *was* peut-être en allemand

Alina répond à ma question en émettant une hypothèse (13), un synonyme dans la langue cible, que je ne reprends pas. A l'opposé, Liz (14) mobilise spontanément une ressource de son répertoire plurilingue en proposant le MD *isn't it*. Je répète la proposition de Liz (15) et, de ce fait, approuve l'alternance de langues. Plus précisément, je reformule la proposition de Liz en donnant au MD *isn't it* un référent par l'attribution d'un article défini et lui attribue l'adjectif qualificatif anglais *british*, comme si *isn't it* pouvait être autre chose qu'anglais (en l'occurrence, allemand, espagnol, américain). On constate ainsi non seulement l'émergence des ressources de mon répertoire plurilingue, mais mon acceptation – sinon ma volonté même – d'utiliser l'alternance de langues au sein de la classe de langue de FLE. Par voie de conséquence, Liz, parce qu'elle est autorisée implicitement, émet une deuxième hypothèse (16) en utilisant une autre langue qui fait partie de son répertoire : le MD *was* en allemand.

En lui donnant un référent, ce que par opposition les apprenants ne font pas, je transforme le MD en objet d'étude à part entière, en le rendant saisissable. On remarquera que durant toute la séquence, j'utiliserai ce même procédé :

25 E : qu'est-ce qu'il veut dire **le** *eh* ah oui parce que /

30 E : et et et pratiquement toutes les phrases finissent avec **le** *eh*

42 E : (...) avec *quoi* la le la voix ne monte pas le ton ne monte pas alors que avec **le** *was* ça monte un petit peu ? et avec **le** *isn't it* ? ça monte un petit peu en espagnol qu'est-ce que vous avez ?

De plus, je procède de l'utilisation de la langue cible comme pour les autres langues : je ne procure ni traduction, ni explication, mais utilise les savoirs des apprenants de leurs langues, même si parfois erronés (on pensera au *was* par exemple) pour faire des hypothèses interlinguistiques, stimuler le développement métalinguistique des apprenants et tenter d'aboutir à une résolution de cette tâche. Par ailleurs, les

apprenants également ne font ni traduction, ni ne fournissent d'explication du MD qu'ils utilisent spontanément.

b. Les alternances en classe

Cambra Giné (2003, p. 188-189) propose de catégoriser les alternances en classe selon les fonctions qu'elles remplissent. Elle distingue deux types d'alternances des langues : celles qui agissent comme support à la compréhension et à la construction des énoncés par les apprenants ; celles qui mettent en relief des activités métalangagières, métacognitives, relationnelles ou affectives. Les données de cette recherche montrent principalement des alternances de langues qui agissent comme support à la construction des énoncés, et celles qui mettent en relief des activités métalangagières, et ce, de la part des apprenants et de moi-même :

1. L'alternance comme support à la construction des énoncés

Les apprenants proposent des équivalences au marqueur discursif *quoi* dans d'autres langues qu'ils connaissent pour contribuer à l'échange en proposant un contenu et formulent de la sorte des hypothèses interlinguistiques :

14 Lz : ***isn't it*** ?

16 Lz : ouais ou ***was*** peut-être en allemand

23 V : ou ***eh*** en Canada

53 V : c'est comme ***eh*** je pense

66 T : aux Etats-Unis en Floride c'est tu sais tu sais comme ***you know***
you know

72 L : au Colorado on dit ***yeah*** souvent comme

2. L'alternance comme mise en relief de l'activité métalinguistique

L'alternance de langues sert également à stimuler l'activité métalinguistique inhérente aux échanges portant sur les langues lors d'interactions durant l'atelier d'écriture. De mon côté, j'utilise l'alternance en reprises et en reformulations pour thématiser un fait langagier :

17 E : en allemand le ***was*** mais dans ce cas-là ça veut dire que tu poses un peu une question

22 E : (...) qu'est-ce qui peut être ce mot-là ? donc une une hypothèse ce serait **le isn't it** en anglais

42 E : (...) avec *quoi* la le la voix ne monte pas le ton ne monte pas alors que avec le **was** ça monte un petit peu ? et avec le **isn't it** ? ça monte un petit peu en espagnol qu'est-ce que vous avez ?

Mais aussi pour attirer, maintenir ou relancer l'attention :

57 E : comme pour vérifier euh que l'autre est d'accord avec le **eh** c'est ça . en aux aux Etats-Unis c'est pas le **eh** aux Etats-Unis

Du côté des apprenants, Vera utilise l'alternance de langues dans des échanges métalinguistiques pour illustrer une explication qu'elle vient de fournir :

29 V : oui mais ça ne dit rien mais peu peut-être comme est-ce que tu es en accord [hein hein] xxx **eh** ? tu penses aussi ?

9.1.6. En guise de conclusion

A travers l'analyse de cette séquence singulière, puisqu'il s'agit d'une activité langagière qui porte sur l'étude du MD *quoi* en français, étude qui comme je le soulignais en introduction de cette section est peu pratiquée en classe de FLE, je peux faire les observations suivantes.

Les apprenants et moi-même utilisons d'autres langues que la langue cible pour tenter de comprendre la fonction et la signification du MD *quoi*. Si ces interactions sont possibles, c'est parce que le contrat didactique, même s'il est implicite, autorise, valide et encourage l'utilisation d'autres langues. En tant que garante du contrat de communication, j'utilise ouvertement et manipule d'autres langues que la langue cible. Pour certains apprenants, tels que Vera, Liz, Tony, Lucy, le passage à d'autres langues de leur répertoire plurilingue semble se faire de manière spontanée. Pour d'autres, par contraste, tels qu'Alina et Thich, le recours à d'autres langues que la langue cible ne se fait que si les apprenantes sont encouragées explicitement à le faire. Ces langues ne sont pas utilisées comme des manques ou pour résoudre un problème de communication, mais comme des ressources qui permettent d'effectuer des passerelles entre le « déjà-là » de leur répertoire et l'objet d'étude, le MD *quoi*. De ce fait, les langues utilisées permettent de formuler des hypothèses interlinguistiques, d'opérer des

transferts interlinguistiques et de stimuler l'activité métalinguistique inhérente et nécessaire à l'apprentissage de la langue.

De cette séquence en interaction plurielle, on constate également que les interactants jouent et adoptent plusieurs postures identitaires : ils peuvent passer de l'apprenant de langue qui pose des questions, réfléchit à la langue en faisant des hypothèses (même erronées) à celui de l'expert qui offre des réponses, formule des comparaisons même entre des langues qu'il ne connaît que partiellement et vérifie les propositions d'autres apprenants. On pensera particulièrement à Vera et Liz qui, toutes deux, participent de manière enthousiaste à l'activité langagière en formulant hypothèses et comparaisons et en s'autorisant même à questionner celles des autres apprenants (prenant ainsi le rôle de l'enseignante). Ces rôles différents sont possibles car les apprenants sont autorisés, voire même encouragés, par le contrat didactique, à prendre la parole de manière libre et à intervenir pour proposer, négocier, construire et co-construire des énoncés. On se rappellera effectivement que, de 96 tours de parole que constitue cette séquence, 56 sont imputés aux apprenants. Par ailleurs, ces interactions soulignent également la participation active de six apprenants dont les propositions se croisent, se répondent, se chevauchent, les unes faisant échos aux autres. C'est dans la négociation et l'interaction que se résout cette activité langagière, tout comme la prise de rôle et le positionnement identitaire.

L'activité métalinguistique est fondamentale au cours de cette activité langagière : l'alternance de langues donne de l'épaisseur à l'énoncé et permet de faire des hypothèses interlinguistiques qui se traduisent par des comparaisons entre les langues. La séquence met, en effet, en valeur un raisonnement que je traduirais de la manière suivante : le MD *quoi* serait peut-être comme *isn't it* ou comme *no* en espagnol. Dans ce cas, il serait peut-être également équivalent au *eh* canadien, mais pas au *you know* américain car, placé en fin de phrase, il aurait une fonction de connivence avec un interlocuteur ou de ponctuant. Dans ce raisonnement, les apprenants font appel aux savoirs qu'ils ont dans d'autres langues, à savoir la (re)connaissance de MD, leur place au sein de l'énoncé, leur fonction (connivence, ponctuant), et construisent des hypothèses, à savoir la possibilité que les MD existent dans d'autres langues, se construisent de manière similaire et exercent une ou plusieurs fonctions du même type.

Cette activité langagière reflète des interactions spontanées en classe qui me servent de pré(-)texte à l'émergence des ressources du répertoire plurilingue des apprenants. Me situant dans une approche plurielle, comme mentionné dans le deuxième chapitre, j'utilise en classe toute opportunité pour mobiliser et développer la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants. Cependant, je tiens à souligner l'aspect identitaire au cœur même de cette démarche, et particulièrement au cours et suite à cette activité langagière. En effet, le MD *quoi* en français et dans d'autres langues émerge dans trois autres situations :

1. La première, au cours de cette même activité qui porte sur le MD *quoi*, de la part de Liz :

61 Lz : mais c'est toujours avec une question **ou** ?

(Atelier 4, 2010-09-28 (1))

En TP 61, Liz utilise à la fin de son énoncé le MD *ou* allemand (*oder*) en français qui a une fonction équivalente à celle du *eh* ou du *quoi*. Liz exerce de manière peut-être inconsciente son identité en tant que locutrice plurilingue.

2. La deuxième, dans la deuxième partie du cours qui suit cette activité langagière, de la part de Vera :

37 V : voilà

38 E : *wow*

39 V : VOIlà ! (rire avec la classe pendant deux secondes)

40 E : tu as fini **quoi** !

41 V : oui (rire de toute la classe pendant trois secondes) oui j'ai fini **quoi** (avec malice et complicité) (rire de toute la classe)

(Atelier 4, 2010-09-28 (2))

Cette interaction en dyade fait suite au récit de Vera qui partage son *Souvenir de langue(s)* que j'ai examiné dans le chapitre 8. A l'issue de son récit, en TP 40, j'utilise le marqueur discursif *quoi*, qui a une fonction de connivence, auquel Vera répond en TP 41. Il s'agit d'une séquence potentiellement acquisitionnelle (de Pietro, Matthey & Py, 1989) car, dans ce tour de parole, non seulement, Vera s'empare du *quoi*, le répète, mais aussi l'utilise à bon escient dans un objectif de communication dans lequel elle fait

écho à la connivence. Par ailleurs, Vera fait, en même temps, un clin d'œil à l'activité langagière qui a occupé le groupe d'apprenants l'heure précédente, activité dans laquelle elle a été très engagée.

3. La troisième, dans la biographie de Vera :

Je suis une canadienne qui aime jouer au hockey (quelle surprise!), mais j'ai eu aucune problème de mettre mes patins au rancart pendant une année sabbatique pour aller à la recherche de beaucoup de soleil et de français. Nous trouvons les deux ici en Avignon. C'est la belle vie, **eh**? (Vera, 2010, *Biographie*)

Dans le dernier segment du dernier texte écrit en atelier d'écriture, à savoir la *biographie*, Vera utilise le marqueur discursif canadien **eh** ? Il s'agit pour elle de manifester son identité canadienne tout en faisant écho aux interactions précédemment analysées. Vera aurait pu ne pas utiliser le MD, mais ici c'est en tant qu'acteur social, avec l'intention de s'affirmer dans sa pluralité, qu'elle se positionne. Elle indique non seulement son identité canadienne, mais aussi son expertise en langues et notamment sa capacité à jouer de certaines nuances de celles-ci.

On le constate, une activité langagière impliquant plusieurs langues et mobilisant le répertoire des apprenants et leur compétence plurilingue et pluriculturelle laisse des traces dans le discours des acteurs sociaux. C'est pourquoi, je me tourne maintenant vers d'autres énoncés en interactions dans lesquels les langues des participants du groupe sont sollicitées comme ressources à l'apprentissage.

9.2. Les alternances de langues comme ressources

Dans cette section, je reprends la classification de Cambra Giné (2003) pour analyser d'autres séquences en interactions qui ont eu lieu avec le groupe des apprenants de 2010, dans lesquelles une variété d'alternances de langues sont utilisées comme ressources à l'apprentissage. Je tiens à souligner que les interactions présentées et analysées plus loin ne sont pas exhaustives mais représentent un échantillon d'échanges entre les participants du groupe (les apprenants entre eux, les apprenants avec moi) sur des questions de lexique ou de grammaire qui font partie

intégrante de l'atelier d'écriture puisqu'il s'agit pour les apprenants de perfectionner leurs compétences en langue française. Toutes les interactions sont à caractère métalinguistique sans que nous ayons utilisé de terminologies métalangagières spécifiques. Dans ce qui suit, j'examinerai les alternances de langues qui servent de support à la compréhension des énoncés (Cambra Giné, 2003) en me penchant d'abord sur celles qui émanent de moi en tant qu'enseignante-acteur social, puis celle des apprenants, tout en tentant d'en préciser et classifier la fonction (établir le contrat codique, attirer l'attention sur un phénomène de langue, faire appel au répertoire plurilingue des apprenants) et le caractère déritualisé (Moore & Simon, 2002) de l'échange, notamment lorsque celui-ci implique des corrections émises par les apprenants et destinées à l'enseignante.

9.2.1. Support à la compréhension de la part de l'enseignante

En tant qu'enseignante, je saisis toute occasion ou opportunité en classe pour utiliser les ressources plurielles des langues que je connais dans l'objectif de faire émerger celles du répertoire plurilingue des apprenants. C'est souvent au cours d'interactions qui portent sur la compréhension de lexique pendant des activités de compréhension de textes ou des activités de grammaire que j'en fais usage. Dans les extraits suivants, on trouvera une succession de séquences variées, dans lesquelles l'utilisation des ressources plurielles de mon répertoire ainsi que celles des apprenants est soulignée, pour des fonctions spécifiques que je tenterai d'éclaircir.

a. Pour assurer l'hétérocompréhension et donner le ton

Dès le premier atelier de la session de 2010, j'utilise une expression en anglais :

E : Etre à l'aise ou bien se sentir bien . hein donc alors être à l'aise c'est euh lorsqu'on dit **to be comfortable** . tu parles anglais ?

O¹¹⁸ : non

E : non hein je vais par- parfois parler en anglais parfois je vais utiliser d'autres mots mais être à l'aise c'est quand on est hein on se sent bien

¹¹⁸ Il s'avère qu'Olga n'a participé qu'à ce cours pour ensuite rejoindre un autre groupe, comme cela est souvent le cas en début de semestre lorsque la composition des groupes n'est pas encore finalisée.

. être à l'aise (en l'écrivant au table) d'accord c'est une expression courante pour dire je me sens bien (Atelier 1, 2010-09-07)

L'expression en français *être à l'aise* faisant partie d'une activité langagière qui porte sur la compréhension de texte, je donne un équivalent en anglais *to be comfortable* qui a pour fonction d'assurer l'intercompréhension en faisant l'usage d'une langue qui est souvent commune à la plupart des apprenants. Je vérifie si c'est le cas de l'apprenante qui a posé la question (*tu parles anglais?*) et malgré sa réponse négative, je dévoile de manière équivoque mon intention d'utiliser d'autres langues (*d'autres mots*). En recevant sa réponse négative, j'aurais pu décider de ne pas ou de ne plus utiliser l'anglais. Or je cherche à donner le ton : je spécifie explicitement le contrat codique (Cambra Giné, 2003) qui sera celui d'utiliser plusieurs codes linguistiques (*je vais par- parfois parler en anglais parfois je vais utiliser d'autres mots*) sans toutefois ni mentionner lesquelles, ni indiquer les procédures ou ni même mes intentions derrière ce choix.

b. Pour assurer l'hétérocompréhension et attirer l'attention sur un phénomène de langue / une équivalence

J'utilise de manière spontanée toute activité de langue dans laquelle je peux solliciter les ressources du répertoire plurilingue de chacun.

L'explication sur l'origine de l'accent circonflexe est, par exemple, un bon prétexte :

T : comment ça veut dire qu'est-ce que ça veut dire l'honnête

E : être honnête **to be honest**

T : oh honnête (rire)

E : ah tu sais parce que regarde regarde ici il y a un petit truc ici qui peut t'aider en français lorsqu'il y a un chapeau

T : oh oui

E : ça veut dire que dans le vieux français c'était comme ça d'accord (en écrivant **honestet** au tableau) et ce mot-là tu le connais

T : ah : !

E : parce que c'est le même mot en anglais d'accord donc chaque fois que vous avez un chapeau vous pouvez imaginer que le ê c'est un e-s le a avec un chapeau c'est un a-s le o avec un chapeau c'était dans le vieux français o-s a-s e-s comme par exemple je vais vous redonner un autre mot le mot forêt regardez (en notant le mot au tableau) dans

l'ancien français c'était ce mot-là (en écrivant **forest** au tableau) et ce mot-là ah vous le connaissez

L : OUI

E : d'accord ?

T : **wow** !

(Atelier 1, 2010-09-07)

Je me saisis de la question spontanée de Tony (*qu'est-ce que ça veut dire l'honnête(té)*) pour en faire une traduction en anglais (*être honnête to be honest*) et ainsi assurer une compréhension immédiate à Tony. Il s'agit d'une séquence potentiellement acquisitionnelle (de Pietro, Matthey & Py, 1989), car Tony s'approprie l'unité sur le champ en le répétant, et en le faisant précéder de l'exclamation *oh* qui a pour fonction de signifier la surprise devant peut-être, ce que j'interprète être, une découverte. Je profite également de cette opportunité pour proposer une leçon inopinée sur l'origine de l'accent circonflexe en utilisant les ressources plurielles des apprenants à partir des unités qu'ils connaîtraient de l'anglais. De ce fait, je propose des stratégies d'apprentissage à travers l'intercompréhension des langues, qui consistent à faire des passerelles entre les langues pour les apprenants du groupe qui ont des savoirs en anglais. On remarquera que l'activité aurait pu s'étendre à d'autres langues que l'anglais, car le groupe compte plusieurs locuteurs d'espagnol. Tony, qui avait posé la question répond à l'explication en utilisant une unité linguistique subjective et expressive (*wow!*) qui a pour fonction la mise en relief de l'activité affective (Cambra Giné, 2003).

Des explications-corrections sur les faux-amis me permettent également d'engager les ressources du répertoire des apprenants :

E : alors attention séculaire . qu'est-ce que ça veut dire séculaire

V : non religieuse

E : ah ça c'est le mot en anglais

V : ah

E : ça c'est un faux-ami on a des bons amis et on a des faux-amis d'accord donc ici le mot séculaire (je l'écris au tableau) n'est . pas la même que en anglais **secular** ici en français ça veut dire qui existe depuis des siècles

X : ah !

E : qui existe depuis des siècles hein on voit effectivement dans la racine du mot le mot siècle apparaît et le **secular** que tu veux utiliser

Vera en anglais ça veut dire quoi si tu disais ce mot-là qu'est-ce que tu veux signifier

V : non religieux

E : non religieux alors en français on a le mot laïc laïque (en écrivant les mots au tableau) (Atelier 3, 2010-09-21)

Dans cette séquence, je fais appel aux connaissances de Vera pour faire (inter) comprendre la différence entre l'unité *secular / séculaire* en français et en anglais. On remarquera qu'il s'agit non pas de pointer l'erreur de Vera dans l'utilisation d'un faux-ami (*ça c'est le mot en anglais*), mais au contraire de puiser de ses ressources ce qu'elle sait (*le secular (...) qu'est-ce que tu veux signifier*), tout en fournissant l'unité appropriée en français.

Des explications-corrrections sur l'utilisation des connecteurs logiques en français me donnent également l'occasion d'utiliser différentes langues :

E : alors en anglais lorsqu'on veut rajouter une idée . en anglais on rajoute toujours au début de la phrase on met **aussi** parce qu'on veut rajouter une idée d'accord . ça se fait pas du tout en français . en français on dirait de plus . . à l'écrit . ou bien à l'oral en plus . . alors on a le de plus ou le en outre mais c'est plus: : soutenu pour dire pour rajouter une idée de plus hein pour rajouter une idée à la place de dire le aussi le la et le **also** en anglais

Plusieurs : oui (Atelier 5, 2010-10-05)

Lors de ce tour de parole, je fais des remarques sur l'utilisation erronée du connecteur *aussi* en début de phrases qui apparaît dans le texte de certains apprenants. J'utilise mes connaissances métalinguistiques de l'anglais pour d'abord parler de l'usage du connecteur dans un énoncé en anglais (*on met aussi parce qu'on veut rajouter une idée*). Puis, je procède à un transfert interlinguistique pour fournir des équivalents de ce connecteur en français. De ce fait, en jouant mon rôle de médiateur social, je cherche à me reposer d'abord sur ce que les apprenants savent de leurs autres langues, en l'occurrence ici de l'anglais, et des stratégies interlinguistiques qu'ils ont mis en place. Ces dernières ont consisté à faire l'hypothèse qu'un connecteur en anglais pourra se répliquer en français, non seulement en début d'énoncé, mais aussi dans sa traduction littérale. Pour ensuite évaluer ces stratégies (*ça se fait pas du tout en français*) et apporter de nouveaux éléments de langue qu'ils pourraient s'approprier en proposant une variation : *de plus* à l'écrit, *en plus* à l'oral, *en outre* dans un registre plus soutenu.

L'explication de la conjonction de temps *dès que* permet de faire intervenir d'autres langues en plus de l'anglais :

E : qu'est-ce que c'est le *dès que* *dès que* on va au ciné *dès que* je peux c'est le *dès que* c'est celui-là regardez (en l'écrivant au tableau) le *dès que* **as soon as** *dès que* c'est en allemand qu'est ce que c'est encore le **as soon as** *dès que* **so bald**

Lz : **so bald ich kann**

E : **so bald ich kann** hein ici le *dès que* ça veut dire le **as soon as** en espagnol ?

A : **a pronto**

E : **a pronto** ?

(Atelier 4, 2010-09-28 (1))

Dans cette séquence, la conjonction de temps *dès que*, qui fait l'objet d'une activité de grammaire, est déclinée en anglais, en allemand et en espagnol. On remarquera que je donne un référent à deux d'entre eux (le *dès que* / le *as soon as*) que je mets sur un pied d'égalité en les répétant en duo plusieurs fois (*le dès que as soon as* / *le dès que ça veut dire le as soon as*). Je transforme ainsi la conjonction en objet d'étude en la rendant saisissable **et** bilingue. Je formule une requête afin de savoir l'équivalent en allemand (*en allemand qu'est-ce que c'est encore*) mais donne la réponse à la suite de l'anglais et du français (*as soon as dès que so bald*). Liz, quant à elle, fournit l'exemple d'un énoncé court incluant la conjonction en allemand (*so bald ich kann*) que je répète en reformulant les équivalences en français et en anglais. Alina, par contraste et suite à ma demande (*en espagnol ?*), en propose une traduction sans produire d'énoncé (*a pronto*). De cette séquence, on constate donc, pour les apprenants et moi-même, une capacité à faire des passerelles immédiates en ce qui concerne des énoncés métalinguistiques, même pour certains en présence de langues qu'ils ne connaissent pas forcément ou que partiellement.

Un dernier exemple concerne l'intercompréhension d'une unité linguistique en plusieurs langues, de manière inattendue :

E : répondre aux attentes des autres qu'est-ce que ça veut dire cette expression ici répondre on a encore une fois le verbe enfin on a encore une fois le mot attentes du même verbe s'attendre à quelque chose on l'utilise beaucoup ce mot-là donc qu'est-ce que ça veut dire répondre aux attentes des autres ...

A : euh aux **es- espectatives**

E : voilà donc ça c'est le euh en espagnol on dit **espectative** peut-être

A : ah euh/

E : peut-être en français on dit pas mais ç'est pas grave ça permet de de comprendre effectivement en anglais aussi on l'utilise mais

V : **expectations**

E : **expectations** voilà le **espectative expectations Erwartungen** en allemand **Erwartungen** en allemand c'est ça hein? . en vietnamien je ne sais pas tu le comprends le mot répondre aux attentes

Th : non/

E : comment est-ce que vous pouvez lui expliquer cette expression

(Atelier 9, 2010-11-09)

Dans cette séquence, ce qui me semble particulièrement intéressant pour l'étude, c'est l'intervention d'Alina en espagnol (*euh aux es- espectatives*). Il s'agit, en effet, de la première fois, au cours de la session, qu'Alina prend la parole de manière spontanée en espagnol, sans qu'elle ne soit sollicitée à le faire. Pour rappel, Alina est la seule locutrice qui, dans cette étude, a choisi de ne pas utiliser l'alternance des langues dans ses textes écrits. Dans l'extrait ci-dessus, nous sommes en semaine 9, et je me demande si sa réponse en espagnol serait peut-être due au contexte d'appropriation plurilingue proposé en atelier d'écriture. En effet, depuis le début de la session d'autres apprenants tels que Vera et Tony ont régulièrement et souvent fait intervenir d'autres langues que la langue cible. Est-ce qu'Alina commence à s'autoriser à utiliser d'autres langues suite aux pratiques d'autres apprenants encouragés depuis le début du semestre ? Est-ce qu'Alina saisit l'importance ou même une chance de s'exprimer pour la première fois en tant que locutrice plurilingue sachant que cette intervention coïncide avec les retours qu'elle a reçus sur son texte *L'étrangère* comme étudié en 7.3.b ? Ou bien est-ce de manière tout à fait inconsciente que l'unité en espagnol sort de sa bouche ? Si je n'ai pas de réponse à ces questions, je me souviens être surprise de sa réponse, comme le confirme ma réponse (*voilà donc ça c'est le euh en espagnol on dit **espectative** peut-être*) et l'hésitation que j'exprime (*euh / peut-être*). Sa réponse me prend au dépourvu : je tente immédiatement de faire intervenir d'autres langues (*en anglais aussi on l'utilise*) pour l'aider à sauver la face (*c'est pas grave*) et de justifier son intervention (*ça permet de de comprendre effectivement*).

c. Pour assurer l'hétérocompréhension (et se faire corriger)

D'autres situations se présentent dans lesquelles je fais usage d'autres langues pour assurer l'intercompréhension, mais ce faisant, je me fais corriger par les apprenants. La première séquence montre une correction sollicitée :

E : les brimades de la vie ce sont les obstacles difficiles mais surtout liés à des insultes les insultes que font les autres en anglais c'est **bullying . bully. ballying** ma prononciation n'est peut-être pas la bonne (rire de certains et de moi) alors comment est-ce qu'on on dit ça en anglais ?

