

« M e n j a z o v u t N a t i . I l o v e m a f a m i l l e , t s h o v r e b a , e t j ' e s p è r e q u e c ' e s t m u t u e l » : v a r i a t i o n s l a n g a g i è r e s m u l t i p l e s a u s e i n d ' u n a t e l i e r d ' é c r i t u r e p l u r i e l l e

Noëlle Mathis¹

(1) Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse & Simon Fraser University
mathisnoelle@yahoo.fr

Résumé Dans cet article, j'analyse les discours et représentations d'apprenants sur leurs pratiques de littératies plurilingues dans le contexte singulier d'un atelier d'écriture plurielle proposé dans une classe de FLE à l'université. Je tente notamment de mettre en exergue les (dis)continuités qu'ils instaurent dans l'atelier afin de comprendre comment ils s'autorisent (ou non) à exploiter les ressources multiples de leur répertoire plurilittératié et à construire leurs identités plurilingues.

Abstract In this article, I analyze learners' discourses on and representations of their multilingual literacy practices in a writing workshop taking place in a French as a Second Language university class. My goal is to highlight the (dis)continuity learners establish in this specific context as a way of understanding how they authorize themselves (or not) to use the multiple resources from their biliterate repertoire and to build plurilingual identities.

Mots-clés : Plurilinguisme, Variations, Identités, Littératies, Atelier d'écriture

Keywords: Plurilingualism, Variation, Identities, Literacy, Writing Workshop

1 Introduction

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. ¹ Nati (« biographie », atelier 2009)

Mon territoire, mon pays a un circomstance (sic)² déterminante, sa frontière, la mer. Cette extension longue, d'eau infinie qui peut être par quelqu'un une prison mais qui est aussi et toujours une invitation au voyage, au départ.

- Vous êtes d'où?
- Majorque
- C'est où ça?

Bon, Il n'y a pas mal de personnes que ne connaissent pas du tout cette île et ceux qui la connaissent ils n'ont pas souvent une image très raffinée. Ce sont plutôt des clichés comme la paëlla, la corrida, etc. Alina (extrait de « Mon pays », atelier 2010)

Ces deux extraits écrits par des apprenants adultes plurilingues font partie de textes autobiographiques recueillis lors d'un atelier d'écriture plurielle que je propose en tant qu'enseignante et chercheuse dans ma classe de FLE dans un centre universitaire d'études françaises. Caractérisés par l'hybridité, le mélange de types et genres discursifs, l'alternance codique, l'enchâssement et le dialogisme, ils questionnent le contexte de production dans lequel ils ont été écrits. C'est pourquoi, mon étude se centrera particulièrement sur le contexte singulier que représente l'atelier d'écriture à travers l'analyse des discours des apprenants sur leurs pratiques de littératies plurilingues. Les entretiens menés avec les apprenants à propos de leurs rapports à l'écrit en fonction de ce contexte permettront de voir comment ils s'autorisent (ou non) à exploiter les ressources de leur répertoire plurilittératié, à avoir un discours sur celles-ci et à manifester leurs identités plurilingues. Sur le plan de la réflexion didactique se posera la question de la meilleure prise en compte par les enseignants et les chercheurs des contextes d'appropriation plurilittératiés, notamment dans le cadre de l'enseignement universitaire. A l'instar de Bemporad et Moore (sous presse), je tente de saisir comment les apprenants font des liens entre leurs expériences de langues, leurs pratiques de littératies et leur construction identitaire tout en apprenant la langue cible. Je fais l'hypothèse que le contexte d'appropriation ouvert à des pratiques de littératies se construisant sur des continua de possibles aide les apprenants à (re)construire leurs identités plurilingues.

¹ 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.

² Le texte de l'atelier 2010 est présenté en version non corrigée par l'enseignante, non seulement parce qu'il est disponible, mais aussi pour être au plus proche de l'interlangue de l'apprenante.

