



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre
CH-1015 Lausanne
<http://serval.unil.ch>

2017

Rapports d'étudiant.e.s plurilingues à l'écriture et appropriation des
littératies en contexte universitaire francophone

Paula Ristea

Paula Ristea (2017). Rapports d'étudiant.e.s plurilingues à l'écriture et appropriation des
littératies en contexte universitaire francophone

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>
Document URN :

Droits d'auteur

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

Copyright

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des lettres

FACULTÉ DES LETTRES

ÉCOLE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Rapports d'étudiant.e.s plurilingues à l'écriture et appropriation des
littératies en contexte universitaire francophone

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des lettres
de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de
Docteur ès lettres

par

Paula Ristea

Directrice de thèse

Prof. Thérèse Jeanneret

IMPRIMATUR

Le Décanat de la Faculté des lettres, sur le rapport d'une commission composée de :

Directeur de thèse :

Madame Thérèse Jeanneret

Professeure, Faculté des lettres, Université de Lausanne

Membres du jury :

Madame Marie-Noëlle Rispaïl

Professeure des universités, Université Jean Monet, Saint-Etienne, France

Monsieur Bernard Schneuwly

Professeur, Université de Genève

Monsieur Thierry Herman

Maître d'enseignement et de recherche, Faculté des lettres, Université de Lausanne

autorise l'impression de la thèse de doctorat de

MADAME PAULA RISTEA

intitulée

Rapports d'étudiant.e.s plurilingues à l'écriture et appropriation des littératies en contexte universitaire francophone.

sans se prononcer sur les opinions du candidat / de la candidate.

La Faculté des lettres, conformément à son règlement, ne décerne aucune mention.

Lausanne, le 5 septembre 2017


Alain Boillat
Doyen de la Faculté des lettres

Table des matières

Résumé	7
Remerciements	9
Liste des sigles	11
Introduction	13
Partie 1. Explorations théoriques	21
I La notion de <i>rapport à l'écriture</i> – genèse et développements théoriques et didactiques	21
I.1 Une notion fondatrice – le rapport au savoir	22
I.1.1 Le rapport au savoir, un processus créateur	23
I.1.2 Rapport au savoir, singularité et sens	25
I.2 Le(s) rapport(s) au langage.....	29
I.2.1 Composantes du rapport au langage	30
I.2.2 Rapport au langage, pratiques langagières et habitus.....	33
I.2.3 Types de rapports au langage et au monde.....	35
I.3 Représentations sociales, représentations de l'écriture et rapport à l'écriture	37
I.3.1 La théorie des représentations sociales.....	37
I.3.2 Les représentations sociales de l'écriture	42
I.3.3 Des représentations sociales de l'écriture au rapport à l'écriture	48
I.4 Modélisations didactiques de la notion de rapport à l'écriture.....	50
I.4.1 Un ancrage didactique	50
I.4.2 Une investigation de type ethnographique	51
I.4.3 Un modèle théorique et didactique fondateur.....	56
I.4.4 La place du rapport à l'écriture dans la recherche didactique	61
I.5 Bilan	64
II Rapport(s) à l'écriture et appropriation du langage écrit	67
II.1 Le langage écrit comme activité langagière	68
II.2 Le langage écrit, une construction sociale.....	71
II.2.1 L'origine interpsychique du langage écrit.....	72
II.2.2 Les outils de l'écriture	73
II.3 La production des textes.....	78

II.3.1	Les conditions de production des textes et le rapport à la situation d'action langagière	79
II.3.2	L'organisation interne des textes et le rapport à la production textuelle	82
II.4	Compétence, agir langagier et « rapports à »	84
II.5	Synthèse	88
III	Littératie(s) et rapports à l'écriture	91
III.1	La littératie, histoire d'un néologisme	92
III.2	Acceptions de la notion de littératie	95
III.2.1	Littératie(s) et culture(s) de l'écrit	97
III.2.2	Le <i>continuum</i> entre les littératies	98
III.3	Modèles des littératies	101
III.3.1	La « raison graphique » ou l'interaction entre cognition et écriture	101
III.3.2	Les littératies comme pratiques sociales	105
III.4	Bilan	113
IV	Plurilinguisme et rapports à l'écriture	115
IV.1	Contextes plurilingues et appropriation langagière	116
IV.1.1	Les contextes d'appropriation	116
IV.1.2	L'acculturation scripturale dans un nouveau contexte socioculturel	119
IV.1.3	Le sujet scripteur plurilingue comme acteur social pluriel	121
IV.2	L'appropriation langagière et culturelle de l'acteur social plurilingue	124
IV.2.1	Le répertoire plurilingue	125
IV.2.2	La compétence plurilingue et pluriculturelle	134
IV.2.1	Les rapports à la pluralité langagière et culturelle	137
IV.3	Les littératies plurilingues et les rapports au monde plurilittératié	138
IV.3.1	Les pratiques plurilittératiées	140
IV.3.2	Les représentations des littératies plurilingues	143
IV.4	Synthèse	144
Partie 2. Méthodologie de recueil et d'analyse des données		145
V	Méthodologie qualitative, terrain et données	145
V.1	La méthodologie de recherche qualitative	145
V.1.1	Une approche compréhensive	146
V.1.2	Une posture interprétative	148
V.1.3	Une démarche empirico-inductive	149
V.2	Le terrain et les participant.e.s à la recherche	150
V.2.1	L'Ecole de français langue étrangère	150

V.2.2	« Entrée » dans le terrain – le questionnaire de préenquête.....	152
V.2.3	Les participant.e.s à la recherche	159
V.3	Le recueil de données	162
V.3.1	L’entretien compréhensif.....	163
V.3.2	Les biographies de scripteurs/-trices.....	169
V.3.3	Le recueil d’écrits personnels divers.....	170
V.4	L’analyse du corpus	171
V.4.1	La méthode des études de cas	171
V.4.2	L’analyse qualitative de théorisation	172
V.4.3	L’analyse qualitative d’interactions verbales.....	173
Partie 3.	Analyse des données	175
VI	Rapports à l’écriture, pratiques et événements de littératies : trois études de cas.....	175
VI.1	Mirela.....	176
VI.1.1	Ecrire pour apprendre : les continuités entre les langues	177
VI.1.2	Réaménagements des rapports à l’écriture	180
VI.1.3	Rapports à l’erreur et à la correction	183
VI.1.4	Bilan.....	186
VI.2	Dominika.....	187
VI.2.1	Deux univers distincts : écrire en polonais <i>versus</i> écrire en français	189
VI.2.2	Difficultés à l’écrit et rapports au langage.....	192
VI.2.3	Pratiques de littératie « ordinaires »	195
VI.2.4	Bilan.....	197
VI.3	Fabio.....	197
VI.3.1	Genèse des rapports à l’écrit(ure)	199
VI.3.2	Pratiques de littératie académiques.....	200
VI.3.3	Rapports à l’écriture littéraire	204
VI.3.4	Bilan.....	205
VI.4	Synthèse	206
VII	Composantes des rapports à l’écriture	209
VII.1	La composante conceptuelle-axiologique	209
VII.1.1	Représentations de l’écriture, de ses fonctions et de ses usages	210
VII.1.1.1	Ecrire, c’est s’exprimer.....	210
VII.1.1.2	Ecrire, c’est communiquer.....	212
VII.1.1.3	Ecrire, c’est respecter des normes	215

VII.1.1.4	Ecrire, c'est se conformer à des genres.....	216
VII.1.1.5	Ecrire, c'est structurer sa pensée	219
VII.1.1.6	Ecrire, c'est « graphier »	221
VII.1.2	Stéréotypes sur l'écriture et son appropriation	222
VII.1.2.1	Ecrire, c'est produire une « belle » langue.....	222
VII.1.2.2	Ecrire, c'est l'activité de l'écrivain.....	226
VII.1.2.3	Bien écrire, c'est avoir un don ou un talent	228
VII.1.2.4	Ecrire, c'est s'approprier la grammaire	231
VII.1.3	Attitudes et valeurs liées aux littératies	232
VII.1.3.1	Bien écrire pour réussir ses études.....	233
VII.1.3.2	Bien écrire pour être fonctionnel et s'intégrer dans la société	234
VII.1.3.3	Ecrire pour soi	236
VII.1.4	Synthèse.....	238
VII.2	La composante métalangagière.....	239
VII.2.1	Représentations métalangagières	240
VII.2.1.1	Le texte « bien écrit »	241
VII.2.1.2	Penser en langue première et écrire en français.....	244
VII.2.2	La conscience métalittératiée et les outils de l'écriture.....	248
VII.2.2.1	Le plan comme outil de production textuelle	248
VII.2.2.2	Les genres textuels comme outils d'appropriation des littératies.....	250
VII.2.2.3	Métalangages et amélioration des capacités scripturales	255
VII.2.2.4	La révision des écrits	257
VII.2.3	Dispositions métalangagières et traitement des difficultés	259
VII.2.3.1	Difficultés d'ordre linguistique.....	259
VII.2.3.2	Difficultés liées à l'acculturation aux littératies académiques.....	262
VII.2.3.3	Difficultés liées au contexte de production	265
VII.2.3.4	Difficultés liées à la gestion des ressources langagières et psychologiques.....	266
VII.2.4	Synthèse.....	268
VII.3	La composante psychoaffective.....	269
VII.3.1	L'investissement dans les littératies	270
VII.3.1.1	L'intérêt et le désir à l'égard de l'écriture.....	271
VII.3.1.2	L'investissement en temps dans les pratiques de littératie.....	275
VII.3.1.3	Actions tactiques pour l'appropriation des littératies	278
VII.3.2	Emotions et appropriation des littératies	280
VII.3.2.1	Le plaisir d'écrire.....	280
VII.3.2.2	La confiance en ses capacités scripturales	284
VII.3.2.3	L'insécurité scripturale.....	287
VII.3.3	Images de soi en tant que scripteur/-trice	291
VII.3.3.1	Images de soi déclarées	292

VII.3.3.2	Images de soi rapportées	294
VII.3.3.3	Images de soi énoncées.....	297
VII.3.3.4	Images de soi fantasmées	301
VII.3.4	Synthèse.....	304
VII.4	Pour faire le point.....	305
Bilan et perspectives.....	307
Bibliographie	327

Résumé

Cette étude est ancrée dans la didactique des langues et du plurilinguisme et se donne comme objectif principal d'analyser les articulations entre la construction de rapports à l'écriture par des étudiant.e.s plurilingues et leur appropriation des littératies dans un contexte universitaire francophone. Les données empiriques sur lesquelles se base la recherche sont constituées par des discours oraux et écrits que dix étudiant.e.s plurilingues de l'Université de Lausanne tiennent sur l'écriture et sur les pratiques de littératie qu'ils/elles déploient dans différents contextes d'appropriation et dans les langues de leurs répertoires. La notion de rapports à l'écriture est comprise comme l'ensemble des liens d'ordre conceptuel-axiologique, psychoaffectif et métalangagier qu'un sujet plurilingue construit à l'égard de l'écriture – en tant qu'objet d'appropriation et pratique socialement et historiquement élaborée – dans les langues de son répertoire. Une perspective interdisciplinaire permet ainsi de théoriser plusieurs acceptions, liées entre elles, de la notion de rapports à l'écriture : vygotkienne, culturelle et plurilingue. Les principales méthodes de recueil de données incluent des entretiens compréhensifs, des biographies écrites de scripteur/-trice et des écrits personnels. L'analyse qualitative du corpus vise la compréhension et l'interprétation des significations attribuées par les sujets à l'écriture, ainsi que des facteurs qui contribuent à leur élaboration ou les font évoluer. Une des principales conclusions de l'étude renvoie à la pluralité des rapports qu'un sujet construit à l'égard de l'écriture, d'où l'utilisation du pluriel, en raison surtout de leur hétérogénéité, de leur fragmentation, des investissements parfois contradictoires des différentes pratiques de littératie par le même sujet. Il ressort également des analyses que les rapports d'étudiant.e.s plurilingues à l'écriture ne peuvent pas être pensés en dehors de leurs rapports aux langues et de leurs trajectoires d'appropriation langagière et culturelle. La visée didactique de la recherche est liée à l'importance d'une prise en compte des rapports à l'écriture et, plus largement, au monde plurilittératié, comme des outils et des ressources dans l'enseignement et l'appropriation de l'écriture en français.

Remerciements

Mes remerciements vont d'abord à ma directrice de thèse, la professeure Thérèse Jeanneret, pour sa disponibilité, ses réflexions et sa confiance qui m'ont accompagnée tout le long de mon travail de thèse. Ils vont ensuite aux étudiant.e.s ayant participé à cette recherche en tant que témoins, pour leur précieux concours. Grand merci à mes collègues enseignant.e.s de l'Ecole de français langue étrangère et aux membres du Groupe de recherche sur les biographies langagières de l'Université de Lausanne qui ont contribué par leur intérêt, leurs commentaires et leurs encouragements à l'avancée de ce travail.

Tous mes remerciements à mes ami.e.s, de près ou de loin, pour leur soutien sans faille.

Enfin, un spécial merci à ma famille, à Ioan et à Adèle pour leur écoute, leur compréhension et leur présence réconfortante.

Liste des sigles

EFLE – École de français langue étrangère

GRéBL – Groupe de recherche sur les biographies langagières (Université de Lausanne)

CECRL – Cadre européen commun de référence pour les langues

EC – entretien compréhensif

BS – biographie de scripteur/-trice

EP – écrits personnels

Introduction

Cette thèse de doctorat est l'aboutissement d'un travail de recherche que j'ai effectué à l'Ecole de français langue étrangère (EFLE) de l'Université de Lausanne durant ma pratique d'assistante doctorante et de chargée de cours en français. Mon étude vise à comprendre et à analyser les rapports qu'entretiennent avec leurs pratiques littéraires, notamment sur le versant production, plusieurs étudiant.e.s universitaires plurilingues, apprenant le français dans un environnement homoglotte. La réflexion que je développe porte, plus précisément, sur le sens qu'attribuent à leurs pratiques d'écriture à l'université et en dehors de celle-ci dix étudiant.e.s d'origines diverses, inscrit.e.s dans différents cursus offerts par l'EFLE : Diplôme de français langue étrangère (FLE), Bachelor FLE, cours de soutien en français. Je défends l'idée que c'est à travers leurs discours oraux et écrits ayant comme objet l'écriture, son appropriation et ses usages dans différentes langues et contextes sociaux que les sujets construisent des rapports à l'écriture et, plus largement, au langage et au monde. Mon travail analyse ces discours qui permettent de progresser dans la connaissance des scripteurs/-trices plurilingues et de leurs pratiques de littérature dans le contexte suisse francophone.

Mes propres expériences liées à l'appropriation des langues et à l'enseignement du français dans plusieurs contextes sociolinguistiques, dont certains plurilingues, ont joué un rôle important dans le choix de ma thématique et de mon terrain de recherche. L'institution ayant accueilli mon étude y a également contribué, par les préoccupations de recherche au sein de son équipe, notamment du Groupe de recherche sur les biographies langagières (GREBL) et par la diversité linguistique et culturelle de son public. En outre, mon choix est déterminé par l'intérêt que représentent actuellement dans le cadre de la didactique des langues les recherches qui articulent littéraires et contextes plurilingues, recherches émergentes ces dernières années dans l'espace francophone.

Le plurilinguisme des sujets scripteurs ayant participé à la recherche est lié au fait qu'ils utilisent couramment au moins deux langues pour écrire, mais renvoie aussi à la pluralité des contextes d'appropriation qu'ils ont traversés dans leur vie et à la variété des ressources qu'ils ont développées en étant exposés au monde de l'écrit, y compris universitaire, dans leurs pays d'origine, en Suisse ou ailleurs. Je considère, donc, leur plurilinguisme comme un moyen d'accéder à une nouvelle langue et culture dans leur nouveau contexte et de faire évoluer les ressources – savoirs, savoir-faire, savoir-écrire, savoir-être – qu'ils ont construites dans d'autres langues. Car les sujets scripteurs que j'ai choisis sont, également, des apprenant.e.s

de français, utilisant cette langue dans les échanges quotidiens et dans la vie publique et qui cherchent à améliorer leurs capacités, y compris scripturales, l'écrit étant pour eux porteur d'enjeux majeurs, parmi lesquels la réussite des études et l'intégration socioprofessionnelle, une fois leurs études terminées.

Plusieurs questions essentielles me guident dans ma réflexion sur les rapports d'étudiant.e.s plurilingues à l'écriture : Comment les pratiques langagières et les idéologies propres au contexte suisse romand façonnent-elles les rapports qu'un sujet plurilingue, à la fois singulier et social, entretient avec l'écriture ? De quelle manière les étudiant.e.s plurilingues gèrent-ils leurs répertoires de langues et de ressources lorsqu'ils/elles écrivent des textes en français ? Comment se situent-ils/elles par rapport aux normes de la langue écrite et aux littératies académiques ? Quelles sont les valeurs, émotions, croyances, attitudes qu'ils/elles attachent à l'écriture et comment se manifestent-elles dans leurs discours ? Quels réaménagements de leurs rapports à l'écriture parviennent-ils/elles à effectuer de manière consciente pour faire face aux nouvelles situations de production rencontrées ? Quelles sont leurs difficultés et leurs manières de les surmonter ?

La thèse que je défends dans mon étude est que les rapports à l'écriture, tels que les construisent les étudiant.e.s plurilingues dans les langues de leurs répertoires langagiers, sont partie intégrante de leur appropriation de la production écrite en français et, de ce fait, constituent des données qui peuvent éclairer l'activité langagière de production écrite et les produits de cette activité – les écrits, les écritures, tant au niveau individuel, que social et culturel. Cela signifie que la construction des rapports à l'écriture par un sujet scripteur n'est pas ancrée dans une seule langue et culture et que c'est plutôt à travers la pluralité des littératies, des ressources et des contextes qui les produisent, que cette construction singulière prend tout son sens.