V : **bullying**

V et T (ensemble) : **bullying** (Atelier 2, 2010-09-14)

Dans cet extrait, suite à une question d'un apprenant sur le mot *brimade* trouvé dans le texte de Chraïbi¹¹⁹ que nous étudions en classe, j'utilise un équivalent de l'anglais (*bullying*) comme support à la compréhension. Au delà de cette équivalence, ce qui me semble intéressant, c'est de faire intervenir les apprenants dans la prononciation de l'unité : tout en assurant l'intercompréhension, je me mets, en tant qu'enseignante, en situation d'être celle qui doit être corrigée en faisant intervenir les ressources du répertoire plurilingue des apprenants.

Dans deux autres cas, l'élargissement de la palette des langues utilisées lors d'activités métalinguistiques font surgir d'autres corrections de la part des apprenants et destinées à l'enseignante, cette fois-ci de manière inattendue en ce qui me concerne :

A : et le voilà ? . . est-ce que vous répétez aussi VOilà

E : VOilà oui voilà ça c'est le voilà français hein tout le monde dit VOILA et voilà et le voilà et voilà pour dire **eccola** en en italien hein en italien mais dans toutes les langues hein **here it is here it is** on emploie ça souvent vous avez certainement l'équivalent en espagnol ou allemand . non ?

T : oh oui ça existe

E : ça existe aussi

T : oui **there'y go**

E : **there you go** qu'on utilise tout le temps

¹¹⁹ Cf. section 5.2.2

(Rires de certains)

T : **Not not there YOU go** c'est **there'y go**

(Atelier 4, 2010-09-28 (2))

Cet échange intervient suite à la séquence sur le marqueur de discours *quoi* examinée dans la section 9.1. Alina pose une question en ce qui concerne le MD *voilà*. Je m'empare de sa question dans l'objectif de faire émerger les ressources du répertoire des apprenants de la classe en en fournissant au préalable certaines du mien (*eccola / here it is*). Ce qui me semble intéressant, c'est que cela suscite une proposition de la part de Tony (*there 'y go*), que je répète, comme si j'étais l'apprenante, de sorte que Tony, en tant qu'acteur social, corrige ma prononciation (*Not not there YOU go c'est there'y go*).

E : (en écrivant le mot au tableau) tu l'écris comme ça **inuktikut** c'est ça ?

V : i-nuk-ti-tut

E : avec un t ici

V : le deuxième **k k yes** c'est un t

(Atelier 4, 2010-09-28 (2))

Cette séquence intervient suite au récit de Vera sur son *Souvenir de langue(s)* comme examinée à la section 8.1.2.b. Alors que je tente de jouer mon rôle de médiateur pour le reste de la classe qui ne connaît pas la langue des Inuits à laquelle Vera fait référence lors de son récit, elle utilise l'anglais pour me corriger (*le deuxième k k yes c'est un t*). C'est une autre situation durant laquelle une apprenante joue le rôle d'expert de son répertoire plurilingue et s'autorise à me corriger, inversant les rôles enseignant-apprenant.

d. Bilan

On constate que le passage à d'autres langues intervient dans des énoncés à caractère métalinguistique qui remplissent plusieurs fonctions : il instaure un contrat didactique (de Pietro, Matthey & Py, 1989) qui favorise l'apprentissage des apprenants grâce à l'utilisation de langues qu'ils connaissent ; il permet au contexte d'appropriation d'être hétérogène, voire polyphonique ; il établit des ponts ou des passerelles entre plusieurs langues afin de mieux comprendre la langue cible ; il favorise l'intervention de

mes savoirs en plusieurs langues, ce qui donne la possibilité aux apprenants de faire intervenir les ressources de leur répertoire plurilingue ; il encourage les apprenants à utiliser ce qu'ils savent de certaines des langues de leur répertoire et donc de s'affirmer comme expert de certains aspects de leurs langues ; il permet enfin aux apprenants de jouer plusieurs rôles et même de renverser la relation apprenant-enseignant.

9.2.2. Support à la communication de la part des apprenants

Les apprenants, quant à eux, se saisissent de la fenêtre ouverte aux langues que représente cet atelier pour mettre en oeuvre des stratégies plurielles d'apprentissage. Dans les extraits suivants, on trouvera une série de séquences dans lesquelles ils mobilisent des ressources de leur répertoire pour demander de l'aide linguistique en utilisant des stratégies variées.

a. Le cas de Vera

Vera utilise plusieurs stratégies en utilisant l'anglais pour obtenir de l'aide linguistique. Dans le premier extrait, la requête est directe et m'est adressée :

V : j'ai j'ai une question euh

E : vas-y Vera vas-y

V : euh hein qu'est-ce que comment est-ce qu'on peut dire **propaganda** en français ?

(Atelier 2, 2010-09-14)

Vera pose directement une question de lexique en utilisant l'anglais. Le contrat codique ayant été annoncé indirectement durant le premier atelier (cf. 9.2.1.a.), Vera demande de l'aide pour obtenir l'unité linguistique en français dont elle a besoin. On comprend donc qu'elle vient chercher des ressources que je suis susceptible de fournir puisque j'ai ouvertement déclaré à la classe mes connaissances dans d'autres langues.

La demande d'aide linguistique peut également être indirecte et résulter en une réponse de la part d'un autre apprenant, de ma part ou encore une absence de réponse, comme le montrent les trois exemples ci-dessous :

V : c'était . mon premier : **vehicle** ?

X : véhicule

V : était une machine euh de d'hiver de neige

(Atelier 4, 2010-09-28 (2))

Dans cet extrait, le ton de la voix montant indique une demande d'aide linguistique sur l'unité *vehicule*, à laquelle un autre apprenant répond. On constate que Vera ne saisit pas l'offre de X et s'écarte d'une occasion favorable à l'acquisition.

V : mais c'est absolument c'est très très froid c'est euh **minus**

E : moins

V : moins moins vingt quatre

(Atelier 4, 2010-09-28 (2))

Dans cette séquence, c'est l'hésitation *euh* suivie de l'alternance codique *minus* qui permet de comprendre la demande d'aide linguistique, à laquelle je réponds (*moins*) immédiatement. Vera s'en empare en la répétant deux fois (*moins moins*) et l'incorpore dans son énoncé. Cette séquence présente ainsi les caractéristiques d'une séquence potentiellement acquisitionnelle (de Pietro, Matthey & Py, 1989).

V : **the high** l'arctique haut on dit

E : d'accord

V : l'arctique haut je ne sais pas si on dit la même phrase en français mais on dit **the high artic**

(Atelier 4, 2010-09-28 (2))

Dans ce troisième extrait, Vera procède à une auto-traduction des unités dont elle a besoin, cherche de l'aide pour confirmer sa traduction en utilisant une boucle réflexive (*l'arctique haut on dit*). Ne recevant pas de réponse satisfaisante, elle utilise une stratégie de communication qui consiste à répéter le terme auto-traduit en français, exprimer son doute ou son hésitation quant à son utilisation (*je ne sais pas si on dit la même phrase en français*) et réitère le terme en anglais (*the high artic*) qui lui est nécessaire pour assurer la communication.

V : j'ai vraiment l'impression (petit rire) que que ah j'ai très euh : perdu le mot . **PRIVILEged** privilégié

(Atelier 4, 2010-09-28 (2))

Dans ce dernier extrait, Vera met en oeuvre une autre stratégie d'apprentissage, qui consiste à énoncer à haute voix son processus à travers à la médiation individuelle (Lantolf, 2000) (*j'ai très euh : perdu le mot*). Cela lui permet d'énoncer l'unité dont elle a besoin d'abord en anglais (*PRIVILEged*) pour l'énoncer immédiatement à la suite en français (*privilégié*).

Les quatre extraits ci-dessus font ressortir les stratégies d'apprentissage que met en place Vera dans le contexte de la salle de classe. Le passage à d'autres langues, en l'occurrence l'anglais, favorise son apprentissage du français. Ces stratégies contrastent énormément avec ce qu'elle dit de ses pratiques en dehors de la salle de classe, comme je l'ai examiné dans la section 6.1.3.b. dans laquelle Vera fait part de stratégies de communication qui iraient à l'encontre de l'appropriation.

b. Le cas de Tony

Lors d'une activité de compréhension du texte de Chraïbi¹²⁰, Tony pose une question de lexique :

T : encre ?

E : entre ?

T : encre euh : c'est comme le la traduction de **midad**

E : ah la traduction la traduction de **midad** l'ENCRE l'encre alors regarde ce qui coule ici ce qui coule d'un stylo c'est l'encre **ink**

Plusieurs : AH !

E : donc l'encre c'est dans le temps on écrivait avec une plume. d'accord et on plongeait la plume dans l'encre pour pouvoir écrire . maintenant nous avons des stylos

(Atelier 2, 2010-09-14)

Tony demande la signification de l'unité linguistique *encre* qui apparaît dans le texte de Chraïbi sous la mention *encre = midad*. Ce qui me semble particulièrement intéressant c'est que Tony se réfère au lexique en arabe (*c'est comme la traduction de midad*) utilisé dans le texte plutôt que de se contenter de l'unité en français *encre*. En d'autres termes, il s'enquiert de la traduction d'une unité en français (*encre*) en utilisant

¹²⁰ Il s'agit du texte étudié dans la section 5.2.2.

l'unité d'une autre langue qu'il ne connaît pas (*midad*). Je réponds à sa requête en répétant les mêmes unités (*midad / encre*), en proposant une définition avant d'offrir la traduction en anglais (*ink*). On constate donc que Tony, en tant qu'acteur social plurilingue, se saisit d'une autre langue, et particulièrement d'une langue qu'il ne connaît pas, pour apprendre la langue cible.

c. Le cas de Monica

Monica, quant à elle, procède d'une stratégie de transfert interlinguistique pour une unité qu'elle ne connaît pas en français :

M : je suis d'accord avec lui que que c'est c'est nécessaire avoir une
une identité globale pour con-vivre

E : ah !

M : co-cohabiter

E : ah voilà toi tu veux hein le le **con convivir** espagnol

M : oui

E : alors c'est en français c'est euh vivre avec les autres

(Atelier 3, 2010-09-21)

Monica utilise ce qu'elle sait d'une de ses langues pour en transférer un mécanisme dans la langue cible. Elle divise le verbe *convivir* entre préfixe et base pour faire deux hypothèses (*con-vivre / co-cohabiter*). Ces hypothèses me permettent en tant qu'interlocuteur de trouver l'unité qu'elle veut communiquer et de lui fournir l'élément manquant (*vivre avec les autres*).

d. Pour faire le point

Vera, Tony et Monica utilisent tous les trois l'alternance des langues dans l'objectif de favoriser leur apprentissage du français. Les stratégies variées (question directe et indirecte, passage par une langue inconnue, stratégies de transfert interlinguistique) démontrent d'une ouverture translinguistique de la part à la fois des apprenants et de l'enseignante.

Partie 4.
Incidences didactiques

10. Pour une approche plurielle de la didactique des écrits

Dans cette dernière partie, je discuterai de l'analyse des données afin d'en tirer des pistes de réflexion et d'action didactique pour le développement des pratiques (pluri)littératiées des apprenants adultes plurilingues au sein d'ateliers d'écriture plurielle. La question centrale est celle de la construction de compétences à l'écrit, qui permettent, en s'appuyant sur les ressources plurielles des apprenants, le développement du français langue étrangère tout en favorisant l'expression d'identités plurilingues. Je propose ainsi une discussion en considérant quatre aspects fondamentaux, les uns étant inextricablement imbriqués aux autres. Le premier concerne l'apprenant plurilingue, un acteur social doté d'un répertoire pluriel ; le deuxième, l'approche plurielle en lien avec la didactique des langues et des cultures et la didactique du plurilinguisme ; le troisième, l'élargissement de la conception en didactique des écrits plurilingues ; et le dernier, l'enseignant(e) considéré(e) comme un *agent de la transformation*.

10.1. L'apprenant plurilingue : un acteur social

A travers l'analyse des données, j'ai pu mettre en évidence la manifestation de la compétence plurilingue et pluriculturelle ainsi que les traces d'identités plurielles des apprenants qui ont participé à l'étude : les apprenants se positionnent comme des individus plurilingues possédant un capital symbolique grâce aux langues de leur répertoire ; ils utilisent, de manière créative, une variété de langues et de systèmes d'écriture, les combinant de manière fluide dans leurs textes, dont certains sont publiés dans des recueils de textes collectifs ; ils adoptent des stratégies de transferts inter- et trans/linguistiques qui leur permettent de faire des hypothèses sur le fonctionnement métalinguistique de langues, certaines qu'ils ne connaissent parfois que très partiellement ; ils trouvent des procédés variés dans l'objectif d'exprimer leur pluralité et la multitude des échos qui les accompagnent (à travers le dialogisme interdiscursif et interlocutif, par exemple) lorsqu'ils n'utilisent pas l'alternance de langues.

On pensera par exemple à Nati et Thich qui affirment leur plurilinguisme en utilisant de manière créative l'alternance codique et le *code-meshing* (Canagarajah, 2006) dans leurs textes. Mais également à Vera qui, à l'aide de stratégies diverses et de mobilisation de compétences partielles fournit une forme d'étayage à Thich lui permettant d'expliquer le fonctionnement métalinguistique de deux des langues de son répertoire. Et aussi à Alina qui, bien que réticente à utiliser les langues de son répertoire autres que la langue cible, fait intervenir dans ses textes un nombre important de voix appartenant à d'autres locuteurs.

On constate également une réflexivité importante : les apprenants montrent une capacité à prendre du recul, à établir une certaine distance entre le *je*-acteur, le *je*-narrateur et le *je*-narré (Stratilaki, 2011) qui porte un regard introspectif sur des événements de vie importants et à commenter leurs propres dires. Comme on l'a vu dans le chapitre 7, ils adoptent des procédés énonciatifs qui, d'un apprenant à l'autre, se rejoignent. On pensera notamment aux boucles réflexives qui leur permettent de se dire en tant que locuteurs plurilingues empreints d'une multitude d'échos. On retrouvera explicitement dans leurs énoncés la voix de l'autre qui permet de se construire, notamment celle des auteurs étudiés en atelier, celle de la représentation collective, celle de la norme linguistique, celle d'autres apprenants de groupe. Mais aussi implicitement, le soi est mis en scène (Goffman, 1973) dans des postures identitaires diverses, grâce notamment à l'utilisation d'un *je* qui se présente sous des figures multiples, à des constructions syntaxiques en forme de miroir, à l'utilisation de la parenthèse pour exprimer le rapport du soi à l'autre, ou différents points de vue selon des prises de position différentes, et l'adoption de pronoms multiples.

On pensera à Nati qui, à travers la boucle énonciative, met l'emphase sur son positionnement et son regard sur des communautés plurilingues et monolingues, sur l'(im)possibilité de se dire ici et là-bas, confrontée à l'entre-deux ou l'entre-multiples (comme j'aime à le dire), en lien avec le présent et le passé. Mais également à Vera qui, dans l'écriture et à l'oral, révèle des positionnements multiples et une pensée complexe truffée de déplacements spatiaux, traversant des contextes d'énonciation divers, celui du texte, celui de l'utilisation de la langue, celui de ses pensées intérieures. On pensera également à Monica qui établit une dialectique importante entre soi et l'autre par l'utilisation multiple de pronoms personnels qui lui permettent de réfléchir à son propre

parcours à travers les langues. Et enfin, encore à Vera qui, grâce à la parenthèse, établit une dialectique entre *l'idem* et *l'ipse* (Ricœur, 1990).

On constate également que les textes des apprenants permettent de comprendre des processus d'appropriation des langues et des cultures, la (dé)(re)construction d'identités plurielles et/ou plurilingues, dans des mécanismes interactionnels de co-construction. On pensera à Monica qui comprend, entre autres, ses processus d'apprentissage de la langue grâce à l'étude en atelier du cheminement de Huston et de la réflexion subséquente en classe. Et également à Vera et Thich qui, dans l'interaction, en s'entraîdant, font surgir des compétences partielles propres à chacune qui stimulent à la fois leur apprentissage et la prise en compte de nouvelles identités. On se souviendra, en effet, de l'adoption par Thich d'une identité (re)négociée en tant qu'expert de ses langues asiatiques qui l'encourage à prendre les rênes de son apprentissage du français et d'adopter de nouvelles pratiques de littératies. On pensera par ailleurs à Vera qui, à travers la confirmation de ses compétences à l'écrit, se rend compte de ses connaissances et de sa capacité à manipuler et jouer de la langue. Enfin, on considèrera les pratiques de littératies d'Alina qui, tout en cherchant à établir une cohérence dans son parcours de migration, construit des textes allant du personnel vers le politique, ce qui lui permet de se situer à un moment synchronique dans la construction de ses identités.

Par conséquent, il me semble essentiel d'envisager le locuteur plurilingue et l'apprenant de langue selon un nouveau paradigme. En effet, leur expression est une manifestation de leurs compétences singulières qui ne demandent qu'à être mises en valeur et exploitées et de leur voix, et celle-ci est caractérisée par la pluralité, l'ambivalence et le questionnement. Les locuteurs plurilingues ne fonctionnent pas en mettant leurs langues et leurs expériences fondamentales de vie dans des tiroirs cadenassés qu'ils n'ouvriraient que dans des situations dans lesquelles ces langues et expériences seraient autorisées à être exploitées. Leurs capacités à jongler, à jouer, à communiquer dans le multiple est impressionnante et déroutante. Pour les sujets en question, pouvoir exprimer cette pluralité leur permet de mieux se connaître en saisissant les mécanismes sociaux, linguistiques et culturels qui les ont formés. Il s'agit d'un processus d'*empowerment* (Cummins, 2000 ; Cummins et Early, 2011 ; Freire,

1970) dans le sens où les apprenants sont « autorisés » et « s'autorisent » à dévoiler leurs identités. Cummins et Early (2011) précisent :

Empowerment can be defined as the collaborative creation of power. Students whose schooling experiences reflect collaborative relations of power participate in instruction as a result of their sense of identity being affirmed and extended in their interactions with educators. (p. 25)

En effet, mieux se connaître constitue une passerelle à la valorisation de ce qui les façonnent avec, et malgré, toutes les ambiguïtés présentes et, par conséquent, à une meilleure appréhension de soi, en relation à l'autre, et de la complexité de cette interrelation.

C'est pourquoi, au vu de ces résultats, à l'instar de Moore et Gajo (2009), Bemporad et Moore (2013), il me semble essentiel de considérer les apprenants de langues comme des acteurs sociaux plurilingues qui négocient leur rapport à l'autre, donnent du sens à leurs pratiques, en prenant en compte **les continua de possibles** le long desquels ils naviguent et se positionnent en fonction de la situation de communication :

In their everyday lives, bi/plurilinguists find themselves at various points along a situational continuum; various positionings on this continuum induce alternative choices and social adjustments, particular language modes (the choice of one language or another, and the possibility of code-switching) and different identities (e.g., the speaker can endorse a monolingual, a bilingual or a learner identity), all within the same conversation. (Moore & Gajo, 2009, p. 141)

Il s'agira de considérer l'acteur social qui navigue entre les positions d'apprenant, qui (se) pose des questions, rappelle son statut d'individu en train d'apprendre, hésite, doute de lui, et celles de l'expert-médiateur qui prend des risques en proposant des hypothèses inter-/translinguistiques, en mobilisant des ressources langagières de son répertoire plurilingue, et en faisant des transferts (qui peuvent, parfois, ne pas fonctionner). Ces actions, cet engagement, lui permettent de continuer son apprentissage et de manifester sa curiosité, de jouer de ses langues, moteur à l'appropriation et parfois même de corriger l'enseignante.

On pensera notamment à Vera qui, en classe, est extrêmement active, exhibe des stratégies d'apprentissage utilisant les ressources de son répertoire plurilingue, alors que dans des situations hors scolaires elle se présente comme étant plus réservée dans l'utilisation de ces mêmes ressources. Mais aussi à sa capacité, en classe, à naviguer entre des positionnements d'apprenante qui cherche les meilleures manières de (se) dire et les situations où elle devient l'expert de ses langues. Vera, on l'a vu dans le chapitre 8, s'impose dans ses choix linguistiques, notamment lorsqu'elle veut communiquer un positionnement identitaire (afin de pouvoir écrire de manière volontaire l'erreur repérée que commet le locuteur anglophone avec le verbe *to miss*). Mais aussi, on se souviendra de Thich qui, une fois ses identités manifestées, confirmées et validées, en tant que personne asiatique possédant des compétences dans ses langues asiatiques, commence non seulement à écrire des textes plus longs et plus riches en détails, mais également prend la parole de son propre chef dans des interactions de groupe, et plus tard prend en charge la mise en page du recueil de textes incluant l'ensemble des textes écrits par les membres du groupe alors qu'elle ne maîtrisait pas encore l'utilisation du programme informatique de mise en page.

En ce qui concerne les pratiques plurilittératiées des apprenants plurilingues de l'étude, à l'instar de Bemporad et Moore (2013) et de Marshall et Moore (2013), les analyses montrent la pertinence de les considérer également le long de continua, comme je souhaite le synthétiser ci-dessous en suivant quatre propositions :

Les apprenants considérés dans l'étude formulent des énoncés allant de monolingues à plurilingues : tous, sauf Alina, se sont permis de produire des énoncés dans lesquels apparaissent des formes diverses de plurilinguisme à travers l'utilisation de l'alternance codique ou du code-meshing (Canagarajah, 2006). Toutefois, s'ils ne présentent pas de marques transcodiques, les énoncés sont tous (y compris ceux d'Alina) également révélateurs de marques énonciatives d'hétérogénéité comme je l'ai particulièrement montré dans le chapitre 7 (à travers les manifestations de l'auto-dialogisme, du dialogime interlocutif et interdiscursif). Cependant, il est également possible pour ces mêmes apprenants de produire des énoncés considérés comme monolingues.

Ils établissent un continuum de possible en fonction des contextes plurilingues qui permettent l'hétérogénéité et ceux monolingues qui ne le permettent pas : Vera, Mira et Zora s'autorisent à écrire des textes caractérisés par l'hétérogénéité parce que le contexte y est favorable. Cependant, Alina, pour sa part, même si le contexte y est favorable, établit une discontinuité entre ses textes en langue cible qu'elle n'écrit qu'en français et les ressources qu'elle pourrait mobiliser des autres langues de son répertoire. Enfin, pour Nati l'écriture plurilingue et/ou l'expression de son plurilinguisme ne lui serait possible (dans l'action) que si le contexte le favorise.

Ils créent un pôle d'interactions dont l'une extrémité est la prise en compte du lecteur et l'autre, à l'opposé, qui exige du lecteur une participation empathique à la production de sens : Thich utilise l'alternance en plusieurs langues dont le vietnamien et les sinogrammes qu'elle s'applique à traduire pour son lecteur lorsqu'elle prend conscience de la présence et de l'interaction qui s'établit avec son lecteur. Par opposition, Nati ni ne traduit ni ne préoccupe de savoir si son lecteur comprend ses propos en quatre langues. De plus, tous les apprenants adoptent des procédés d'écriture qui demandent au lecteur d'interpréter leur posture énonciative (par exemple en l'absence de proposition rectrice).

Ils instaurent un continuum entre écriture formelle et écriture informelle : Vera et Mira établissent une forme de discontinuité entre écriture universitaire et écriture ordinaire alors que Zora au contraire s'autorise à combiner genres académiques et autobiographiques.