« M e n j a z o v u t N a t i . I l o v e m a f a m i l l e , t s h o v r e b a , e t j ' e s p è r e q u e c ' e s t m u t u e l » : v a r i a t i o n s l a n g a g i è r e s m u l t i p l e s a u s e i n d ' u n a t e l i e r d ' é c r i t u r e p l u r i e l l e

2 Cadre théorique

2.1 Littératie(s) et pratiques de littératies

Le terme de littératie(s) se comprend comme étant « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture en réception et en production » (Jaffré, 2004 : 31). Je l'emploie au pluriel pour mettre l'emphase particulière sur le fait que la littératie est variable selon les contextes sociaux, les groupes culturels et les individus (Street, 2000). De plus, je considère les littératies comme des pratiques sociales (Barton, Hamilton 2010 ; Cope, Kalantzis, 2000) 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, l'identité et la posture des individus impliqués dans ces pratiques. Par extension, les pratiques de littératie(s) (Dagenais, 2012 ; Dagenais, Moore, 2008) désignent à la fois les pratiques sociales et les conceptions liées à la lecture et à l'écriture, surtout en lien avec la notion de pouvoir. C'est pourquoi, j'emploie le terme « pratiques de littératies » car il permet de mettre en lien les pratiques des apprenants, leurs discours sur leurs pratiques dans le contexte d'appropriation singulier que représente l'atelier d'écriture plurielle et la manifestation de leurs identités.

L'atelier d'écriture plurielle se situe au cœur d'une didactique du plurilinguisme (Moore, 2006) qui favorise l'émergence, la valorisation et l'utilisation d'autres langues que la langue cible, le FLE, et ce dans un but, à la fois, d'apprentissage de la langue et de développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore, Zarate, 1997 / 2009). Ces langues et leurs pratiques mixtes et hétérogènes constituent le répertoire plurilingue des apprenants et font partie intégrante des interactions de classe. Par ailleurs, les apprenants mobilisent les ressources variées de leur répertoire lors de pratiques de littératies plurilingues (Martin-Jones, Jones, 2000). Ces auteures proposent, en effet, que les pratiques d'écriture et de lecture, l'utilisation de certains genres, styles et types de textes varient en fonction du contexte singulier et situé dans lequel elles ont lieu. Le locuteur-scripteur plurilingue aura la possibilité dans des circonstances favorables de s'emparer de matériaux de langue(s), de les façonner, de les transformer et de les recréer de manière complexe, unique et personnelle. Dagenais et Moore (2008), quant à elles, proposent la notion de « répertoire plurilittératié », un néologisme construit sur le modèle de répertoire plurilingue et en lien avec la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore, Zarate, 1997/2009). Cette notion 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 (1999) dont le modèle de continua de bilittératie est évoqué plus loin, Moore (2006 : 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 : 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 et à la construction identitaire.

2.2 Pratiques plurilittératiées, construction identitaire et contextes

Je cherche à faire le lien entre des pratiques plurilittératiées et la construction identitaire d'apprenants adultes plurilingues. Quand je fais référence au concept complexe de l'identité,

j'adopte la notion d'identités plurilingues de Moore et Brohy (2013) qu'elles définissent de la manière suivante : « les identités plurilingues et pluriculturelles 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 d'un 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 : 297). Plus particulièrement, je tente d'établir le lien entre pratiques de littératies et identités en fonction du contexte d'appropriation en me référant à Porquier et Py (2004). Dans cette étude, le *macro*-contexte correspondrait aux nombreux niveaux que sont l'idéologie monolingue véhiculée par la société française, les recommandations du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL), et l'interprétation de ces textes par le centre de langue (et ses enseignants) dans lequel l'atelier d'écriture a lieu. Le *micro*-contexte, quant à lui, serait l'atelier, dans lequel les pratiques de littératies sont proposées en fonction de mes propres représentations et celles des apprenants de ce que constituent la(es) langue(s) et les littératies, en lien ou non à d'autres langues et d'autres pratiques de littératies. Dialogisme, polyphonie, intertextualité, emprunt, transferts de matériel linguistique étant des composants essentiels des textes de base étudiés en classe, ils se projettent dans les interactions et se retrouvent dans les textes des participants à l'atelier. Ces derniers, le *micro-micro*-contexte, sont constitués des énoncés des apprenants que je considère comme étant fondamentaux dans cette étude car ils constituent le pivot pour l'analyse de la construction *in situ* des identités.