Globalement, la notion de *rapport(s)¹ à l'écriture* renvoie aux liens d'ordre conceptuel-axiologique, psychoaffectif et métalangagier qu'un sujet entretient avec l'écriture, en tant qu'objet d'appropriation et pratique socialement et historiquement élaborée. Afin de comprendre cette notion dans sa complexité, je convoque dans mon étude plusieurs

¹ L'expression rapport(s) à l'écriture apparaîtra tantôt au singulier tantôt au pluriel. J'utiliserai le singulier dans la partie théorique, pour discuter l'emploi de la notion dans la didactique de l'écriture (chapitre I), ainsi que le processus qui met en relation un sujet avec son langage écrit (chapitre II) et je privilégierai le pluriel dans les chapitres III et IV et dans les analyses des données, pour illustrer le plurilinguisme des sujets et de leurs pratiques d'écriture, mais aussi l'hétérogénéité et la variabilité des liens que les étudiant.e.s entretiennent avec l'écriture dans les langues de leurs répertoires et dans différents contextes d'appropriation.

acceptions complémentaires. D'abord, dans une acception vygotkienne, le rapport à l'écriture désigne la relation – constitutive de l'activité langagière écrite – entre le sujet et son propre fonctionnement langagier au moyen de l'écriture. Ensuite, dans une perspective culturelle, je conçois les rapports à l'écriture comme des composantes des pratiques de littératie dotées de significations particulières au sein d'une communauté discursive. Enfin, selon une approche plurilingue, les rapports à l'écriture constituent des formes des rapports au monde plurilittératié, au sein desquels jouent un rôle important les répertoires pluriels, les trajectoires individuelles et les expériences d'appropriation associées à plusieurs contextes socioculturels. Ces différentes acceptions montrent l'imbrication, au sein de la notion de rapport(s) à l'écriture, de nombreuses facettes qui permettent d'éclairer l'appropriation de la production écrite en français, à travers le sens qu'elle prend chez les scripteurs/-trices plurilingues.

Dans la perspective qui est la mienne, une perspective centrée sur l'appropriation langagière et culturelle d'adultes plurilingues, je m'intéresse notamment au sujet scripteur, à son activité langagière, au développement de ses capacités scripturales et à la construction de ses rapports à l'écriture, à travers les pratiques sociales de l'écrit qu'il met en place quotidiennement, dans différentes sphères d'activité (académique, privée, professionnelle). La notion d'*appropriation*, qui suppose à la fois acquisition (dans un milieu « naturel ») et apprentissage (dans un cadre institutionnel) de la langue, est bien adaptée à la désignation du processus par lequel le sujet ayant intériorisé – ou, plutôt, s'étant approprié – certains outils culturels, parvient à exercer un contrôle conscient sur ses actions, afin de faire face aux nouvelles situations de communication et de participer à la vie sociale. La notion d'appropriation suppose ainsi le rôle actif du sujet dans ce processus, car il réorganise les données qui lui sont fournies et n'est pas un simple récepteur des stimuli externes.

Il s'agit, en outre, d'analyser l'appropriation par les scripteurs/-trice plurilingues des pratiques d'écriture en français, pratiques que je considère dans leurs dimensions contextuelles et culturelles et leur inscription dans la vie individuelle et sociale. C'est dans ce sens que j'utilise la notion de *littératie(s)*, surtout au pluriel, en référence, d'une part, à la diversité des usages sociaux de l'écrit que les étudiant.e.s plurilingues déploient dans plusieurs langues et contextes et, d'autre part, aux catégories ou champs qui se distinguent au sein des littératies, telles les littératies plurilingues ou les littératies universitaires, qui permettent de comprendre et d'analyser les pratiques de littératie dans leurs relations aux contextes socioculturels qui les produisent et qu'elles transforment en retour. L'expression *appropriation des littératies*

englobe, donc, les aspects individuels, sociaux et culturels d'une appropriation des pratiques sociales de l'écrit, inscrites dans un contexte socioculturel précis. Elle relève, pour les étudiant.e.s plurilingues de l'EFLE, d'une véritable acculturation au monde universitaire suisse et, plus largement, aux cultures écrites qui identifient la communauté linguistique francophone de Suisse romande. L'appropriation des littératies et, plus particulièrement, de la production écrite en français, offre, par son ancrage dans un environnement francophone et plurilingue, de multiples occasions au sujet de constituer et d'infléchir ses rapports à l'écriture, en ayant recours à ses ressources plurielles et à travers les pratiques de littératie qu'il est amené à effectuer, même en dehors du contexte académique.

Les données empiriques sur lesquelles s'appuie ma recherche comprennent des discours oraux et écrits que des étudiant.e.s plurilingues portent sur leurs pratiques de production écrite dans une variété de contextes socioculturels présents ou passé (institutions éducatives, milieux professionnel et familial, relations interpersonnelles, etc.). J'ai recueilli ces discours (entretiens compréhensifs, biographies de scripteur/-trice, questionnaires, écrits personnels divers) entre 2010 et 2013 à l'EFLE, mon but principal étant de comprendre et d'analyser les rapports à l'écriture de chaque sujet singulier en relation avec ses contextes d'appropriation, ses langues et les événements les plus significatifs pour le sujet. Les pratiques réflexives que les étudiant.e.s parviennent à mettre en place à l'occasion du recueil de données contribuent à une conscientisation de leurs rapports à l'écriture. L'interaction semble, notamment, favoriser une réflexion sur les événements de littératie présents ou passé qu'ils choisissent d'évoquer et faciliter une prise de conscience à propos de leurs expériences et parfois un regard neuf sur celles-ci.

Les données font l'objet d'une analyse qualitative visant l'interprétation, à l'aide de catégories conceptualisantes, des phénomènes en jeu dans la construction des rapports à l'écriture, du point de vue psychologique, culturel et social. Cet examen met en lumière la diversité des facteurs – individuels et contextuels (dans tous les sens du terme) – qui influent sur les rapports que les scripteurs/-trices entretiennent avec l'écriture. Les analyses proposent en outre des réflexions sur le potentiel traitement didactique des phénomènes en question, compte tenu des situations relatées par les témoins. De cette façon, je formule des hypothèses concernant les facteurs qui peuvent favoriser ou, au contraire, entraver les progrès dans la production écrite en français.

La thèse est organisée en trois parties :

La première partie propose une exploration théorique plurielle de la notion de rapport(s) à l'écriture, en commençant par un état de la question sur cette notion, telle qu'elle a été configurée au sein de la didactique de l'écrit en français et en retraçant son histoire et quelques-uns de ses principaux développements théoriques et didactiques. Une attention particulière est accordée aux liens entre rapport à l'écriture, rapport au savoir, rapport au langage et représentations sociales (de l'écriture), notions qui ont contribué à l'élaboration théorique du rapport à l'écriture (chapitre I).

L'approche plurielle du rapport à l'écriture permet d'envisager de nouveaux espaces de réflexion concernant l'appropriation des pratiques d'écriture en français par les étudiant.e.s plurilingues. Afin de comprendre le fonctionnement du sujet scripteur, j'examine, dans une perspective sociointeractionniste, l'élaboration du rapport à l'écriture au sein du processus d'appropriation du langage écrit et en tant qu'effet du développement des capacités langagières écrites dans des situations de production des textes (chapitre II). L'approche culturelle de la notion de littératie(s) me permet, quant à elle, de penser les rapports à l'écriture comme résultats d'acculturations successives au monde littératié, à travers la mise en œuvre de pratiques de littératie dans différents contextes socioculturels (chapitre III). En adoptant une approche plurilingue des rapports à l'écriture, je me propose d'investiguer les rapports au monde plurilittératié, aux langues, à la pluralité et à la diversité langagières et culturelles, dans lesquels est engagé l'acteur social plurilingue (chapitre IV).

La deuxième partie présente la méthodologie de recherche qualitative et les raisons de mes choix concernant le recueil et l'analyse des données. Je présente le terrain de recherche, les informateurs/-trices que j'ai sélectionné.e.s, les outils de recueil de données et les méthodes que j'ai privilégiées, afin d'interpréter les données recueillies. J'expose également les principales postures de recherche – compréhensive, interprétative et empirico-inductive – que je considère comme adaptées à mon objet d'étude (chapitre V).

La troisième partie est consacrée à l'interprétation des données empiriques, d'abord à travers trois études de cas d'étudiant.e.s plurilingues qui construisent des rapports hétérogènes, variables et évolutifs à l'écriture, en fonction des particularités des contextes socioculturels qu'ils/elles ont traversés et des caractéristiques de leurs trajectoires d'appropriation langagière et culturelle (chapitre VI). L'analyse des données comprend ensuite des analyses transversales portant sur trois principales composantes des rapports à l'écriture, afin de mettre en lumière certaines régularités et variations entre les différentes manifestations discursives de ces

rapports dans des situations de production données (chapitre VII). Ainsi, la composante conceptuelle-axiologique, qui englobe représentations, y compris stéréotypées, de l'écriture, de ses fonctions et de ses usages, mais également attitudes et valeurs que les scripteurs/-trices attachent aux littératies dans certains contextes, vise à montrer la diversité des conceptions que les sujets élaborent à l'égard de l'écriture et les liens entre idéologies et pratiques d'écriture. L'examen de la composante métalangagière permet d'analyser la conscience et les dispositions métalangagières et métalittératiées, comme des outils qui aident les sujets à améliorer leurs productions écrites, en considérant le langage, les littératies et les langues de leurs répertoires de manière distanciée et réflexive. L'étude de la composante psychoaffective réunit trois principales manifestations discursives : l'investissement dans les littératies, les émotions que la personne attache à l'écriture et à son appropriation, les images de soi en tant que scripteur/-trice, qui témoignent de l'importance du domaine affectif dans la construction des rapports à l'écriture.

En guise de synthèse, je trace d'abord un portrait de mes témoins, réunissant les tendances générales que j'ai pu constater à travers mes analyses, ensuite je propose plusieurs pistes didactiques qui plaident pour une approche plurilingue des rapports à l'écriture et au monde plurilittératié dans les pratiques d'enseignement des langues.

Le contexte suisse romand

Je fais constamment référence, dans mon travail, au contexte sociolinguistique plurilingue où les sujets de mon étude déploient leurs pratiques de littératie et construisent leurs rapports à l'écriture. Leurs pratiques sont déterminées par le multilinguisme sociétal, tout en contribuant en retour à le configurer et à le transformer. Ainsi, je décrirai brièvement ici quelques particularités du contexte suisse et plus particulièrement romand, où les participant.e.s à ma recherche vivaient et suivaient des études au moment de l'enquête.

La Suisse est connue pour sa pluralité linguistique et culturelle. Son territoire se divise en quatre régions dans lesquelles sont parlées quatre langues nationales – l'allemand, le français, l'italien et le romanche – le quadrilinguisme étant inscrit dans la Constitution fédérale comme l'un des principes fondamentaux de la politique linguistique. L'usage des langues nationales est régi par l'équilibre entre la liberté d'utilisation de la langue de son choix par chaque locuteur et le principe de territorialité qui signifie que chaque commune est officiellement unilingue, la scolarisation ayant lieu uniquement dans la langue officielle du lieu de résidence. A l'intérieur des quatre régions linguistiques, les contacts des langues sont très diversifiés, présentant souvent des situations de diglossie de différentes natures, comme celle de

l'allemand avec les dialectes alémaniques. En Suisse romande, il n'y a pas de situation diglossique à proprement parler car le français a évincé les dialectes francoprovençaux (Matthey & De Pietro, 1997). La « coexistence » des langues sur le même territoire où chacun essaie de comprendre et d'utiliser la langue de l'autre (Py, 2004b) se traduit par le bilinguisme officiel de plusieurs communes situées le long des frontières linguistiques, comme c'est le cas de Bienne (allemand-français) et de la ville de Fribourg (français-allemand). Mais les contacts entre les langues nationales ne sont pas dénués de tensions qui s'expriment parfois à travers des débats idéologiques concernant des questions linguistiques – par exemple, les programmes d'étude des langues à l'école obligatoire, la place de l'allemand et des dialectes alémaniques dans la communication entre communautés linguistiques différentes (De Pietro, 2003 ; Py, 2004b ; Matthey & De Pietro, 1997). La méconnaissance mutuelle entre communautés linguistiques constitue typiquement un des sujets récurrents lors des débats publics (Grin, 2010) : le *Röstigraben*, signifiant rideau ou barrière de röstis, qui est le nom donné à la frontière culturelle et linguistique entre l'allemand et le français, semble évocateur dans ce sens.

Quelle est la place du français dans ce paysage linguistique ? Deuxième langue autochtone la plus parlée de Suisse, le français est la seule parmi les langues nationales à voir la proportion de ses locuteurs augmenter constamment depuis 1970. Le français constitue aujourd'hui la (une des) langue(s) principale(s), c'est-à-dire la plus souvent utilisée dans la vie quotidienne, à la maison, sur le lieu de travail, etc., de 22,7% de la population résidante (cf. l'Office fédéral de la statistique, 2017). Les francophones sont majoritaires dans tous les cantons francophones unilingues, dont le canton de Vaud, de deux cantons bilingues (Fribourg, Valais) et des districts francophones du canton de Berne. La langue française est également utilisée en milieu professionnel par 29% de la population active résidante en Suisse, en région francophone et dans les zones proches de la frontière linguistique. En revanche, sa présence en dehors de la Suisse romande est particulièrement faible et en constante diminution, surtout en Suisse allemande.

En dehors de quelques particularités régionales lexicales et prosodiques, la variété de français parlé en Suisse romande n'est pas différente du français parlé en France (Py, 2004b). Les travaux sur les parlers bilingues ont relevé la présence de variantes de contact dues à l'influence de l'allemand, mais aussi des traces linguistiques du français dans l'allemand de Suisse alémanique. Ces lexèmes témoignent du métissage des communautés en présence et ne

constituent pas une menace du français ni de l'identité romande comme le voudraient certains stéréotypes (Matthey & de Pietro, 1997).

Par ailleurs, le français de Suisse se trouve en présence d'une large diversité linguistique due aux nombreuses autres langues qui sont venues s'ajouter pendant les dernières décennies aux langues nationales, au fil des migrations et de l'internationalisation croissante de la société suisse. Le quadrilinguisme officiel évolue ainsi vers un véritable multilinguisme (Manno, 2007), dans la mesure où, en 2017, plus de la moitié de la population résidante permanente de 15 ans ou plus se sert régulièrement de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie quotidienne, à la maison, au travail ou sur le lieu de formation. Le bilinguisme prime, car environ 38,4% des personnes utilisent régulièrement deux langues, alors que les trilingues représentent 19,3% et les quadrilingues 5,4% de la population. L'anglais (4,9%) et le portugais (3,7%) sont les deux langues étrangères le plus souvent mentionnées.

Dans le canton de Vaud, la proportion des langues principales issues de la migration recensées en 2015 dépasse celle de l'allemand, respectivement de l'italien. Ainsi, environ 30% des Vaudois déclarent posséder dans leurs répertoires une ou plusieurs langues principales dont le portugais, l'anglais, l'espagnol, l'albanais, le serbe et croate, etc. Cela montre l'importance des communautés allophones dans la population résidante (environ 25% en moyenne nationale), mais il faut préciser qu'une proportion élevée de locuteurs des langues nationales sont eux-mêmes des ressortissants allophones. Si l'appropriation de la langue locale par ces ressortissants est considérée comme une nécessité pour l'intégration sociale, une bonne connaissance par les enfants de leurs langues d'origine, y compris des littératures dans ces langues, fait également partie des idéologies actuelles. Une politique intégrée en ce qui concerne les langues de l'immigration se met progressivement en place, la Suisse offrant un modèle de gestion de la diversité qui permet à ses habitants de participer à la vie sociale sans pour autant renier leurs origines.

Partie 1. Explorations théoriques

I La notion de *rapport à l'écriture* – genèse et développements théoriques et didactiques

La notion de rapport à l'écriture constitue le résultat d'une réflexion qui puise ses sources dans des courants pensant le sujet scripteur à la fois comme un sujet psychologique et comme un acteur social, dans le contexte de l'intérêt pour les représentations sociales de l'écriture (Bourgain, 1977, 1988, 1990a; M. Dabène, 1987a; Guibert, 1990). Introduite par Barré-De Miniac (1992, 1997a, 2000a, 2002a, 2002b, 2007, 2008) dans la didactique de l'écriture pour appréhender le sens² que les scripteurs/-trices attribuent à leurs pratiques langagières liées à la production de textes, la notion acquerra le statut d'outil pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. La notion fait preuve d'une remarquable dimension heuristique, car bien des auteurs s'intéressent aux objets du *rapport à*, tels que l'écriture littéraire, extrascolaire, électronique, la lecture littéraire, la culture, etc. (Chartrand & Blaser, 2008b; Emery-Bruneau, 2010; Falardeau & Simard, 2007; Penloup, 2000, 2008; Penloup & Liénard, 2008). Plus récemment, ont commencé à voir le jour des travaux qui portent sur le rapport à l'écrit(ure) de sujets apprenant le français comme langue étrangère (Guillot, 2010) ou de sujets plurilingues (Combes, 2012; Maynard & Armand, 2015). A l'heure actuelle, la notion de *rapport à* est répertoriée dans le « Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique » (Reuter, 2007) parmi les principaux concepts didactiques.

Ce chapitre constitue un état de la question sur la notion de rapport à l'écriture, sa genèse et ses principaux développements dans le cadre de la didactique du français. Cet examen permet de mieux comprendre, outre les différentes facettes de la notion, les principaux enjeux de sa « transposition » dans un nouveau contexte comme celui de ma recherche, marqué par le multilinguisme et les pratiques plurilingues des scripteurs/-trices que j'ai choisi.e.s comme témoins. Premièrement, j'examinerai, à travers une mise en perspective historique, deux notions fondatrices, celles de *rapport au savoir* et de *rapport au langage*, ainsi que leurs différentes illustrations en sciences sociales. Je montrerai la manière dont la notion de rapport à l'écriture hérite de celle de rapport au savoir (Beillerot, 1989b ; Charlot, 1997), qui a été élaborée en sciences de l'éducation, mais aussi la distance qui sépare les deux notions. Je me

² Malgré les distinctions, en sciences du langage, entre le terme de « sens » et celui de « signification », je les utiliserai comme des synonymes, pour nommer les valeurs attribuées par les sujets ou les communautés culturelles à leurs pratiques d'écriture.

pencherai également sur plusieurs travaux sur le rapport au langage, dans une double perspective : sociologique, en lien avec la reproduction sociale des inégalités et la théorie de l'habitus (Bourdieu, 1977, 1980, 1986 ; Lahire, 1993a) et sociocognitive, orientée vers l'écrit et l'étude des difficultés scolaires à travers l'analyse des pratiques langagières (Bautier, 1995, 2002a ; Charlot et al., 1992). La question est de savoir quels liens peuvent s'établir entre rapport à l'écriture, rapport au langage et au monde, dans la perspective de l'appropriation de l'écriture par un sujet social et psychologique, mettant en place des pratiques langagières dans un contexte socioculturel comme celui de ma recherche.