Il s'agirait donc, dans le cadre de la didactique des langues et des cultures, de repérer, de s'attendre même à des pratiques plurilittératiées de la part de ces apprenants qui leur permettent à la fois de poursuivre leur apprentissage des langues et d'exprimer leurs identités. Cependant, on constate également à travers l'analyse des données qu'un dispositif pédagogique doit être mis en place par l'enseignant(e) pour que ces identités et ces pratiques soient possibles. En effet, l'expression de ses identités plurilingues ne se fait pas de manière naturelle et autonome, mais au contraire est dépendante d'un contexte qui le permettra. Dans le cas de mon étude, ce sont des choix didactiques qui valorisent le répertoire plurilingue des apprenants et encouragent

l'utilisation de leurs ressources plurielles. C'est également l'espace pluriel qui favorise l'émergence d'une voix multiple, vers lequel je me tourne.

10.2. L'atelier d'écriture : une approche plurielle

A travers les interactions en classe, on peut constater de nombreuses activités langagières tournées vers les langues faisant partie du répertoire plurilingue des apprenants. Les activités (souvent spontanées en fonction de ce qui se passe dans l'interaction, et notamment des requêtes particulières des apprenants) s'appuient sur leur « déjà-là » (Coste, 2010), que ce soit à travers l'utilisation des ressources de leur répertoire plurilingue, la mobilisation de leur compétence plurilingue et pluriculturelle, ou l'usage et la narration de soi en tant que locuteur plurilingue. Par ailleurs, les activités en classe s'appuient régulièrement sur l'émission d'hypothèses interlinguistiques et l'élaboration de stratégies contrastives auxquelles les apprenants participent sans montrer d'obstacles apparents. En d'autres termes, le plurilinguisme est considéré comme un atout d'apprentissage (Moore, 2006). Par ailleurs, l'atelier d'écriture se définit par d'autres caractéristiques dont je propose une synthèse maintenant. D'abord, la dimension métalinguistique sous-tend la plupart des interactions - description de ses langues, relation à ses langues, utilisation de ses langues et passage entre les langues, toutes les combinaisons en lien à la compétence plurilingue et pluriculturelle sont encouragées. De plus, l'instauration d'un contrat pluricodique implicite impliquant l'utilisation, de ma part, de plusieurs langues de mon répertoire, invite par voie de conséquence les apprenants à en faire autant. En outre, l'usage de l'intertextualité, la référence à l'autre de manière explicite (ou non), à l'expérience de l'autre, aux écrits de l'autre (y compris des citations, des structures empruntés aux auteurs étudiés en classe) permettent un passage régulier de soi à l'autre. Enfin, les activités de communication ne réduisent pas l'interaction de classe de langue à un contenu qui porte sur la langue mais à un contenu équilibré entre récits de langue (et de soi) et langues en tant qu'objets d'études. De ces observations, je peux donc dire que l'atelier d'écriture plurielle est effectivement, comme je l'annonce au début de cette thèse, en lien avec les approches plurielles dont je propose un rappel ci-après pour examiner comment l'atelier d'écriture plurielle s'y inscrit singulièrement.

10.2.1. Les approches plurielles

Selon Candelier (2007, 2008), quatre approches didactiques peuvent être définies comme étant plurielles, les trois premières étant plurielles « linguistiques » :

La didactique intégrée des langues (Roulet, 1995) qui vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues prévues dans le cursus scolaire (que l'on vise de « façon classique » les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou que l'on prévoie des « compétences partielles » pour certaines d'entre elles). Le but de cette approche est de prendre appui sur la langue première (ou langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère.

L'intercompréhension entre les langues parentes (Dabène & Degache, 1996 ; Degache & Melo, 2008) qui propose un travail parallèle et articulé sur plusieurs langues de la même famille, qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue première de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. Le but est de favoriser le développement intensif de certaines compétences notamment celles de compréhension.

L'Eveil aux langues (Castellotti & Moore, 1993 ; Candelier, 2003) qui favorise la manipulation de systèmes linguistiques et la réflexion métalangagière, à partir d'un vaste ensemble de langues que l'école n'a pas nécessairement l'ambition d'enseigner. Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues car elle inclut également la langue de l'école et toute autre langue en cours d'apprentissage. Mais elle ne limite pas aux langues apprises et intègre toutes sortes de variétés linguistiques sans être exclusive. Ce travail de réflexivité et de mise à distance des fonctionnements de langues doit pouvoir soutenir pour les apprenants un mieux apprendre, tout en favorisant la légitimation et le développement d'identités plurilingues.

L'approche interculturelle dont l'objectif essentiel de l'enseignement des langues est « de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (CECRL, 2001). On visera un enseignement centré sur l'apprenant-sujet mais aussi le développement de la compétence interculturelle (Byram, 2011).

Moore (2006) propose le terme d'approche plurilingue pour les trois premières approches que Candelier (2007, 2008) définit comme étant plurielles « linguistiques ». Selon Moore (2006), les approches plurilingues « abordent divers aspects du langage et des langues en fondant les activités d'apprentissage sur plusieurs langues » (p. 226). Elles partagent des caractéristiques communes : elles concernent à la fois des aptitudes langagières et métalangagières ; elles s'adressent à l'ensemble des apprenants, et notamment ceux qui possèdent dans leur répertoire langagier plusieurs langues autres que celles de l'école ; elles permettent au sein d'un cadre scolaire la mise en relation des langues dans un processus d'ouverture et d'intégration. Lorsque j'annonce que l'atelier d'écriture est conçu selon une approche plurielle, je comprends que les activités menées prennent en compte certains aspects de chacune des trois approches plurilingues proposées comme étant plurielles. Par rapport aux approches plurielles nommées par Candelier (2007, 2008) :

Elles se différencient de *l'approche intégrée* (Roulet, 1995) dans le sens où elle ne cherche pas à établir des liens réfléchis entre les langues prévues dans le cursus scolaire puisque l'unique langue cible du programme dans lequel les apprenants sont inscrits, rappelons-le, est le Français Langue Etrangère. Par contre, elles prennent appui sur les langues premières pour faciliter l'accès à, ce qui constitue pour eux, une autre langue étrangère.

Tout comme *l'intercompréhension entre les langues parentes*, elles proposent un travail parallèle sur plusieurs langues, mais ne se limitent pas à des langues parentes et au développement de compétences de compréhension notamment écrite. Au contraire, dans le cas des analyses de cette présentation, elles proposent un travail de comparaison entre les langues qui font partie de leur répertoire plurilingue, certaines étant parentes, d'autres non. Elles proposent également un travail de développement de compétences partielles, dont celles métalinguistiques.

Tout comme *Eveil aux langues*, elles cherchent à établir des liens entre les différentes langues qui font partie du répertoire linguistique des apprenants sans que ces langues soient forcément des langues que j'ai, en tant qu'enseignante, l'ambition d'enseigner. Mais, les apprenants étant adultes et les langues sollicitées faisant partie du répertoire, il ne s'agit plus d'éveil au sens propre du terme. De plus, dans *l'Eveil aux*

langues, les enjeux d'apprentissage se construisent surtout autour d'activités imaginées et préparées au préalable dans l'objectif particulier de sensibiliser les apprenants à la diversité linguistique, alors que dans les activités langagières proposées dans l'atelier d'écriture, il s'agit de proposer des activités langagières spontanées qui répondent à des questionnements authentiques des apprenants (donc à des négociations sur le vif).

Tout comme dans l'approche interculturelle, l'atelier d'écriture propose à la classe entière un regard sur l'altérité en proposant une proposition d'écriture spécifique qui porte sur *l'Autre*, mais aussi en permettant l'écriture de récit d'événements dans lesquels l'apprenant a fait l'expérience de l'altérité et le partage de ces récits au groupe (on pensera aux textes *L'étrangère* d'Alina et *Pond Inlet* de Vera).

L'objectif de ces approches est de contribuer à un changement de paradigme qui consiste à penser l'éducation aux langues comme un enseignement qui intègre toutes les langues « pour utiliser les synergies potentielles » (Candelier et al., 2007, p. 4). Ce qui est en jeu, comme je l'ai mentionné dans les chapitres 3 et 4, c'est l'abandon d'une vision cloisonnante des compétences des individus, grâce à l'adoption de la compétence plurilingue et pluriculturelle comme un atout et un objectif d'apprentissage. Candelier et al. (2007) précisent que pour réellement donner un sens au principe de synergie cité plus haut,

il convient, pour aider l'apprenant à construire et à enrichir continuellement sa propre compétence plurilingue, de l'amener à se constituer un arsenal de savoirs, savoir-faire et savoir être concernant les faits linguistiques et culturels en général (arsenal relevant de l'ordre du « trans » : « trans-linguistique », « trans-culturel ») ; permettant un appui sur des aptitudes acquises à propos de / dans une langue ou culture particulière) pour accéder plus facilement à une autre (arsenal relevant de l'ordre de l'« inter » : « interlinguistique », « interculturel ») (Candelier & al, 2007, p. 5)

Candelier (2008), Candelier et de Pietro (2011), Candelier et al. (2007) ont contribué à l'élaboration d'un « Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures » (CARAP). Leur objectif concerne l'éducation aux langues dans une Europe « multilingue et multiculturelle » (Candelier & de Pietro, 2011, p. 262) et pour prendre en considération « la question de la cohésion sociale et contribuer au développement professionnel des enseignant(e)s ou à l'élaboration d'outils de référence

» (ibid.). Selon Candelier et de Pietro, le CARAP vise notamment à combler une lacune du CECRL qui n'expose pas suffisamment en quoi consiste le caractère pluriel de la compétence plurilingue et pluriculturelle :

Le CARAP vise à combler cette lacune en cherchant à expliciter – en un ensemble structuré et en termes de savoirs, savoir-être, et savoir-faire – les aspects de cette compétence plurilingue et pluriculturelle qui ne relèvent pas de la maîtrise d'une variété linguistique ou culturelle particulière. (Candelier & de Pietro, 2011, p. 263)

C'est pourquoi, suite à l'étude que j'ai menée et à la manifestation des identités plurilingues des apprenants qui ont participé à ces ateliers, s'il fallait prendre en considération de nouveaux descripteurs pour le CARAP, je proposerais un descripteur dont l'intitulé serait le suivant : « *savoir tirer profit des transferts effectués (réussis / non réussis) d'une langue connue vers une autre langue pour exprimer ses identités plurilingues* ».

10.2.2. Regard critique sur l'atelier d'écriture

Je tiens également à souligner l'importance du modèle de Hornberger (1989) et des ajouts de Hornberger et Skilton-Sylvester (2000) qui, dans cette étude, se situe pour moi, en tant que chercheuse et enseignante, dans la façon d'observer de manière critique le contexte singulier d'apprentissage que je propose à mes apprenants. Je constate, à cet effet, que l'atelier d'écriture plurielle apporte divers éléments de réflexion : premièrement, les propositions d'écriture privilégient l'écriture de textes personnels, contextualisés dans l'expérience de chacun à travers la migration et l'apprentissage des langues, et ancrés dans l'apport des langues faisant partie du répertoire plurilingue des apprenants. Deuxièmement, les textes écrits par les apprenants sont toujours produits suite à des discussions orales ayant pour propos la compréhension et la réaction des apprenants aux textes d'auteurs étudiés en classe. Troisièmement, les textes d'auteurs sont non seulement écrits par des écrivains dont le français est la langue d'écriture, et / ou en faisant intervenir d'autres langues et d'autres variétés de langue dans leurs écrits, et / ou appartiennent à une littérature de la migration nommée « mineure », mais aussi dont les thématiques sont en lien même avec les langues, l'expérience de différentes cultures, le sentiment d'étrangéité et la

rencontre de l'autre. Ainsi, selon le modèle écologique de bilittératie, ces pratiques de littératies en atelier d'écriture plurielle, se situeraient-elles sur les continua plutôt vers les extrémités traditionnellement dotées de moins de pouvoir (Hornberger et Skilton-Sylverster, 2000), à savoir des contextes d'écriture plutôt oraux et plurilingues, où l'expérience personnelle de migration de chacun est primordiale, et où les contenus des textes étudiés ne font pas partie d'une littérature majeure. Or, Hornberger et Skilton-Sylvester (2000) insistent sur les enjeux de pouvoir inhérents au modèle des continua de bilittératie. Elles précisent qu'au regard des pratiques de littératie(s) « there tends to be an implicit privileging of one end of the continua over the other such that one end of each continuum is associated with more power than the other » (p. 98). Elles soulignent que les pratiques de littératies proposées en salle de classe privilégient l'écriture de textes standardisés, décontextualisés, monolingues et dont les contenus sont issus de groupes majoritaires. Leur objectif, précisément, est de montrer qu'une telle situation peut être transformée grâce à des réflexions critiques sur ses pratiques par les enseignant(e)s. En effet, la salle de classe peut devenir un lieu où la diversité linguistique est conçue comme un atout d'apprentissage (Moore, 2006) et un contexte singulier qui permet la voix, une voix singulière, à ceux et celles qui ne l'ont pas (ou pas encore), et / ou qui ne valorisent pas leurs langues et leurs compétences (même partielles) comme étant des tremplins à la construction de leurs identités.

Ainsi, cette étude me porte-t-elle à montrer que les propos de Hornberger (1989), à savoir « the more the contexts of their learning allow [learners] to draw on **all points** of the continua, the greater are the chances for their full biliterate development » (p. 289) peuvent être étendus à la construction identitaire plurilingue. Ainsi, je postulerais que plus les contextes d'apprentissage permettent aux apprenants d'exercer des pratiques plurilittératiées sur tous les points des continua de bilittératie, et notamment sur ceux qui ont eu traditionnellement moins de pouvoir, plus les possibilités d'expression hybride et hétérogène d'identités plurilingues seront présentes pour les apprenants. Toutefois, pour renforcer ce postulat, il s'agirait de considérer les pratiques de littératies en prenant en compte les modes de représentations multiples à disposition des apprenants. Plus particulièrement, je souhaite considérer les liens inextricables entre l'oral et l'écrit, entre les diverses langues faisant partie du répertoire plurilingue des apprenants et la diversité

des genres de textes écrits considérés comme formels (en milieu scolaire) et informels (en milieu extra-scolaire).

Cependant, dans les données, on peut également observer que le récit de langues ou le récit qui concerne le rapport à ses langues n'est pas forcément chose aisée pour les apprenants de langues. On se souvient, dans le chapitre 8, des efforts que je déploie en interactions avec Vera pour que son texte écrit fasse apparaître la langue inuktitut dont elle avait fait le récit à l'oral. Dans ses textes, l'expérience de l'altérité semble en effet être plus essentielle que son rapport aux langues. Il s'agit, en effet, de poser un regard critique sur les limites d'une pratique de l'écriture de son *Espace Langues*, en se demandant si **tous** les apprenants doivent et / ou veulent nécessairement parler de leurs langues et / ou affirmer leurs identités linguistiques et / ou plurilingues. D'autres chercheurs formulent des questions similaires : Duff (2002), dans une étude portant sur l'ethnographie de la communication en salle de classe multilingue, questionne également « the extent to which students actually *want* to display their identities and personal knowledge in class or to conform to dominant, normative local sociolinguistics behaviors » (p. 313). Par ailleurs, Ibrahim (1999), dans sa pratique d'enseignant avec des jeunes Africains francophones en Ontario questionne l'engagement des apprenants en considérant leurs identités. Si, comme l'affirme Cummins (2000), l'affirmation de l'identité est essentielle pour que les apprenants soient engagés dans leurs pratiques de littératies, encore faut-il se demander quelles sont les ou leurs identités qui seraient propices à leur apprentissage. En effet, « what is learned linguistically is not and should not be dissociable from the political, the social and the cultural » (Ibrahim, 1999, p. 366). Par conséquent, il s'agirait d'élargir le champ des identités, au delà des identités linguistiques, et dans mon étude – les identités plurilingues – qui seraient susceptibles de concerner la diversité sociale et culturelle des apprenants :

We as teachers must, first, identify the different sites in which our students invest their identities and desires and, second, develop materials that engage our student's raced, classed, gendered, sexualized, and abled identities. (Ibrahim, 1999, p. 366)

10.3. Les écrits plurilingues

Cette étude permet également de formuler des propositions, en ce qui concerne les écrits des acteurs sociaux plurilingues, afin d'alimenter la définition des écrits plurilingues proposée par Van den Avenne (2013). A cet effet, je constate que les textes des scripteurs en atelier sont caractérisés de la manière suivante : bien qu'ils soient principalement rédigés en français, la langue d'apprentissage, ils font régulièrement appel à une autre langue ou d'autres langues. Ces autres langues apparaissent dans leur graphie originale (comme l'anglais, le chinois, le vietnamien) et / ou dans des graphies autres que celles dans lesquelles elles seraient écrites dans leur contexte d'origine (comme le cyrillique et l'inuktitut écrits en alphabet latin). Par ailleurs, ils mettent en évidence l'alternance codique et le code-meshing (Canagarajah, 2006). C'est pourquoi, je considère ces textes comme des écrits plurilingues. Cependant, si l'usage et l'alternance des langues sont apparentes et constitutives des écrits plurilingues, on ne saurait se contenter de ces phénomènes pour décrire les écrits des acteurs sociaux plurilingues qui ont participé à l'étude. Il me semble essentiel de prendre en compte les autres marques d'hybridité textuelle, au-delà les marques transcodiques apparentes, qui ont été mises en lumière lors de l'analyse. En effet, l'étude montre diverses manifestations d'hétérogénéité très présentes à travers l'activité énonciative. Je pense aux formes linguistiques de dialogisme telles que l'auto-dialogisme, le dialogisme interdiscursif et interlocutif. Le discours de l'autre et / ou du soi pluriel sont extrêmement présents dans les textes des apprenants grâce à des procédés que je récapitule ci-après.

Les boucles réflexives méta-énonciatives mettent les locuteurs en scène dans plusieurs postures identitaires et/ou font intervenir des énonciateurs externes dont le discours est intervenu à un moment antérieur à celui de l'énoncé en cours ;

Les parenthèses agissent comme un espace décroché qui permet de faire entendre la voix de différents énonciateurs au sein d'un même énoncé : elles donnent à voir les différents points de vue ou positionnements identitaires d'un locuteur ;

Le discours direct en l'absence de proposition rectrice requiert l'investissement du récepteur et l'engagement du lecteur : cette forme contribue à un dédoublement énonciatif et coïncide avec un changement d'énonciateur et de point de vue ;

Les pronoms multiples, passant du *je* au *tu* au *nous*, établissent un brouillage énonciatif de frontières entre les énonciateurs permettant à la fois de combiner les rôles, et de passer d'une narration individuelle à une expérience collective ;

Les *je* déictiques (Kerbrat-Orecchioni, 2009) renvoient à des rôles et des points de vue différents : ils renvoient à la fois au sujet-écrivain, au sujet-narrateur, et au sujet-narré, le *je* représentant divers énonciateurs responsables de points de vue variés.

Par ailleurs, comme le suggèrent Cope et Kalantzis (2000), les *New Literacies* (2000), Fairclough (2000), Kress (2000) et Dagenais (2012), il s'agit de reconsidérer ce qu'est *un texte*, notamment en lien à la multimodalité et la fusion des codes sémiotiques entre divers modes, et plus particulièrement en considérant **l'intertextualité**. On pensera, en effet, pour Vera à son alternance régulière entre mode oral et mode littéraire dans la manifestation de son récit de soi, mais aussi dans son apprentissage de la langue cible, mais aussi à sa capacité à faire entrer et manipuler, de manière fluide, différents types de discours dans ses écrits. On se souviendra du lien essentiel pour Alina entre l'intervention de la voix d'autres locuteurs (que ce soit dans l'interaction antérieure ou anticipée, ou issue d'autres textes et images) et la reprise de celles-ci dans ses propres textes ; mais aussi sa capacité que j'ai examinée lors de son procédé scripturaire, à passer de types de discours à d'autres dans l'objectif de traverser différents espaces, du local au global, du personnel au politique. On se rappellera de l'émergence du texte plurilittéraire de Thich dans lequel elle affirme des identités en tant qu'expert de ses langues asiatiques, suite aux interactions en classe suscitées par Vera, mais également en s'inspirant des écrits de Nati. C'est pourquoi, pour une didactique des écrits plurilingues, je propose de considérer les pratiques plurilittéraires des acteurs sociaux plurilingues, comme des pratiques *translinguales*, qui inspirées de la notion de *translanguaging* de Canagarajah (2011, p. 303), incluent la possibilité de faire intervenir et combiner différents modes de communication et divers symboles sémiotiques autres que la langue.

10.4. L'enseignant(e) plurilingue

En lien avec l'approche didactique plurielle / plurilingue (Moore, 2006 ; Candelier, 2008 ; Coste, 2010 ; Moore & Gajo, 2009), on constate la mobilisation des ressources du « déjà-là » (Coste, 2010) du répertoire et d'un ensemble de compétences partielles, stratégiques, métalinguistiques, et de médiation de la part des apprenants et de moi-même, en tant qu'enseignante. Dans mon rôle en tant que médiateur social, on remarquera les fonctions d'étayage que je mets en place dans la classe : je donne la parole, j'invite (autant que possible) la mobilisation des ressources plurielles du répertoire des apprenants, je valorise les identités plurielles et plurilingues des apprenants. On pensera, par exemple, aux efforts déployés pour donner la parole à Thich, qui sinon serait probablement restée silencieuse ; à solliciter de tous les apprenants des écrits régulièrement commentés et révisés ; à les encourager à produire des textes identitaires (*identity texts*) (Cummins & Early, 2011) afin que leurs identités soient présentées sous un aspect positif ; à valoriser les ressources du répertoire de chacun tout en maintenant un regard et une attention constante vers l'enseignement de la langue cible. On notera toutefois que je ne possède pas forcément les savoirs des apprenants ni dans les langues asiatiques, ni dans d'autres langues du répertoire plurilingue des apprenants en présence. Chaque fois que je m'insère dans une activité langagière dans laquelle je fais intervenir des langues et variétés de langues que je ne connais pas, je prends le risque de ne pas pouvoir offrir à la classe la résolution d'une tâche. L'exemple le plus flagrant dans l'analyse des données est la séquence sur le marqueur de discours *quoi*. Mais aussi, on voit en étudiant le corpus des interactions que je commets des erreurs de prononciation, de compréhension, d'orthographe d'unités ou de structures dans des langues autres que la langue d'enseignement. On se rappellera les interactions sur l'article vietnamien durant lesquelles je cherche à en comprendre le fonctionnement, à la prononciation erronée du mot *bullying*, à l'écriture du mot *inuktitut* au tableau. Ce sont des situations dans lesquelles, je prends une de mes postures identitaires, celle d'apprenante de langues, qui continue à explorer sa curiosité en tâtonnant ici et là comme je peux, à faire des hypothèses et des transferts de langues et à encourager mon entourage à le faire également. Cela a donc des incidences au niveau des apprenants, d'un point de vue écologique : si l'enseignant(e) devient apprenante de langues, dans une communauté de pratiques d'individus plurilingues qui

sont constamment à (re)négocier le rapport qu'ils ont à leurs langues et leur compétence plurilingue et pluriculturelle constamment en évolution, place est ouverte à ce qu'ils puissent devenir expert de leurs langues, et médiateur de leurs langues, à leur façon. En effet, dans les trois cas cités, on constate que les apprenants ont pris la liberté de me corriger, sur des unités de langues qu'ils connaissent mieux que moi. Cela a également des incidences au niveau de l'enseignant(e) : j'ai accepté leurs corrections sans remettre en cause le changement de posture que représente le fait qu'ils prennent le rôle de l'enseignant(e) et moi celui de l'apprenante. Gajo (2001) fait référence à des notions d'*ouverture* et de *souplesse* chez le locuteur bi-/plurilingue (p. 129) qui prend des risques et embrasse l'inconnu. Il s'agit ainsi de se demander si, pour mener ce genre d'activités plurielles, il serait nécessaire pour l'enseignant(e) d'être plurilingue, ou si, en considérant que le monolinguisme n'existe pas, de faire en sorte que le plurilinguisme de chaque enseignant(e) lui soit révélé. Se pose ainsi la question de la formation des enseignants à la didactique du plurilinguisme en prenant notamment en compte leurs représentations des différents paradigmes nouveaux postulés en début de cette étude, soit le plurilinguisme, le répertoire plurilingue, la compétence plurilingue et pluriculturelle et les identités plurielles.

J'ai également participé dans cette étude en tant qu'enseignante qui se remet en cause et questionne ses choix et intentions. La partie réflexive est extrêmement importante, comme on l'aura vu dans la première partie de cette thèse, mais également à travers toute l'étude puisqu'étant l'enseignante de l'atelier d'écriture examiné à la loupe, ma participation aux interactions est constante, mes choix didactiques mis en exergue, mes efforts soulignés dans la production et correction de textes, mes erreurs corrigées par les apprenants. Ce n'est pas rien d'être dans cette situation d'examen minutieux de jours en jours, de pages en pages. Est-ce que cette partie réflexive est indispensable à ce genre de pédagogie en contexte multilingue ? Cummins et Early (2011) nomment l'enseignant(e) « a powerful agent of change in the classroom » (p. 153) et précisent que

the core insight underlying identity text work is this: under current social and global conditions, education can lay claim to 'effectiveness' only when classrooms become sites for knowledge production and teachers and students together take on roles of agents who are collaboratively producing this knowledge. (Cummins & Early, 2011, p. 162)

Il s'agirait alors de continuer à examiner le rôle de l'enseignant de langues, d'une part, en tant que « agent of change » ou agent de la *transformation*, et d'autre part, dans la relation didactique avec les apprenants. De leur côté, Matthey et Simon (2009) indiquent qu'il faudrait peut-être considérer l'enseignant(e) comme un acteur social plurilingue et pluriculturel qui transmet non seulement des savoirs mais également une manière d'être au monde. Elles précisent, en effet, que « bien au-delà de la transmission de savoirs linguistiques et culturels à visée fonctionnelle, il (l'enseignant) mobilise des savoirs-faire professionnels, mais aussi et surtout des savoir-être qui ont des incidences importantes au niveau social, et qui conditionnent le vivre ensemble en société » (p. 6-7, mon ajout entre parenthèses). Il s'agirait alors aussi de se demander ce que veut dire « savoir-être » au monde en tant qu'acteur social plurilingue et pluriculturel. Peut-être faudra-t-il reconsidérer les notions d'*agentivité (agency)* et de l'individu qui agit avec intention et réflexivité.