De nombreux sociolinguistes s'intéressant aux questions d'éducation (voir Moore 2006) ont souligné les (dis)continuités et les interdépendances entre les *micro* et *macro*-contextes. Bemporad (2012) propose que ces (dis)continuités conditionnent les comportements, les pratiques et les identités des locuteurs. Dans cette étude, je propose d'examiner les discours tenus par les locuteurs sur leurs pratiques de littératies : ils établissent un lien (ou non) avec les langues de leur répertoire et les autres pratiques et contextes d'écriture que ceux proposés en atelier. Considérés comme des acteurs sociaux et créatifs, aptes à répondre à leurs contextes sociaux et situés, ils posent des « actes d'identité » (LePage, Tabouret-Keller, 1985). Par ces « actes », à travers leurs pratiques, ils révèlent leurs adhésions et allégeances (ou non) à certaines normes langagières et, ce faisant, expriment leur voix singulière.

2.3 L'atelier d'écriture plurielle

L'atelier se caractérise par certaines (dis)continuité(s) entre les contextes *micro* et *macro* qui se manifestent par les tensions suivantes : d'un point de vue *micro*, lors d'interactions en classe, je propose aux participants d'utiliser les langues de leur répertoire plurilingue alors que nous sommes dans un cours de FLE, dans lequel nombreux sont les étudiants qui estimerait que la langue à utiliser ne devrait être que la langue cible, le français. De plus, je leur propose d'écrire des textes autobiographiques en lien avec leurs langues, leur trajectoire de mobilité, leur rapport à l'altérité, dans un but de placer leur expérience personnelle 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 soit accompagnée d'autres langues 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*, l'atelier d'écriture se déroule dans un centre

« *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* » : variations langagières multiples au sein d'un atelier d'écriture plurielle

universitaire de langue française dans lequel la didactique du plurilinguisme n'est encouragée ni implicitement ni explicitement. De plus, les textes proposés dans le cadre de production écrite consistent pour la plupart en des textes considérés comme étant plus formels (lettres, essais argumentatifs).

3 Participants et méthodologie

Les participants à l'atelier sont des adultes plurilingues provenant de pays divers tels que la Géorgie, l'Espagne, les Etats-Unis. Ils sont inscrits dans un programme intensif de quinze heures hebdomadaires sur une durée de quatorze semaines avec l'objectif de perfectionner leur français dans un but personnel et / ou professionnel. L'atelier d'écriture représente trois heures hebdomadaires de ce programme. L'un a eu lieu en 2009, l'autre en 2010. Toutes les séances ont été enregistrées et transcrites. Les données analysées toutefois, dans le cadre de cet article, sont issues d'entrevues collectives effectuées en fin de trimestre avec les étudiants suite à leur participation à l'atelier. Pendant ces entretiens semi-dirigés, les apprenants ont un discours sur leurs pratiques de littératies en lien (ou non) avec leurs langues et sur le contexte d'appropriation. Les entretiens sont accompagnés de textes produits par les apprenants lors des ateliers d'écriture.

Dans cet article, à l'instar de Bemporad et Moore (sous presse), j'interprète les discours des apprenants en m'inspirant du modèle de « continua de bilittératie » de Hornberger (1989). Ce modèle s'articule autour de continua inter-reliés et imbriqués qui interagissent sur l'apprentissage et les pratiques de littératies des apprenants plurilingues. Cette notion de continuum présente également dans les travaux francophones (Lüdi, Py, 2003 ; Porquier, Py, 2004 ; Moore, 2006) consiste à souligner une continuité entre des pôles qui sembleraient être opposés mais qui, dans la pratique, sont inextricablement imbriqués. Hornberger (1989) et Hornberger et Skilton-Sylvester (2010) identifient notamment des 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). 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 » (LePage et Tabouret-Keller, 1985), et notamment d'identités plurilingues.

4 Le discours des apprenants

4.1 Nati : « les langues que l'on parle c'est nous »

Le premier cas concerne une apprenante géorgienne, Nati³, plurilingue en géorgien, russe, anglais et français, qui exprime son rapport aux langues dans l'atelier :

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

³ Tous les prénoms donnés sont des pseudonymes

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 (entretien 2009)

Nati exprime que l'atelier d'écriture lui a procuré un contexte d'expression singulier (*c'est très spécial*). Elle en 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 apprenants 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 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*. 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. De ce fait, dans l'usage de langue, Nati instaure un pôle d'interaction dont les extrémités seraient d'un côté l'individu plurilingue et de l'autre les situations de multilinguisme⁴ 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 « 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. On retrouve également ces attributs d'hétérogénéité dans son texte

⁴ 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.