Deuxièmement, j'interrogerai la genèse de la notion de rapport à l'écriture en lien avec les recherches sur les représentations sociales (Jodelet, 1989, Grize et al, 1987) et les travaux sur les représentations de l'écriture (Bourgain, 1990b, M. Dabène, 1987a). Je montrerai ainsi que l'intérêt pour les représentations sociales, y compris de l'écriture, a ouvert la voie à une réflexion plus approfondie sur le sujet scripteur et sur la place de ce dernier dans l'appropriation de l'écriture. De ce point de vue, la notion de rapport à l'écriture peut être considérée comme le résultat d'une évolution dans la réflexion didactique.

Troisièmement, j'investiguerai plusieurs contributions à la notion de rapport à l'écriture, incluant des modèles théoriques et des recherches-actions qui ont été menées en didactique du français (cf. les travaux réunis par Chartrand & Blaser, 2008b), ce qui me permettra d'illustrer la diversité des démarches d'enseignement auxquelles cette notion a donné lieu pendant ces dernières années.

En guise de conclusion, je proposerai une réflexion sur les limites de la notion de rapport à l'écriture et la pertinence de son ouverture à de nouvelles perspectives de recherche.

I.1 Une notion fondatrice – le rapport au savoir

Du point de vue historique, la notion de *rapport au savoir* semble la plus ancienne des notions qui ont été élaborées à partir de l'expression « rapport à ». En effet, un de ses premiers emplois apparaît dans les *Ecrits* de Lacan (1966), ainsi que chez d'autres psychanalystes, qui l'utilisent pour désigner une médiation qui situe le sujet dans ses relations à l'objet (Aulagnier, 1967). Dès les années 1970, une série d'auteurs emploient l'expression dans le domaine de la formation d'adultes (Boumard, 1975; Lesne, 1977), tandis que d'autres s'intéressent au rapport au savoir dans une perspective clinique (Beillerot, 1989b; Beillerot et al., 1996) et sociologique (cf. les travaux de l'équipe ESCOL : Charlot, 1997, 2003; Charlot et al., 1992).

L'élaboration théorique de la notion de rapport au savoir dans le cadre des sciences sociales, principalement par Beillerot (1989b), constitue une des sources ayant contribué à la genèse de la notion de rapport à l'écriture, et ceci notamment sous l'angle de l'intérêt pour le sujet, ses désirs et ses activités. En proposant un raisonnement par analogie, ainsi que certains déplacements qui permettent l'intégration de l'emprunt à la problématique et aux démarches didactiques, Barré-De Miniac (2000a) s'inspire en partie de la notion que Beillerot (1989a, 1989b) se donne comme centrale dans ses travaux.

Afin de mieux comprendre les liens entre la notion de rapport à l'écriture et celle de rapport au savoir, en termes de similarités et de dissemblances, je discuterai, dans un premier temps, le modèle d'analyse clinique et psychanalytique proposé par Beillerot (1989a), modèle qui définit les origines du rapport au savoir à partir du désir de savoir et de l'activité du sujet. Je m'intéresserai, dans un deuxième temps, à l'approche sociologique de la notion de rapport au savoir, approche développée par Charlot (1997) et l'équipe ESCOL (Charlot et al., 1992), qui mettent l'accent sur la question du sens qu'un sujet confère au savoir dans le processus d'appropriation de ce dernier.

I.1.1 Le rapport au savoir, un processus créateur

Dans une perspective freudienne, le savoir est lié à une pulsion de l'être humain de connaître ses origines et de se protéger contre l'abandon. Hatchuel (1999 : 38) définit le savoir au sens psychanalytique comme « un Objet (...), c'est-à-dire support, en tant que tel, de l'investissement libidinal et affectif ». Tout objet de savoir – et l'écriture en constitue un – représente, dès les étapes les plus précoces du développement psychique, un objet de désir et d'investissement subjectif et psychoaffectif³.

Partant d'une conception du savoir comme processus subjectif, étroitement lié à l'existence d'un sujet, Beillerot (1989b : 166) définit le rapport au savoir comme « une disposition de quelqu'un envers, non les connaissances ou les savoirs, mais envers le Savoir »⁴. Autrement dit, le savoir est entendu en relation avec un sujet qui se l'approprie. Cette disposition implique une relative stabilité – basée sur des phénomènes récurrents et observables – ainsi qu'une certaine intimité du sujet avec le savoir, liée au plaisir ou à la souffrance que le rapport au savoir fournit à la personne. Parmi ces caractéristiques, la relative stabilité et la récurrence

³ Par ailleurs, Lacan (1966) entre autres s'est intéressé aux liens entre écriture et psychanalyse, surtout d'un point de vue clinique : l'écriture comme « lieu de symptômes » est utilisée en tant que thérapie qui permet de modifier le rapport au monde de certains enfants atteints de troubles de l'écriture.

⁴ Plusieurs psychanalystes dont Hatchuel (1999 : 38) utilisent la majuscule dans leurs élaborations théoriques autour de la notion de savoir, afin de marquer qu'il s'agit d'une « figure fantasmatique » au sens d'une « représentation construite par le psychisme ».

des dispositions du sujet apparaissent également dans le modèle du rapport à l'écriture proposé par Barré-De Miniac (2000a : 30), qui précise que « c'est dans le repérage de ces phénomènes répétés que l'intervention didactique aura à trouver sa place et sa pertinence ».

La conception de Beillerot (1989a : 166) concernant le rapport au savoir accorde la primauté à l'activité du sujet dans l'appropriation du savoir et les usages qu'il en fait et c'est un des emprunts primordiaux qu'opère la notion de rapport à l'écriture : « Ainsi, le rapport au savoir s'inscrirait dans la perspective du sujet : l'accès au savoir, l'appropriation, les investissements et les pratiques seraient à entendre dans une économie personnelle ». Cela signifie que la construction du rapport au savoir renvoie à un processus créateur et autorégulateur par lequel le sujet s'approprie le savoir, en intégrant le « Su » ou les savoirs extérieurs déjà objectivés – discours, connaissances, savoirs techniques, savoir-faire, formes de pensée, etc. – et en ajoutant du sien, c'est-à-dire du nouveau savoir qu'il construit. Chaque étape successive du processus permet ainsi l'intégration de ce nouveau savoir, ce qui permet au sujet de donner son propre sens à ses pratiques, à sa situation et à son histoire. C'est pourquoi Beillerot (1989a : 202) considère le rapport au savoir comme étant singulier pour chaque sujet et non reproductible : « le rapport au savoir est un processus créateur pour penser et agir, faisant de tout sujet un auteur de savoir ».

Même si rapport au savoir et appropriation du savoir apparaissent comme consubstantiels dans ce modèle, la conception de l'appropriation du savoir semble assez limitée, car elle renvoie à un processus déterminé par le désir subjectif de savoir et exclut les pratiques liées à la médiation sociale permettant l'intégration des nouveaux savoirs. C'est pourquoi Barré-De Miniac (2000a : 31) interroge notamment les possibilités d'intervention didactique sur le rapport au savoir et sur le rapport à l'écriture comme domaine du savoir :

Le modèle proposé pousse loin la primauté accordée au sujet (...) A ce point du raisonnement, la question se pose de savoir dans quelle mesure l'environnement – l'environnement didactique en particulier – peut avoir prise sur ce processus conçu comme singulier, présentant une certaine stabilité et non transmissible.

En ce qui concerne les aspects psychoaffectifs du rapport au savoir, l'approche clinique de Beillerot (1989a) situe la genèse de ce dernier dans la pulsion et le désir de savoir, qui se confondent avec les débuts de la vie psychique de l'enfant. Ces origines précoces et complexes mettent en lien la mère, l'objet, le désir et le plaisir : « Ces premières expériences sont fondamentales pour le rapport au savoir du sujet ; elles impliquent les mécanismes du choix d'objet et de la relation d'objet qui nécessitent l'attrait de l'objet sur soi, autrement dit la mise en place de la séduction » (Beillerot, 1989a : 185). A la suite d'Aulagnier (citée par Beillerot, 1989a : 184) cet auteur postule que « tout acte de connaissance est précédé d'un

acte d'investissement », aussi les premiers objets que l'on veut connaître sont-ils des objets déjà aimés. Le désir de savoir, basé sur le plaisir (en termes notamment d'attrait) est ainsi primordial pour la construction du rapport au savoir. La notion de rapport à l'écriture, telle qu'elle s'est développée dans le domaine de la didactique, emprunte ainsi l'idée d'un investissement – plus dans un sens psychoaffectif et sociologique que psychanalytique – lié à l'intérêt affectif, à l'énergie dépensée pour écrire et aux émotions à l'égard de l'écriture, comme je le montrerai dans les analyses des données (cf. partie 3).

Néanmoins, le rapport au savoir n'est pas considéré par Beillerot (1989a : 166) comme une construction strictement individuelle, car il englobe « des pensées, des images, des comportements et des attitudes identifiables et en partie collectives ». Cette idée ayant inspiré la conception du rapport à l'écriture est importante, car elle souligne que le sujet est situé dans une réalité sociale et culturelle où s'élabore le savoir, un savoir qui vient « d'une façon directe et indirecte, de sa famille, de son milieu social, de la période historique, des apprentissages divers jusqu'au premier temps du lait et du sein » (Beillerot, 1989a : 175). Comprendre les origines du rapport qu'entretient avec le savoir un sujet singulier est important pour la réflexion didactique, dans la mesure où cela permet la mise en place de dispositifs qui permettront aux apprenant.e.s de prendre conscience de leur rapport au savoir et de se percevoir eux-mêmes comme des créateurs de savoir.

Plusieurs caractéristiques du rapport au savoir, telles qu'envisagées par le modèle discuté ici, font ainsi l'objet d'une réflexion ultérieure sur le rapport à l'écriture. Il s'agit notamment de la centralité du sujet, de l'importance de l'environnement social et culturel, ainsi que du rôle des facteurs psychoaffectifs dans la construction du rapport à l'écriture.

I.1.2 Rapport au savoir, singularité et sens

Dans l'élaboration théorique de la notion de rapport à l'écriture, Barré-De Miniac (2000a) s'inspire également des travaux ⁵ de l'équipe ESCOL (1997; Charlot et al., 1992), qui contribuent à configurer différemment la notion de rapport au savoir, à travers plusieurs outils conceptuels et méthodologiques ⁶. Je retiendrai pour cette partie trois aspects qui me semblent avoir contribué au développement de la notion de rapport à l'écriture :

- l'idée de la singularité du sujet et du sens que ce dernier attribue au monde ;
- la formalisation du rapport au savoir englobant deux dimensions, identitaire et épistémique ;

⁵ Ces travaux développent une problématique qui interroge l'échec et la réussite scolaires en relation avec le rapport d'élèves au savoir. Ils analysent notamment les expériences scolaires d'élèves d'établissements parisiens à travers le sens qu'ils donnent à l'appropriation de savoirs et à l'école.

⁶ Charlot (1997 : 8) déclare notamment son intention de « contribuer à un approfondissement théorique qui donne statut de concept au "rapport au savoir" - et lui évite de devenir une expression passe-partout ».

– l’investigation du rapport au savoir à partir d’analyses qualitatives de pratiques langagières. Le premier aspect est lié au processus de construction de sens par des individus à la fois singuliers et socialement situés, processus qui institue les sujets en êtres actifs et l’environnement en un espace qui a du sens. Le *sens* est pensé par Charlot (1997 : 64) comme étant « produit par une mise en relation, à l’intérieur d’un système ou dans les rapports avec le monde ou avec les autres ». Il est à la fois attaché à la valeur (positive ou négative) d’un objet ou d’une activité, ainsi qu’à l’importance qu’y attachent les individus. Dans cette perspective, la notion de rapport au savoir renvoie à une relation entre l’environnement socioculturel et l’individu qui se l’approprie, en lui conférant du sens en fonction de son histoire spécifique. L’articulation entre les sujets et l’environnement n’est pas pensée en termes d’« action sur », mais plutôt en termes de « relation entre ». Ce qui est en jeu dans le rapport au savoir, c’est donc la manière dont le sujet sélectionne dans son environnement, selon sa logique individuelle, des éléments qu’il valorise, auxquels il confère du sens et qui font du monde un espace intelligible, un « univers de significations à partir desquelles le sujet construira son monde » (Charlot et al., 1992 : 20).

L’autre notion liée au rapport au savoir est la *singularité* du sujet, que les auteurs de l’étude situent sur deux versants : d’une part, sur un versant social, puisque la singularité s’élabore par rapport à un monde structuré par des rapports sociaux et, d’autre part, sur un versant subjectif, car la singularité se construit « dans une logique spécifique, celle de l’identité personnelle, celle de la subjectivité » (Charlot et al., 1992 : 19). Les auteurs soulignent notamment que le sujet est à la fois singulier et socialement situé et que la singularité de son histoire est ancrée dans le monde social (Charlot, 2003). La question qui se pose est de savoir comment s’articulent singularité et appartenance sociale : « comment penser une trajectoire scolaire qui, tout à la fois, apparaît comme individuelle, et, dans les statistiques, se laisse agglomérer aux trajectoires d’individus appartenant à la même classe sociale ? » (Charlot et al., 1992 : 32). La réponse à cette question est liée au rapport qu’entretiennent les apprenant.e.s avec le savoir, car ce rapport reflète le processus de médiation entre l’environnement culturel et social et l’histoire singulière de chaque individu.

Le deuxième aspect que j’interroge ici concerne la formalisation du rapport au savoir. Elle permet de réfléchir au contenu de ce rapport et à la distinction entre éléments constitutifs et manifestations qui y sont liées. Je considère, en suivant Charlot (1997 : 94), que le rapport au savoir constitue un ensemble de *relations* qu’un sujet entretient avec un objet ou une activité, plutôt qu’un ensemble de contenus psychiques (objets, opinions, images mentales) : « Le rapport au savoir est l’ensemble (organisé) de relations qu’un sujet entretient avec tout ce qui

relève de l'apprendre et du savoir » : un objet, une activité, une relation interpersonnelle, une situation, etc. Charlot (1997) inclut également le rapport au savoir dans une série de « rapports à » étroitement liés les uns aux autres. Ainsi, le rapport au savoir constitue une forme du rapport au monde, car le sujet confronté au savoir (ou à la nécessité d'apprendre) est en relation avec un milieu dont il partage les significations avec d'autres. Mais le rapport au savoir constitue également une forme de rapport au langage, à soi et aux autres : ce sont autant de rapports constitutifs du rapport au savoir. Charlot et al. (1992 : 29) précisent en outre les modalités d'expression du rapport d'un individu au savoir :

(...) ce rapport s'exprime dans des attentes, images, jugements, etc., et on ne peut l'appréhender qu'à travers les représentations et les conduites qui le manifestent, mais il n'en reste pas moins que, en toute rigueur, ce rapport ne se confond pas avec ses manifestations.

Le rapport au savoir s'inscrit donc dans une problématique complexe, qui concerne, d'un côté, l'appropriation du savoir et, de l'autre côté, les identités individuelles et collectives. C'est à partir de ces deux pôles que Charlot (1997) théorise deux dimensions du rapport au savoir : identitaire et épistémique. La première renvoie à l'idée que le rapport au savoir, comme le rapport à d'autres objets ou pratiques, « engage » l'identité d'une personne (Bronckart, 2005), ce qui signifie qu'il ne se réduit pas aux relations que cette dernière entretient avec les savoirs et leur appropriation, mais « se construit également à travers [ses] projets d'avenir, [ses] aspirations professionnelles et sociales, [ses] réponses à des sollicitations de [son] entourage » (Charlot et al., 1992 : 31). La deuxième dimension, épistémique, concerne la construction du sujet singulier et social en tant que sujet apprenant, qui se construit à travers l'appropriation du savoir. Ainsi, le rapport épistémique au savoir englobe plusieurs formes : rapport à un savoir-objet, rapport à une activité, rapport à une forme relationnelle. Si l'on prend l'exemple de l'écriture, celle-ci peut constituer, en fonction des situations de production, un objet de savoir (par exemple, en contexte institutionnel), une activité langagière (dans toute situation exigeant l'usage de l'écriture) et une forme relationnelle qui instaure des formes de socialisation et des rapports à soi et aux autres (cette socialisation est différée en ce qui concerne les relations à autrui). Le rapport à l'écriture suppose une interaction de ces trois éléments, plutôt qu'un ancrage du sujet dans une seule forme de rapport épistémique au savoir (Barré-De Miniac, 2000a).

Le troisième point sur lequel je m'arrêterai est méthodologique. En effet, ces travaux analysent les différents rapports d'élèves au savoir à partir d'une analyse qualitative des pratiques langagières. L'étude de pratiques langagières (cf. *infra*) représente donc une manière d'investiguer le rapport au savoir, car le sens se construit notamment dans le langage,

par lequel le sujet opère une « mise en ordre du monde », à travers la production de classements, de catégories, de relations. Les pratiques langagières font ainsi apparaître

(...) comment on interprète la tâche dans laquelle on est engagé et la situation dans laquelle on se trouve, quelles fonctions on assigne au langage, plus généralement quel regard on porte sur le monde, et donc qui l'on est. (...) Étudier le langage, c'est donc étudier le rapport au monde qu'entretient le sujet en fonction de sa place sociale et de son histoire personnelle (Charlot et al., 1992 : 164-165).