Si je me fie aux données de cette étude, examiner le rôle de l'enseignant(e) comme acteur social plurilingue et pluriculturel aurait les incidences suivantes : d'une part, un engagement de l'enseignant(e) à déployer des stratégies d'encouragement, de valorisation de l'autre, de guidage, d'étayage à travers le récit, d'exemplifications (à travers la mobilisation de ses propres ressources de son propre répertoire plurilingue), de reformulations, de relance, qui permettent de mobiliser les compétences du répertoire plurilingue des apprenants et leurs identités ; d'autre part, une compréhension de la part de l'enseignant(e) que pour faire dire, faire écrire les apprenants des récits identitaires, encore faut-il écrire et partager les siens. Cela permet de conscientiser comment son passé sociolinguistique a un impact sur ses pratiques, ses actions et des possibles transformations dans sa posture en tant qu'enseignant(e).

Quant à la relation didactique avec les apprenants, Marshall et Moore (2013), en citant Canagarajah (2011), suggèrent la mise en place de stratégies de *translanguaging* afin de développer **une pédagogie dialogique**, à travers laquelle les enseignant(e)s enseignent aux apprenants à développer des stratégies pour opérer des transferts de langues à d'autres, mais pour les enseignant(e)s de comprendre de leurs apprenants comment ils pratiquent leurs transferts. Ce genre de pédagogie implique des feedback réguliers de la part de tous les participants du groupe (enseignants et apprenants) qui réfléchissent et questionnent ensemble leurs choix et développent une conscience

métacognitive. Ce qui est essentiel dans ce genre de pédagogie est pour l'enseignant(e) la capacité à considérer ce changement de paradigme.

Cummins (2000), quant à lui, évoque une **pédagogie transformative** (*transformative pedagogy*) dans laquelle les apprenants sont encouragés à examiner leurs représentations, à s'interroger aux relations de pouvoir et à s'engager dans des actions sociales. Dans le cadre d'ateliers d'écriture plurielle, il s'agirait de créer un environnement dans lequel apprenants et enseignants peuvent partager leurs récits en toute sécurité, réfléchir et partager leurs représentations, leurs croyances, leurs biais sur leurs rapports entre les langues, sur les normes des langues, sur les utilisations des uns et des autres de tels types de langues dans tels types de situations avec tels types de locuteurs, de s'engager dans des sujets qui concernent des problématiques réelles et actuelles en lien avec les inégalités du contact des langues et enfin d'implémenter des solutions en lien avec des pratiques actionnelles (en action).

Je tiens à conclure en précisant que si les ateliers d'écriture et les textes identitaires ont participé à la (re)négociation d'identités des participants, cette étude a contribué de manière significative à la (re)négociation de mes propres identités plurielles en tant qu'enseignante et en tant que chercheure. Un dernier texte identitaire de mon parcours personnel à travers les langues en attestera :

Tu te souviens de la première fois que tu as entendu les sons des autres langues. Tu te souviens de tes escapades de l'autre côté de la barrière. Tu te souviens des noms de tous ceux qui ont précédé, tous ceux engravés dans la pierre humide des cimetières. Il faut gratter le vert qui s'est incrusté, qui a recouvert chaque lettre. Tu te penches sur les tombes qui portent des inscriptions que tu sais à peine lire. Tes ancêtres, te dit-on, sous terre et dans ces lieux, où toi aussi tu resteras, comme il se doit. Des fleurs en plastique défraîchies, renversées par les pleurs des vents, les nuages arrachés au sommet. Le ciel consolé d'avoir déversé les larmes que tu ne peux faire couler. Ton sourire à la mort de ta grand-mère. Le grand cortège le long de la rue de la République. Le village tout entier. Ton sourire indécent que tu ne veux comprendre. Comment aurais-tu pu être indifférente alors que l'absence allait remplacer les gâteaux du dimanche ? Un visage encadré de cheveux blancs, une photo, un souvenir de cette femme toujours de noir vêtue, et grand-père dans son fauteuil en velours vert usé, le bras posé sur l'accoudoir, indifférent aux allers venues des membres de l'assemblée, les mains tremblantes s'agrippant autour du verre de vin rouge, jamais un grand cru.

Quelques années plus tard, seulement lui, seul sur son lit d'hôpital, toi lui rendant une dernière visite de politesse comme on dit. Corps camouflé sous les draps. Corps jauni comme les doigts tremblants ayant porté à ses lèvres trop de cigarettes sans filtres. Corps jauni se relevant à peine. Un éclat, le dernier dans ses yeux, puis un mouvement des mains :

- *Annchen, du bist doch gekommen.*

L'impossibilité de lui dire que tu n'étais pas Anne. L'effroi de ne pas comprendre ce qu'il voyait, que ce n'était pas elle devant lui, une dernière fois, mais tu ne pouvais pas savoir. Tu t'es approchée de l'oreiller et de sa tête au sourire si bref, reposée sur le carré au tissu de coton blanc, pour t'entendre dire : repose-toi, *du kannst doch ruhig sein, ich bin hier mit Dir.* L'impossibilité de lui dire autre chose, dans une autre langue que celle que tu avais apprise à l'école, celle que lui parlait aussi bien que l'occupant, *du kannst doch ruhig sein.* Ce grand-père qui ne t'avait jamais rien dit parce que tu n'avais pas pu lui raconter d'histoires. Sa main aux doigts jaunis n'avait jamais pris la tienne. Qu'aurait-il pu te dire, lui qui était resté dans le village de ses ancêtres, lui qui s'était penché sur toutes les pierres de ceux qui étaient tombés pendant les guerres. Dans quelle langue aurait-il pu te dire qu'il n'avait pas pu se défendre lorsque les Allemands avaient envahi et occupé sa maison, la maison de la famille, pendant les dernières années ? Surtout ne pas dire qu'il entendait les mots de l'occupant comme les siens, tellement similaires à ceux de sa langue maternelle, qu'il aurait trahi ses origines en avouant qu'il ne pouvait partager une certaine connivence avec ceux qui l'avaient forcé lui et sa famille à vivre dans la cave de sa propre maison. Sa femme Annchen mettant au monde un enfant sur des sacs à patates dans l'humidité des mots qu'ils comprenaient trop bien. Surtout ne pas dire qu'il était trop familier avec leur langue, on l'aurait traité de traître, on l'aurait insulté et peu importe si l'enfant né sur les sacs mouillés de l'oubli ne pourrait crier sa naissance au monde, peu importe si elle développerait des rougeurs sur ses mains chaque fois qu'elle éplucherait les pommes de terre plus tard, peu importe si ses petits-enfants exilés dans la ville, citadins en quête d'une autre langue, celle du refuge et de l'acceptation par un pays tout entier, un pays vaincu puis vainqueur, qui leur donnerait une carte d'identité toute jaune, se sentiraient étrangers à cette famille toute leur vie. Petit bout de papier écrit en français avec des prénoms bien français. Petit bout de carton plié en deux, les limites du milieu bien droites. Le camp, il fallait le choisir. D'un côté ou l'autre de la frontière, la barrière ne s'élevait qu'après avoir produit aux yeux du douanier la preuve de son identité unique. D'un côté ou l'autre de la barrière, il fallait choisir pour qui parler, traduire, composer. Surtout ne pas dire qu'on comprenait la langue de l'occupant, on aurait pu passer pour des boches, des collabos, pour des errants entre deux mondes. Surtout ne pas avouer qu'on voudrait parler les trois langues, celle de l'occupé, celle de l'occupant et celle de la nation.

Qu'auraient-elles fait ses mains tremblantes si elles avaient enveloppé les tiennes ? T'auraient-elles montré le ruisseau qui traversait et

coupait le village en deux, d'un côté la France, de l'autre, l'Allemagne ?
T'auraient-elles appris à compter *eins, zwei, drei...*

Des mains qui se sont agitées sur le lit d'hôpital, quelques heures à peine avant son dernier soupir, d'un souffle court, il a prononcé ces mots que tu n'as même pas essayé de traduire. Tu les comprenais comme lui-même avait compris l'occupant. Tu les avais absorbés dans ton corps comme s'ils t'appartenaient alors que tu pensais depuis toujours qu'il s'agissait bel et bien d'une langue acquise à la frontière, celle de l'autre côté de la barrière, celle qu'on apprend en première langue étrangère lorsqu'on vient de Lorraine. Oui, étrangère une langue pas maternelle que l'on apprend avec ses 'h' à prononcer, comme la première lettre du verbe *hassen*, - *ich hasse Franzosen*, t'avait dit ce cousin de l'autre côté de la barrière en imitant ensuite le bruit d'une mitrailleuse et le geste de l'objet se déversant de gauche à droite, toi figée au milieu.

Tu comprenais qu'il était en train de mourir, que dans toi il voyait sa Annchen à lui, celle dont le départ et pour laquelle le cortège avait rempli la rue de la République, celle pour qui dans son cercueil tu avais eu ce sourire indécent de celle qui ne comprenait pas trop qu'il ne s'agissait pas d'un adieu mais d'une transmission. La langue n'était pas acquise à l'école mais offerte par Annchen, *du bist doch gekommen. Bei Mir wirst du doch bleiben*. La langue s'élevant du corps jauni, de la peau sur les os, la dernière phrase résonnant à jamais dans tes oreilles, ton visage maintenant observé dans le miroir, les rides maintenant autour des yeux et sur le front, les cheveux commençant à blanchir comme les siens sur toutes les photos dont tu te souviens.

Du bist doch endlich gekommen

(Mathis, extrait de *Je suis née à la frontière*,
manuscrit non encore publié)

Summary

This doctoral research examines the identity construction of adult plurilingual learners through their literacy practices in a French as a Second Language class in a French University. This ethno-sociolinguistic study intersects the research fields of second language didactics and academic literacy in multilingual contexts. It analyzes how learners create and express their multiple identities through their literacy practices. Learners are considered as social actors using their plurilingual resources to reveal their multiple identities. Identities are treated as fluid and ambivalent, changing over time, space and situations, and on what learners want to communicate about themselves. The study is based on classroom interactions recorded over two university terms, texts created by learners and follow-up interviews. I use the tools of discourse analysis, on content and form, to show learners' representations on plurilingualism and language learning, and their writing process as a way to express their identities. The conclusion offers a pedagogical discussion for teachers.

In my practice as a French as a Second Language (FSL) teacher, I facilitate writing workshops and invite adult learners to write about personal experience of migration, including language stories. The following excerpt, written by one of the learners, is the first landmark of the current research:

Qu'est-ce qui pourrait être plus facile à dire que quelques mots sur soi... ? C'est évident ! Mais, quand je commence à écrire : "je suis...", mon Babylon me fait perdre tous les mots. Les quatre personnes à l'intérieur de moi commencent à parler toutes ensemble dans une langue différente. Elles se bousculent en prétendant atteindre la page la première. So, finalement je dirais : M e n j a z o v u t [Nati]. I love ma famille, t s h o v r e b a, et j'espère que c'est mutuel. (Nati¹²¹, Biographie, 2009)

¹²¹ All names are pseudonyms. Nati is a plurilingual woman from Georgia/Russia who can speak four languages.

What could be easier than to say a few words about myself ? It is evident ! But, when I start to write: "I am...", my Babylon makes me lose all the words. The four individuals inside me start to speak at the same time in a different language. They push each other out to reach the page first. So, finalement je dirais : M e n j a z o v u t [Nati]. I love ma famille, t s h o v r e b a, et j'espère que c'est mutuel. (Nati, Biography, 2009, my translation)

In her biography, Nati chose to write the last sentence using four languages (French, English, Russian, Georgian) even though the writing activity did not request it. As such, she introduced herself through her languages, expressing discomfort and tension (*my Babylon makes me lose all the words / They push each other out*) while, simultaneously, using a creative mix of languages she did not translate to the French readers. Additionally, she used space between the letters of the phrase M e n j a z o v u t (My name is) and t s h o v r e b a (a word that refers to Georgian history and redemption). I interpreted the stylistic choices she made as a way to express her identities. From this point on, I started to ponder about plurilingual learners' ways to identify themselves and formulated the following research questions that I attempted to answer in this dissertation: How do plurilingual learners position themselves in regards to their languages and cultures ? How do their plurilingual identities manifest themselves in texts ? In what particular settings and contexts do these identities emerge ?

The study¹²²

The data presented in this dissertation were selected from two writing workshops, which spanned over two terms in 2009 and 2010 and included 18 learners. These workshops took place in my FSL classes at the University of Avignon during my professional activity as a French language teacher, being professionally trained at facilitating writing workshops with adults. Participants are adult learners who came from all over the globe and attended FSL classes, for one term or more, as a way to improve their French language skills for personal or professional reasons, or because they needed a proficiency level to be accepted in a French university for graduate or post-graduate studies. They are mostly women, between the age of 25 and 45 years old, who

¹²² The methodology adopted is presented in chapters 1-2.

know three or more languages at different ability levels and with varied competences. Most of them have completed a college/university degree in their home country. The 3-hour writing workshop that I facilitated is part of an intensive 15-hour per week FSL program for which participation is mandatory.

In employing a qualitative and ethnographic approach to my research, my goal was to understand the ways in which adult learners use their languages to develop and improve their French language written skills while revealing their multiple identities in specific ways. The study is based on recorded class interactions, autobiographical texts written in class and at home, and end-of-term semi-structured interviews. My intention was to identify specific qualities in the observed linguistic phenomenon in order to comprehend how social actors display and act on their French language learning strategies while positioning themselves in relationship to their story of migration. I used an ethnographic approach based on Anderson-Levit (2006) and Eisenhart (2001), influenced by the foundational works in education of Erickson (1984), Peshkin (1982), Wilcox (1982) and Wolcott (1985) and supplemented by Cambra Giné (2003), Cicurel (2011), Moore and Sabatier (2012) studies who specifically focus on the second language classrooms.

I adopted an emic perspective that reveals the actors' points of view by studying their discourses, practices and actions. It implies learners' active participation in the study through their ways of acting on and discussing their literacy practices and reflecting on their choices. Narrative inquiry according to Casanave (2005), Connelly and Clandinin (2006), and Mendelowitz and Ferreira (2007) allows for biographical stories of individuals as well as highly reflexive accounts on actions and practices. I also embraced narrative ethnography and autoethnography based on Chase (2008), Denzin (2003), and Richardson and Adams St. Pierre (2008): this dissertation is a multi-voiced text in which the researcher and the researched are present and their voices intertwined through the inclusion of my own stories as a plurilingual individual and writer who has migrated from Europe to North America and back, several times. As a researcher personally involved (from life experience) and professionally engaged (as both the "observed" teacher and researcher) in the research, I also reflect on my personal and scientific trajectory as recommended by Bourdieu (2003). This self-reflection is apparent through the multiple roles I play in the classroom, the interactions analyzed (and in stories I shared with the

learners about myself), as well as the reflections on the pedagogical intentions behind classroom activities in the writing workshops.

The writing workshops encouraged learners to write and share narratives that related to their languages and personal experience through migration. The workshops were set up as an open window to writing "identity texts" (Cummins & Early, 2011) that hold "a mirror up to learners in which their identities are reflected back in a positive light" (p. 3). I consider learners as having multiple identities, including plurilingual identities (a concept I will introduce further). Consequently, learners' multiple languages were welcome to arise in texts and in classroom interactions. Activities during the writing workshops were based on reading published work, individual writing tasks, and peer reading of texts composed by the learners. The authors of the published work, from Lebanon, Morocco, Canada and France, all reflect on personal experiences with languages and migration journeys. They mostly write in French but also use other languages in their writing. The writing tasks focussed on the learners' own experiences and they engaged actively in the writing of short texts using creative writing prompts. Peer reading of the individual texts in class allowed further explanation, discussion and feedback from peers and the teacher. Language skills activities, such as grammar, vocabulary, syntax and pronunciation, were also included in the classes, as my goal for the learners was to improve their French language skills.

By conducting semi-structured interviews at the end of the term, I gained a better understanding of the learners' literacy practices as they shared their experiences of participating in the writing workshops, gave insights about their own multilingual literacy practices in diverse contexts, and reflected on their writing strategies.

From this study, I attempt to draw the following: a better understanding of plurilingual learners' ways of improving French language skills while using their other languages ; a better understanding of identity formation of adults learners who manifest their multiple identities in oral and written texts ; a critical view of the writing workshop as an open learning space for learners to express their plurilingual identities ; potential implications to share with teachers interested in student's multiple identities and the multi-voiced texts they write when the learning environment is open to heterogeneity.

Theoretical Framework

The theoretical framework is presented in chapters 3-5. Three main aspects of this research concern plurilingual speakers, the plurilingual competence and multilingual literacies.

A focus on plurilingual speakers, agency and identities

Learners in the study are considered plurilingual speakers who use their plurilingual resources and competence, intentionally, as a way to reveal themselves as individuals with multiple identities. Moore and Gajo (2009) define the plurilingual speaker "as a social actor who develops a repertoire made up of various languages and varieties of languages and different forms of knowledge" (p. 142). The notion of social actor brings about possibilities for individuals to invent and use linguistic resources in a singular fashion, but also to position themselves in multiple roles such as learners, experts, monolingual and/or plurilingual individuals depending on the situation. Additionally, in relation to symbolic power to impose reception (Bourdieu, 1977), social actors are "not defined by their conformity to rules and norms, but by a relation to themselves, by their capacity to constitute themselves as actors, capable of changing their environment and of reinforcing their autonomy " (Touraine, 2000, p. 902). What is at play is individual agency (Giddens, 1984) and concerns "event in which an individual is the perpetrator, in the sense that the individual could (...) have acted differently" (p. 9). Nati, in her biography, could have written her last sentence in French only, however, she gave herself the authority, as a plurilingual speaker, to use four languages while being a FSL student in a French university. By doing so, she transformed the way in which I, as a FSL teacher and researcher, understand the literacy practices of plurilingual speakers and the way in which they reveal their identities. Identities are understood as being fluid, dynamic and fragmented (Hall, 1996) and refer to constant processes of negotiation implying contradiction and tension, but also as leading to transformation (Giddens, 1991). Links between plurilingual speakers and identities are stated by Moore and Brohy (2013):

Plurilingual identities are a category of (individual and collective) identity. They are expressed through the ways in which a speaker uses his/her languages and the discourses s/he expresses about them. They are marked by instability and ambivalence. They reveal themselves in different manners according to speakers' choices amongst possibilities, choices that depend, amongst all, on individual life trajectories, social and linguistic categories, interpretations made by individuals about the local circumstances in which they have to negotiate difference and affirm affiliation. (p. 297, my translation)

Learners' plurilingual identities were able to emerge in the writing workshop, being one of the communities of practice (Wenger, 1988), while their expression may have been completely different (or quasi inexistant) in other settings. Giddens (1996) suggested that individuals' social and linguistic identities can be seen as an on-going project of the self. However, Benwell and Stokoe (2006) emphasized the social and historical contexts inherent to an individual's process(es) of identity formation. For Butler (1990) and Weedon (2004), identities are negotiated in discursive practices which Canagarajah (2004) summarized as such :

That the self is shaped considerably by language and discourses; that the self is composed of multiple subjectivities, deriving from the heterogeneous codes, registers, and discourses that are found in society; that these subjectivities enjoy unequal status and power, deriving from differential positioning in socio-economic terms; that, because of these inequalities, there is conflict within and between subjects; that, in order to find coherence and empowerment, the subject has to negotiate these competing identities and subject positions in relation to the changing discursive and material contexts. (p. 267)

Marshall, Hayashi and Yeung (2012) highlighted Canagarajah's work by emphasizing that "individuals can resist, modify, or negotiate larger social structures at the micro-social level of everyday life and linguistic interactions" (p. 33). The social actors who took part in my research were learners in oral and written interactions in which they often mixed languages and/or used heterogeneous and hybrid forms as they negotiated their identities while at the crossroads of different parts of the world, speaking several languages with unequal status and power and attempting to join the pieces of their displaced self over many places and cultures. Additionally, as language learners, their identities are also formed through power relations as Norton and Toohey (2011) framed it: "power in the social world affects learners' access to the target language

communities, and thus to opportunities to practice listening, speaking, reading and writing" (p. 414). Pavlenko and Blackledge (2004), and Moore (2006) noted that language learners can choose and negotiate different postures and/or roles in participating (or not) in social settings. Some use the resources of their repertoire, combining them or inventing new forms, becoming mediators or experts of their languages, while others do not. Also, Pavlenko and Blackledge (2004), and Molinié (2006), inspired by Ricoeur (1990), suggested narratives as a way to resolve tensions due to migration and to construct links between the past, present and future and impose coherence where none seemed to exist.

Plurilingual competence and multilingual literacies

Plurilingual speakers use their plurilingual competence (Coste, Moore & Zarate, 2009), which is understood as the ability for plurilingual speakers to act as social actors in situated contexts through the use of their repertoire and languages:

Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the social actor may draw. (Coste & al., 2009, p. 11)

The concept of plurilingual competence brings a new light to the definitions of bilingualism and multilingualism currently used in the field of multilingualism¹²³. Plurilingual competence is understood as "a full and balanced competence in discrete languages" (Marshall & Moore, 2013, p. 474) instead of separate competences in each discrete language. Inspired by Hymes' "competence of communication" (1972, 1984), plurilingual competence emphasizes an individual's abilities to use their language competence according to the context, the speakers and their intentions. Additionally,

¹²³ The notion of plurilingualism offers a terminological switch from multilingualism: with plurilingualism, the focus is on the individual and his/her languages, whereas, with multilingualism the focus is on societal contact (Moore & Gajo, 2009).

Coste, de Pietro and Moore (2012) insist on the key role of identity and agency in context.

Writing in this research project is understood as a social practice (Street, 2000) that is determined by the contexts in which it takes place. The concept of multiliteracies, created by the New London Group (1996), and Cope and Kalantzis (2000), builds a link between individual literacy practices and social contexts, especially in educational settings. I was particularly interested in multiliteracies focusing on learners' identities and being based on multiple forms of language and heteroglossia with the work of Fairclough (2000) and Bakhtin's (1978) dialogic approach to language. Additionally, Martin-Jones and Jones (2000) insisted on the complexity of literacy practices in multilingual settings:

Focusing on the plurality of literacies means recognising the diversity of reading and writing practices and the different genres, styles and types of texts associated with various activities, domains and social identities. (...) In multilingual contexts, different languages, language varieties and scripts add other dimensions to the diversity and complexity of literacies. (p. 5)

The same authors also noted that multilingual literacies imply a need to "focus attention on the multiple ways in which people draw on and combine the codes in their communicative repertoire when they speak and write" (Martin-Jones & Jones, 2000, p. 7). In relationship to literacy practices, Canagarajah (2011) maintained that plurilingual speakers "shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system" (p. 401). In other words, plurilingual speakers do not treat their languages as separate and disconnected, but rather perform their languages as a combined system. Furthermore, Marshall et Moore (2013) added: "we see (...) new forms of (hybrid urban pluri-/multilingualism) being performed along a 'linguaging' continuum where clear borders do not exist between the languages of bilinguals" (p. 477). In other words, limits between languages are questioned, and code-switching is a manifestation of bilingual speakers's voice, when they alternate between two or more languages. Canagarajah (2006) also talks of *codemeshing* to refer to code fusion and its complex uses in texts: "code-meshing is a complex discursive act for our learners (one that involves a polydialectal competence – i.e., familiarity with standard varieties, expert use of local variants, and the rhetorical strategies of switching)" (p. 602). Heterogeneity

and the multiple uses of codes is what I have attempted to highlight in the plurilingual learners' literacy practices. As such, the study explores the creative ways in which learners use their plurilingual competence and consequently manifest their plurilingual identities.

Findings and interpretations

The data were organized in order to illustrate how learners performed aspects of their plurilingual competence as they wrote their texts and discussed their literacy practices, using several languages and scripts and multi-voiced ways to express their multiple identities. Although the notion of representativity was not a focus of my qualitative study, I would like to draw attention to the fact that selected data represent literacy practices of several learners of the group. Discourse analysis, equally focusing on content and form, was used while constantly intersecting data from three different sources; oral interaction, written texts, and follow-up semi-structured interviews, to highlight (dis)continuity, consistency (or lack of) in learners' literacy practices, discourses and identity postures. The data analysis was organized in chapters 6-9.