« *M e n j a z o v u t N a t i . I l o v e m a f a m i l l e , t s h o v r e b a , e t j ' e s p è r e q u e c ' e s t m u t u e l* » : variations langagières multiples au sein d'un atelier d'écriture plurielle

présenté en introduction : personnification des langues, utilisation de l'alternance codique, enchevêtrement des langues.

4.2 Monica: « je suis comme elle »

Monica est une apprenante catalane plurilingue (catalan, castillan, anglais, français) d'une trentaine d'années. Jeune docteure en biologie, elle suit ce cours afin d'augmenter ses chances de trouver un emploi dans un centre de recherche en France. A la question de savoir si l'atelier d'écriture lui a permis de découvrir quelque chose sur elle-même, Monica répond :

oui oui oui parce que avec 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] et parce que quand comme comme a dit T. 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 je n'avais pas pensé jamais 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 (entretien 2010)

Monica exprime clairement son approbation avec l'usage de trois *oui*. Elle précise que ce sont les activités de lecture et d'écriture qui ont contribué à cette découverte (*avec les lectures et l'écriture*). Elle insiste qu'il s'agit bien des deux activités (*les deux choses*) et établit de la sorte une continuité entre des activités de littérature qui concernent à la fois la lecture et l'écriture. On notera qu'elle fait d'abord référence au groupe en utilisant le pronom « nous » (*un reflex de nous*) en faisant l'usage d'une bifocalisation (Bange, 1992) : elle réfléchit à l'expérience du groupe tout en ayant une activité métalinguistique au cours de laquelle elle vérifie l'utilisation de l'adverbe « même » (*de nous de nous-mêmes on dit ça ?*). L'expérience d'autrui lui permet de découvrir des éléments d'elle-même à travers une réflexivité poussée qui se manifeste par plusieurs boucles réflexives (Authier-Revuz, 1995) : *comme a dit T. c'est de l'expérience des autres / c'est ma situation / c'est comme moi*. Ces boucles réflexives ont pour fonction de commenter ses propres dires en introduisant une notion de dialogisme. De plus, cela semble être une surprise pour Monica : elle répète à deux reprises *je n'avais pensé jamais / je n'avais pas pensé jamais* tout en essayant de s'auto-corriger sur l'utilisation de la particule négative *jamais* (autre bifocalisation). Par ailleurs, elle utilise le deuxième pronom personnel dans son processus de réflexivité pour établir de la distance par rapport à elle-même : *tu dis oui oui oui c'est comme moi tu peux réfléchir*. De ce fait, elle utilise une notion de miroir (*un reflex* qui signifie ici un reflet, *réfléchir* qui ici est à prendre dans les deux sens du terme, celui du reflet et celui de la réflexion, *je suis comme elle* je ressemble à l'autre). Cette utilisation peut s'interpréter comme une dialectique entre soi et l'autre, un continuum entre le « je » singulier (et pluriel) et le « tu » qui permet au « je » d'être. Ces deux procédés, la bifocalisation et l'utilisation de boucles énonciatives, à travers une activité métalinguistique intense, semblent essentiels à Monica pour parler de son rapport aux langues et pour exprimer ainsi son identité plurilingue.

Lorsque je lui demande de préciser le texte auquel elle fait référence, Monica répond :

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 (entretien 2010)

L'apprenante exprime sans aucune hésitation la source et l'auteure du texte auquel elle fait référence⁵. 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 à elle-même (*pour moi*) ainsi qu'aux membres du groupe (*pour la majorité de nous*) avec beaucoup de fluidité. 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, de ces deux extraits, on notera que Monica instaure une continuité entre lecture et écriture, et entre les usages multiples des langues qu'utilise l'auteur et les siens à l'oral. La dialectique entre soi et l'autre établie 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, en ayant de nombreuses activités métalinguistiques, adopte une énonciation singulière pour se dire en tant que locutrice plurilingue. Ses identités plurilingues se traduisent par une forte réflexivité et une hétérogénéité dans son discours ainsi qu'un rapport étroit et nécessaire à l'altérité qui miroite, conforte et construit.