L'étude du langage renvoie ainsi à des modalités différentes de socialisation, à des habitudes et des expériences sociales diverses. C'est pourquoi l'équipe ESCOL (Charlot et al., 1992) analyse les pratiques langagières mises en œuvre dans une série de textes contenant des bilans de savoir écrits par des élèves. Ces pratiques leur permettent de relever le sens que les élèves confèrent à cette activité et à la situation de production, ainsi que leur investissement dans les tâches langagières. L'analyse des données empiriques vise notamment à identifier des « constellations idéaltypiques » (concept emprunté à Weber), c'est-à-dire des « modèles d'intelligibilité » de fonctionnement, réunissant des éléments qui apparaissent chez les membres d'un groupe avec une forte régularité : « Ce sont des mises en forme théorique des données, utilisables comme outils conceptuels pour penser les groupes et les individus – sans épuiser leur singularité » (Charlot et al., 1992 : 41). Utilisés pour analyser les bilans de savoir écrits d'élèves, ces outils permettent de relever des différences dans les formes d'usage du langage (par exemple, la manière de formuler l'objet du discours et les formes que prend le discours), ce qui conduit à l'idée de l'existence de rapports au langage différenciés correspondant aux trois constellations analysées : une première qui valorise l'école à travers ses formes institutionnelles (programmes, conduites) ; une deuxième qui s'intéresse à l'école en tant que lieu de mise en œuvre de certaines compétences ; une troisième centrée sur les contenus intellectuels et scolaires. Néanmoins, il faut souligner que ces catégories (idéaltypes) ne servent pas à décrire le rapport de chaque élève au savoir :

Si l'on veut connaître le rapport au savoir d'un élève, il faut l'analyser dans sa singularité. Mais la modélisation, en termes de constellations idéaltypiques, des processus qui structurent le rapport épistémique au savoir des individus construit un outil, que nous pensons puissant, pour procéder aux analyses singulières (Charlot et al., 1992 : 147).

Les analyses développées par l'équipe ESCOL montrent qu'il est pertinent de parler de rapport au savoir dans le cadre d'une activité d'appropriation de savoirs et ceci quel que soit l'objet de savoir concerné. En outre, ces analyses abordent la question du fonctionnement langagier qui permet d'appréhender le rapport de l'individu au langage, comme je le montrerai dans ce qui suit.

I.2 Le(s) rapport(s) au langage

Le développement de la notion de rapport à l'écriture est également influencé par les différentes approches, sociologiques et sociocognitives, du rapport au langage. En effet, le rapport à l'écriture peut être considéré comme une forme de rapport au langage (Barré-De Miniac, 2000a), car le scriptural, en tant que forme particulière d'usage du langage, occupe une place importante dans les pratiques langagières des sujets.

Afin de préciser la notion de rapport au langage, je m'intéresserai d'abord à la vision sociologique de Bourdieu (1977, 1994) qui utilise les expressions « rapport au langage », « rapport à la culture », « rapport au langage et au savoir », dans le cadre de sa théorie de la distinction, pour désigner d'une manière générale les « manières de faire ou de dire » propres aux classes dominantes (Bourdieu & Passeron, 1970 : 160). Quoiqu'il ait peu théorisé le rapport au langage, Bourdieu (1977) le conçoit au travers de sa conception de la société comme système de classes sociales et de rapports de domination. Le rapport au langage serait donc « commandé » par l'appartenance de classe et ses formes seraient imposées par les tenants du pouvoir.

Dans la logique des différences culturelles de classe, la théorie de Bourdieu (1977) suppose une rupture entre deux types de rapport au langage, que l'on pourrait appeler dominant et dominé. Ainsi, la classe dominante construit un rapport au langage « très voisin de celui que demande et inculque l'école », qui plus est, susceptible de permettre au sujet de marquer sa « distinction » – notamment par l'assurance et l'aisance – et d'assurer la reproduction de la langue « légitime ». Les membres de la classe dominante incorporent précocement les codes dominants, en passant d'une « maîtrise pratique » du langage, acquise dans le cadre familial, à une « maîtrise réflexive » du langage, acquise dans le milieu scolaire. Au contraire, l'acquisition primaire du langage par la classe dominée est marquée socialement comme non conforme et détermine une maîtrise réflexive insuffisante. En somme, le système scolaire utilise les différences culturelles de classe pour renforcer la position de la classe dominante dans la structure sociale.

(...) les différences qui séparent les classes en matière de langage ne se réduisent pas à une somme de marqueurs sociaux (...) elles constituent un système de signes congruents de différenciation ou, mieux, de distinction qui trouvent leur principe dans des *modes d'acquisition* distincts et distinctifs (Bourdieu, 1977 : 30).

Malgré de nombreuses critiques liées au caractère déterministe et structuraliste de sa vision, la théorie de Bourdieu a ouvert la voie à une réflexion sur les questions liées à l'inégalité sociale et à la corrélation entre origine sociale et réussite scolaire. C'est à partir de sa théorie que les

travaux en sociologie de l'éducation ont essayé de déterminer et de conceptualiser la manière dont se construisent des rapports – au savoir, au langage, à l'école – qui sont à l'origine des différences entre les sujets (Bautier, 1995, 2002a; Charlot, 2000; Charlot et al., 1992).

I.2.1 Composantes du rapport au langage

Dans la perspective de recherche de l'équipe ESCOL, Bautier (2002a) théorise le rapport au langage et à l'écrit à partir d'une analyse des relations entre langage, activité cognitive et théorie du sujet. Sa conceptualisation du rapport au langage reprend aussi plusieurs des présupposés, des conceptions et des enjeux qui avaient été formulés autour de la notion de rapport au savoir. Bautier (2002b : 35) fonde ainsi ses hypothèses sur une conception du langage comme système symbolique, c'est-à-dire un « lieu où se manifestent les processus différenciateurs et se stigmatisent les différences sociales, les différences culturelles, les différences de rapports à l'école et au(x) savoir(s) ». Le langage, qui est étudié dans ses dimensions sociales, subjectives et cognitives, intervient dans toute situation d'appropriation à trois niveaux principaux, mobilisés généralement par un sujet : socioculturel, institutionnel, interactionnel :

(...) c'est à la compréhension des interactions entre ces trois niveaux dans leurs effets sur les apprentissages que la notion de « rapport au langage », comme celle de rapport au savoir, peut être selon nous utile ; c'est au moins dans cette perspective que nous tentons de l'élaborer (Bautier, 2002a : 42).

Il faut souligner que Bautier inscrit sa problématique du rapport au langage dans une perspective à la fois sociocognitive et didactique, afin de comprendre des phénomènes souvent peu analysés en relation avec les difficultés scolaires. Le rapport au langage est partie prenante du processus d'appropriation, qui suppose une « activité interprétative et un positionnement personnel qui vont entraîner des activités cognitives spécifiques » chez les sujets (Bautier, 2002a : 42). Cette activité interprétative est construite et mise en œuvre au travers des usages langagiers qui diffèrent d'un sujet à l'autre, favorisant ou au contraire gênant l'appropriation des savoirs.

Dans cette perspective, Bautier (2002a : 43) définit la notion de rapport au langage comme un « rapport à des processus (les productions liées au langage), à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits (objets institutionnels, culturels et sociaux) ». Selon elle, cette notion rend compte d'une série de ruptures épistémologiques, dont trois me paraissent particulièrement significatives. Premièrement, le rapport au langage situe la réflexion sur l'appropriation langagière dans une approche compréhensive et non pas déterministe, en ce qui concerne les différences entre sujets. Deuxièmement, cette notion s'oppose à une

conception essentialiste des sujets qui « construiraient des compétences une fois pour toutes (...), indépendamment des situations sociales dans lesquelles ils interagissent et élaborent leurs expériences » (Bautier, 2002a : 45). Troisièmement, la notion de rapport au langage s'inscrit en rupture avec les conceptions qui considèrent les productions langagières comme le résultat d'une seule mise en œuvre de connaissances linguistiques et textuelles.

La notion de rapport au langage renvoie donc à une construction complexe, qui témoigne de l'interaction entre de multiples processus : sociaux, cognitifs et subjectifs. A partir de ces hypothèses, Bautier (2002a : 45) identifie plusieurs « composantes » du rapport au langage, afin de saisir les enjeux des situations langagières pour le sujet, autrement dit « la façon dont [il] investit et construit dans le langage des manières d'être au monde et de le penser, d'être aux autres, et de se penser, manières toujours simultanément sociales et subjectives ».

Une première composante concerne l'articulation des processus subjectifs et sociaux à l'œuvre dans l'élaboration identitaire du sujet à travers le langage. Cette composante correspond au « rôle que l'auteur (élève) fait jouer au langage dans les processus de subjectivation, de production de soi comme sujet », en lien avec certains facteurs sociaux : position et rapports sociaux (Bautier, 2002a : 46). L'hypothèse de l'auteure est justement que le rapport au langage participe de la transformation des sujets (scolaires) en sujets langagiers. Dans une perspective didactique, il s'agit d'investiguer comment l'école, au travers des différents usages et apprentissages langagiers qu'elle met en place, aide les élèves à construire des rapports au langage qui favorisent leur développement, en relation avec les exigences et les particularités des situations scolaires.

Une autre composante du rapport au langage articule fonctions langagières et modes de pensée, étant liée, selon l'auteure, aux « orientations langagières privilégiées » par les sujets, en fonction de leur interprétation des situations de production langagière auxquelles ils participent. En effet, le rapport au langage renvoie à différentes modalités d'investissement du langage et de ses fonctions (significative ou suggestive), selon les intentions, les croyances, les habitudes du sujet. La capacité à mobiliser les différentes fonctions du langage selon les circonstances relève donc du rapport de l'individu au langage.

Les représentations de la langue (et des réalisations linguistiques) constituent une troisième composante du rapport au langage. Cette composante permet de comprendre l'origine de ce que Bautier (2002a) appelle la « non-stabilité » des formes syntaxiques et morphologiques, en particulier, utilisées par les scripteurs/-trices. Si les réalisations linguistiques présentent un écart important par rapport aux normes, c'est parce que les sujets ont une faible conscience de la pertinence de cette dimension du langage.

Concevoir le rapport au langage comme une interaction entre ces différentes composantes permet à Bautier (2002a) de placer ce dernier à l'intersection des dimensions de l'activité langagière : pratiques langagières, investissements subjectifs et énonciatifs, conduites, mises en œuvre linguistiques. Cette conception l'amène à concevoir le rapport au langage comme une « orientation des sujets à l'égard du langage, liée aux expériences et habitudes langagières, mais en la reliant aux conceptions de la relation aux autres, au monde » (Bautier, 2002a : 50). Cette orientation entraîne les sujets à privilégier, selon les circonstances, l'une ou l'autre des valeurs qu'ils attachent au langage – expression, affirmation de soi, lieu d'appropriation – et donc à mettre en place des pratiques et des conduites langagières en fonction de leur manière d'interpréter ces circonstances.

Du point de vue didactique, la conception de Bautier (2002a) implique une réflexion sur la place du langage dans la dynamique de l'appropriation et sur le rôle des situations didactiques dans la prise en compte du sujet subjectif et social et pas seulement du sujet scolaire. En effet, l'« entrée » par la notion de rapport au langage ne permet pas de décrire les sujets, mais de comprendre ce qui sous-tend leurs productions, ce qui peut faire difficulté et ce qu'il serait utile qu'ils privilégient comme usages langagiers pour apprendre :

La notion de rapport au langage ne pose donc pas l'unicité d'un sujet qui serait déterminé une fois pour toutes à être le même sujet langagier dans toutes les situations. Elle ne permet pas davantage dans l'état des connaissances de décrire des sujets, elle permet en revanche d'analyser les composantes du rapport au langage de manière à mieux comprendre quels sont les enjeux des situations langagières pour le sujet et en quoi les situations pédagogiques et didactiques construites par l'enseignant peuvent ou non l'aider (Bautier, 2002a : 52).

Ces questions ont des implications sur les méthodologies de recherche à même de saisir cet objet complexe, pluridimensionnel et variable qu'est le rapport au langage. Selon Bautier (2002a), le recours au discours sur les usages et les représentations de pratiques ne serait qu'un des éléments à prendre en compte. Par exemple, dans le cas des productions écrites, il s'agit également de mettre en relation l'analyse de la tâche, de ses interprétations par les apprenant.e.s et du savoir, avec les différentes façons d'écrire. Bautier (1995, 2002b) s'est par ailleurs intéressée aux productions écrites d'apprenant.e.s (élèves et jeunes adultes) qu'elle a analysées en tenant compte de ces paramètres. Ses conclusions montrent que les processus d'élaboration de soi mis en place par les sujets dans leurs productions seraient mieux compris si justement on pouvait

(...) mettre en relation le rapport au langage de certains jeunes, plus particulièrement, leur rapport à l'écriture avec les formes culturelles et les pratiques sociales qui les sous-tendent et qu'elles contribuent à construire plutôt qu'avec des manques de maîtrise et une inculture (Bautier, 2002b : 37).

I.2.2 Rapport au langage, pratiques langagières et habitus

J'analyserai dans ce qui suit la contribution des notions de *pratiques langagières* (Bautier, 1995 ; Boutet et al., 1976) et d'*habitus* (Bourdieu, 1986) à la compréhension du rapport au langage et du rapport à l'écriture. L'articulation de ces notions me permettra de penser le rapport au langage comme étant ancré dans les pratiques langagières émergeant de l'environnement socioculturel du sujet, pratiques engendrées par l'*habitus*, comme système de dispositions à la fois individuelles et sociales.

D'abord, étudier les pratiques langagières contribue à une meilleure compréhension du rapport au langage, c'est-à-dire de la manière dont le sujet, en tant qu'acteur social, agit verbalement et investit (de sens, de valeurs) certaines situations sociales, à travers la mobilisation qu'il peut faire – consciemment ou non – de ses ressources. Dans ce sens, la notion de *pratiques langagières* introduite par Boutet et al. (1976) renvoie à une conception du langage comme pratique fondamentalement sociale, qui ne peut être isolée de l'ensemble des pratiques sociales des sujets, le langage ayant une fonction de médiation par rapport à ces dernières. Pour Boutet (1980 : 67), la dimension sociale des pratiques langagières suppose une interaction permanente entre toute activité langagière et le contexte social de sa production : « Parler de pratiques langagières, c'est donc affirmer cette double caractéristique de l'activité langagière : elle est à la fois contrainte par des règles (internes au système linguistique comme externes) et agissante sur le social ».

Il est important de souligner que les pratiques langagières, en tant que pratiques sociales, relèvent d'une logique sociale de production et d'évaluation du sens. La notion de pratiques langagières met ainsi l'accent sur les « enjeux socioculturels et socioidentitaires du langage » (Bautier, 1997 : 191), dans le sens où les usages langagiers renvoient à des idéologies, valeurs et convictions des différents groupes sociaux, pouvant donc constituer un facteur de distinction ou identitaire au sein de ces groupes (Bautier, 1995, 2002b). Dans cette perspective, Bautier (1995 : 205) conçoit les pratiques langagières, à la suite de Bourdieu (1982), comme « le lieu de manifestation de l'individuel et du social dans le langage », en considérant que la manière dont les personnes utilisent le langage relève tant de caractéristiques communes, historiquement et socialement construites, que de variations individuelles entre les sujets. Ces variations sont généralement liées à la manière dont les locuteurs se représentent la situation sociale (l'interprétation qu'ils en font, en termes d'enjeux, statuts ou finalités), en fonction de leurs histoires, de leurs différentes expériences (cognitives, sociales, affectives) et de leurs pratiques sociales familières :

Les pratiques langagières des individus sont ancrées dans leur mode de socialisation familial, composé par les valeurs, attitudes, représentations, et utilisations familiaires du langage dans leur double aspect cognitif et interactionnel, qui sont elles-mêmes liées à la trajectoire des individus et à leurs conditions de vie (Bautier, 1995 : 204).

Une des problématiques centrales de la réflexion sur les pratiques langagières vise à expliciter les phénomènes de différenciation des acteurs sociaux sous l'angle des usages qu'ils font du langage, ainsi que des rôles qu'ils y attribuent dans une situation donnée. Dans ce sens, Bautier (1995 : 9) s'intéresse notamment au rapport des personnes au langage dans un contexte éducatif, afin de comprendre « comment le rapport au langage et les productions qui en résultent peuvent aider ou gêner la construction des savoirs et les réponses aux demandes scolaires ». Dans la perspective sociocognitive qui est la sienne, Bautier (1995 : 120) conçoit ainsi le rapport au langage comme une des « composantes sociocognitives des pratiques langagières », susceptibles de jouer un rôle dans les phénomènes de différenciation.

Cette conception est inspirée par les travaux de Bourdieu (1986 : 40), notamment par la notion d'*habitus*, qui permet de considérer les pratiques des sujets comme étant enracinées dans leurs expériences passées de socialisation, expériences qui constituent des systèmes durables de dispositions régulières :

L'*habitus*, comme système de dispositions à la pratique, est un fondement objectif de conduites régulières, donc de la régularité des conduites, et si l'on peut prévoir les pratiques (...), c'est que l'*habitus* est ce qui fait que les agents qui en sont dotés se comporteront d'une certaine manière dans certaines circonstances.

Bourdieu (1980 : 88) conçoit également les *habitus* comme des « principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations », dans la mesure où ils fournissent aux individus un « sens pratique » ou un « sens du jeu » (une appréciation de ce qui est approprié ou non dans certaines situations) qui oriente leurs actions, leurs pensées, leurs expressions, sans pour autant déterminer celles-ci d'une manière mécaniste. Autrement dit, les pratiques, qui sont engendrées et gouvernées par un *habitus* acquis selon certaines conditions historiquement et socialement situées, possèdent, grâce à ce dernier, une relative autonomie par rapport aux situations :

Histoire incorporée, faite nature, et par là oubliée en tant que telle, l'*habitus* est la présence agissante de tout le passé dont il est le produit : partant, il est ce qui confère aux pratiques leur *indépendance relative* par rapport aux déterminations extérieures du présent immédiat (Bourdieu, 1980 : 94).