In chapter 6, the learners' representation of languages and literacy practices were examined. Firstly, the subjects' discourses on being plurilingual speakers and learners, their learning strategies, the tensions and ambivalence they experienced are highlighted. The analysis examined in-depth narrative structure and evaluation as a way to identify areas of transformation in discourses. Secondly, their intentional use of code-switching and code-meshing - as pragmatic resources to convey meaning about themselves and who they want to be (or who they are) in the world, as opposed to former understanding of incompetence - was examined. Thirdly, the subjects' discourses on their literacy practices, using Hornberger (1989, 2000) continua of bi-/pluri-literacy, demonstrated the established continua between formal and informal writing, heterogenous (multilingual) and homogeneous (monolingual) contexts, and monolingual and plurilingual texts.

In chapter 7, learners multiple enunciative and heterogeneous postures were studied. Based on Bakhtin's dialogic approach to language, and Authier-Revuz (1984,

1995) study on enunciative heterogeneity, I highlighted how plurilingual learners represent themselves in their literacy practices, using numerous reflexive meta-enunciative occurrences. Emphasis was placed on the use of parenthesis, direct discourses characterized by the absence of principal clauses, multiple uses of pronouns and several meanings behind the 'I' voice displayed. The analysis showed that enunciative activity emanated for all from a strong desire to create continuity while having experienced discontinuity in migration. Echoes heard in learners' texts, from other speakers in prior discourses, but also prospective interrelations, particularly requiring reader's attentive presence, were also brought to light.

Chapter 8 deals with identity formation in interaction through co-construction, through the lens of two cases: Vera and Thich. Vera's identities were examined through her writing process of an "identity text" (Cummins & Early, 2011) that recounted a personal and professional experience of otherness in Canada, her home country. Through interactions with the teacher, we see her take her space, produce an oral and written voice that she had not had previously in the workshop, while revealing multiple identities and several languages. Thich's identities were examined through the lens of her gradual transformation, from not participating in the classroom interactions unless requested, to gradually being involved, not only in class, but also in writing texts that she had not chosen to write/participate in before. The analysis was based on understanding the turning point: the specific time when her Chinese and Vietnamese languages were placed at the centre of the class interactions and she was recognized as an expert in those languages.

Chapter 9 highlights the plurilingual interactions during the writing workshop. Numerous plurilingual interactions occurring during the classes demonstrated the learners' and teacher's using their own plurilingual repertoires in order to use their languages as assets to learn and improve their French language skills. They used various languages in class and formulated interlingual hypotheses, to make comparisons and use transfer as learning strategies, but also to maintain fluid communication. Importance is also placed on the teacher's use of her own plurilingual competence as an invitation for learners' use their own repertoire. By creating such an open space for the use of their resources, learners as social actors become experts of their own languages, are actively engaged in language activities, offer solutions to language activities, and

even authorize themselves to correct the teacher in her misuse of languages they know better.

Chapter 10 provides a discussion for teachers by considering language learners **and** teachers as plurilingual social actors, and texts written by them to be understood as heterogeneous complex pieces. It concludes with a call to consider *translanguaging* strategies (Canagarajah, 2011) as a way to develop dialogical pedagogy, and transformative pedagogy (Cummins, 2000) in order to engage both learners and teachers in examining representations, questioning power relations and involving themselves in social actions.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteille, M. (2006). *Les métamorphoses de l'identité*. Paris : Economica, Antropos.
- Adam, J.-M. (2001). *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Adamzik, K. & Roos, E. (2002). Biografie linguistique – Biographies langagières – Biografias linguisticas – Sprachbiografien. Neuchâtel : *Bulletin Vals/Asla* 76.
- Anderson-Levit, K. (2006). Ethnography. In Green, J.L., Camilli, G & Elmore, P.B. (éds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 279-295). Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- André, A. (1989 / 2011). *Babel heureuse, L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Editions Aleph-Ecriture.
- Anscombe, J.-C. & Ducrot, O. (1976). L'argumentation dans la langue. *Langages*, 42, 5-27.
- Arditty, J. & Vasseur, M.-T. (1999). Interaction et langue étrangère. *Langages*, 134, 3-19.
- Auchlin, A. (1981). Mais heu, pis bon, ben alors voilà, quoi ! Marqueurs de structuration de la conversation et complétude. *Cahiers de linguistique française* 2, 141-159.
- Auger, N. & Pierra, G. (2007). Présentation. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie* 2007/3, n°147.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, 98-111.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Deux volumes, Paris : Larousse.
- Bakhtine, M. (1934/1975/1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard (pour la traduction française).
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. / Volochinov, V.N. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage – Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Les Editions de Minuit.

- Bakhtine, M. (1981). *The dialogic imagination : Four Essays*. Austin : University of Texas Press Slavic Series.
- Bamberg, M. (2009). Identity and Narration. In P. Hühn, J.P.Wolf Schmid & J. Schönert (éds.), *Handbook of Narratology* (pp. 132-143). Berlin & New York : Walter de Gruyter.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *AILE 1*, 53-85.
- Baroni, R. & Bemporad, C. (2011). Exploitation de la démarche biographique en classe de langue. *A contrario*, 15, 117-133.
- Baroni, R. & Giroud, A. (2010). L'identité narrative en question. Biographie langagière et réaménagement identitaire. *Enjeux*, 78, 63-95.
- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et société*, 125, 101-124.
- Barré-de Miniac, C. (éd.) (2003). La littéracie : Vers de nouvelles pistes de recherche. *Lidil*, 27.
- Barré-de Miniac, C. (2011). La littéracie. In P. Blanchet & P. Chardenet (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 213-223). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Barthes, R. (1995). *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris : Seuil.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 133, 45-62.
- Beeching, K. (2007). La co-variation des marqueurs discursifs bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi et si vous voulez : une question d'identité ? *Langue française*, 2007/2, 154, 78-93.
- Beynon, J. & Dossa, P. (2003). Mapping inclusive and equitable pedagogy narratives of university educators. *Teaching Education*, 14(3), 249-264.
- Bemporad, C. (2012). *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues et appropriations langagières*. Lausanne : Université de Lausanne, Faculté des lettres.
- Bemporad, C. & Moore, D. (2013). Identités plurilingues, pratiques (pluri)littératiées et apprentissages. *Bulletin Vals/Asla*, 98, 29-45.
- Ben Jelloun, T. (2008). On ne parle pas le francophone. *Manière de voir, février/mars 2008*.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, volume 1*. Paris : Editions Gallimard.

- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 217, 12-18.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale, volume 2*. Paris : Editions Gallimard.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Bertaux, D. (1988). Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche. *Etudes de linguistique appliquée*, 69, 16-25.
- Bertaux, D. (1997/2010). *Le récit de vie – L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Collin.
- Berthoud, A.-Cl. (1996). *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic*. Paris : Ophrys.
- Bertucci, M.-M. (2006). La fonction du récit de vie dans la constitution de l'identité plurilingue chez les migrants : quelques hypothèses. In M. Molinié & M.-F. Bishop (éds.). *Autobiographie et réflexivité* (pp. 127-140). Cergy-Pontoise : CRTF, Université de Cergy-Pontoise.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier-Crédif.
- Bhabba, H. (1994). *The location of culture*. London : Routledge.
- Billiez, J. (1998). L'alternance des langues en chantant. *Lidil*, 18, 125-140.
- Billiez, J. & Trimaille, C. (2001). Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale. *Langage et société*, 98(4), 105-127.
- Bishop, M.-F. (2006). Valeur autobiographique et réflexive des écritures de soi scolaires : ébauche d'un parcours historique. In M. Molinié & M.-F. Bishop (éds.). *Autobiographie et réflexivité* (pp. 31-50). Cergy-Pontoise : CRTF, Université de Cergy-Pontoise.
- Blackledge, A. & Pavlenko, A. (2001). Negotiation of identities in multilingual contexts. *International Journal of Bilingualism*, 5(3), 243-257.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : Armand Colin.

- Blanchet, P. (2007). Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. In P. Blanchet, L.-J. Calvet & D. de Robillard (éds.), *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question* (pp. 341-352). Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 9-19). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (éds.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. & Coste, D. (éds.) (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » - Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Block, D. (1996). *Multilingual Identities in a Global City : London Stories*. Hampshire : Palgrave MacMillan.
- Block, D. (2012). Commentary : Transnational South Korea as a site for a sociolinguistics of globalization and the distinction of global elites. *Journal of Sociolinguistics*, 16, 2, 277-282.
- Bloomfield, L. (éd.) (1935). *Language*. London : G. Allen and Unwin.
- Bon, F. (2005). *Tous les mots sont adultes*. Paris : Fayard.
- Bouchard, R. & Kadfi, L. (éds.) (2012). Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, *Recherches et applications. Le français dans le Monde*, 51, Janvier (numéro entier).
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/5(150), 43-58.
- Bres, J. (1999). Vous les entendez ? Analyse du discours et dialogisme. *Modèles linguistiques XX*, 2, 71-86.
- Bres, J. & Leroy, S. (2001). Analyse du discours. In C. Détrie, P. Siblot & B. Vérine (éds.), *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche praxématique*. Paris : Champion.

- Bres, J. & Vérine, B. (2003). Le bruissement des voix dans le discours : le dialogisme et discours rapporté. *Faits de langue*, 19, 159-170.
- Bretegnier, A. (2009). Histoire de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive. In E. Huver & M. Molinié (éds.), *Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique* (pp. 35-63). Amiens : L'Harmattan.
- Brohy, C. (2002). Raconte-moi tes langues... Les biographies langagières en tant qu'outils d'enseignement et de recherche. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76/2002, 183-193.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153, 98-108.
- Bronckart J.-P. & al. (2004). Agir et discours en situation de travail. *Les cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 13 (numéro entier).
- Bronckart, J.-P. (2012). Le rôle de la maîtrise langagière dans le développement identitaire des personnes. In J. Sauvage & F. Demougin (éds.), *La construction identitaire à l'école* (pp. 15-32). Paris : L'Harmattan.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bulea, E. & Jeanneret, T. (2007). L'approche par compétences. In M. Verdelhan-Bourgade (éd.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp. 85-123). Bruxelles : De Boeck.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble : Feminism and Subversion of Identity*. New York : Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter*. London : Routledge.
- Calvet, L. J. (2006). *Towards an ecology of world languages*. Malden, MA : Polity.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Crédit-Didier.
- Canagarajah, A. S. (2004). Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 266–289). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Canagarajah, A. S. (2006). The place of World Englishes in Composition : Pluralization Continued. *College Composition and Communication*, 57, 4 (June 2006), 586-619.
- Canagarajah, A. S. (2011). Codemeshing in academic writing : Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95, 401-417.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'Eveil aux langues à l'école primaire – Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Candelier, M. & al. (2007). *CARAP, Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Version 1, juin 2007, projet « À travers les Langues et les Cultures » (ALC), Centre Européen des Langues Vivantes de Graz, Conseil de l'Europe, 2nd Programme à moyen terme.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.
- Candelier, M. & de Pietro, J.-F. (2011). Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. In P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 261-274). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Carrington, C. & Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's sociological theory : A reframing. *Language and Education*, 11, 96-117.
- Carcassonne, M. (2006). Présentation de soi dans l'entretien clinique : narration, explication, interprétation. In M. Grossen & A. Salazar-Orvig (éds.), *L'entretien clinique en question : analyse des interactions verbales d'un genre communicatif hétérogène* (pp. 213-231). Paris : Belin.
- Carrette, V. & Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire : didactique générale*. Bruxelles : De Boeck.
- Carrier-Lafleur, T. (2011). I. Serça, Les coutures apparentes de la Recherche. www.revue-analyses.org, 6(2), 290-305.
- Casanave, C.P. (2005). Uses of Narrative in L2 Writing Research. In P. K. Matsuda et T. Silva (éds.), *Second Language Writing Research – Perspectives on the Process of Knowledge Construction* (pp. 17-32). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Castellotti, V. (2002). Qui a peur de la notion de compétence ? *Notions en questions*, 6, 9-18.
- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain. In D. Moore (ed.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage* (pp. 101-131). Paris : Collection Crédiff-Essais, Didier.

- Castellotti, V. & Moore, D. (1999). Schémas en coupe du plurilinguisme. *Bulletin de la VALS/ASLA*, 70, 27-49.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. & Moore, D. (éds.) (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne : Peter Lang.
- Castellotti, V., Cavalli, M., Coste, D. & Moore, D. (2009). À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques Ou du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique. In I. Pierozak & J.-M. Eloy (éds.). *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* (pp. 95-104). Paris : L'Harmattan, Collection Espaces discursifs.
- Chabanne, J.-C. (2006). Ecriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire. In M. Molinié & M.-F. Bishop (éds.). *Autobiographie et réflexivité* (pp. 51-68). Cergy-Pontoise : CRTF, Université de Cergy-Pontoise.
- Chardenet, P. (2011). L'échange avec les acteurs comme méthodes et production de données. In P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 77-83). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris : Seuil.
- Chartier, D. (2003). *Dictionnaire des écrivains émigrés au Québec, 1800-1999*. Québec : Nota Bene.
- Chase, S. (2008). Narrative Inquiry – Multiple Lenses, Approaches, Voices. In N. Denzin et Y. Lincoln (éds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 57-93). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Chraïbi, D. (1998). *Vu, lu, entendu*. Paris : Denoël.
- Cicurel, F. (2000). Avant-propos, *ELA*, 119, 261-265.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, *AILE*, 16, version en ligne : <http://aile.revues.org/801>.
- Cicurel, F. (2011). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. In P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 323-335). Paris : Editions des archives contemporaines.

- Connelly, F.M. & Clandinin, J. (2006). Narrative Inquiry. In Green, J.L., Camilli, G & Elmore, P.B. (éds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cope, B & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York : Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies : New Literacies, New Learning. *Pedagogies : An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Coste, D. (2001). Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? In V. Castellotti (éd.), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations* (pp. 191-202). Rouen : Collection Dyalang.
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. In V. Castellotti, et B. Py (éds.), *La notion de compétence en langue* (pp. 115-123). Lyon : ENS Editions.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 141-165.
- Coste, D., de Pietro, J.-F & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours et détours et retours en didactique des langues. *Langage et Société*, 139, 103-123.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997/2009). *La compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Coste, D. & Simon, D.-L. (2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168-185.
- Council of Europe (2001). *The common European framework of reference for languages*. Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity Texts – the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. London : Institute of Education Press.
- Dabène, L. (1984). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, les situations plurilingues*. Vanves : Hachette références.
- Dabène, L & Degache, C. (éds.) (1996). Comprendre les langues voisines. *ELA 104* (numéro entier).

- Dabène, L. & Degache, C. (1998). Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine. In M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xè Colloque International : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*. Besançon, septembre 1996, Université de Franche-Comté : Centre de linguistique appliquée de Besançon, 373-383, www.galanet.eu/publication/fichiers/dl-dc1998.pdf
- Da Fina, A. (2000). Orientation in Immigrant Narratives : The Role of Ethnicity in the Identification of Characters. *Discourse Studies*, 2(2), 131-157.
- Dagenais, D. (2008). Developing a critical awareness of language diversity in immersion. In T. Fortune & D. Tedick (Eds.), *Pathways to bilingualism and multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (pp. 201-220). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 15-46. Available en ligne : http://acedle.org/IMG/pdf/02_Dagenais.pdf
- Dagenais, D., Armand, F., Walsh, N. & Maraillet, E (2007). L'Eveil aux Langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue canadienne de linguistique appliqué*, 10 (2), 197-219.
- Dagenais, D. Beynon, J. & Mathis, N. (2008). Intersections of Social Cohesion, Education, and Identity in Teachers, Discourses and Practices. *Pedagogies : An International Journal*, 3(2), 85-108.
- Dagenais, D. & Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois. *Canadian Modern Language Review*, 65(1), 11-31.
- Dällenbach, L. (1977). *Le récit spéculaire – Essai sur la mise en abyme*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Davies, D. & Harré, R. (1990). Positioning : The Discursive Production of Selves. *Journal for the theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Declercq, E. (2001). Ecriture migrante, littérature (im)migrante, Migration Literature : Réflexions sur un concept aux contours imprécis. *Revue de littérature comparée*, 339, 301-310.
- Degache, C. (2001). Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique : du sondage des potentialités aux options didactiques, in B. Colombat & M. Savelli (éds.), *Métalangage et terminologie linguistique*, Actes du colloque international de Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III, 14-16 mai 1998, Louvain/Paris : Peeters, Collection Orbis/Supplementa tome 17, 765-781, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2000.pdf

- Degache, C. & Melo, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. In L'intercompréhension, *Les Langues Modernes* 1/2008, Revue de l'APLV, 7-14.
- de Gaujelac, V. (2009). *Qui est je ? : sociologie clinique du sujet*. Paris : Ed. du Seuil.
- Deleuze, G. (1977). *Dialogues*. Paris : Flammarion.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1975). *Kafka. Pour une littérature mineure*. Paris : Editions de Minuit.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*. Paris : Economica
- Denzin, N. K. (2003). The call to performance. *Symbolic Interaction*, 26 : 187-207.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (éds.) (2008). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- de Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contact didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Les actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*. Strasbourg, 28-29 avril 1988. Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-119.
- Deprez, C. (1993). L'entretien autobiographique ou la (re) présentation de soi : un exemple de dialogue à trois. *CALaP*, 10, 101-115.
- Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. *AILE*, 7, 155-179.
- Deprez, C. (2000). Histoires de langue, histoires de vies. *Cahiers de Sociolinguistique* 5. Rennes : PUR, 167-174.
- Deprez, C. (2002). La langue comme « épreuve » dans les récits de migration. In Adamzik, K. & Roos, E. (éds.), *Biografie linguistische – Biographies langagières – Biografias linguisticas – Sprachbiografien*. Neuchâtel : *Bulletin Vals/Asla* 76, 39-52.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*, Baltimore, MD : John Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre*. Paris : Galilée.
- Détrie, C. (2008). Textualisation et (re)conditionnement énonciatif. In J. Durand, b. Habert & B. Laks (éds.), *Linguistique du texte et de l'écrit, stylistique. CMLF'08* (pp. 1331-1344). Paris : Institut de Linguistique Française.
- Détrie, C. & Verine, B. (2010). De la décontextualisation du discours autre à la métaénonciation : éléments de textualité en même dans les Contes de Perrault. In Détrie, C. & Verine, B., *Il était une fois de l'interdisciplinarité. Approches discursives des Contes de Perrault* : 159-177 [hal-00491613 – version 1].

- Détrie, C., Siblot, P. & Vérine, B. (2001) (éds.). *Termes et concepts pour l'analyse du discours*. Paris : Honoré Champion.
- Dion, R., Lüsebrink, H.-J. & Riesz, J. (2002). *Ecrire en langue étrangère*. Québec : Editions Nota Bene.
- Dostie, G. & Pusch, C. (2007). Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation. *Langue française*, 2007/2, 154, 3-12.
- Ducrot, O. (1984). *Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation. Le dire et le dit*. Paris : Editions Minuit.
- Duff, P. (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics*, 23 (3), 289-322.
- Dupin, J. (2010). Fragments et litanie : écrire selon Jacques Dupin, site internet : <http://remue.net/spip.php?article327> consulté le 19 juin 2010
- Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (1998). Communities of practice : Where Language, gender and power all live. In J. Coates (ed.), *Language and Gender : A Reader* (pp. 484-494). Oxford : Blackwell
- Eisenhart, M. (2001). Educational Ethnography Past, Present, and Future : Ideas to think with. *Educational Researcher*, 30 (8), 16-27.
- Erickson, F. (1984). What makes School Ethnography 'Ethnographic' ? *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 51-66.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and Text : Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis. *Discourse Society*, 3, 193-217.
- Fairclough, N. (2000). Multiliteracies and language – Orders of discourse and intertextuality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 162-181). New York : Routledge.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 20-60). London, New York : Longman.
- Fichet, B. (1993). Etranger et immigré – Deux termes problématiques. *Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est*, 112-117.
- François, F. (1994). *Morale et mise en mots*. Paris : L'Harmattan.
- Fraenkel, B. & Mbodj, A. (2010). Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, 33(3), 7-24.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Continuum.

- Freire, P. & Macedo, D.P. (1987). The importance of the act of reading. *Literacy : Reading the word & the world* (pp. 29-36). South Hadley, Mass. : Bergin & Garvey Publishers.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Vérité et Méthode*. Paris : Seuil.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Collection LAL, Editions Didier.
- Galligani, S. (2000). De l'entretien au récit de vie – Quand les sujets s'emparent de la conduite d'un entretien. *Ecart d'identité*, 92, 21-24.
- Garcia, O. (2011). From Language Garden to Sustainable Linguaging : Bilingual Education in a Global World. *Perspectives*, 34(1), 5-9.
- Gauvin, L. (2010). *Langagement*. Montréal : Les éditions Boréal.
- Genette, G. (1979/1986). Introduction à l'architexte. In G. Genette et al., *Théorie des genres* (pp. 89-159). Paris : Seuil.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of Society : Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley : University of California Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge : Polity Press.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne – présentation de soi*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). Pourquoi l'analyse de « l'altérité et des identités » dans les littératures en français. *Le français dans le monde / recherches et applications*. Juillet, 6-13.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Goody, J. (éd.) (1968). *The domestication of the Savage Mind*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Grandcolas, B. & Vasseur, M.T. (1997). *Consciences d'enseignant, conscience d'apprenants. Réflexions interactives pour la formation*. Socrates/lingua.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages : an introduction to bilingualism*. Cambridge Mass., London : Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1995). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. *TRANEL*, 19, 13-41.
- Gumperz, J.J. (1967). Language and Communication. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 373, 219-231.

- Gumperz, J.J. (1971). *Language in Social Groups : essays*. Stanford : Stanford University Press.
- Gumperz, J.J. (1982/1990). *Language and Social Identity, Studies in Interactional Sociolinguistics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gumperz, J.J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Haddad, H. (2006). *Le Nouveau Magasin d'écriture*. Paris : Zulma.
- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. In J. Rutherford (ed.). *Identity : Community, Culture, Difference* (pp. 222-237). London : Lawrence et Wishart.
- Hall, S. (1995). New cultures for old. A place in the world. In D. Massey & P. Jess (éds.), *Places Cultures and Globalization* (pp. 175-213). New York : Oxford University Press.
- Hall, S. (1996). Who needs 'identity'? In S. Hall & P. Du Gay (éds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- Hasebe-Ludt, E., Chambers, C. & Leggo, C. (2009). *Life writing and literay metissage as an ethos for our times*. New York : Peter Lang.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language. An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Heller, M. (1987). The role of language in the formation of ethnic identity. In J. Phinney & M. Rotherman (éds.), *Children ethnic socialization* (pp. 180-200). Newbury Park, CA : Sage.
- Heller, M. (Éd.) (1988). *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography*. London : Longman.
- Hornberger, N. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59, 271-296.
- Hornberger, N. (Ed.). (2003). *Continua of biliteracy : An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Hornberger, N. & Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the Continua of Biliteracy : International and Critical Perspectives. *Language and Education*, 14(2), 96-122.
- Huston, N. (1999). *Nord Perdu*. Arles : Actes Sud/Leméac.
- Huston, N. & Sebbar, L. (1986). *Lettres parisiennes – Histoires d'exil*. Paris : J'ai lu.

- Huver, E. & Molinié, M. (éds.) (2009). *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Amiens : L'Harmattan.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (éds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth : Penguin Books.
- Hymes, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.
- Ibrahim, A. (1999). Becoming Black: Rap and Hip-Hop, Race, Gender, Identity and the Politics of ESL Learning. *TESOL Quarterly*, 33, 349-371.
- Jakobson, R. (1963). *Essai de linguistique générale*. Paris : Editions de minuit.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-de Miniac, C. Brissot & M. Rispaïl (éds.), *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). Paris : L'Harmattan.
- Jodelet, D. (éd.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris, Presses universitaires de France.
- Kaufmann, J.-C. (1996/2007). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*, tome 1. Paris : Armand Colin.
- Kern, R. & Liddicoat, A. (2008). Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 27-34). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Khatibi, A. (1985). Incipits. *Du bilinguisme*. Paris : Denoël
- Komorek, K. (2011). *Les marqueurs discursifs, usages et apprentissage pour des apprenants en FLE*. Master Didactique de FLE. Avignon : Université d'Avignon.
- Koven, M. (2002). An analysis of speaker role inhabitation in narratives of personal experience. *Journal of Pragmatics*, 34, 167-217.
- Kress, G. (2000). Design and transformation new theories of meaning. In B. Cope & M. Kalantzis (éds.), *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York : Routledge.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit.