4.3 Alina: « oublier (...) ta façon d'écrire dans ta langue maternelle »

Alina, une Majorquine près de la trentaine, est plurilingue (catalan, castillan, français). Elle étudie le français pour faire un Master en France. Alina fait une observation en fin d'entretien en ce qui concerne ses pratiques de littératie en français :

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 (entretien 2010)

⁵ Nous avons étudié plusieurs extraits de *Nord Perdu* de Nancy Huston 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 » (*Nord perdu*, 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 » (*Nord Perdu*, p. 64), et lui donnait une grande liberté dans l'écriture.

« *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* » : variations langagières multiples au sein d'un atelier d'écriture plurielle

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. Ricoeur (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 ressent comme étant difficile (*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*).

En résumé, Alina instaure une discontinuité entre ses langues dans ses pratiques de littératies. Cependant, elle utilise une énonciation singulière qui se manifeste de manière dialogique à la fois dans son récit sur ses pratiques et dans l'extrait de texte proposé en introduction. En effet, dans ce dernier, on constate enchâssements, multiplicité de points de vue, alternance de types discursifs, discours direct en l'absence de rection et brouillage énonciatif qui requièrent la connivence du lecteur. Si Alina ne s'autorise pas à utiliser plusieurs langues de son répertoire plurilingue dans un même texte, par contraste avec Nati qui utilise l'alternance codique et l'enchevêtrement de langues, on peut dire que ses identités plurilingues se manifestent par l'hybridité textuelle et le dialogisme.

5 Pour conclure: regard critique sur l'atelier d'écriture plurielle

Hornberger et Skilton-Sylvester (2010) 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 » (: 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. Or, précisément, leur objectif est de montrer qu'une telle situation peut être transformée grâce à des réflexions critiques sur ses pratiques par les enseignants. 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. A cet effet, je constate que l'atelier d'écriture plurielle apporte les éléments de réflexion suivants: 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. Deuxièmement, les textes écrits par les apprenants sont produits suite à des discussions orales ayant pour propos la compréhension des apprenants à des 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, mais pas forcément celle d'origine, et aussi dont les thématiques sont en lien même avec les langues, le sentiment d'étrangéité et la rencontre de l'autre. Ainsi, selon le modèle écologique de bilittératie, les pratiques de littératies en atelier d'écriture plurielle se situeraient sur les continua plutôt vers les extrémités traditionnellement dotées de moins de pouvoir, à savoir des contextes d'écriture plutôt oraux et plurilingues, où l'expérience personnelle est primordiale, et où les contenus des textes étudiés reflètent le parcours des apprenants. Selon Hornberger (1989), l'apprenant exposé à des contextes d'apprentissage variés sera en mesure de développer ses compétences plurilittératiées. Je proposerais ainsi 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.

Références

- AUTHIER-REVUZ J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Deux volumes, Paris, Larousse.
- BARTON D., HAMILTON M. (2010). La littératie: une pratique sociale. *Langage et société*, 133, 45-62.
- BANGE P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *AILE*, 1, en ligne dans <http://aile.revues.org/4875>.
- BEMPORAD C. (2012). *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues et appropriations langagières*. Thèse de doctorat, Université de Lausanne.
- BEMPORAD C., MOORE D. (sous presse). Identités plurilingues, pratiques (pluri)littératiées et apprentissages. *Bulletin Vals/Asla*.
- COPE B., KALANTZIS M. (2000). *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York, Routledge.
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G. (1997/2009). *La compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- 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.
- 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.
- HORNBERGER N. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59, 271-296.
- 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.

« *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* » : variations langagières multiples au sein d'un atelier d'écriture plurielle

JAFFRE J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In Barré-De Miniac C., Brissot C., Rispaïl M. (dir.). *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, 21-41.

LE PAGE R.B., TABOURET-KELLER A. (1985). *Acts of identity : Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge, London : Cambridge University Press.

LÜDI G., PY B. (2003). *Etre bilingue*. Bern, Peter Lang.

MARTIN-JONES M., JONES K. (2000). *Multilingual Literacies*. Philadelphia, PA: John Benjamins.

MOORE D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris, Didier, Collection LAL.

MOORE D. (2012). Pratiques plurigraphiées d'enfants chinois en immersion française à Vancouver. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 51, 9-14.

MOORE D., BROHY C. (2013). Identités Plurilingues. In J. Simonin et S. Wharton (éds), *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS-Éditions.

PORQUIER R., PY B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris, Didier.

RICOEUR P. (1990). *Soi même comme un autre*. Paris, Seuil, Points Essais.

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, PA: John Benjamins.