La position de Bourdieu signifie donc que les pratiques engendrées par l'*habitus*, tout libre qu'apparaisse leur production dans des situations données, sont toujours conditionnées par les conditions particulières de la formation de l'*habitus*, qui incluent des régularités « objectives » ou de « sens commun ». En outre, dans la mesure où l'*habitus* comporte des

caractéristiques similaires à l'intérieur de la même classe sociale, les pratiques langagières qui y sont liées sont doublement conditionnées : d'un côté, en tant que produits d'un « habitus de classe », déterminant certaines régularités dans les usages du langage ; de l'autre côté, en tant que composantes d'un « habitus individuel » (cf. la distinction opérée par Bourdieu, 1980), source d'investissements individuels du langage. L'habitus fait ainsi le lien entre l'individuel et le social, tout en contribuant à situer l'individu dans un « champ »⁷ (Bourdieu, 1994). La notion d'habitus permet également de considérer qu'il y a une cohérence à chercher au sein des pratiques langagières, qui doivent être comprises en relation avec l'histoire à la fois individuelle et sociale du sujet (Bautier, 1995). C'est donc à travers ses pratiques langagières que ce dernier construit des manières d'agir et de penser, autrement dit, des rapports au langage, à l'écriture et au monde.

I.2.3 Types de rapports au langage et au monde

Une autre contribution à l'élaboration de la notion de rapport au langage, avec des implications significatives sur celle de rapport à l'écriture, vient de la sociologie de l'écrit, dont un des représentants est Lahire (1993a), auteur de plusieurs ouvrages dont celui intitulé *Culture écrite et inégalités scolaires*. Adoptant une perspective sociohistorique à la croisée des réflexions anthropologiques de Goody et de la sociologie des pratiques culturelles de Bourdieu, cet auteur propose un modèle sociologique opposant deux types de rapports au langage et au monde qui jouent un rôle important dans la réussite ou l'échec scolaire : un rapport scriptural-scolaire et un rapport oral-pratique. Ceux-ci désignent les relations aux formes sociales⁸ qu'entretiennent les élèves issus de différents groupes sociaux.

Avant de discuter les deux formes de rapports au langage théorisées par le sociologue, je m'arrêterai à la notion de « forme scripturale scolaire », qui est définie par Lahire (2008 : 24) comme une « forme sociale tramée par des pratiques d'écriture *et* supposant la constitution de savoirs scripturaux ». Cette notion permet de saisir les rapports entre école et culture écrite, au-delà de la simple constatation que l'école est le lieu où l'on apprend à lire et à écrire. Selon Lahire (2008 : 28-29), si l'école constitue le « lieu d'*enseignement* de la langue », elle permet

⁷ Une des notions clés de la théorie de Bourdieu (1994), le *champ* désigne un espace structuré par des rapports de force entre dominants et dominés, les dominants étant en possession d'un « capital » valorisé dans le champ respectif, en termes de ressources économiques, culturelles ou symboliques.

⁸ La notion de *forme scolaire* fait partie d'un modèle théorique qui pose l'existence dans la société de deux types majeurs de « formes sociales », c'est-à-dire de formes d'acculturation socialement et historiquement situées, prenant leur sens dans des configurations sociales d'ensemble : les « formes sociales scripturales » (basées et rendues possibles par des pratiques de l'écrit et constitutives d'un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde) et les « formes sociales orales » (basées sur l'incorporation des savoirs et savoir-faire et sur un sens pratique pré-réflexif et constitutives d'un rapport oral-pratique au langage et au monde). Selon Reuter (1996), ces thèses sont néanmoins discutables dans la mesure où elles sous-estimeraient les interactions entre les deux formes de relations sociales.

également la construction d'un « rapport scriptural-scolaire » au langage, caractérisé comme un « rapport réflexif, distancié », supposant l'objectivation du langage, c'est-à-dire la

(...) maîtrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage, de la pratique sans principe explicite. L'école prône la reprise réflexive, la maîtrise explicite et consciente, conduite parfois par des métalangages, des règles, des définitions (Lahire, 1993a : 39).

Le sociologue considère donc l'écrit comme le trait fondamental de l'école, en raison notamment de la « scripturalisation » des activités, qui concerne tant les modes de constitution des savoirs que les relations d'enseignement et d'apprentissage. C'est pourquoi l'appropriation de cet univers passe par une socialisation scripturale, c'est-à-dire par le développement d'un rapport scriptural au langage et au monde, qui englobe « des conduites, des attitudes et des dispositions particulières » (Lahire, 2008 : 107) :

L'école développe un rapport spécifique au langage supposant que celui-ci soit mis à distance, considéré comme un objet étudiable en lui-même de multiples points de vue (phonologique, lexical, grammatical, textuel), pris comme l'objet d'une attention et d'un travail spécifiques, d'une manipulation consciente, volontaire et intentionnelle (Lahire, 2008 : 57).

Lahire (1993a, 1995, 2008) interroge ainsi les modalités de construction sociale d'un rapport scriptural-scolaire au langage et au monde, à travers des investigations de type ethnographique dans un contexte scolaire et familial. Il s'intéresse notamment aux pratiques d'écriture à l'école primaire, y compris les plus banales et à la manière dont ces pratiques permettent d'explorer les différentes formes de rapports au langage et au monde. Son hypothèse est que les transformations que permettent les pratiques d'écriture en matière de rapport au langage, de mode de connaissance ou d'apprentissage ne sont pas les mêmes dans toutes les circonstances et pour tous les groupes sociaux, d'où l'intérêt de situer le rapport au langage et au monde au centre de la réflexion sur l'échec scolaire.

En outre, sous l'influence de la sociologie de Bourdieu (1980) – notamment des théories du sens pratique et de la domination – Lahire (1993a) montre que le rapport scriptural-scolaire englobe des dispositions – cognitives, mais aussi politiques – constituées au sein des formes sociales scripturales-scolaires, qui sont dominantes par rapport aux formes sociales orales. Si les enfants issus des milieux populaires sont souvent en échec scolaire, c'est parce qu'on leur a inculqué un type de rapport au langage qui n'est pas valorisé par l'école. En revanche, le rapport scriptural-scolaire au langage peut être compris comme une forme de rapport au pouvoir, dans la mesure où la maîtrise symbolique du langage, ainsi que les « dispositions métalangagières », socialement et historiquement élaborées, sont constitutives de ce type de rapport au langage, permettant de maîtriser symboliquement les autres, d'exercer sur eux une

forme de pouvoir ⁹. Le rapport scriptural-scolaire au langage, qui s'est largement diffusé dans nos sociétés grâce à la généralisation des formes sociales scripturales, constitue ainsi, en quelque sorte, une « clé historiquement rendue nécessaire pour entrer dans une multitude de jeux sociaux, d'univers sociaux composant la réalité de notre configuration sociale d'ensemble » (Lahire, 1993a : 293). L'opposition entre raison pratique et raison scolaire a donc pour le sociologue un sens profondément politique.

I.3 Représentations sociales, représentations de l'écriture et rapport à l'écriture

Dans cette partie, j'examinerai l'apport de la théorie des représentations sociales, ainsi que des travaux sur les représentations sociales de l'écriture, à l'élaboration de la notion de rapport à l'écriture. En effet, la notion de représentation sociale aide à éclairer celle de rapport à l'écriture sous plusieurs angles, qui ont notamment trait à l'activité du sujet scripteur et à son fonctionnement dans un contexte social particulier (Barré-De Miniac, 2000a). Du point de vue diachronique, les représentations sociales de l'écriture ont permis aux spécialistes de l'écrit de s'intéresser aux dimensions psychosociologiques de l'appropriation de l'écriture, en posant un regard différent, qualitatif, sur les difficultés des scripteurs/-trices (Barré-De Miniac et al., 1993; Penloup, 2000).

Je m'intéresserai d'abord à la théorie des représentations sociales, ensuite j'interrogerai la notion de représentation sociale de l'écriture, qui constitue une orientation de recherche importante, ayant réalisé le passage vers la notion de rapport à l'écriture.

I.3.1 La théorie des représentations sociales

La notion de *représentation sociale*, introduite dès le début du XX^{ème} siècle par Durkheim (1924), a été théorisée par Moscovici (1976, 1984), puis développée dans une série de travaux fondateurs élaborés par des psychologues sociaux français, ainsi que dans différentes contributions en sciences sociales (Abric, 1989, 2011; Belisle & Schiele, 1984; Doise & Palmonari, 1986; Grize et al., 1987; Jodelet, 1989).

Je rappellerai quelques éléments de définition qui me permettront de mieux circonscrire les représentations sociales eu égard à mon propos, tel que décrit plus haut. Une première idée importante pour ma réflexion renvoie à la relation entre le sujet et l'objet, relation qui est également définitoire pour la notion de rapport à l'écriture. En effet, la théorie des représentations sociales part du principe qu'il n'y a pas de coupure entre le sujet et l'objet,

⁹ Pour Bourdieu (1982 : 14), les échanges sociaux en tant qu'interactions symboliques à l'intérieur d'un « champ » impliquent des « rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs ».

dans la mesure où « un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux. C'est donc la relation sujet-objet qui détermine l'objet lui-même » (Abric, 2011 : 16). Ce principe est important, car il met en exergue l'importance du travail de reconstruction de la réalité par l'individu ou le groupe, travail d'appropriation et d'intégration dans une vision cohérente des caractéristiques de l'objet, mais aussi des expériences subjectives antérieures, des attitudes et des normes apprises dans la société. C'est cette « vision fonctionnelle du monde » pour citer Abric (2011 : 16), vision englobant un objet et un sujet, que désigne la notion de représentation sociale. L'idée de relation entre un sujet et un objet suppose donc une activité spécifique du sujet, dans le sens d'une élaboration de l'objet à partir de la mise en place de pratiques sociales. Cette idée est également évoquée par Jodelet (1989 : 43), pour qui les représentations renvoient à une « forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet », ou encore à un « acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet » (Jodelet, 1989 : 37). Cette signification de la notion de représentation sociale est aussi présente dans la notion de rapport à l'écriture, qui renvoie à une liaison singulière entre le sujet et l'écriture, en tant qu'objet de savoir et pratique sociale (Barré-De Miniac, 2000a).

Une des définitions les plus citées de la représentation sociale montre qu'il s'agit de systèmes de connaissance et d'interprétation du monde, qui jouent un rôle important dans la structuration de l'univers social auquel appartient un individu : « C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à l'ensemble social » (Jodelet, 1989 : 36). Pour Moscovici (1976 : 48), les représentations constituent des « théories, des sciences collectives *sui generis*, destinées à l'interprétation et au façonnement du réel ». Ainsi définies, les représentations sociales constituent à la fois le produit et le processus d'une activité individuelle et collective de construction et de transformation du réel.

La notion de représentation sociale articule deux pôles, le cognitif et le social¹⁰. En ce qui concerne le pôle cognitif, Grize et al. (1987 : 36) font remarquer que les représentations sociales constituent des organisations cognitives individuelles – opérant au travers des « schématisations » – qui supposent un travail de traitement, par l'individu, de la réalité sociale. Or, les processus individuels sont modelés par les contextes sociaux, idéologiques en

¹⁰ Je précise ici que Moscovici (1976) avait théorisé les représentations sociales comme une notion au carrefour de la sociologie et de la psychologie, insistant sur le fait qu'elles devraient être comprises comme englobant des éléments affectifs, cognitifs et sociaux. Selon Jodelet (1989), ce vaste programme ne s'est pas réalisé. C'est pourquoi Jodelet (2008) parle d'une composante subjective de la représentation sociale et de la nécessité de réintroduire la notion de sujet dans l'approche théorique. De ce point de vue, la notion de *rapport à* permet de mieux saisir les aspects psychoaffectifs et subjectifs que les représentations sociales ont négligés en faveur des dimensions cognitive et sociale (Penloup, 2000).

particulier, mais également par les instances institutionnelles et par la condition sociale de l'individu. En tant que productions sociales exprimant une forme de connaissance, les représentations sociales ont donc un « caractère collectif et structuré, une certaine permanence, ainsi que des procédures internes de réglage » (Grize et al., 1987 : 36). De son côté, Abric (2011 : 19) désigne les représentations comme des « constructions sociocognitives régies par leurs règles propres », ce qui souligne que les deux composantes (sociale et cognitive) de la représentation entrent en résonance. La définition suivante donne aussi un aperçu de l'imbrication de ces composantes au sein de la représentation sociale. Les termes en italiques (soulignés dans le texte) renvoient à la fois à des opérations cognitives et à des fonctions sociales qui sont attribuées aux représentations sociales, car les premières sont toujours articulées à des phénomènes sociaux :

Grille de lecture et de décodage de la réalité, les représentations produisent l'*anticipation* des actes et des conduites (de soi et des autres), l'*interprétation* de la situation dans un sens préétabli, grâce à un système de *catégorisation* cohérent et stable. Initiatrices des conduites, elles permettent leur *justification* par rapport aux normes sociales, et leur *intégration* (Abric, 1989 : 202).

J'examinerai dans ce qui suit la composante sociale des représentations, à travers trois aspects principaux : les fonctions sociales des représentations ; l'influence du contexte social sur la formation des représentations ; les liens entre représentations et pratiques sociales.

- **Les fonctions sociales des représentations**

Les représentations sont sociales en ce qu'elles permettent non seulement d'expliquer certaines réalités sociales et de définir une identité individuelle et collective, mais également de réguler les rapports sociaux. Jodelet (1989 : 35) parle dans ce sens d'une « dynamique sociale des représentations », qui renvoie à leurs nombreuses fonctions sociales : de communication, identitaires, d'orientation – en amont et en aval de l'action (Abric, 2011). Pour Doise (1986) suivant Moscovici, les représentations sociales doivent être comprises en relation avec les rapports sociaux, car elles sont étroitement liées aux dynamiques relationnelles qui les véhiculent et les façonnent à l'intérieur des groupes d'individus :

Les représentations sociales sont des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports (Doise, 1986 : 85) ¹¹.

Doise (1986) souligne ainsi que la compréhension des lois qui régissent les représentations sociales nécessite qu'elles soient étudiées à l'intérieur de groupes d'individus, d'où une

¹¹ Cette définition emprunte les termes de « principes générateurs » que Bourdieu (1976) emploie pour définir l'habitus, afin de souligner que représentations sociales et habitus rendent compte, à des niveaux d'analyse différents, de l'existence de certaines « principes organisateurs » liés à la manière dont les individus fonctionnent lors de prises de position dans un champ social.

dimension collective qui est moins évidente dans la notion de rapport à l'écriture. En outre, les représentations sociales renvoient à des formes de connaissances organisées comme un savoir sur la réalité, une réalité « commune », (Jodelet, 1989 : 36), leur partage au niveau social étant essentiel. Ces formes de connaissances éclairent ainsi la manière dont la réalité peut ou doit être comprise. Quant au rapport à l'écriture, même s'il englobe des croyances sur le monde de l'écrit, sa dynamique est différente de celle des représentations sociales, car il constitue une construction individuelle et sociale, mais relevant moins de la construction d'une réalité collective.

- **L'influence du contexte social sur la formation des représentations**

Le caractère social des représentations est lié à leur fonctionnement complexe, ancré dans un certain contexte discursif et social. En effet, les représentations sociales constituent des « organisations signifiantes », dont la signification dépend tant des conditions de production discursive où elles émergent ou s'élaborent, que des idéologies et de l'inscription sociale des individus qui les produisent (Abric, 2011 : 17-19). En fonction du contexte discursif, les différents éléments des représentations peuvent s'actualiser ou pas, voire entrer en contradiction les uns avec les autres. Quant aux déterminations exercées par le contexte social, elles sont multiples et hétérogènes, les représentations étant

reliés à des systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturels, à un état des connaissances scientifiques, comme à la condition sociale et à la sphère de l'expérience privée et affective des individus (Jodelet, 1989 : 35).

Je me pencherai sur la condition sociale des sujets évoquée précédemment, condition qui influe sur l'élaboration et l'organisation des représentations chez les individus, comme le souligne Jodelet (1989 : 50) :

La place, la position sociale qu'occupent [les individus], ou les fonctions qu'ils remplissent, déterminent les contenus représentationnels et leur organisation, *via* le rapport idéologique qu'ils entretiennent avec le monde social, les normes institutionnelles et les modèles idéologiques auxquels ils obéissent.

Jodelet met en relief l'idée que la condition sociale, qui est partagée par les membres d'une même classe, est associée à un certain rapport au monde social, rapport qualifié d'« idéologique » en référence aux normes, aux modèles et aux valeurs véhiculés par la société. Mais pour Jodelet (1989 : 50), la condition sociale implique également une « relation au monde » comprenant « valeurs, modèles de vie, contraintes ou désirs spécifiques » : c'est un versant du rapport au monde social qui englobe des éléments plus individuels, psychoaffectifs ou liés à l'histoire de la personne. Cette interaction entre le social et l'individuel au sein du rapport au monde qu'examine Jodelet (1989) a des effets sur la

manière dont les sujets conçoivent les objets de la réalité, c'est-à-dire sur les représentations. Les représentations sociales se constituent donc à l'interface entre la condition sociale de l'individu et son rapport au monde social.

- **Représentations et pratiques sociales**

Les représentations sont sociales en ce qu'elles servent également de « guides pour les actions et échanges quotidiens », permettant d'« agir sur le monde et sur autrui » (Jodelet, 1989 : 35). Elles influent donc sur les comportements et les pratiques des individus, orientent les actions et les relations sociales, qui sont en retour modelées par les représentations. Les liens complexes entre représentations et pratiques sociales font ainsi l'objet de multiples interrogations. Une étude de Grize et al. (1987 : 43) précise que les représentations « sont nourries des rapports que les sujets entretiennent avec leurs pratiques », ce qui met en évidence le rôle joué par les significations que chaque individu attribue à ses pratiques dans la constitution des représentations sociales. Pour sa part, Abric (2011 : 24) parle plutôt d'un système de déterminations mutuelles entre représentations sociales et pratiques ¹² :

Par ses fonctions d'élaboration d'un sens commun, de construction de l'identité sociale, par les attentes et les anticipations qu'elle génère, [la représentation] est à l'origine des pratiques sociales. Par ses fonctions justificatrices, adaptatrices et de différenciation sociale, elle est dépendante des circonstances extérieures et des pratiques elles-mêmes, elle est modulée ou induite par les pratiques.