- Labov, W. (1978). La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative. In W. Labov, *Le parler ordinaire* (pp. 289-335). Paris : Éditions de Minuit.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis : Oral Version of Personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), 3-38.
- Lambert, P. (2009). (Dé)construction de clotûres identitaires dans un espace scolaire : un regard sociolinguistique impliqué. *Lidil*, 39, 43-55.
- Lambert, P. (2011). Au lycée Gajart : sociolinguistique impliquée et relations ethnographiques. In P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 367-377). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Lantolf, J. & Genung, P. (2000). L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas. *AILE*, 12. <http://aile.revues.org/280>.
- Lantolf, J. (2002). Sociocultural theory and second language acquisition. In R.B. Kaplan & W. Grabe (éds.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 104-169). Oxford : Oxford University Press.
- Lantolf, J. (2006). Sociocultural theory and L2 : State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67-109.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris : Editions du Seuil.
- Le Page, R.B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity : Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge, London : Cambridge University Press.
- Leung, C., Harris, R. & Rampton, B. (1997). The idealized native speaker, reified ethnicities and classroom realities. *TESOL Quarterly*, 31(3), 543-60.
- Lüdi, G. (1995). L'identité linguistique des migrants en question : Perdre, maintenir, changer. In G. Lüdi, B. Py, J.-F. de Pietro R. Franceschini, M. Matthey, C. Oesch-Serra & C. Quiroga (éds.), *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse* (pp. 205-292). Lausanne : L'âge d'Homme.
- Lüdi, G. (2005). L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues. In Mochet, M.-A. & al. (éds.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS-Editions.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986/2003). *Etre bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Marquilló Larruy, M. (2012). Littératie et multimodalité ici & là-bas... En réponse à Diane Dagenais. *Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 47-84.

- Marshall, S., Clemente, A. & Higgins, M. (sous presse). *Shaping ethnography in multilingual and multicultural contexts*. London, ONT : Althouse Press.
- Marshall, S., Hayashi, H. & Yeung, P. (2012). negotiating the Multi in Multilingualism and Multiliteracies: Undergraduate Students in Vancouver, Canada. *The Canadian Modern Language Review*, 68(1), 28-53.
- Marshall, S. & Moore, D. (2013). 2B or Not 2B Plurilingual ? Navigating Language Literacies, and Plurilingual Competence in Postsecondary Education in Canada. *Tesol Quarterly*, 47(3), 472-499.
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (2000). *Multilingual Literacies*. Philadelphia, PA : John Benjamins.
- Matthey, M. & Simon, D.-L. (2009). Préface : Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil*, 39, 5-18.
- Meissner, F.-J. (2008). La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage. In V. Conti & F. Grin (éds.), *S'entendre entre langues voisines vers l'intercompréhension* (pp. 229-250). Genève : Editions Georg.
- Mendelowitz, B. & Ferreira, A. (2007). Engaging narratives : using language biographies to facilitate student learning. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 25(4), 487-505.
- Moïse, C. (2007). Déambulations sociolinguistiques. In P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl & C. Trimaille (éds.), *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris : L'Harmattan.
- Moïse, C. (2009). *Pour une sociolinguistique ethnographique – Sujet, Discours et interactions dans un espace mondialisé*. Habilitation à Diriger des Recherches. Tours : Université François Rabelais.
- Moïse, C. (2010). De l'arrière à l'avant-scène ou de l'intérêt de la réflexivité en sociolinguistique. In De Robillard, D. (éd.), *Sociolinguistique et réflexivité : vers un paradigme réflexif et herméneutique* (pp. 177-188). Rennes : Presses Universitaires.
- Molinié, M. (2002). Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 99-113.
- Molinié, M. (2003). Le « récit de vie » comme « discours » : conséquence sur la notion d'« identité ». *Revue Passerelles* 27, 40-55.
- Molinié, M. (éd.) (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le Monde. Recherche et applications*, 39 (numéro entier).

- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langue à l'herméneutique du sujet plurilingue. In P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 144-155). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Molinié, M. & Bishop M.-F. (2006). *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise : CRTF, Université de Cergy-Pontoise.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *AILE*, 12, version électronique.
- Moore, D. (éd.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*. Paris : Didier-Collection Crédif-Essais.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier, Collection LAL.
- Moore, D. (2012). Pratiques plurilittératiées d'enfants chinois en immersion française à Vancouver. *Recherches et applications / Le Français dans le monde*, 51, 62-75.
- Moore, D. & Brohy, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. In J. Simonin & S. Wharton (éds.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts* (pp. 289-315). Lyon : ENS-Éditions.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In V. Castellotti (éd.), *D'une langue à l'autre : Pratiques et représentations* (pp. 151-190). Rouen : Collection Dyalang.
- Moore, D. & Castellotti, V. (éds.) (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne : Peter Lang.
- Moore, D. & Gajo, L. (2009). Introduction to French voices on plurilingualism and pluriculturalism : theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.
- Molinié, M. & Moore, D. (éds.) (2012). Notions en questions (NeQ) en didactique des langues : Les littératies. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'ACEDLE*, 9(2). Numéro spécial accessible en ligne à : <http://acedle.org/spip.php?rubrique217>
- Moore, D. & Py, B. (2008). Discours sur les langues et représentations sociales. In G. Zarate, G., Lévy, D & Kramsch, C. (éds.), *Op. cité*, (pp. 273-279). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Moore, D. & Sabatier, C. (2012). *Une semaine en classe en immersion française au Canada – Approche ethnographique pour la formation*. Grenoble : Presses Universitaires.

- Moore, D. & Simon, D.-L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *AILE*, 16, 121-144.
- Morel, M.-A. & Danton-Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation*. Paris : Orphys.
- Morin, E. (2001). *La Méthode, l'identité humaine*, (Vol. 5). Paris : Seuil.
- Mouawad, W. (2008). *Seuls. Chemin, texte et peintures*. Arles : Actes Sud.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social Motivations for Codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford : Claredon Press.
- Neumayer, N. & O. (2003). *Animer un atelier d'écriture*. Paris : ESF.
- New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies – Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (éds.), *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York : Routledge.
- Norton, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Norton, B. & Toohey, K. (2002). Identity and language learning. In R.B. Kaplan & W. Grabe (éds.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 115-123). Oxford : Oxford University Press.
- Norton, B. & Toohey, K. (2004) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.
- Oliver de Sardan, J.-P. (1998). Emique. *L'homme*, 38(147), 151-166.
- Oriol-Boyer, C. (1994). Pour une didactique du français, langue et littérature. *Revue Clés à venir n°6*. CRDP de Lorraine.
- Oster, C. (1993). *L'aventure*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Paré, F. (2001). *Les littératures de l'exiguité*. Ottawa : Le Nordir.
- Pavlenko, A. (2001). In the world of the tradition, I was unimagined : Negotiation of identities in cross-cultural autobiographies. *International Journal of Bilingualism* 5(3), 317-344.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics* 28(2), 163-188.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *AILE* 12, 3-26.
- Perec, G. (1978). *Je me souviens*. Paris : Hachette.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 81-94.
- Perregaux, C., & Goumoëns, C., Jeannot, D. et de Pietro, J. F. (dir.) (2003). *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Perregaux, C. (2006). Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. *Le français dans le Monde. Recherche et applications*, 39, 31-41.
- Perrin, L. (2004). Polyphonie et autres formes d'hétérogénéité énonciative : Bakhtine, Bally, Ducrot, Etc. *Pratiques*, 123/124, 7-26.
- Peshkin, A. (1982). The Researcher and Subjectivity : Reflections on an School and Community. In Spindler, G. (éd.), *Doing the Ethnography of Schooling – Educational Anthropology in Action* (pp. 48-67). New York : CBS College Publishing.
- Pétillon, S. (2004). Parenthèse et tiret double : pour une polyphonie mouvante. *L'Information Grammaticale*, 102, 46-50.
- Pierra, G. (2006). *Le corps, la voix, le texte, Art du langage en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Pineau G. & Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.
- Poplack, S. (1988). Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste. *Langage et Société*, 43, 23-48.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris, Didier.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, 6-19.
- Rampton, B. (1995). *Crossing : Language and Ethnicity amongst Adolescents*. London : Longman.
- Richardson, L. & Adams St. Pierre, E. (2008). Writing : A Method of Inquiry. In N. Denzin et Y. Lincoln (éds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 473-500). *Thousand Oaks, CA* : Sage Publications.

- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Editions du Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi même comme un autre*, Paris : Seuil, Points Essais.
- Rispail, M. et Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». In P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 65-69). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Robin, R. (2003). *Le deuil de l'origine. Une langue en trop la langue en moins*. Paris : Editions Kimé.
- Roche, A, Guiguet, A. & Votz, N. (2005). *L'atelier d'écriture – Eléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris : Armand Collin.
- Roulet, E. (1987). Complétude interactive et connecteurs reformulateurs. *Cahiers de linguistique française* 8, 111-140.
- Rouxel, A. (2006). Genres autobiographiques et genres réflexifs. In M. Molinié & M.-F. Bishop (2006). *Autobiographie et réflexivité* (pp. 15-30). Cergy-Pontoise : CRTF, Université de Cergy-Pontoise.
- Sabatier, C., Moore, D. & Dagenais, D. (2013). Espaces urbains, compétences littératiées multimodales, identités citoyennes en immersion française au Canada. *Glottopol*, 21, 138-161. Accessible en ligne à : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_21.html
- Sarraute, N. (1968). « Nathalie Sarraute et les secrets de la création », entretien avec Geneviève Serreau, *La Quinzaine littéraire*.
- Serça, I. (2010). *Les coutures apparentes de la Recherche. Proust et la ponctuation*. Paris : Honoré Champion.
- Sibertin-Blanc, G. (2003). Pour une littérature mineure : un cas d'analyse pour une théorie des normes chez Deleuze. [www. http://stl.recherche.univ-lille3.fr/seminaires/philosophie/macherey/Macherey20022003/Sibertin.html](http://stl.recherche.univ-lille3.fr/seminaires/philosophie/macherey/Macherey20022003/Sibertin.html)
- Simondon, G. (1995). *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Paris : PUF.
- Stein, P. (2004). Representation, rights, and resources : Multimodal pedagogies in the language and literacy classroom. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 95-115). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Stratilaki, S. (2011). Trajectoires plurielles et représentations identitaires chez les élèves plurilingues. *Les cahiers de l'Acedle*, 8(1), 5-28.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices : theory and practice in the New Literacy Studies. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.). *Multilingual Literacies*. Philadelphia (pp. 17-29), PA : John Benjamins.
- Street, B. (2003). What's « new » in New Literacy Studies ? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2), 77-91.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self : The Making of Modern Identity*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Thamin, N. (2009). Recompositions identitaires de sujets plurilingues en situation de mobilité dans un contexte d'entreprise internationale : récit de vie de Sylvana. In E. Huver & M. Molinié (éds.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Université de Picardie.
- Thamin, N. & Simon, D. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières ». In Huver, E. & Molinié, M. (éds.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Amiens : L'Harmattan.
- Tissut, A.-L. (2011). L'écart dans l'oeuvre de Percival Everett. *Sillages critiques*, 12, 1-12. Accessible en ligne à <http://sillagescritiques.revues.org/2290>
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique*. Paris : Seuil.
- Touraine, A. (2000). A method for studying social actors. *Journal of World-Systems Research*, VI(3), 900-918.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familière*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Van den Avenne (2013). Ecrits plurilingues. In J. Simonin & S. Wharton (éds.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts* (pp. 245-262). Lyon : ENS-Éditions.
- Vasseur, M.-T. & Arditty, J (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue, réflexion sur quinze ans de recherche, *AILE* 8, 61-71.
- Vigner, G. (2012). Ecrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage ? *Recherches et applications / Le Français dans le monde*, 51 (tout le numéro).
- Vion, R. (2005). Modalités, modalisations, interaction et dialogisme. In J. Brès, P. Haillet, S. Mellet & L. Rosier (éds.) *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*. Duculot.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. London : B. Blackwell.

- Weedon, C. (2004). *Identity and Culture, Narratives of Difference and Belonging*. Maidenhead : Open University Press.
- Wenger, E. (1998). *Community of Practices*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind – A sociocultural Approach to Médiated Action*. Harvard : First Harvard University Press.
- Wilcox, K. (1982). Ethnography as a Methodology and its Application to the Study of Schooling : A Review. In Spindler, G. (éd.), *Doing the Ethnography of Schooling – Educational Anthropology in Action* (pp. 456-488). New York : CBS College Publishing.
- Wolcott, H. (1985). On ethnographic Intent. *Educational Administration Quarterly* 21, 187-203.
- Zarate G., Lévy, D. & Kramsch C. (éds.) (2008). *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Zouré, A. (2010). *L'atelier d'écriture, une « voix » vers l'interculturel. Master didactique du français langue étrangère / seconde et éducation interculturelle*. Avignon : Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.

Annexe A : Espace Langues

1. Textes d'auteurs de la proposition d'écriture

ESPACE LANGUES

Milan KUNDERA

Entre tchèque et français

Né en 1929 en Tchécoslovaquie, Kundera voit tous ses écrits retirés de toutes les librairies publiques en 1968, après l'invasion de son pays par les Soviétiques. En 1975, il s'installe en France et enseigne à l'université de Rennes. En 1979, il prend la nationalité française, et publie en 1988, L'Immortalité, son premier roman en français. Il traduira lui-même ses écrits tchèques en français.

Je bavarde en tchèque tous les jours avec ma femme. Mais, depuis vingt-huit ans, le monde autour de moi est français, il me parle en français et je lui parle en français. Tous les jours, je peux donc constater la différence profonde entre la langue natale et la langue apprise. Quand je parle en tchèque, les phrases sortent d'elles-mêmes de ma bouche, incontrôlées, lâchées par les automatismes installés dans mon cerveau depuis mon enfance. En français, par contre, rien pour moi n'est automatique. Là, tout est conscient. Réfléchi. Pesé. Contrôlé. Mais aussi nouveau. Conquis. Surprenant. Émerveillant. Chaque mot, chaque forme grammaticale. Ce rapport archiconscient à la langue me fascine. Il n'est pas en contradiction avec mon style littéraire qui, depuis toujours, est dicté par la passion de la clarté, de la simplicité, de la transparence, de la précision.

Entretien avec Milan Kundera, d'André Clavel, *L'Express*, 3.4.2003.

ESPACE

Se peut-il que toutes les langues n'approchent pas l'espace de la même manière ? Lors d'une soirée de poésie, après avoir écouté une trentaine de poètes réciter dans leur langue, j'ai pensé que l'espagnol et le catalan, beaucoup plus ronds, plus toniques, produisent du volume. Par contre, l'arabe traverse l'espace sans jamais cesser de dérouler son souffle et ses volutes. La langue anglaise, elle, coule, enveloppe, comme si elle retenait des cascades de pénombre sur elle-même, alors que le russe et le slovène creusent l'espace, le fouillent, et que le danois le dévore. Quant à la langue française, elle semble se transformer continuellement, parfois elle déchire l'espace comme si le vide était de papier, parfois des voix glissent en elle à la recherche d'une main, vers le rideau, vers la sortie, élevant ainsi des murs et des appuis de liège.

Louise Waren (2006) *Bleu de Delft*, Ed. Typo

Moi je m'ennuie jamais avec mes quatre langues. Je peux parler l'anglais le lundi, le français le mardi, l'italien le mercredi, l'espagnol le jeudi et les quatre à la fois le vendredi. La fin de semaine, je parle pas parce que mon père est là.

Je peux aussi parler l'anglais avec mes amis, le français avec les gens d'ici, l'italien avec les fatiguants et l'espagnol avec certains clients. Je m'ennuie jamais avec mes quatre langues.

[...] Quand je pense qu'il y en a qui se marient avec une seule langue et qu'elles sont heureuses. Qu'est-ce que ça doit être avec quatre langues ! Mais celle que je préfère, c'est l'espagnol. Je sais pas ce que je donnerais pour être une vraie Espagnole. Chez Eaton, quand j'ai des clients espagnols, je me présente comme Lolita Gomez. C'est tellement plus beau qu'Addolorata Zanni. C'est tellement laid Addolorata, que presque toutes mes cousines ont changé de nom (p. 123).

Micone Marco (1984) *Addolorata*, Ed. Guernica

2. Nati, 2009, *Mes quatre langues* (version finale)

MES QUATRE LANGUES

Mes quatre langues sont les quatre parties de ma personnalité. Je vis la vie par rapport à la langue que je parle, pense et chante.

Tout d'abord le géorgien... il est très "parlant". Il n'y a rien d'autre qui pourrait vous donner une idée plus claire au sujet de la Géorgie et ses habitants que la langue géorgienne. Aucune image, aucun livre, aucun cours d'histoire, etc. Il faut tout simplement voir et entendre comment le géorgien dit "eh...vah" en tournant son index (ce sont des paroles et des gestes indéchiffrables par ailleurs) et vous allez comprendre très vite les choses principales à propos de ce peuple: leur caractère, leur mentalité, leurs particularités.

La langue russe pour moi, c'est un autre monde avec des poèmes qui me touchent jusqu'aux larmes. La poésie est géniale, à mon avis. Cette impression, je voudrais la partager avec tout le monde. J'aurais envie de vous inviter dans le monde de Pasternak, Brodski, Ahmatova, Esenin... Mais, comme ce n'est pas possible, je préfère m'arrêter. Quand c'est très important pour moi, je ne veux pas prononcer trop de mots. Cela fait perdre la fraîcheur et la nature de la pensée.

L'anglais pour moi est dissous dans les chansons. Quand je me sens mal, elles reviennent comme des vagues dans ma tête : « Summer time », « Green grass of home », « House of the rising sun », « Yesterday » and so on. Cette musique est une partie de mon enfance, de mes rêves infantiles. À l'époque, elle était devenue ma passion, l'amour, mon secret. Elle était T O U T.

Le français, je ne sais pas encore. Aujourd'hui, c'est ma vie. Mais je ne comprends pas ce qu'il représente pour moi. Je pense que les langues sont comme les vins. Le temps joue pour eux. Mon géorgien des années 1980 est plus précieux pour moi que mon français de 2008. Mais aussi, je pense que je suis riche: j'ai quatre langues, quatre mondes qui m'appartiennent. Et, il n'y a aucun gouvernement, aucun président avec ses lois, aucun régime et aucune crise financière qui ne pourra les arracher de moi.

3. Mira, 2009, *Espace Langues* (version finale)

L'espace langues

On peut dire que je connais trois langues : le russe, la langue innée ; le français et l'anglais, les langues acquises.

Vu que ces derniers temps, je parle français le plus, j'ai commencé à remarquer que dans les conversations avec mes compatriotes, parfois, je ne trouve pas d'emblée certains mots, je n'arrive pas à choisir un mot en russe qui correspond à celui en français parce que je réfléchis déjà les trois quarts du temps dans la langue du pays où j'habite pour l'instant. Pourtant, pour exprimer les sentiments, c'est toujours compliqué pour moi de trouver le mot qui pourrait transmettre mes émotions et il me semble, dans ce cas, qu'il n'existe pas en français de mots équivalents à ceux en russe, même si je comprends que c'est tout simplement lié au fait que je les ignore. Pour ce qui est de l'anglais, même si je ne l'utilise presque pas, il y a quelques expressions dont je me sers en français puisque, à mon avis, celles en français n'ont définitivement pas le même sens. Il s'agit par exemple du verbe anglais « to mean ». Je dit toujours « I mean » (et je pense que j'ai le droit de le faire étant une étrangère) parce que « je veux dire » ce n'est pas du tout, à mon sens, ce « what I mean » mais « what I want to say ».

4. Thich, 2010, Mes Langues (première version)

Les langues sont mes favorites parce que la langue véhicule la culture. ^{Dans} Chaque langue que j'apprends, je peux trouver une nouvelle culture. Quand je suis ^{tps} en lycée, j'ai étudié l'anglais. Je peux lire les documentaires anglais et j'aimais la culture de l'Angleterre ^{tps} comme le roi, la reine, son climat, son grand petit-déjeuner... etc. Puis je suis à l'université, j'ai appris le chinois. Cette langue m'intéresse beaucoup ^{alé} parce que la Chine est un grand pays. Il a ^{une longue} longtemps de histoire. Sa culture est très riche. ^{Ensuite} Sa culture est la même de notre culture. ^{De plus,} Quand j'apprends le chinois, je peux comprendre plus de signification des mots, des lettres... Je maîtrise bien le chinois et je toujours ^{tps} cherche les nouveautés dans sa culture. Après le chinois, je change ^{tps} à le français. J'apprends le français à cause de son rythme dans les chansons. ^{pe plus,} La France est un grand pays avec le histoire ~~connue~~, les écrivains connus... la culture dans mon pays est influence par la culture française parce qu'il y a longtemps ^{il y a longtemps} et a colonisé le pays ^{pour faire} la colonialiste. Le français est un utile outil pour m'aider à découvrir la culture de la France. Je continuera à apprendre ^{d'} autres langues si j'ai le temps.

Quand tu dis, "sa culture est la même que la nôtre"
"je peux comprendre plus de signification des mots des lettres"
explique, donne des exemples, va dans le détail,
Car le lecteur est curieux. Il veut en savoir plus!

5. Thich, 2010, *Mes langues* (version finale)

Mes langues

Dans ma « poche », il y a quatre langues. Ce sont le vietnamien, l'anglais, le chinois et le français.

Je parle le vietnamien. C'est une évidence parce que je suis Vietnamiennne. Depuis que j'étais toute petite, j'ai déjà dit les mots vietnamiens, je réfléchissais en vietnamien et je grandissais avec le vietnamien. C'est une partie de ma vie.

Quand j'étais à l'école, j'ai appris l'anglais. Au début, j'ai appris de mot à mot. Je l'ai étudié avec toutes les passions d'un enfant. Après douze ans avec l'anglais, mon lexique était large; cependant, je n'ai pas pu parler avec les Anglais. Je pense que la raison est que je n'ai pas eu d'occasions d'utiliser l'anglais dans les conversations.

Sous prétexte que je n'aimais pas l'anglais, j'ai changé ma langue étrangère au chinois lorsque j'étais à l'université. Quand j'ai commencé d'apprendre le chinois, je réfléchissais toujours en anglais, par exemple quand j'apprenais les chiffres, le « san 三 », je disais toujours « three » parce que l'anglais était ma première langue étrangère, et à ce moment-là, j'étais influencée par l'anglais. Puis, petit à petit, j'ai pu réfléchir en chinois. Pour moi, le chinois est très intéressant, et il ne ressemble pas l'anglais. Si le vietnamien ou l'anglais et le français ont l'alphabet (a, b, c), le chinois a lui-même des caractères (汉字). Chaque mot chinois a son sens. On peut trouver son sens à partir de l'idéogramme, par exemple, le mot « 安 » a le sens de sécurité puisque le dessin de ce mot est une femme en dessous d'une toiture, et en Chine traditionnelle, une femme qui reste à la maison est en sécurité.

Le chinois m'intéresse d'une part pour ses caractères comme des dessins, d'autre part pour sa culture. Tout le monde le sait, le Vietnam est à côté de la Chine, et la plupart de notre culture n'a pas de différences avec sa culture comme le Nouvel An, la fête de mariage... Ensuite la pensée des Chinois est pareille avec celle des Vietnamiens. Notre phrase est construite de façon identique : le sujet + le verbe + le mot qui indique le temps + l'objet. Il n'y a pas de conjugaison du futur ou du passé dans notre langue. Par exemple, le vietnamien dit « Tôi đã ăn cơm », le chinois dit « 我吃饭了 », c'est-à-dire « j'ai déjà mangé ». Les mots « đã » et « 了 » indique le temps du passé.

Après quatre ans à apprendre le chinois intensément, je crois que je maîtrisais bien le chinois. Maintenant le chinois, comme le vietnamien, fait partie de ma vie.

J'ai appris le français il y a deux ans, mais depuis cette année je commence de l'étudier de manière intensive. Cela fait longtemps que je n'ai pas utilisé une langue latine et le retour est un peu difficile pour moi parce que je ne m'habitue pas encore à réfléchir en français ou à écrire en français. Chaque fois que je veux parler français, je dois penser soit en vietnamien soit en chinois et cela prend beaucoup de temps. La conséquence est que je me limite à parler en français et mon français est toujours comme celui d'un débutant.

Mais j'adore les langues, je vais essayer d'avancer mon français pour le mettre comme une nouvelle partie de ma vie. J'ai encore besoin d'apprendre d'autres langues si j'ai le temps.

6. Vera, 2010, *Machines à écrire* (première version)

Les machines à écrire

Au début de semestre j'ai dit en anglais à quelques Américains qu'il me semble que j'ai manqué de caractère quand je parle le français. Elles ont trouvé ma remarque drôle, or j'avais la dite de façon sérieuse! J'avais aucunement l'intention d'insinuer quand je parle l'anglais que je suis "the life of the party", mais la capacité de s'exprimer est la manière principale par laquelle on partage un peu de soi-même avec les autres, comment ils peuvent mieux le connaître. De s'exprimer est si facile de mettre un pied devant l'autre en marchant quand on parle la langue maternelle, mais devient un défi monumental quand on converse dans une langue pour laquelle on n'acquiert pas encore la fluidité. Et dans cette situation d'essayer de blaguer, de parler ironiquement, je conseille d'y repenser! La seule fois j'ai fait rire mes camarades pendant 6 semaines de classes en parlant le français a été involontaire quand j'ai remarqué que j'ai pensé que le mace n'est pas légal au Canada, sauf contre les ours.

Alors, le premier obstacle de surmonter comme une participant à converser est de comprendre cela que l'autre personne lui dit; pas facile dans une langue acquise. Mon mari et moi, nous avons créé des stratégies différentes quand les Français nous parlent et nous comprenons rien: Barry fait une grande sourire en hochant la tête; moi, je regarde fixement l'autre, et après quelques battements de paupières, je détourne les yeux. Aucun des deux réponses ne peignent un tableau agréable! Heureusement pour tous, c'est un fait moins fréquent puisque notre compréhension orale a amélioré et nous sommes plus capable de demander le sens d'un mot ou d'une phrase inconnu.

Le deuxième obstacle de maîtriser comme participant dans une conversation est de répondre: quel travail, quelle douleur! Malheureusement, même en ce moment il faut que je réfléchisse excepté pour les réponses simples ou bien pratiqués. (Quel air de fête *d'écrire* en français; personne m'attend, personne me regard en face!) J'imagine une machine à écrire dans mon cerveau sur lequel je doit battre mon réponse; en particulier un modèle de les années vingt qui a besoin d'une vraie poussée d'un doigt pour faire chaque lettre. Il me semble aussi lente de formuler une réponse sans faire beaucoup de fautes et je ne veux pas faire des fautes. Donc, si en traduisant de l'anglais un mot ou une phrase m'immobilise, amène mes efforts à un cul-de-sac, il me faut recours à la vocabulaire ou la grammaire plus simple. C'est l'équivalent d'arracher du machine à écrire le papier figuré sur lequel je tape et recommence. Vous pourriez imaginer comment ces luttes cérébrales entraveraient une conversation! Bien sûr, les personnes pour la plupart sont patientes mais de ne pas communiquer avec l'aise comme je peux en anglais, j'en trouve vraiment limitant.

Pour Barry et moi, chaque jour implique les malentendus et les conversations chétives. Mais, de voir les choses de façon positive, nous avons l'impression que nous progressions lentement et régulièrement. En fait, je pense c'est le temps de moderniser le machine à écrire que j'imagine dans ma tête pour un modèle au pareil de l'un j'ai utilisé à l'université à la fin des années '80's avec un ruban correcteur incorporé.

Ohé! Voilà l'inspiration de persévérer!

7. Vera, 2010, *Machines à écrire* (version finale)

Machine à écrire

Au début du semestre, j'ai dit en anglais à quelques Américaines qu'il me semblait que je manquais de caractère quand je parlais le français. Elles ont trouvé ma remarque drôle, or je l'avais dite de façon sérieuse! Je n'avais aucunement l'intention d'insinuer que j'étais "the life of the party" quand je parle l'anglais, mais la capacité de s'exprimer est la manière principale par laquelle on partage un peu de soi aux autres et comment ils peuvent mieux me connaître. S'exprimer est aussi facile que mettre un pied devant l'autre en marchant quand on parle sa langue maternelle, mais devient un défi monumental quand on converse dans une langue pour laquelle on n'a pas encore acquis la fluidité. Et dans cette situation, pour essayer de blaguer, de parler ironiquement, je conseille d'y repenser! La seule fois que j'ai fait rire mes camarades pendant 6 semaines de classe à parler le français a été involontaire quand j'ai remarqué que j'avais pensé que le spray au poivre n'était pas légal au Canada, sauf contre les ours.

Alors, le premier obstacle à surmonter en tant que participante à une conversation est de comprendre ce que l'autre personne lui dit; pas facile dans une langue acquise. Mon mari et moi avons créé des stratégies différentes quand les Français nous parlent et nous ne comprenons rien: Barry fait une grande sourire en hochant la tête; moi, je regarde fixement l'autre, et après quelques battements de paupières, je détourne les yeux. Aucune des deux réponses ne peint un tableau agréable! Heureusement pour tous, c'est un fait moins fréquent puisque notre compréhension orale s'est améliorée et nous sommes plus capable de demander le sens d'un mot ou d'une phrase inconnue.

Le deuxième obstacle à maîtriser en tant que participante à une conversation est de répondre: quel travail, quelle douleur! Malheureusement, même en ce moment, il faut que je réfléchisse excepté pour les réponses simples ou bien pratiqués. (Quel air de fête *d'écrire* en français; personne ne m'attend, personne ne me regarde en face!) J'imagine une machine à écrire dans mon cerveau sur laquelle je dois battre ma réponse; en particulier un modèle des années vingt qui a besoin d'une vraie poussée d'un doigt pour faire chaque lettre. Elle me semble aussi lente à formuler une réponse sans faire beaucoup de fautes et je ne veux pas faire de fautes. Donc, si en traduisant de l'anglais un mot ou une phrase m'immobilise, amène mes efforts à un cul-de-sac, il me faut recourir au vocabulaire ou à la grammaire plus simple. C'est l'équivalent d'arracher de la machine à écrire le papier figuré sur lequel je tape et recommence. Vous pourriez imaginer comment ces luttes cérébrales entraveraient une conversation! Bien sûr, les personnes pour la plupart d'entre elles sont patientes, mais ne pas pouvoir communiquer avec aise comme je le peux en anglais, je trouve cela vraiment frustrant.

Pour Barry et moi, chaque jour implique ces malentendus et des conversations chétives. Mais, en regardant les choses de façon positive, nous avons l'impression que nous progressons lentement et régulièrement. En fait, je pense que c'est le temps de moderniser la machine à écrire que j'imagine dans ma tête pour un modèle pareil à celui que j'ai utilisé à l'université à la fin des années 80 avec un ruban correcteur incorporé.

Ohé! Voilà l'inspiration pour persévérer!

8. Alina, 2010, *Blocages et déblocages* (première version)

Blocages et déblocages avec le français:

Mon rapport avec le français commence en forme de musique...

« Frère Jacques, frère Jacques dormez vous...? où... « Quatre kilomètres à pied ça use, ça use... »

La voix douce de ma grand mère, je l'entend encore, je me rappelle comme je me sentais fière d'avoir une mamie qui chantait tout le temps et en plus en français!

Après ils ont eu de petites approximations, enfin plutôt des frustrations dans l'essai de comprendre une langue que n'était pas facile, une grammaire lourde, beaucoup de vocabulaire, il y avait beaucoup de travail à faire! Une lutte constante qui finalement, j' en crois, a bien réussi mais que ne s'arrête jamais. Lors de mon arrivé l'été dernier à Marseille la langue française s'installa dans ma vie. Je me rappelle bien de mes premiers jours en France, de l'impuissance d'entrer dans une épicerie quelle conque et de ne pouvoir pas prononcer aucun mot. Dès lors la peur de ne pas être pas comprise sera ma plus grande crainte. Au début, à chaque fois que j' essayait de me faire avec cette langue, je me sentait un peu fainéante et j'avais de sérieux problèmes pour m'exprimer. Pas pour raconter des faits, des actions, des questions concrètes mais surtout pour exprimer mes sentiments, mes goûts, mes impressions. Comment dire quand quelque chose me rend folle en disant

« j'adore! »? Chaque fois que je le disait, et cela m'arrive encore maintenant, je sentait affectés ces mots là. Ou bien, comment faire la différence entre aimer et aimer. J'aime le chocolat, jusqu'ici tout va bien, mais j'aime aussi quelqu'un? Je l'aime? Seulement? Comme je pourrai aussi aimer un gâteau, une ville, une chanson? Et quand la langue et les sentiments se mélangent entre eux, alors, tout est possible. Je peux vous jurer qu'avoir une relation sentimentale avec quelqu'un qui n'a pas la même langue que toi et essayer d'être toi même, mais complètement toi même, dans une langue que n'est pas la tienne, ce n'est pas évident. Il faut un énorme effort de patience et de compréhension que je remercie chaque jour à mon compagnon qui m'a enseigné beaucoup de mots et d' expressions et lorsque je fait aucune erreur il me dit...chapeau bas! comme le chantait Barbara. Grâce a lui par exemple, j'ai découvert comment dire "cursi" en français. Il y avait des choses en France qui à mes yeux ressemblaient un peu « cursis » ou mieux dit "nya-nya". Jamais je n' avais vu un mendiant avec un cœur dans la main pour demander de l'argent, vraiment nya-nya!

Après, petit à petit, j'ai rajouté des petits mots magiques dans mon vocabulaire comme « truc » où « voilà ». Quel sentiment de libération, quel soulagement j'ai à chaque fois que je peux faire une petite pause dans mon discours et dire « voilà » même si dans ce moment là ce n'est pas du tout un « bon » moment pour le dire.

Ils ont eu aussi beaucoup de « faux amis » par exemple avec le mot « promiscuité » qui en français veut dire quelque chose qu' empêche l'intimité, mais en espagnol cela fait référence a la personne qui précisément partage cette intimité avec beaucoup des personnes différentes.

Bref, je remercie chaque personne qui a su m' écouter, même deux fois, pour essayer de me comprendre et je remercie aussi ces mots là pleins de beauté et de sagesse d'écrivains dont j'ai lu mes premiers bouquins comme Duras, Beauvoir, Baudelaire ou Schimtt.

Tout ces choses là on fait qu' à l'heure d'aujourd'hui je puisse dire que je pratique cette deuxième langue et qui l' en sera pour toujours.

9. Alina, 2010, *Blocages et déblocages* (version finale)

Blocages et déblocages

Mon rapport avec le français commence sous forme de musique...

« Frère Jacques, frère Jacques dormez-vous...? ou... « Quatre kilomètres à pied, ça use, ça use... »
La voix douce de ma grand-mère, je l'entends encore, je me rappelle combien je me sentais fière d'avoir une mamie qui chantait tout le temps et, en plus, en français!

Après avoir eu de petites approximations, enfin plutôt de nombreuses frustrations dans la tentative de comprendre une langue qui n'était pas facile avec une grammaire lourde et beaucoup de vocabulaire, je savais qu'il y avait beaucoup de travail à faire! Une lutte constante qui finalement, je crois, a bien réussi mais qui ne s'arrête jamais. Lors de mon arrivée l'été dernier à Marseille, la langue française s'est installée dans ma vie. Je me rappelle bien mes premiers jours en France, l'impuissance d'entrer dans une épicerie quelconque et ne pouvoir prononcer aucun mot. Dès lors, la peur de ne pas être comprise serait ma plus grande crainte. Au début, à chaque fois que j'essayais de me faire comprendre avec cette langue, je me sentais un peu fainéante et j'avais de sérieux problèmes pour m'exprimer. Pas pour raconter des faits, des actions, des questions concrètes mais surtout pour exprimer mes sentiments, mes goûts, mes impressions. Comment dire quand quelque chose me rend folle en disant « j'adore! »? Ou bien, comment faire la différence entre aimer et aimer. J'aime le chocolat, jusqu'ici tout va bien, mais j'aime aussi quelqu'un? Je l'aime? Seulement? Comme je pourrai aussi aimer un gâteau, une ville, une chanson? Et quand la langue et les sentiments se mélangent entre eux, alors, tout est possible.

Je peux vous jurer qu'avoir une relation sentimentale avec quelqu'un qui n'a pas la même langue que soi et essayer d'être soi-même, mais complètement soi-même, dans une langue qui n'est pas la sienne, n'est pas évident. Il faut un énorme effort de patience et de compréhension et je remercie chaque jour mon compagnon qui m'a enseigné beaucoup de mots et d'expressions et lorsque je ne fais aucune erreur, il me dit... chapeau bas! comme le chantait Barbara. Grâce à lui par exemple, j'ai découvert comment dire "cursi" en français. Il y avait des choses en France qui, à mes yeux, ressemblaient un peu à « cursis » ou mieux dit "nya-nya". Jamais, je n'avais vu un mendiant avec un cœur dans la main pour demander de l'argent, vraiment nya-nya!

Puis, petit à petit, j'ai rajouté des petits mots magiques dans mon vocabulaire comme « truc » ou « voilà ». Quel sentiment de libération, quel soulagement, chaque fois que je peux faire une petite pause dans mon discours et dire « voilà » même si à ce moment-là, ce n'est pas du tout un « bon » moment pour le dire.

Il y a aussi eu beaucoup de « faux amis », par exemple avec le mot « promiscuité » qui, en français, veut dire quelque chose qui empêche l'intimité alors qu'en espagnol, cela fait référence à la personne qui précisément partage cette intimité avec beaucoup de personnes différentes.

Bref, je remercie chaque personne qui a su m'écouter, même deux fois, pour essayer de me comprendre et je remercie aussi ces mots-là pleins de beauté et de sagesse d'écrivains dont j'ai lu les premiers bouquins comme Duras, Beauvoir, Baudelaire ou Schmitt.

Toutes ces choses-là ont fait qu'à l'heure d'aujourd'hui je peux dire que je pratique cette deuxième langue et qui l'en sera toujours ainsi.

Annexe B : Souvenirs de langue(s)

1. Vera, 2010, liste de fragments « je me souviens » (avant correction)

Je me souviens

Je me souviens quand j'ai vu les photos de mes filles pour le premier fois

Je me souviens de "roche, papier, ciseaux".

Je me souviens quand j'ai gagné le sommet du Kilimanjaro et toute l'Afrique a caché sous une couche de nuage.

Je me souviens d'un seul homme qui restait debout, immobile et courageux, devant un char d'assaut.

Je me souviens des bicyclettes avec des sièges en forme des bananes.

Je me souviens quand je m'est réveillée très tôt, avec ma sœur, pour regarder le mariage entre un prince et une princesse.

Je me souviens du visage d'une presentatrice qui a annoncé, pour le premier fois, que la même princesse était tué.

Je me souviens quand ma maman a confirmé que Père Noël n'existe pas.

Je me souviens des quelques mots en Inuktitut.

Je me souviens d'une poche pleine
des billes et des petits trous dans
la terre.

Je me souviens de la chaleur d'Argnon
dans le mois d'août.

2. Vera, 2010, liste de fragments « je me souviens » (avec correction)

Je me souviens

Je me souviens quand j'ai vu les photos de mes filles pour le premier fois

Je me souviens de "roche, papier, ciseaux".

Je me souviens quand j'ai ^{atteint} gagné le sommet du Kilamanyaro et toute l'Afrique a caché sous une couche de nuage.
était cachée

Je me souviens d'un seul homme qui restait debout, immobile et courageux, devant un char d'assaut.

Je me souviens des bicyclettes avec des sièges en forme des bananes.

~~conjugaison~~ Je me souviens quand je m'est réveillée très tôt, avec ma sœur, pour regarder le mariage entre un prince et une princesse
d'avec

Je me souviens du visage d'une presentatrice qui a annoncé, pour le premier fois, que la même princesse était tué
décédée / morte dans un accident

Je me souviens quand ma maman a confirmé que Père Noël n'existe pas.

Je me souviens des quelques mots en Inuktitut.

→

Je me souviens d'une poche pleine
des billes et des petits trous dans
la terre.

Je me souviens de la chaleur d'Avignon
dans le mois d'août.

Tu as écrit des souvenirs très précis
que le lecteur peut tout à fait imaginer !

3. Vera, 2010, *Pond Inlet*, première version (avant commentaire)

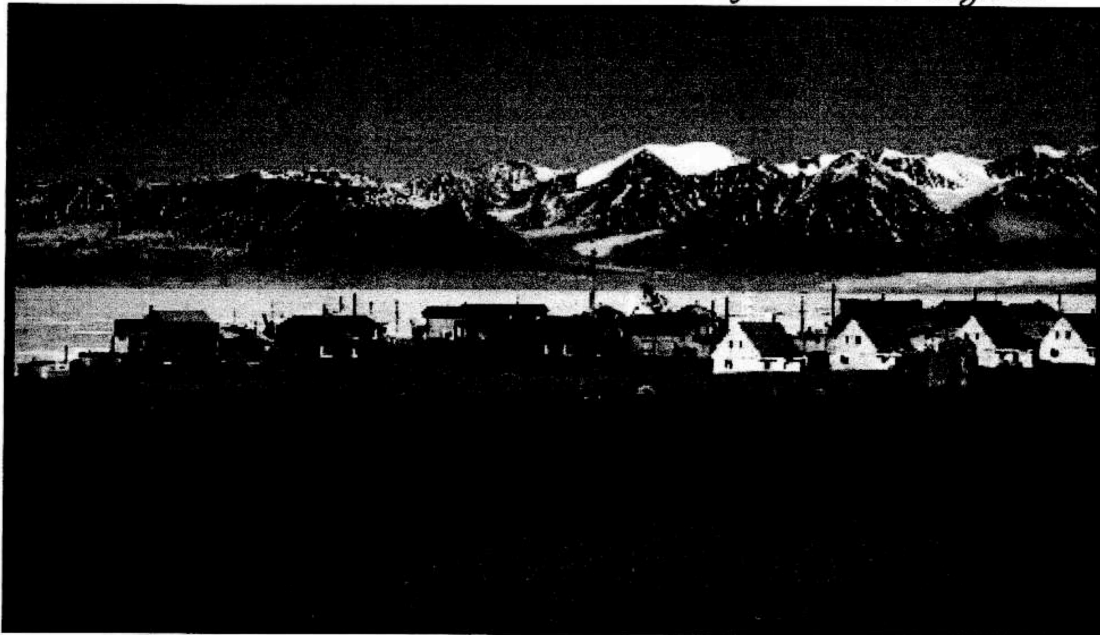
Mon premier poste comme enseignante était aventureux et un peu singulier, voire pour une jeune femme canadienne qui a vécu, à ce moment là, en Ottawa. C'était dans le nord de Canada, l'haut arctique, au dessus la limite des arbres, dans un petit hameau qui s'appelle Pond Inlet où d'environ une mille d'inuits, plus une vingtaine des personnes qui sont venues du sud de Canada (comme moi), vivaient. (C'était la première fois dans ma vie que j'ai été connue comme une personne du sud, mais au Pond Inlet , 72 degrés au nord, c'était la vérité!).

Actuellement, j'ai l'impression d'avoir eu une expérience formidable and pédagogique. Mon premier véhicule était une motoneige avec laquelle je faisait des excursions et du camping. J'ai vu des caribous, des phoques, des narwals (surnommés les licornes des mers grâce à leurs longues défenses en spirales), des renards arctiques et des ours polaires. Aussi, j'ai eu l'ocassion d'apprendre l'information à propos de la culture inuite.

En l'hiver au Pond Inlet il fait extrêmement froid, quelques fois en dessous des moins 35 degrés. Les petits morceaux de glace formaient sur me cils quand j'allais en dehors. Aussi pendant ces mois froids, on ne voit pas le soleil. En décembre il n'existe qu'une ligne bleue foncé au horizon à midi. Au contraire, en été le soleil ne se couche jamais. En effet, quand le soleil brille durant 24 heures, le temps le plus éclatant dans ma maison était à minuit. Quelle difficulté de dormir! Le rythme de vie change en été pour les inuits. Par exemple, les enfants jouent en dehors à minuit. Je me souviens quand je marchait à l'école le matin, je voyais mes étudiants qui n'avaient pas encore dormi.

Pendant les deux ans que j'y ai travaillé, il n'était pas toujours facile, mais j'ai aucun regret. J'ai veçu une partie du Canada où peu de personne a visité et je l'ai vue avant le réchauffement de la planète l'a changée trop.

Un photo de Pond Inlet et les montagnes d'île Bylot.



↳ Voici la maison où j'ai habité pendant 2 ans.

4. Vera, 2010, *Pond Inlet*, première version (avec commentaire enseignante 1 sur version 1)

Mon premier ^{atypique} poste comme enseignante était ^{plutôt une aventure singulière} aventureux et un peu singulier, voire pour une jeune femme canadienne qui a vécu, à ce ^{jusqu'à ce moment-là} moment là, ^{de} (en) Ottawa. C'était dans le nord de Canada, l'haut arctique, ^à au dessus ^{de} la limite des arbres, dans un petit hameau qui s'appelle Pond Inlet où ~~X~~ environ ~~une~~ ^{de} mille ~~d'~~ ^{dont} Inuits, plus une vingtaine des personnes qui ^{au dessus du cercle polaire} sont venues du sud ~~d'~~ Canada (comme moi); vivaient. (C'était la première fois dans ma vie que j'ai été connue comme une personne du sud, mais ^{à la latitude} au Pond Inlet, 72 degrés au nord, c'était la vérité!).

^{angl.} ^{en fait} Actuellement, j'ai l'impression d'avoir eu une expérience formidable and pédagogique. Mon premier véhicule était une motoneige avec laquelle je faisais des excursions et du camping. J'ai vu des caribous, des phoques, des narwals (surnommés les licornes des mers grâce à leurs longues défenses en spirales), des renards ^{arctiques} et des ours polaires. Aussi, j'ai eu l'occasion d'apprendre l'information à propos de la culture inuite.

^{tps} En l'hiver ^{au} Pond Inlet il fait extrêmement froid, quelques fois en dessous des ~~moins~~ 35 degrés. ^{se} Des petits morceaux de glace formaient sur mes cils quand j'allais ~~en~~ dehors. Aussi pendant ces mois froids, on ne voit pas le soleil. En décembre, il n'existe qu'une ligne bleue foncé ^{au} horizon à midi. Au contraire, en été le soleil ne se couche jamais. En effet, quand le soleil brille durant 24 heures, le temps le plus éclatant dans ma maison était à minuit. Quelle difficulté de dormir! Le rythme de vie change en été pour les Inuits. Par exemple, les enfants jouent ~~en~~ dehors à minuit. Je me souviens quand je marchais à l'école le matin, je voyais mes étudiants qui n'avaient pas encore dormi.

^{tps} Pendant les deux ans que j'y ai travaillé, ^{ce} il n'était pas toujours facile, mais j'ai aucun regret. J'ai ^{des} vécu une partie du Canada où peu de personne ^{ont} a visité et je l'ai vue avant le réchauffement de la planète l'a changée trop.

^{que} + subjonctif

Il faudrait que tu rajoutes aussi ce que tu nous as raconté à propos de la langue que tu as apprise et des mots dont tu te souviens encore!

5. Vera, 2010, *Pond Inlet*, deuxième version (avant commentaire)

Mon premier poste comme enseignante était une aventure singulière, même pour une jeune femme canadienne qui vivait jusqu'à ce moment là à Ottawa. C'était dans le nord de Canada, au dessus de la limite des arbres, au dessus de cercle arctique, dans un petit hameau qui s'appelle Pond Inlet. Environ mille d'Inuits, et une vingtaine de personnes qui venait du sud de Canada (comme moi), y vivaient. (C'était la première fois dans ma vie que j'ai été connue comme une personne du sud, mais à Pond Inlet, à la latitude 72 degrés au nord, c'était la vérité!).

Quand j'y réfléchisse, j'ai l'impression d'avoir eu une expérience formidable et pédagogique. Je me souviens de mon premier véhicule, une motoneige, avec laquelle je faisais des excursions et du camping. Je me souviens quand j'ai vu des caribous, des phoques, des narwals (surnommés les licornes des mers grâce à leurs longues défenses en spirales), des renards arctiques et des ours polaires. Je me souviens des petits morceaux de glace se formant sur mes cils quand j'allais dehors. En outre, je me souviens du soleil qui disparaît en hiver, qui n'existait qu'une ligne bleu foncée à l'horizon à midi. Au contraire, je me souviens des mois en été quand le temps le plus éclatant dans ma maison était à minuit. Lorsque le soleil brillait durant 24 heures, je me souviens quand je marchais à l'école le matin, je voyais mes étudiants qui n'avaient pas encore dormi. Je me souviens ^{de} quelques mots en inuktitut, la langue maternelle des Inuits; les mots comme "inuk" (une personne), "nanuq" (un ours), qalluunaat (une personne blanche), qamutik (un traîneau des chiens). Curieusement, je utilise quelque mots inuktitut, même 17 ans plus tard. Par exemple; le mot "amaanatuq" tombé de mes lèvres de temps en temps quand je ne peux me rappeler le nom d'une chose. Parfois, au lieu de dire aux mes enfants "venez-ici", je leur dis l'équivalent en inuktitut "kaigi". Et, elles le bien comprennent!

Pendant les deux ans que j'y ai travaillé, ce n'était pas toujours facile,

mais je n'ai aucun regret. J'ai vécu dans une partie du Canada où peu de personnes ont visité et je l'ai vue avant que le réchauffement de la planète ne l'ait trop changée.

6. Vera, 2010, *Pond Inlet*, deuxième version (avec commentaire enseignante 2 sur version 2)

Mon premier poste comme enseignante était une aventure singulière, ^{notamment} même pour une jeune femme canadienne ^{avait peur} qui vivait jusqu'à ce moment-là à Ottawa. C'était dans le nord ^{du} de Canada, au dessus de la limite des arbres, au dessus ^{du} de cercle arctique, dans un petit hameau qui s'appelle Pond Inlet. Environ mille ^{du} d'Inuits, et une vingtaine de personnes ^{qui} venant venait du sud ^{du} de Canada (comme moi), y vivaient. (C'était la première fois dans ma vie ^{de} que j'ai été connue ^{que l'on m'a identifiée} comme une personne du sud, mais à Pond Inlet, à la latitude 72 degrés au nord, c'était la vérité!).