La composante sociale constitue donc l'unité de base de la théorie des représentations sociales. Mais, plus récemment, une composante subjective relative à la place du sujet commence à préoccuper les théoriciens. Dans ce sens, Jodelet (2008) plaide pour une réhabilitation de la notion de *sujet* dans le cadre de la théorie des représentations sociales, afin de comprendre une fonction essentielle des représentations, la fonction subjective. Postulant l'existence de trois sphères d'appartenance des représentations – subjective, intersubjective, transsubjective – elle analyse les représentations comme des constructions basées sur des processus cognitifs, mais aussi émotionnels et identitaires, ayant trait à la participation du sujet au monde :

Leur étude permet d'accéder aux significations que les sujets, individuels ou collectifs, attribuent à un objet localisé dans leur environnement social et matériel, et d'examiner comment ces significations sont articulées à leur sensibilité, leurs intérêts, leurs désirs, à leurs émotions comme au fonctionnement cognitif (Jodelet, 2008 : 39).

¹² L'approche expérimentale des représentations sociales a permis de montrer que les comportements des individus sont déterminés par leurs représentations des situations proposées et non pas par les caractéristiques « objectives » de ces situations. Elle a également permis de s'intéresser à l'organisation interne et à la transformation des représentations. Cette approche est néanmoins limitée, car elle rend compte de comportements qui ne sont pas situés dans un contexte social réel et qui donc ne sont pas des pratiques sociales effectives, soumises à des enjeux socialement et historiquement déterminés (Abric, 1989).

Il est important de souligner, dans cette nouvelle perspective de réflexion dessinée par Jodelet (2008), que le travail sur les représentations sociales contribue à un avancement de la réflexion sur la subjectivité du sujet, ce qui nourrit aussi la réflexion sur le rapport à l'écriture, qui englobe les éléments évoqués par la citation précédente. Dès lors, la question qui se pose est de savoir quelle « entrée » adopter, afin d'analyser les significations subjectives qu'un sujet attribue à tel ou tel objet du monde. Comme je le montrerai plus loin, une « entrée » par la notion de rapport à (l'écriture) permet de mieux saisir, dans la perspective didactique qui et la mienne, la complexité des liens que le sujet construit et entretient avec cet objet, l'écriture en l'occurrence.

I.3.2 Les représentations sociales de l'écriture

Le courant de recherche lié aux représentations sociales de l'écriture a contribué à l'émergence et à la conceptualisation du rapport à l'écriture dans le cadre de la didactique du français. L'apparition de ce courant en France, dès les années 1980, est liée à une demande sociale d'amélioration de l'expression écrite chez les adultes, notamment dans le contexte du développement de la formation continue. Ainsi, certains aspects qualitatifs concernant les pratiques scripturales des personnes – par exemple, le rôle que joue l'écrit dans les situations de communication quotidienne et les représentations qu'il suscite chez les scripteurs/-trices – sont considérés comme importants pour définir les besoins en formation d'adultes, en rapport avec les attentes sociales (Bourgain, 1988; Guibert, 1989, 1990). Plusieurs travaux en didactique du français langue première commencent également à penser l'appropriation de l'écriture sous l'angle des représentations sociales que les scripteurs/-trices – élèves, enseignant.e.s, parents d'élèves – construisent à l'égard de cette pratique sociale (Barré-De Miniac et al., 1993; M. Dabène, 1987a).

Il est important de préciser que l'intérêt de la recherche sur les représentations de l'écriture, tant dans le domaine de la formation que dans celui de la didactique, est principalement lié à une meilleure compréhension des difficultés que pose aux sujets l'appropriation de l'écriture. On considère ainsi que les échecs et les tensions à l'égard de l'écriture peuvent être expliquées en interrogeant la manière dont les individus se représentent la production écrite, y attribuent des significations et des valeurs, en fonction des types d'usages qu'ils en font dans leur environnement social. Plusieurs auteurs interrogent la nature de ces représentations, ainsi que l'usage de cette notion dans le cadre de l'enseignement et de la formation. Bourgain (1990b), par exemple, associe les représentations sociales au concept bourdieusien de « sens commun », qui renvoie à un mode de connaissance particulier, permettant aux individus

d'être et d'agir dans le monde. Elle note dans ce sens : « On ne peut pas vivre dans une société où les rapports sociaux s'exercent (aussi) par l'écriture sans se faire une certaine idée de celle-ci, sans s'en construire une certaine intelligibilité » (Bourgain, 1990b : 290).

On considère donc que les représentations sociales de l'écriture renvoient à des théories ordinaires liées à l'écriture, adaptées à la communication quotidienne, qui composent un répertoire de savoirs partagés et relativement homogènes à propos de l'écriture. La notion de représentation sociale de l'écriture tend ainsi à récupérer la dimension sociale des représentations¹³ – liée notamment à leurs fonctions sociales, précédemment discutées – de deux manières au moins : d'une part, les représentations sociales de l'écriture contribuent à l'adaptation des individus au monde social, en leur fournissant une « théorie » ordinaire relativement stable, qui les rend fonctionnels dans la société ; d'autre part, elles exercent une influence sur les communications et les conduites sociales, qui ont lieu en grande partie à travers l'écrit : elles préparent ainsi les individus à se conduire face à l'écriture et à ses produits et contribuent à l'amélioration de leurs pratiques scripturales. Dans ce sens, l'articulation des représentations et des pratiques est essentielle pour la compréhension des différents comportements scripturaux des acteurs sociaux (Guibert, 1990).

En outre, en tant que formes de savoirs pratiques, les représentations sociales de l'écriture sont comprises en lien avec leur contexte de production et avec la situation de communication scripturale. Dans ce sens, Guibert (1990) met l'accent sur l'importance des conditions socioculturelles dans la construction des représentations. Son but est principalement de déceler l'impact des représentations que les étudiant.e.s-adultes élaborent – à travers les idéologies transmises par le système scolaire, ainsi qu'à travers leurs propres pratiques scripturales antérieures – sur la construction de nouvelles capacités scripturales. Elle considère la représentation sociale de l'écriture comme un système articulé autour de quatre pôles : l'écrit, les pratiques de l'écrit (lecture et écriture), le soi comme auteur.e, l'interlocuteur/-trice. Parmi ces quatre dimensions du système représentationnel associé à l'écrit, elle théorise les représentations de soi que les adultes construisent à travers leurs expériences d'écriture dans différents contextes :

J'ai proposé alors la notion d'«identité énonciative», ou représentation de soi comme énonciateur de discours, comme émetteur d'écrits ancrés dans des situations sociales comportant des enjeux et nécessitant la mise en place de stratégies discursives (Guibert, 1993 : 98).

¹³ Selon Barré-De Miniac (2000a), la composante sociale des représentations de l'écriture est souvent effacée au profit du sens commun du terme de représentation. Je préfère néanmoins parler de représentations sociales de l'écriture à la suite de Bourgain (1988), car ce courant puise beaucoup dans la réflexion sur les représentations en psychologie sociale.

Afin d'investiguer cette identité, Guibert (1990) utilise les entretiens nondirectifs, ainsi que la technique des verbalisations au cours de différentes tâches de rédaction. Elle fait remarquer l'insatisfaction, le doute et l'effort qui accompagnent généralement l'accomplissement de ces tâches, même lorsque ces dernières sont réussies :

Leurs stratégies sont souvent pertinentes mais restent embryonnaires et cachées. Elles sont vécues comme des palliatifs de leur incapacité et non comme des tours de main. [Les sujets] dénigrent leur propre bricolage parce qu'ils pensent que d'autres procèdent de façon plus logique, plus rapide. Ils dénigrent leurs propres pratiques parce qu'elles ne sont pas linéaires (...) (Guibert, 1990 : 34-35).

Cette citation est significative pour mon approche, car elle fournit une analyse compréhensive de ce que l'on peut considérer comme des rapports à l'écriture, analyse orientée vers l'interprétation des différentes manières subjectives des personnes de « faire avec » l'écriture, ainsi que des sentiments que les sujets déclarent ressentir. Le travail de formation que défend Guibert se donne ainsi pour but de restaurer une « identité énonciative » fragile, liée à une dévalorisation de soi dans un univers de discours donné – en l'occurrence, le mémoire de fin d'études – et ainsi de conduire à une réconciliation avec l'écrit. Un des intérêts propres à ces travaux est donc lié à la nécessité d'envisager différentes démarches didactiques orientées vers une prise de conscience des difficultés de l'écriture. C'est dans ce sens que Guibert (1990) parle d'une dimension psychosociologique liée au travail sur les représentations de l'écriture, dimension que la notion de rapport l'écriture intégrera comme une de ses principales composantes.

- **Représentations dominantes et représentations individuelles de l'écriture**

Le courant des représentations de l'écriture s'est également développé grâce à la contribution de M. Dabène (1990a : 22), qui définit celles-ci comme l'« ensemble des discours explicatifs et évaluatifs que l'utilisateur peut produire à propos de l'écrit, en tant que relevant de l'ordre du scriptural, et des écrits, en tant qu'objets sociaux ». Cet auteur met l'accent sur l'articulation entre représentations et activité langagière du sujet lors de la production d'écrits, dès les stades les plus précoces de l'entrée dans l'écrit. Les représentations que les sujets se construisent à propos de l'écriture incluent donc, pour une part non négligeable,

(...) le vécu initial des premiers contacts avec la chose écrite, et la plus ou moins grande conformité de ces représentations avec celles de l'enseignant et celles des acteurs sociaux qui l'environnent, à commencer par ses parents mais aussi ce qu'il est convenu d'appeler ses pairs (M. Dabène, 1990c : 21).

L'élaboration des représentations de l'écriture, ainsi que le rôle des interactions parents-enfants dans le processus d'acculturation à l'écrit ont suscité de nombreuses réflexions, notamment chez des psychologues comme Bruner (1987) mais aussi chez les linguistes

(Grossmann, 1996). En effet, l'enfant commence à construire son système représentationnel en « traitant » les données que la famille met à sa disposition autour de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire un certain « environnement scriptural » (Grossmann, 1999) qui inclut activités culturelles, attitudes envers l'écrit, guidages dans l'interaction, conversations, etc.

D'une manière générale, les représentations de l'écriture interviennent via le discours idéologique ambiant, lors des interactions sociales. M. Dabène (1990b) distingue, d'un côté, les représentations dominantes, généralement très normatives de l'écrit, souvent en décalage avec les attentes sociales et les usages dominants de l'écrit dans la société, et, de l'autre côté, les représentations individuelles, caractérisées par une certaine hétérogénéité et par certaines tensions et contradictions, sources d'insécurité scripturale chez les sujets. En ce qui concerne les représentations sociales dominantes de l'écrit, elles font partie d'un fond « hérité » historiquement constitué, qui confère au scriptural des traits particuliers, l'écrit étant souvent perçu comme

(...) le lieu de la norme, de la règle, de l'existence morale de la langue (...) l'écrit est exposé au jugement social, surtout si le scripteur n'est pas lui-même légitimé, ce qui est évidemment le cas des publics faiblement scolarisés (M. Dabène, 1990b : 15).

La confusion entre écrit et écrit littéraire, qui traduit une rupture dans les représentations de l'écriture entre pratiques ordinaires et pratiques dites d'exception (considérées comme seules légitimes), est également alimentée par les représentations sociales dominantes et maintenue par l'institution scolaire. En effet, M. Dabène (1990b) fait remarquer que l'une des représentations dominantes révélées par les discours des sujets est liée à l'écriture en tant qu'exercice d'une activité professionnelle – celle de l'écrivain – donc valorisée et valorisante ; le risque est, d'une part, de ne pas considérer comme relevant de l'écriture les multiples activités langagières écrites et, d'autre part, de penser ne pas maîtriser ce qui est considéré comme un « modèle » obligé. C'est pourquoi M. Dabène (1990a : 16) postule l'existence d'un « continuum scriptural », qui englobe la diversité des écrits et des pratiques – littéraires et ordinaires – appartenant au domaine du scriptural.

Dès lors, la question que se pose M. Dabène (1987a : 36) est notamment de savoir « comment le scripteur se situe[-t-il] par rapport à une pratique langagière que la tradition a rendue particulièrement légitime et hiérarchisante ». Une de ses hypothèses est que les modèles de référence, les idéologies qui définissent les relations que la société entretient avec l'écrit, ont une forte influence sur les représentations individuelles, sur les rapports à l'écriture des personnes qui écrivent et partant, sur l'appropriation de l'écrit. Il en résulte ainsi, selon M. Dabène (1987a), représentations dépréciatives de soi en tant que scripteur/-trice,

difficultés, contradictions, incertitudes, peur, dysfonctionnements, tensions – autant de constantes dans la plupart des discours que les sujets produisent à propos de l'écrit et de leurs pratiques.

C'est pourquoi M. Dabène (1990a : 25) introduit la notion d'*insécurité scripturale*, pour désigner un état anxigène quasiment généralisé chez les usagers de l'écrit, et plus précisément « une relation trouble à l'écrit, faite de contradictions entre des représentations dominantes et des pratiques réelles ». L'idée d'une généralisation du phénomène d'insécurité scripturale, insécurité qui ferait de « tout scripteur, quels que soient son appartenance sociale et son passé scolaire (...) un acteur social en danger » (M. Dabène, 1987b : 20) est pertinente si l'on pense aux nombreuses contraintes imposées par l'« ordre du scriptural », liées notamment à la surcharge mentale qu'implique toute production écrite. Selon M. Dabène (1990a : 17), l'écriture oblige toutes les personnes qui écrivent à adopter un « usage ritualisé de la langue » :

Face à l'immense variété de la mise en œuvre de l'oralité, l'écriture impose des modèles graphiques (manuscrits ou imprimés), syntaxiques, textuels qui pèsent sur le scripteur en raison inverse de sa compétence à les maîtriser. De ce point de vue, l'écriture, quel que soit son objet est le lieu d'une tension entre les pulsions de la parole vive et le carcan de la "fabrication" scripturale. Les analyses des représentations des usagers le démontrent de façon claire. Le scripteur "ordinaire" est toujours à la recherche d'une liberté individuelle que la ritualisation de l'écriture lui rend difficile. En est-il autrement de l'écrivain?

D'autres sources d'insécurité scripturale renvoient à l'hétérogénéité et l'aspect contradictoire des représentations sociales. Pour M. Dabène (1991 : 17), ce sont principalement les contradictions observables entre « discours explicatifs sur l'écrit, discours sur les pratiques, discours évaluatifs et pratiques réelles » qui permettent d'évaluer le degré d'insécurité scripturale et engendrent de nombreuses tensions chez les sujets scripteurs¹⁴. Ces contradictions sont ainsi révélatrices d'une relation conflictuelle avec l'écriture.

- **Représentations de l'écriture et « compétence scripturale »**

Dans ses travaux sur les représentations de l'écriture, M. Dabène (1987a, 1991) désigne les « motivations-représentations » comme des éléments constitutifs de la « compétence scripturale », ce qui constitue une nouveauté par rapport à d'autres modèles didactiques ayant décrit cette compétence (Moirand, 1979). La compétence conçue par M. Dabène (1987a, 1991) fait partie d'une approche sociopragmatique de l'écrit, approche qui pose comme principe de base que les pratiques et les représentations sociales de l'écriture constituent une

¹⁴ M. Dabène (1991) donne l'exemple d'un témoin qui affirme qu'il n'écrit jamais parce que les écrits ne sont jamais lus, alors qu'il est chargé de rédiger régulièrement des écrits professionnels ; ou encore l'exemple d'un sujet qui se présente comme un scripteur enthousiaste, mais dont le discours montre des pratiques scripturales plutôt restreintes et fonctionnelles.

composante essentielle de la situation d'apprentissage et influent sur les contenus et les objectifs d'enseignement et d'apprentissage qui y sont associés.

La « compétence scripturale » constitue ainsi un « ensemble de composantes rendant possible l'exercice d'une activité » de réception et de production de l'écrit, ces composantes étant hétérogènes et dissymétriques chez chaque sujet. M. Dabène (1987a) y inclut notamment des savoirs (linguistiques, sémiotiques, sociologiques, pragmatiques), des savoir-faire (textuels ou spécifiques, liés aux composantes psychomotrices et grapho-visuelles) et des représentations de l'écriture, subjectivement connotées – les « motivations-représentations ». Cette conception de la compétence englobant des connaissances et des savoir-faire, autrement dit, des *ressources* dont dispose un sujet à un moment donné et qu'il mobilise en vue d'une action, est aujourd'hui remise en question, au profit d'une réflexion centrée sur le caractère processuel et dynamique de la compétence langagière au sein de l'agir (Bulea & Bronckart, 2005 ; Bronckart, 2011). En revanche, l'introduction par M. Dabène (1987a) d'une composante de la compétence scripturale ayant trait aux relations qu'entretiennent les sujets scripteurs avec l'écrit lors des activités liées à la réception et la production textuelles, est fondamentalement novatrice et compatible, à mon sens, avec la perspective interactionniste sociodiscursive de la compétence langagière (cf. chapitre IV).

Les représentations qui sont impliquées dans l'appropriation de l'écriture renvoient ainsi à des « attitudes directement observables ou révélées à travers les discours sur le lire-écrire » (M. Dabène, 1987a : 62)¹⁵. Organisées souvent de manière conflictuelle entre deux pôles – positif et négatif – du scriptural, elles sont notamment caractérisées par une « dialectique de l'attraction-répulsion » qui s'exprime à travers une série d'oppositions, par exemple : « expression de soi/exposition à autrui » ; « isolement/refuge » ; « distinction/banalisation ». L'appropriation de l'écriture porte ainsi la trace des contradictions internes qui traversent pratiques et représentations de l'écriture :

Produire un écrit, c'est pouvoir s'exprimer, quel que soit l'écrit, c'est se mettre à nu mais courir le risque de s'exposer à autrui. Par rapport à l'oralité et à l'interaction directe, c'est être à l'abri, préserver son territoire mais courir le risque de l'isolement, de la solitude. Contradiction aussi entre l'image d'une pratique de "distinction" et les exigences scripturales qu'impose la vie quotidienne, rarement ressenties comme la production de véritables écrits (M. Dabène, 1987b : 19).

Les tensions constituent ainsi, selon l'auteur, un de principaux traits de la compétence scripturale, d'où la nécessité des approches qualitatives centrées sur les usages, les formes

¹⁵ M. Dabène (1987a) analyse ces représentations à partir de plusieurs types de données : des écrits « ordinaires » produits dans des situations identiques (déclarations d'accident) par des scripteurs appartenant à des catégories socioprofessionnelles très différentes (ouvriers/cadres supérieurs) ; des entretiens semidirectifs portant sur les situations d'écriture et sur les représentations liées à l'activité scripturale ; des situations expérimentales d'évaluation des écrits d'autrui.

d'appropriation, les représentations du scriptural, afin de mieux comprendre le fonctionnement individuel des scripteurs/-trices.

I.3.3 Des représentations sociales de l'écriture au rapport à l'écriture

Les théories concernant le rapport à l'écriture s'inscrivent, dès les années 1990, dans la lignée des travaux sur les représentations sociales de l'écriture, tels que présentés ci-dessus. La notion de rapport à l'écriture y est d'abord utilisée de manière intuitive, étant ancrée dans la réflexion sur les représentations sociales de l'écriture. Par exemple, Bourgain (1990b) rattache le rapport à l'écriture au vécu et à l'expérience subjective de la personne qui écrit, se demandant « de quoi ce rapport est fait, d'où il vient, dans quelle mesure il est partagé par les membres de notre société » et s'il peut faire obstacle à l'écriture (Bourgain, 1990b : 290). Quant aux articulations entre représentations sociales et rapport à l'écriture, la conception de Bourgain (1990c) reprend – en l'adaptant à l'écriture – celle de Jodelet (1989) et de Grize et al. (1987). Selon elle, les représentations sociales de l'écriture, en tant que produits du sens commun, qui s'opposent au mode de connaissance scientifique, englobent un certain rapport à l'écriture, qui concerne la façon dont un individu « se tient personnellement concerné (...) par l'écriture » (Bourgain, 1990c : 45). Une des particularités du rapport à l'écriture, selon Bourgain (1990c : 44), est sa subjectivité, car il relève des désirs, des valeurs, des croyances personnelles qui interviennent d'une manière spécifique dans la configuration des représentations chez chaque personne :

Nos représentations sont ainsi pétrées de nos désirs, amalgament notre morale et nos intérêts, justifient à nos propres yeux nos convictions et nos croyances, fondent nos préjugés et trouvent une cohérence (...) dans les systèmes de valeurs qu'elles mettent en œuvre.

Le rapport à l'écriture est donc entendu comme une des dimensions des représentations sociales. Il signifie également un « rapport au geste scriptural », qui est lié, dans les termes de Bourgain (1990b : 292) à « une certaine manière de penser l'écriture et d'interpréter les comportements scripturaux ». Cette conception est importante dans le contexte du renouvellement de la réflexion sur l'écriture propre aux années 1980-1990, réflexion qui montre, entre autres, l'insuffisance des théories cognitivistes dans la compréhension du scriptural.

Une des premières définitions du rapport à l'écriture apparaît dans une étude de Barré-De Miniac (1990) portant sur les pratiques scripturales d'élèves et d'enseignants, à l'école et en dehors de l'école. Cette expression recouvre le « sens que les individus ou les groupes attribuent à leurs pratiques, l'enjeu qu'elles représentent pour eux, pourquoi et comment elles sont ou non investies » (Barré-De Miniac & Cros, 1990 : 121). L'étude fait partie d'une série

de travaux qui partent d'une conception du rapport à l'écriture relevant du sens commun, travaux qui ont le mérite d'avoir postulé la nécessité pour la didactique d'interroger la genèse du rapport à l'écriture, ainsi que les facteurs qui le façonnent (sociaux, culturels, individuels) (Barré-De Miniac, 1992).

La notion de rapport à l'écriture apparaît aussi chez M. Dabène (1990a, 1990c) sous plusieurs formes peu développées théoriquement, mais qui ont constitué une base pour la formalisation ultérieure de la notion. M. Dabène (1990c : 27) rappelle, par exemple, les « rapports contradictoires qu'une société entretient avec l'écriture » et avec l'ordre du scriptural, à travers notamment certaines représentations et pratiques dominantes. Les contradictions sont ainsi notoires entre représentations sociales et attentes sociales relatives aux usages de l'écrit. M. Dabène (1990a) utilise également l'expression « relation à l'écriture » ou « relation à l'ordre du scriptural » pour désigner une construction qui peut être comprise à partir de discours que tiennent les scripteurs/-trices sur leurs pratiques et représentations, par exemple, en réponse à la question : « Ecrire, c'est quoi pour vous ? ». La relation à l'écriture est déterminée par l'ensemble complexe de représentations que les scripteurs/-trices construisent à l'égard de cette pratique sociale. Cette relation est explicitée par M. Dabène (1990a : 23) à travers quatre thèmes dominants : le plaisir, la peur, le besoin, la difficulté :

Plaisir de la relation à distance mais qui n'exclut ni la lenteur ni la difficulté, peur d'être jugé liée à un sentiment diffus de travestissement de soi mais qui n'exclut pas le souci d'être soi-même et de présenter une image de soi fidèle, besoins liés au fonctionnement d'une société d'écriture où rien de ce qui est important ne se fait autrement que par écrit mais regrets de ne pas maîtriser suffisamment l'outil, difficultés multiples (« style », « orthographe », « grammaire », etc.) liées à la prise de conscience du caractère particulier d'une tâche langagière complexe : tels sont quelques-uns des leit-motiv qui ressortent des discours des usagers, quelle que soit, par ailleurs, leur appartenance socio-culturelle. Seules varient la représentation dominante et la cohérence interne du propos.

Il est intéressant de noter que, parmi les thèmes considérés par M. Dabène (1990a) comme étant récurrents dans les discours des sujets scripteurs sur leurs pratiques d'écriture, plusieurs sont liés, d'un côté, aux aspects psychoaffectifs, désignant différentes émotions que les scripteurs/-trices attachent à l'écriture et, de l'autre côté, aux aspects réflexifs, ayant trait à la conscience métalangagière qu'implique l'acte d'écrire. Ces éléments anticipent ainsi les dimensions du rapport à l'écriture, tel qu'il sera théorisé une décennie plus tard.

Enfin, M. Dabène (1990c : 21) affirme l'existence d'un « profil individuel d'acculturation à l'écrit », ce qui renvoie au rapport que la personne construit progressivement à l'écriture. L'auteur montre que s'intéresser à ce profil implique la connaissance du répertoire langagier de l'apprenant.e, de ses représentations et de ses pratiques de l'écrit. Cette idée est importante,

car elle suppose que les représentations et les pratiques sociales de l'écrit contribuent à façonner le rapport qu'un sujet entretient avec l'écriture (M. Dabène, 2008).

Un autre élément ayant contribué à l'évolution de la réflexion didactique vers la notion de rapport à l'écriture est représenté par le choix « pragmatique » proposé par Penloup (2000) entre représentations de l'écriture et rapport à l'écriture, en faveur de ce dernier. Considérant les représentations sociales de l'écriture comme étant très souvent assimilées, dans les travaux en didactique de l'écriture, à des conceptions erronées, à une vision cognitiviste de l'apprenant.e et à une sous-estimation de ses liens avec l'appropriation, elle choisit une « entrée » par le rapport à l'écriture, qui permet, selon elle, de « saisir des aspects non travaillés ou demeurés transparents du lien entre le scripteur et l'écriture, sans *a priori* » (Penloup, 2000 : 50). Deux de ces aspects peu travaillés par la notion de représentation de l'écriture renvoient ainsi, d'une part, au sens que donne un sujet à ses pratiques d'écriture et, d'autre part, à ses différents modes d'investissement dans ces pratiques. Or, comme Penloup (2000 : 105) le fait remarquer, la notion de rapport à l'écriture « permet d'explorer les discours sur l'écriture tout autrement qu'en termes de vrai ou faux et de faire émerger des éléments tout autres que ne l'aurait permis le concept de représentations ». Cette vision aura un certain impact sur l'élaboration ultérieure de la notion de rapport à l'écriture, comme je le montrerai dans la partie suivante.

I.4 Modélisations didactiques de la notion de rapport à l'écriture

Dans cette partie, j'explorerai plusieurs contributions ayant conduit à l'élaboration théorique de la notion de rapport à l'écriture. Bon nombre de travaux sont dus à Barré-De Miniac (1992, 1997a, 2000a, 2000b, 2002a, 2002b, 2007, 2008; 1993; 1990), qui propose un modèle théorique et didactique dont les principales caractéristiques sont : un ancrage didactique dans un contexte où cette notion prouve son utilité ; une investigation de type ethnographique s'intéressant aux pratiques scripturales ancrées dans certains contextes d'usage ; une modélisation visant à saisir le rapport à l'écriture comme système à plusieurs dimensions, en interdépendance les unes avec les autres. Après avoir développé ces trois aspects, je passerai en revue des travaux qui étudient le rapport à l'écriture dans différents contextes et situations didactiques (Chartrand & Blaser, 2008b; Delcambre & Reuter, 2002; Penloup, 2000, 2008).

I.4.1 Un ancrage didactique

L'émergence de la notion de rapport à l'écriture dans la didactique du français a été favorisée par le contexte didactique des années 1980-1990, contexte qui a marqué une évolution des intérêts dans la recherche, du pôle réception vers le pôle production. Cette évolution a été

accompagnée d'un renouveau dans la réflexion didactique sur l'écriture en tant que pratique sociale et individuelle. Le questionnement didactique s'enrichit donc de nouvelles dimensions, dont la plus importante est liée à la nécessité de penser l'appropriation de l'écriture, non pas exclusivement en termes de « compétences » de nature cognitive et linguistique, mais aussi en termes de composantes psychosociales et psychoaffectives (Barré-De Miniac, 1998; Barré-De Miniac et al., 1993).

Dès lors, on souligne la nécessité d'une « centration » sur le sujet scripteur, c'est-à-dire d'une prise en compte de ses valeurs, de ses représentations individuelles et sociales et de son histoire personnelle, comme facteurs qui influent sur l'appropriation (Barré-De Miniac, 1996; Rochex, 1996). L'intérêt pour le sujet s'inscrit également dans une conception de l'écriture comme objet d'appropriation, profondément marqué par les pratiques et les représentations sociales (M. Dabène, 1996). S'intéresser au sujet scripteur revient donc à interroger les contextes d'usages dans lesquels ce dernier met en œuvre ses pratiques quotidiennes qui constituent autant d'occasions de s'approprier l'écriture. Dans cette perspective, la didactique de l'écriture se donne comme objectif de fournir à l'apprenant.e les outils nécessaires pour comprendre le sens et les enjeux des situations et des tâches d'écriture et pour gérer sa propre progression, afin de devenir le « sujet de son écriture » (Barré-De Miniac, 1996 : 15). C'est ainsi que la didactique tente d'intégrer dans son domaine le contexte social de la « situation d'enseignement/apprentissage », contexte qui, selon une conception élargie, inclut le réseau complexe de représentations et de pratiques sociales qui marquent l'appropriation de l'écriture (M. Dabène, 1996).

Un autre élément ayant favorisé la réflexion sur le rapport à l'écriture est lié au développement de la perspective de recherche annoncée par le modèle de la compétence scripturale de M. Dabène (1987a), modèle que j'ai présenté précédemment. On considère ainsi que d'autres éléments constitutifs de la compétence, en dehors des aspects linguistiques ou textuels, interviennent dans l'appropriation de l'écriture, des éléments hétérogènes, ayant trait aux attitudes, aux désirs, aux croyances des scripteurs/-trices. Or, ces éléments renvoient à la notion de rapport à l'écriture, qui « remplace » d'une certaine façon, en l'élargissant, la composante « motivations-représentations » de la compétence scripturale théorisée par M. Dabène (1987a).

I.4.2 Une investigation de type ethnographique

Deux études fondatrices menées par Barré-De Miniac (1997a) et Barré-De Miniac et al. (1993) orientent la recherche sur le rapport à l'écriture, tant du point de vue théorique que

méthodologique. La première étude, intitulée *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*, constitue une enquête sur les pratiques scolaires d'écriture et, plus précisément, sur les rapports à l'écriture de collégiens, d'enseignants et de parents d'élèves faisant partie de deux établissements scolaires contrastés du point de vue socioculturel (Barré-De Miniac et al., 1993). La deuxième enquête, intitulée *La famille, l'école et l'écriture*, concerne deux secteurs scolaires également contrastés, qui permettent une analyse transversale des représentations de l'écriture chez des jeunes élèves du primaire lors de leur entrée dans l'écrit (Barré-De Miniac, 1997a) ¹⁶. Le choix des terrains s'appuie sur une hypothèse concernant l'existence de continuités entre les cultures écrites familiales et scolaires pour le groupe de référence, et inversement, de ruptures ou de décalages entre ces deux types de cultures écrites, dans le cas de l'autre groupe. La manière de recueillir et de traiter les données lors de ces deux enquêtes est basée sur une démarche comparative, s'inspirant de l'anthropologie et notamment sur la « règle » du contraste comme révélateur ou « miroir grossissant de l'objet d'étude : le rapport à l'écriture » (Barré-De Miniac, 2000a : 107). Comme le précisent Barré-De Miniac et al. (1993 : 26), « la différence intéresse ici en ce qu'elle fait jaillir un questionnement concernant les enjeux de l'écriture scolaire ». Un de ces enjeux renvoie à la construction par chaque individu d'un rapport à l'écriture, étroitement lié aux spécificités de l'environnement où il déploie ses pratiques.

Cette réflexion s'inscrit dans une perspective psychoanthropologique et ethnographique, prenant comme objet d'étude l'écriture comme ensemble de pratiques sociales – scolaires et familiales. Les enquêtes mentionnées s'attachent à examiner le rôle joué par les deux univers dans la construction du rapport à l'écriture. Ces univers constituent également deux lieux d'acculturation à l'écriture :

De chaque « univers » émanent des relations implicites, sous-tendues de représentations et d'enjeux sociaux autour de l'écriture. Comme si l'écriture se reflétait de manière diverse dans deux univers culturels : l'école et la famille (Barré-De Miniac et al., 1993 : 52).

Barré-De Miniac et al. (1993) postulent donc l'existence, dans chacun de ces univers, de modalités spécifiques d'acculturation, au travers de certains usages, pratiques, représentations qui prennent leur signification en contexte. La question qui se pose est de savoir comment

¹⁶ Les secteurs scolaires sur lesquels portent ces deux enquêtes sont contrastés : d'un côté, des établissements qui recrutent leurs élèves auprès de familles d'intellectuels ayant réussi la scolarité française (groupe de référence) et de l'autre côté, des établissements de banlieue dont la population, plus cosmopolite, généralement d'origine étrangère, provient d'un milieu socioculturel moins aisé. Les deux terrains ne sont pourtant pas considérés comme représentatifs des établissements français. La première enquête concerne une population d'élèves de 6^{ème} et de 3^{ème} (11-12 ans et 14-15 ans) ainsi que leurs parents et leurs enseignant.e.s, tandis que la deuxième concerne des enfants plus jeunes, qui sont suivis depuis la seconde année d'enseignement préscolaire jusqu'à la première année d'enseignement primaire (4-7 ans). Les deux études comportent des analyses différentielles, basées notamment sur des observations de classe et des entretiens des élèves, de leurs parents et de leurs enseignant.e.s.

envisager les liens et les échanges entre les deux univers, en matière d'écriture. Afin d'y répondre, l'enquête adopte une approche de type ethnographique, permettant d'étudier l'écriture de manière contextuelle, à travers des entretiens et des observations d'activités scolaires¹⁷. Les données susceptibles de fournir des indices sur la construction du rapport à l'écriture sont assez hétérogènes :

Observations et récits de pratiques d'écriture, évocations de souvenirs, opinions et jugements sur l'écriture dans le cadre scolaire et en dehors de celui-ci, telles sont des données qualitatives prises dans nos terrains contrastés et qui devraient contribuer à faire connaître de quoi est fait le « rapport à l'écriture » (Barré-De Miniac et al., 1993 : 44).

Les résultats de cette première étude montrent, d'abord, un réseau complexe de représentations autour de l'écriture et de l'école, ces deux objets étant fortement associés. L'étude indique également des clivages importants, du point de vue des rapports à l'écriture, entre les élèves issus de milieux socioéconomiques et socioculturels différents, ce qui confirme les hypothèses de départ. Cependant, les clivages ne sont pas systématiques. Par exemple, une des conclusions de l'étude contredit certains préjugés qui pourraient faire penser à un investissement faible des individus issus des milieux moins aisés dans les pratiques d'écriture. En effet, les personnes appartenant au groupe dont la culture écrite familiale est considérée par hypothèse comme peu marquée par la culture scolaire française, manifestent autant d'intérêt à l'écriture et à la réussite scolaire que le groupe issu de catégories sociales aisées.

Un autre exemple de représentation qui rapproche les deux terrains renvoie à ce que Barré-De Miniac et al. (1993) nomment la « dualité de l'écriture », c'est-à-dire la tendance observée chez les collégiens des deux établissements de parler de l'écriture scolaire, respectivement de l'écriture pour soi, comme s'il s'agissait de deux univers disjoints (écriture scolaire normée et codée *versus* écriture pour soi, libre de toute contrainte). C'est notamment la gestion de cette dualité qui oppose les sujets des deux institutions : si les élèves du collège parisien situent l'écriture scolaire parmi leurs principales préoccupations, pratiquées notamment à des fins de réussite scolaire et au détriment d'un investissement dans l'écriture personnelle, ceux du secteur de banlieue tiennent des propos plus contradictoires, évoquant surtout le tiraillement entre les deux types de pratiques, ainsi qu'une incapacité et un sentiment d'extériorité liés à

¹⁷ Les observations de classe sont réalisées d'après une grille inspirée des travaux sur l'écriture dans une perspective anthropologique ; elle cherche à noter les acteurs en interaction, les consignes, les comportements, les attitudes, les outils et les supports de travail, les postures physiques, etc. Quant aux entretiens, ils sont proposés aux enseignant.e.s et aux parents afin de dégager les sens qu'ils attribuent à l'écriture, car, d'une certaine façon, cela contribue à forger le rapport de leurs élèves (ou enfants) à l'écriture.

l'écriture scolaire. Une des conclusions de l'étude renvoie donc au décalage, de ce point de vue, entre les deux établissements.