Quand j'y réfléchis, j'ai l'impression d'avoir eu une expérience formidable et pédagogique. Je me souviens de mon premier véhicule, une motoneige, avec laquelle je faisais des excursions et du camping. Je me souviens quand j'ai vu des caribous, des phoques, des narwals (surnommés les licornes des mers grâce à leurs longues défenses en spirales), des renards arctiques et des ours polaires. Je me souviens des petits morceaux de glace se formant sur mes cils quand j'allais dehors. (En outre) je me souviens ^{aussi} du soleil qui ^{disparaissait} disparaît en hiver, ^{et qu'il} qui n'existait qu'une ligne bleu foncée à l'horizon à midi. Au contraire, je me souviens des mois en été quand ^{le moment} le temps le plus éclatant dans ma maison était à minuit. Lorsque le soleil brillait durant 24 heures, je me souviens quand je marchais à l'école le matin, je voyais mes étudiants qui n'avaient pas encore dormi. ^{Je me souviens} ^{te} quelques mots en inuktitut, la langue maternelle des Inuits; les mots comme "inuk" (une personne), "nanuq" (un ours), qalluunaat (une personne blanche), qamutik (un traîneau des chiens). Curieusement, je ^{utilise} utilise quelques mots inuktitut, même 17 ans plus tard. Par exemple; le mot "amaanatuq" tombé de mes lèvres de temps en temps quand je ne peux me rappeler le nom d'une chose. Parfois, au lieu de dire ^à mes enfants "venez-ici", je leur dis l'équivalent en inuktitut "kaigi". Et, elles le bien comprennent!

Pendant les deux ans que j'y ai travaillé, ce n'était pas toujours facile,

mais je n'ai aucun regret. J'ai vécu dans une partie du Canada ^{que} peu de personnes ont visité et je l'ai vue avant que le réchauffement de la planète ne l'ait trop changée.

J'aime beaucoup l'utilisation de la série des 'je me souviens' dans le texte.

Cela crée une certaine mosaïque et un certain rythme dans le texte !

En ce qui concerne la langue Inuktitut, je suggère un nouveau paragraphe, et aussi des compléments : comment as-tu appris la langue ? Dans quelles conditions ? Quand ? Pourrais-tu l'écrire ? la lire ? etc ...

C'est dans l'ensemble un très beau texte qui mérite d'être continué !

7. Vera, 2010, *Pond Inlet*, troisième version

Pond Inlet

Mon premier poste comme enseignante était une aventure singulière, notamment pour une jeune femme canadienne qui avait réçu jusqu'à ce moment là à Ottawa. C'était dans le nord du Canada, au dessus de la limite des arbres, au dessus du cercle arctique, dans un petit hameau qui s'appelle Pond Inlet. Environ mille Inuits et une vingtaine de personnes venant du sud du Canada (comme moi), y vivaient. (C'était la première fois de ma vie que l'on m'a identifiée comme une personne du sud, mais à Pond Inlet, à la latitude 72 degrés au nord, c'était la vérité!).

Quand j'y réfléchis, j'ai l'impression d'avoir eu une expérience formidable et pédagogique. Je me souviens de mon premier véhicule, une motoneige, avec laquelle je faisais des excursions et du camping. Je me souviens quand j'ai vu des caribous, des phoques, des narwals (surnommés les licornes des mers grâce à leurs longues défenses en spirales), des renards arctiques et des ours polaires. Je me souviens des petits morceaux de glace se formant sur mes cils quand j'allais dehors. Je me souviens aussi du soleil qui disparaissait en hiver et qui'il n'existait qu'une ligne bleu foncée à l'horizon à midi. A l'opposé, je me souviens des mois en été quand le moment le plus brillant dans ma maison était à minuit. Lorsque le soleil brillait durant 24 heures, je me souviens quand je marchais à l'école le matin, je voyais mes étudiants qui n'avaient pas encore dormi.

Je me souviens de quelques mots en inuktitut, la langue maternelle des Inuits. Pour la plupart, les mots qui sont très importants dans la culture inuit et que j'entendais tout le temps. Les mots comme "inuk" (une personne), "nanuq" (un ours), qalluunaat (une personne blanche), qamutik (un traîneau des chiens). Curieusement, j'utilise quelques mots inuktitut, même 17 ans plus tard; les mots que mes élèves inuits utilisaient tout le temps. Par exemple; le mot "amaanatuq" tombé de mes lèvres de temps en temps quand je ne peux me rappeler le nom d'une chose. Parfois, au lieu de dire à mes enfants "venez-ici", je leur dis l'équivalent en inuktitut "kaigi". Et, elles le comprennent bien! Pendant les deux ans que j'ai travaillé à Pond Inlet, la vie n'était pas toujours facile, mais je n'ai aucun regret. J'ai vécu dans une partie du Canada que peu de personnes ont visité et je l'ai vue avant que le réchauffement de la planète ne l'ait trop changée.

8. Vera, 2010, *Pond Inlet*, version finale

Pond Inlet

Mon premier poste comme enseignante était une aventure singulière, notamment pour une jeune femme canadienne qui avait vécu jusqu'à ce moment-là à Ottawa. C'était dans le nord du Canada, au-dessus de la limite des arbres, au-dessus du cercle arctique, dans un petit hameau qui s'appelle Pond Inlet. Environ mille Inuits et une vingtaine de personnes venant du sud du Canada (comme moi) y vivaient. (C'était la première fois de ma vie que l'on m'ait identifiée comme une personne du sud, mais à Pond Inlet, à la latitude 72 degrés au nord, c'était la vérité!).

Quand j'y réfléchis, j'ai l'impression d'avoir eu une expérience formidable et pédagogique. Je me souviens de mon premier véhicule, une motoneige, avec laquelle je faisais des excursions et du camping. Je me souviens quand j'ai vu des caribous, des phoques, des narvals (surnommés les licornes des mers grâce à leurs longues défenses en spirales), des renards arctiques et des ours polaires. Je me souviens des petits morceaux de glace se formant sur mes cils quand j'allais dehors. Je me souviens aussi du soleil qui disparaissait en hiver et qu'il n'existait qu'une ligne bleue foncée à l'horizon à midi. À l'opposé, je me souviens des mois en été quand le moment le plus lumineux dans ma maison était à minuit. Lorsque le soleil brillait durant 24 heures, je me souviens quand je marchais à l'école le matin, je voyais mes étudiants qui n'avaient pas encore dormi.

Je me souviens de quelques mots en inuktitut, la langue maternelle des Inuits. Pour la plupart d'entre eux, ce sont des mots qui sont très importants dans la culture inuit et que j'entendais tout le temps. Les mots comme "inuk" (une personne), "nanuq" (un ours), qalluunaat (une personne blanche), qamutik (un traîneau des chiens). Curieusement, j'utilise quelques mots inuktitut, même 17 ans plus tard; les mots que mes élèves inuits utilisaient tout le temps. Par exemple, le mot "amaanatuq" tombé de mes lèvres de temps en temps quand je ne peux me rappeler le nom d'une chose. Parfois, au lieu de dire à mes enfants "venez-ici", je leur dis l'équivalent en inuktitut "kaigi". Et, elles le comprennent bien!

Pendant les deux ans que j'ai travaillé à Pond Inlet, la vie n'était pas toujours facile, mais je n'ai aucun regret. J'ai vécu dans une partie du Canada que peu de personnes ont visité et je l'ai vue avant que le réchauffement de la planète ne l'ait trop changée.

Annexe C : l'Autre

Alina, 2010, *L'étrangère* (première version)

Là où tu vas, tu es

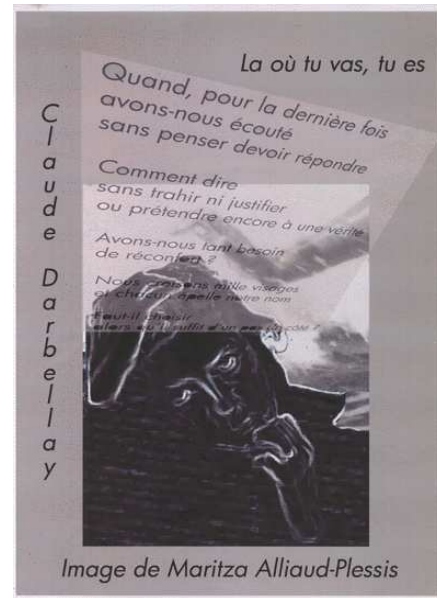
Alors, si je suis en France je suis une autre? Une autre personne différente de ce que j'étais en Espagne, oui, bien sûr. Ici je suis une étrangère, ici je serai toujours une étrangère, plus que ça, une immigrante. Peut être avec les mêmes droits, si j'ai de la chance je pourrai trouver un travail, si j'ai de l'argent je pourrai louer un appartement où peut être étudier.

Et alors, je me sent différente? Je me sent une autre? Je me regarde avec les yeux d'une autre, je me reconnais et au même temps, je ne me reconnais pas. Jamais j'avais senti le racisme, jamais j'aurai cru pouvoir ressentir la discrimination de cette manière, dans ma peau, dans mon ventre, dans mon cœur.

Je porte sûr mon dos tous les clichés, toutes les images, je ne suis pas espagnole, je viens du sud de la France. Je représente ce couple, maçon et femme de ménage, exilés sous Franco, qui venait pour chercher du travail et qui rêvait un jour pouvoir visiter la ville des lumières et voir la Tour Eiffel une nuit étoilée d'automne.

L'autre c'est l'inconnu, et l'inconnu fait toujours peur, peur mais parfois c'est aussi motif de curiosité, d'indifférence, mépris ou admiration.

Pour vraiment connaître l'autre il faut arrêter de nous écouter, on doit commencer par l'écouter. Oublier toutes les images qui arrivent d'abord, dans la première rencontre, oublier son accent, oublier sa couleur de peau, la manière dont il s'habille, s'il s'agit d'un homme ou d'une femme, vieux ou jeune, fort ou faible, beau ou moche. Il faut tout oublier, il faut seulement l'écouter avec les yeux ouverts, avec les yeux de cet enfant qui n'a pas eu encore le temps de connaître la haine, l'importance ou l'absurdité de la différence entre les êtres humains. Ce discours aussi facile, aussi simple, tellement connu il est de plus en plus oublié. Parfois on croit qu'il y a des choses dont on ne doit plus parler, mais souvent ce sont précisément ces choses qui on oublie plus tôt, la lutte ne s'arrête jamais et je ne parle pas d'une lutte politique ou idéologique, je parle de la lutte du civisme, la lutte d'apprendre à habiter ensemble dans une communauté, la lutte de savoir comprendre et écouter l'autre. Parce que peut être pas aujourd'hui mais dans quelque temps on pourra être l'autre aussi.



Alina, 2010, L'étrangère (version finale)

L'étrangère

Là où tu vas, tu es.

Alors, si je suis en France, je suis une autre? Une autre personne, différente de ce que j'étais en Espagne, oui, bien sûr. Ici, je suis une étrangère. Ici je serai toujours une étrangère, plus que ça, une immigrante. Peut-être avec les mêmes droits, si j'ai de la chance je pourrai trouver un travail, si j'ai de l'argent, je pourrai louer un appartement ou peut-être étudier.

Et alors, je me sens différente? Je me sens une autre? Je me regarde avec les yeux d'une autre, je me reconnais et en même temps, je ne me reconnais pas. Jamais, je n'avais ressenti le racisme, jamais je n'aurais cru pouvoir ressentir la discrimination de cette manière, dans ma peau, dans mon ventre, dans mon cœur.

Je porte sur mon dos tous les clichés, toutes les images, je ne suis pas espagnole, je viens du sud de la France. Je représente ce couple, ce maçon et cette femme de ménage, exilés sous Franco, qui venait pour chercher du travail et qui rêvait un jour de pouvoir visiter la ville des lumières et voir la Tour Eiffel une nuit étoilée d'automne.

L'autre, c'est l'inconnu, et l'inconnu fait toujours peur. Il fait peur, mais il fait aussi l'objet de curiosité, d'indifférence, de mépris ou d'admiration.

Pour vraiment connaître l'autre, il faut arrêter de s'écouter soi-même, il faut commencer par écouter l'autre. Oublier toutes les images qui arrivent d'abord, dans la première rencontre, oublier son accent, oublier sa couleur de peau, la manière dont il s'habille, s'il s'agit d'un homme ou d'une femme, vieux ou jeune, fort ou faible, beau ou moche. Il faut tout oublier, il faut seulement l'écouter avec les yeux grand ouverts, avec les yeux de cet enfant qui n'a pas encore eu le temps de connaître la haine, l'importance ou l'absurdité de la différence entre les êtres humains. Ce discours aussi facile, aussi simple, tellement connu, est de plus en plus oublié. Parfois, on croit qu'il y a des choses dont on ne doit plus parler, mais souvent ce sont précisément ces choses qu'on oublie trop tôt. La lutte ne s'arrête jamais et je ne parle pas d'une lutte politique ou idéologique, je parle de la lutte du civisme, la lutte d'apprendre à habiter ensemble dans une communauté, la lutte de savoir comprendre et écouter l'autre. Parce que, peut-être pas forcément aujourd'hui, mais dans quelque temps, on pourra également être l'autre.

Annexe D : Biographie

1. Biographies : extraits d'apprenants



Pamela

Mère, épouse et surtout femme, je suis une passionnée de l'art dans toutes ses formes d'expression.

L'écriture, bien sûr, fait partie de ce monde magnifique, dont les idées, l'inspiration et l'imagination fusionnent avec nos émotions, et ainsi les lettres se mettent dans l'ordre parfait, les unes après les autres, pour décrire des histoires. Nos histoires.

Noëlle m'a donné la confiance de retourner vers ce monde qui dormait chez moi en attendant d'être réveillé.

Mira

Originnaire de Novossibirsk, âgée de 24 ans. J'aime voyager en découvrant de nouveaux horizons. Je suis passionnée par tout ce qui est nouveau, et si j'ai l'opportunité d'acquérir une nouvelle expérience, je ne la lâche pas.

Je suis très forte au ping-pong mais je ne sais pas du tout jouer au billard.

J'adore les jours ensoleillés et m'allonger dans la verdure quand le printemps arrive.

J'apprécie beaucoup les mois que j'ai passé en France puisqu'ils me permettent de regarder et de comprendre, d'une nouvelle façon, les choses que je rencontre dans mon quotidien et qui me semblaient si évidentes auparavant.





Nati

Qu'est-ce qui pourrait être plus facile à dire que quelques mots sur soi... ? C'est évident ! Mais, quand je commence à écrire "je suis...", mon Babylon me fait perdre tous les mots. Les quatre personnes à l'intérieur de moi commencent à parler toutes ensemble dans une langue différente. Elles se bousculent en prétendant atteindre la page la première. So, finalement je dirais : M e n j a z o r v u t [Nati] I love ma famille, t s h o v r e b a, et j'espère que c'est mutuel.

Zora

Née au Kirghizstan, je me suis promenée à travers le monde... Actuellement, je vis à Orange depuis près d'un an et demi et je fais des études au CUEFA. Passionnée de langues, je suis une fille plutôt dynamique qui n'hésite pas à s'investir dans ce qu'elle entreprend. Attirée par les aventures dès toute petite, j'essaie d'avoir des expériences multiculturelles et diverses. En ce moment, je consacre toute mon énergie aux études de la langue française. Je me vois bien l'année prochaine à la magistrature, ici, en France.

L'atelier d'écriture était, pour moi, l'occasion, non seulement d'apprendre la langue, mais encore de découvrir un peu plus de ce monde par une approche créative. Grâce à Noëlle, qui brille comme le soleil méditerranéen et transmet de l'énergie positive, je suis devenue écrivaine dans une langue qui était tellement inaccessible et inflexible, il y a encore quelque mois.



2. Nati, 2009, Biographie (version finale)

Qu'est-ce qui pourrait être plus facile à dire que quelques mots sur soi... ? C'est évident ! Mais, quand je commence à écrire: "je suis...", mon Babylon me fait perdre tous les mots. Les quatre personnes à l'intérieur de moi commencent à parler toutes ensemble dans une langue différente. Elles se bousculent en prétendant atteindre la page la première. So, finalement je dirais : M e n j a z o v u t [Nati]. I love ma famille, t s h o v r e b a, et j'espère que c'est mutuel.

3. Thich, 2010, Biographie (première version)

Xin chào, hello, 你好, hola, ciao, привет, bonjour... Je suis Vietnamiennne. J'ai 24 ans. Je ne parle pas toutes les langues que j'indique mais je veux parler plusieurs langues. J'ai diplômé en relation internationale au Vietnam. Je viens en France d'une part pour regrouper avec mon mari, et d'autre part pour suivre une formation concernant ma spécialité. Et la première chose que je dois faire est ce que j'apprends le français. Depuis je suis le cours de français à CUEFA, mon français était plus progressiste que avance (pour moi-même). Je peux parler avec les Français et les étrangères qui parlent le français et aussi écrire une lettre ou un paragraphe un peu long. C'est une surprise pour moi et mon mari.

Je suis une personne taciturne mais je suis zélée. Je veux aider toujours les autres avec mes possibilités. J'aime bien la cuisine non seulement la cuisine asiatique, mais aussi la cuisine européenne. Je préfère aussi la littérature (en le vietnamien), le voyage, et surtout la vie en France ☺.

4. Thich, 2010, Biographie (version finale)

Xin chào, hello, 你好, hola, ciao, привет, bonjour... Je suis Vietnamiennne. J'ai 24 ans. Je ne parle pas toutes les langues que j'indique, mais je voudrais en parler plusieurs. Je suis diplômée en relations internationales au Vietnam. Je viens en France d'une part pour rejoindre mon mari, et d'autre part pour suivre une formation concernant ma spécialité. Et la première chose que j'ai dû faire est d'apprendre le français. Depuis que je suis le cours de français au CUEFA, mon français a progressé (pour moi-même). Je peux parler avec les Français et les étrangers qui parlent le français et aussi écrire une lettre ou un paragraphe un peu plus long. C'est une surprise pour moi et mon mari.

Je suis une personne taciturne, mais je suis zélée. Je veux toujours aider les autres avec mes possibilités. J'aime bien la cuisine non seulement asiatique, mais aussi européenne. J'aime aussi la littérature (en vietnamien), les voyages et surtout la vie en France ☺.

5. Vera, 2010, Biographie (première version)

De déménager avec mon mari et deux petites filles d'une maison parmi des arbres cèdres à la campagne en Colombie-Britannique à une ville médiévale dans le sud de France avait été un rêve qui est devenu la réalité. J'apprécie l'opportunité de me dévouer à la langue et la culture française, et pour mes filles, l'occasion de changer leurs esprits avec le don du bilinguisme et d'une expérience multiculturelle.

Je suis une canadienne qui aime jouer au hockey (quelle surprise!), mais j'ai eu aucun problème de mettre mes patins au rancart pendant une année sabbatique pour aller à la recherche de beaucoup de soleil et de français. Nous trouvons les deux ici en Avignon. C'est la belle vie, eh?

6. Vera, 2010, Biographie (version finale)

Déménager avec mon mari et deux petites filles d'une maison parmi les cèdres de la campagne en Colombie-Britannique à une ville médiévale dans le sud de France avait été un rêve qui est devenu réalité. J'apprécie l'opportunité de me dévouer à la langue et à la culture française et de donner à mes filles l'occasion de nourrir leur esprit avec le don du bilinguisme et d'une expérience multiculturelle.

Je suis une Canadienne qui aime jouer au hockey (quelle surprise!), mais je n'ai eu aucun problème à mettre mes patins au rancart pendant une année sabbatique pour aller à la recherche de beaucoup de soleil et de français. Nous trouvons les deux ici en Avignon. C'est la belle vie, eh?

7. Alina, 2010, Biographie (première version)

Je suis une étrangère en France, une mallorquine sur Avignon. Je me batte avec le mistral, j'hallucine avec les immenses vignobles de la Provence, je me régale avec le camembert, je découvre la chanson française, je prétends passer inaperçue mais je rate toujours, j'aime et pour première fois j'aime en français. Jamais je n'avais dit autant de fois « je suis espagnole » car en Espagne on a différentes nationalités dans le même territoire on dit plutôt « je suis catalan, andalous, vasque ou dans mon cas mallorquine...mais c'est où cette île là ? Oui, je sais, un point minuscule sur la carte, mais elle est ma terre comme même. Écrire a été toujours pour moi la plus importante forme d'expression et à l'heure d'aujourd'hui je peux le faire avec une langue qui m'encourage à apprendre chaque jour. Je suis une étrangère en France et maintenant je suis aussi une étrangère pour moi-même.

8. Alina, 2010, Biographie (version finale)

Je suis une étrangère en France, une Majorquine à Avignon. Je me bats avec le mistral, j'hallucine avec les immenses vignobles de la Provence, je me régale avec le camembert, je découvre la chanson française, je prétends passer inaperçue, mais cela ne marche jamais, j'aime et, pour première fois, j'aime en français. Jamais je n'avais dit autant de fois « je suis espagnole » car en Espagne, on a différentes nationalités sur le même territoire, et on dit plutôt « je suis catalan, andalous, vasque ou dans mon cas majorquine... Mais où donc est cette île ? Oui, je sais, un point minuscule sur la carte, mais elle est ma terre quand même. Écrire a toujours été pour moi la forme d'expression la plus importante et, à l'heure d'aujourd'hui, je peux le faire dans une langue qui m'encourage à apprendre chaque jour. Je suis une étrangère en France et maintenant je suis aussi une étrangère pour moi-même.

Annexe E : Autres textes

1. Zora, 2009, *Orientation* (version finale)

Nancy Huston (1) a évoqué des questions très actuelles pour moi parce que d'abord je viens d'une famille internationale, puis je suis mariée avec un français « naturalisé » qui vient de Lituanie mais d'origine ukrainienne, et finalement parce que je ne retournerai pas dans mon pays d'origine.

Suis-je perdue ? Où est mon Nord « *strong and free* » ? L'ai-je trahi et perdu ? Vais-je me sentir chez moi ici après y avoir vécu un certain nombre d'années ?

C'est vrai que notre enfance non seulement laisse sur nous sa marque indélébile, mais encore elle nous façonne pour toujours. Le pays où l'on a passé ce temps joue un rôle définitif. En revanche, je ne pense pas qu'on puisse comparer la relation avec un pays avec des relations conjugales monogames. Nous ne choisissons pas notre pays et nous ne lui donnons pas la promesse d'être fidèle. Pourtant, on peut bien comparer le pays à la relation entre parents et enfants. Une fois que les enfants sont grands, ils partent pour découvrir le monde.

Je ne suis pas une patriote. J'aimerais bien devenir une citoyenne universelle, mais la réalité est que je suis qui je suis, avec mon apparence physique spécifique, ma langue maternelle, mon passeport du Kirghiztan et les valeurs particulières associées à mes origines.

Je ne peux pas vraiment dire que je suis fière de venir de mon pays. Malgré mes valeurs, j'aime mon pays cordialement et j'ai le mal du pays tout le temps. Ce noyau, comme l'auteure l'a bien souligné, est au plus profond de mon cœur. On peut le comparer à une plaque maternelle d'un ordinateur, car il participe toujours à notre vie.

J'ai vécu dans beaucoup de pays et j'ai appris beaucoup de cultures différentes. Je suis tout à fait d'accord avec Nancy Huston que cela a changé mes identités qui sont plus riches, diverses et vagues maintenant.

Je ne sais pas si je resterai en France ou si je partirai quelque part d'autre. Je sais que je ne vais jamais me sentir comme une Française, même après avoir vécu en France pendant 50 ans. Je sais également que je ne me sentirai plus tout à fait kirghize chez moi.

Suis-je perdue ou bien ai-je la chance d'avoir plusieurs identités ?

(1) Nancy Huston, « Nord perdu », Ed. Babel

Appendix F: Thesis Title Page (France)



Thèse en cotutelle pour l'obtention du grade de

Docteur en Sciences du langage

au sein du Laboratoire Identité Culturelle, Textes et Théâtralité
de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (France)

Docteur en Philosophie – PhD Education

dans le programme Languages, Cultures and Literacies,
Faculté d'éducation de Simon Fraser University (Canada)

présentée par

Noëlle Mathis

dirigée par

Claudine Moïse, Université Stendhal - Grenoble 3

Danièle Moore, Simon Fraser University
Paris 3 - Sorbonne Nouvelle

Identités plurilingues et création textuelle

**en français langue étrangère :
une approche sociolinguistique
d'ateliers d'écriture plurielle**

11 décembre 2013

Composition du jury :

René Agostini, Professeur des Universités
Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (France)

Daniel Coste, Professeur émérite, rapporteur
ENS - LSH, Lyon (France)

Diane Dagenais, Professeure
Simon Fraser University (Canada)

Steve Marshall, Professeur associé
Simon Fraser University (Canada)

Marinette Matthey, Professeure des Universités, rapporteure
LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3 (France)

Claudine Moïse, Professeure des Universités
LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3 (France)

Danièle Moore, Professeure, Simon Fraser University (Canada)
Directrice de recherche, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle
(France)

SFU

SIMON FRASER UNIVERSITY
ENGAGING THE WORLD