A ce stade de la réflexion sur le rapport à l'écriture, le questionnement de Barré-De Miniac et al. (1993 : 27) montre que la notion devient de plus en plus autonome et qu'elle ne se confond pas avec celle de compétence scripturale. On remarque également l'influence de la notion de rapport au savoir :

Qu'entend-on par « rapport à l'écriture » ? Cette expression ne désigne ni l'écriture elle-même ni les compétences et performances en la matière, mais une liaison d'un sujet à un objet. Ce rapport naît de colorations multiples, conscientes ou inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture.

Cette première enquête a ainsi permis de donner plus de contenu à la notion de rapport à l'écriture, en termes de représentations, d'images, d'attentes, de jugements que chaque individu élabore en écrivant. Elle a aussi mis en exergue plusieurs paramètres importants liés, par exemple, à l'attachement à ses pratiques d'écriture, aux attentes à l'égard de l'école, aux conflits entre les différentes pratiques d'écriture. L'étude a également posé quelques principes de base et ouvert des pistes qui seront approfondies lors d'une seconde étude, avec des outils d'investigation plus systématisés :

L'intérêt de ce concept est d'éviter de poser la relation du sujet à l'écriture d'une manière dichotomique: il sait ou ne sait pas, il aime ou il n'aime pas. Nous posons au contraire comme principe que dans tout acte d'écriture, quel qu'il soit, s'instaure un rapport à l'écriture. Ce dernier, multiple, complexe, évolutif, change selon les situations au cours de la vie de tout individu. Il n'existe pas une bonne fois pour toutes, il est possible de le travailler, de l'infléchir (Barré-De Miniac et al., 1993 : 28).

La genèse du rapport à l'écriture et le rôle du contexte social dans ce processus constituent les principaux objets de recherche de la seconde enquête (Barré-De Miniac, 1997a). Une des hypothèses de l'auteure renvoie à l'idée que chaque individu construit son rapport à l'écriture à partir de données diverses, qu'il puise dans son environnement familial et scolaire, à travers ses interactions avec les différents acteurs sociaux. L'investigation, ancrée dans une perspective ethnographique et psychoculturelle, est orientée vers le repérage de plusieurs éléments concernant le déploiement de pratiques scripturales, comme la matérialité de l'écriture, les types de pratiques d'écriture, les conceptions attachées à l'écriture, les attentes à l'égard de l'écriture et de l'école. La recherche s'inscrit ainsi « dans la lignée de ces analyses qualitatives et locales, puisqu'elle est centrée sur le sens que prend, progressivement, pour les enfants, l'écriture et ses usages » (Barré-De Miniac, 1997a : 14). Ce qui préoccupe l'auteure est notamment la manière dont les enfants, en tant que membres de différentes cultures, arrivent à attribuer des significations et des valeurs à l'écriture et à ses usages, à travers leur

socialisation au sein du groupe d'appartenance et au sein de l'école. Ses interrogations portent aussi sur les réaménagements qui s'opèrent dans les rapports à l'écriture chez les élèves, une fois arrivés à l'école.

Comme dans l'étude précédente, la démarche est comparative, visant à mettre en évidence les divergences, mais aussi les ressemblances, du point de vue de la construction des rapports à l'écriture, entre enfants de milieux socioculturels contrastés. Les résultats de l'enquête font ressortir plusieurs points communs entre les deux populations, en ce qui concerne, par exemple, les représentations et les attentes des parents liées à l'entrée dans l'écrit des enfants, ainsi que l'existence de pratiques d'écriture familiales et professionnelles.

Quant aux différences que les résultats de l'étude font apparaître, elles concernent surtout la distance au sein des populations comparées, entre la culture familiale de l'écrit, qui engendre chez les enfants certaines représentations avant l'entrée formelle dans le scriptural, et la culture scolaire française. Ainsi, une des conclusions montre que, malgré l'existence de pratiques d'écriture parentales et familiales, la population de banlieue à faible capital scolaire a tendance à réduire l'apprentissage de l'écriture à l'apprentissage scolaire comme seule norme de référence, en raison notamment du fait que ces parents se sentent souvent incompetents ou peu légitimes. Or, Barré-De Miniac (1997b : 56) souligne que, du point de vue didactique, prendre appui sur les représentations existantes et sur les pratiques que les enfants connaissent dans leurs familles peut constituer un « moyen de construire, avec eux, le sens des apprentissages scolaires ». Sans intervention dans ce sens de la part de l'école, un clivage se crée entre les élèves appartenant à des milieux socioculturels différents.

Les interrogations que Barré-De Miniac (1997a) formule dans cette recherche peuvent nourrir la réflexion sur les démarches didactiques à mettre en place auprès d'apprenant.e.s plurilingues lors de leur entrée dans l'écrit. En effet, cette problématique actuelle et très débattue concerne l'observation, la prise en compte et la gestion des représentations initiales des élèves, de leurs rapports à l'écriture en construction, de leurs pratiques d'écriture familiales (Perregaux, 1994).

En ce qui concerne l'évolution de la notion de rapport à l'écriture, les résultats de l'étude longitudinale ont permis de mieux en préciser le contenu :

Ce concept de « rapport à » nous sert à désigner l'ensemble des relations nouées avec l'écriture, c'est-à-dire les images, représentations, conceptions, attentes et jugement que l'enfant se forge au contact de l'écriture elle-même et des adultes utilisateurs de celle-ci, pour eux-mêmes ou pour en apprendre l'usage à l'enfant (Barré-De Miniac, 1997a : 12).

C'est à partir de données du terrain et d'observations de certaines convergences thématiques que plusieurs dimensions, susceptibles de rendre cette notion opérationnelle sur le plan

didactique, sont ainsi distinguées au sein du rapport à l'écriture, dimensions qui seront reprises ultérieurement, dans le modèle théorique et didactique que Barré-De Miniac (2000a) propose dans l'ouvrage que je présenterai ci-dessous.

I.4.3 Un modèle théorique et didactique fondateur

Les années 2000 marquent une évolution décisive dans la recherche sur le rapport à l'écriture, avec notamment la parution de l'ouvrage *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques* (Barré-De Miniac, 2000a) et d'une série de travaux théorisant cette notion à partir de différents terrains (Barré-De Miniac, 2000b, 2002a, 2002b, 2007, 2008, 2011). Une des définitions les plus reprises dans ces travaux dessinent les contours du rapport à l'écriture comme un ensemble complexe d'éléments d'une grande hétérogénéité :

Globalement donc, le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages (Barré-De Miniac, 2000a : 13).

L'approche théorique selon laquelle Barré-De Miniac (2000a) construit le modèle théorique et didactique de la notion de rapport à l'écriture est pluridisciplinaire. A travers des emprunts divers, notamment aux sciences sociales, cette approche permet d'éclairer les différentes facettes de la notion – psychoaffectives, sociocognitives, culturelles et sociologiques. Les interactions entre la didactique, d'une part et les sciences cognitives, la sociologie, la sociolinguistique, l'anthropologie, la psychologie sociale, d'autre part, contribuent à l'avancement de la réflexion et à la construction d'outils d'investigation. Sa démarche est explicitée de la façon suivante dans l'introduction de son ouvrage :

Puisque le rapport à l'écriture est un objet complexe, à facettes multiples et de natures hétérogènes, ce serait une erreur d'enfermer son approche didactique dans une voie unique, nécessairement simplificatrice. Au contraire, en mettant en œuvre, sur le terrain de la classe, ces différentes données théoriques, en développant des expérimentations, éventuellement tâtonnantes, inspirées d'une ou plusieurs pistes issues des données des sciences sociales, la didactique y gagnera sûrement l'invention d'approches nouvelles, plus adaptées, plus proches des besoins des apprentis-scripteurs, jeunes ou adultes (Barré-De Miniac, 2000a : 15).

La réflexion sur le rapport à l'écriture entre ainsi en résonance avec la théorie des représentations sociales, l'approche anthropologique de l'écriture dans la lignée de Goody (1979, 1986), la psychologie socioculturelle de Vygotski (1985/2013), la sociologie de Bourdieu (1986, 1994) et de Lahire (1993a), pour ne citer que quelques-unes des contributions qui ont inspiré Barré-de Miniac (2000a). On reconnaît, par exemple, dans la définition suivante du rapport à l'écriture l'influence de la perspective vygotkienne : l'« ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son

apprentissage et de ses usages » (Barré-De Miniac, 2002a : 29). L'écriture est ainsi conçue dans sa complexité, en tant qu'objet social et outil symbolique à la fois, marqué par l'histoire individuelle et collective, auquel sont attachées des significations culturelles que les sujets construisent progressivement. Cette perspective permet l'ouverture de la notion de rapport à l'écriture au champ de recherches sur les littératies (cf. chapitre III).

Il convient de souligner une des hypothèses qui fondent le modèle du rapport à l'écriture proposé par Barré-De Miniac (2000a). Cette hypothèse renvoie aux articulations entre rapport à l'écriture, situations et contextes d'usage (par exemple, scolaire et non scolaire). Cette problématique est déjà présente en germe dans la citation suivante, où est postulée notamment « l'existence chez chaque individu, d'un rapport à l'écriture, rapport susceptible de marquer la force et le mode d'investissement de celle-ci dans ses différents contextes d'usage » (Barré-De Miniac, 1992 : 9). Dans cette perspective, le rapport à l'écriture, conçu comme un élément définitoire de l'activité scripturale du sujet, ne peut être saisi indépendamment des situations didactiques ou quotidiennes que le sujet rencontre : « Dans cette prise en compte du rapport du sujet à l'écriture dans la situation précise qui lui est proposée, il faut tenir les deux maillons de la chaîne : le sujet et la situation » (Barré-De Miniac, 2000a : 101). Ceci suppose que le rapport à l'écriture peut varier et évoluer en fonction des situations (Barré-De Miniac, 2002a). C'est pourquoi l'ancrage situationnel et social constitue une des principales facettes du rapport à l'écriture et un des facteurs qui contribuent indéniablement à sa construction chez le sujet scripteur.

Adoptant une approche compréhensive et qualitative pour saisir le sens des données de recherche et pour adopter une perspective plus fine d'analyse, Barré-De Miniac (2000a : 13) envisage d'examiner les différentes dimensions du rapport à l'écriture que chaque scripteur/-trice construit dans une situation donnée,

(...) depuis les dimensions les plus individuelles, singulières jusqu'aux dimensions les plus collectives, c'est-à-dire liées à l'appartenance de chacun de nous à des groupes de plus en plus importants. Sachant qu'il n'y a pas nécessairement de rapport d'inclusion du plus individuel dans le plus collectif.

Les dimensions du rapport à l'écriture, telles que Barré-De Miniac (2000a, 2002a : 29) les conçoit dans son modèle, sont des dispositions individuelles ou collectives qui se manifestent par des « phénomènes répétés, pouvant donc être observés ». Du point de vue didactique, les dimensions du rapport à l'écriture constituent des orientations provisoires, en lien avec le terrain de recherche et à valider par un retour sur le terrain didactique. Elles désignent ainsi des « aspects susceptibles de mettre l'enseignant ou le formateur sur la voie d'un travail didactique et d'une analyse des pratiques qu'il met en œuvre » (Barré-De Miniac, 2000b : 36).

C'est, d'ailleurs, le principal intérêt du repérage des dimensions au sein du rapport à l'écriture en tant que système. Pour être opérationnelle, cette conception suppose une prise en compte de l'interdépendance entre ces différentes dimensions que j'examinerai ici, car c'est leur articulation chez chaque sujet scripteur qui confère à son rapport à l'écriture une configuration singulière.

- **L'investissement de l'écriture**

Une des dimensions que Barré-De Miniac (2002a : 30) repère à partir des différentes données de recherche désigne l' « investissement de l'écriture », défini comme « l'intérêt affectif pour l'écriture et la quantité d'énergie que l'on y consacre ». L'investissement¹⁸ est relatif aux aspects psychoaffectifs du rapport à l'écriture, car il inclut également les émotions et les passions à l'égard de l'écriture (Barré-De Miniac et al., 1993). Deux aspects principaux de cette notion sont distingués : premièrement, la « force d'investissement » ou le degré d'intensité liée à la valorisation ou au rejet de l'écriture ; deuxièmement, le type d'investissement, qui concerne les objets sur lesquels porte l'investissement – situations ou contextes d'écriture, ainsi que les types d'écrits associés. Les types d'investissement peuvent coexister de manière pacifique ou conflictuelle et engendrer deux situations possibles : soit un « double investissement » – par exemple, le sujet investit de manière égale l'écriture scolaire et l'écriture extrascolaire, soit une « dualité de l'écriture », qui mène généralement à un « conflit d'investissement », lorsque deux univers de l'écriture sont totalement étanches (Barré-De Miniac, 2002a).

La pertinence de la notion d'investissement de l'écriture, telle que l'envisage Barré-De Miniac (2000a) est d'abord liée à l'importance d'aspects psychoaffectifs – par exemple, les aveux d'ignorance, les sentiments d'incapacité et d'extériorité, mais également le désir et le plaisir que l'écriture procure – dans les discours des scripteurs/-trices sur l'écriture et sur leurs pratiques. L'intérêt de cette dimension renvoie également à la possibilité pour la didactique d'infléchir l'investissement, car il ne s'agit pas d'un acquis définitif. Connaître les types d'investissement ou la manière dont certains écrits sont investis par les scripteurs/-trices peut constituer un important levier didactique :

Autrement dit, l'idée est de chercher à mieux connaître les pratiques et les investissements des élèves, puis de se servir de cette connaissance pour mieux les expliciter et mieux leur faire comprendre les points de rupture et de continuité entre les écrits qu'ils pratiquent et investissent

¹⁸ Barré-De Miniac (2000a) emprunte le terme d'investissement à la psychanalyse et à l'économie. Elle rappelle également l'usage de la notion d'investissements au pluriel par Reuter (1996) pour désigner une des composantes – « représentations, investissements, valeurs » – de la compétence scripturale, les autres étant les savoirs et les opérations. J'ajouterai que la notion d'investissement est également utilisée par Norton (1995) qui s'inspire de la sociologie bourdieusienne pour désigner la relation socialement et historiquement construite avec la langue et avec le monde (cf. chapitre VII.3)

et ceux auxquels ils doivent accéder pour que l'écrit devienne véritablement pour eux un outil d'entrée dans les savoirs (Barré-De Miniac, 2000a : 119-120).

- **Les opinions et les attitudes à l'égard de l'écriture**

Une autre dimension du rapport à l'écriture est liée aux « opinions et attitudes » à l'égard de l'écriture. Dans ce sens, Barré-De Miniac (2000a) reprend la distinction formulée par la psychologie sociale entre opinion et attitude, en tant que produits des représentations sociales : si les opinions se rapportent aux discours, les attitudes sont repérables dans les comportements. Or, cette distinction n'est pas toujours aisée à établir, à cause des interférences entre les deux notions, car énoncer une opinion renvoie à un acte, donc à un comportement, tandis que les comportements peuvent être verbaux. En revanche, Barré-De Miniac (2000a : 120) considère qu'il est possible pour l'enseignant.e, à partir d'une attitude observée chez l'élève-scripteur, de « faire émerger l'opinion sous-jacente à cette attitude » (opinion qui expliquerait, par exemple, une attitude défavorable à l'appropriation).

Si Barré-De Miniac (2000a) propose cette dimension du rapport à l'écriture, c'est notamment pour désigner la manière dont les pratiques d'écriture sont valorisées ou dévalorisées par les sujets. Connaître les attitudes des sujets scripteurs permet de savoir s'ils considèrent ces pratiques comme des pratiques « de distinction » ou plutôt banales et quelle considération sociale ils y attachent¹⁹. Cette dimension vise donc à saisir « le champ des valeurs et des sentiments accordés à l'écriture et à ses usages, sous l'angle des avis, des jugements et des attentes à son égard pour la réussite scolaire, ainsi que pour la vie sociale et professionnelle » (Barré-De Miniac, 2000a : 121). Comme le montrent les données de recherche, l'appartenance socioculturelle joue un rôle important dans l'attribution de valeurs à l'écriture et à son appropriation.

- **Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage**

Barré-De Miniac (2000a) distingue la dimension précédente des « conceptions de l'écriture et de son apprentissage », bien que les deux relèvent des représentations sociales. Elle entend cette dernière comme une dimension à part au sein du rapport à l'écriture, dimension qui vise à saisir les représentations de sens commun qui se manifestent dans les discours des sujets, « parfois au détour d'une parole, d'une question inattendue (...) sans forcément que celles-ci parviennent à la conscience de l'interviewé » (Barré-De Miniac, 2002a : 36). Les conceptions communes relèvent ainsi de l'évidence ou de l'implicite, étant donc fortement ancrées chez les sujets. Sont ainsi évoquées l'écriture comme don ou inspiration, l'écriture comme

¹⁹ Les questions proposées par Barré-De Miniac (2002a : 33-34) lors d'entretiens ayant mené au repérage de cette dimension sont du type : « Quand on est électricien, pourquoi l'écriture c'est important ? Dans ces métiers pensez-vous qu'il y a beaucoup à écrire ? Pensez-vous qu'on vous jugera sur votre manière d'écrire ? »

technique de transcription et de codage d'une pensée élaborée en dehors du langage²⁰. Repérer ces représentations largement répandues et tenaces, qui peuvent cohabiter avec les connaissances savantes, aussi bien chez les élèves que chez les enseignant.e.s et sans lien avec l'appartenance sociale, est utile pour améliorer les progrès en matière d'écriture et pour prévenir les découragements (par exemple, repérer une conception erronée qui est la raison d'un faible investissement).

- **Le mode d'investissement (de verbalisation)**

Enfin, les modes de verbalisation des écrits constituent une autre dimension du rapport à l'écriture. Cette dimension, plutôt cognitive, voire métacognitive, inspirée par certains travaux dans la lignée du modèle de Hayes et Flower (1981), se réfère à « la manière dont les scripteurs parlent de leur écriture, et plus exactement de leurs procédures et de leurs démarches » (Barré-De Miniac, 2002a : 37). Le repérage de cette dimension du rapport à l'écriture se fonde sur des observations issues du terrain, qui montrent des différences entre les enfants des deux secteurs scolaires contrastés en ce qui concerne leurs modes de verbalisation des pratiques scripturales : les enfants du groupe de référence sont centrés sur les stratégies et les démarches, alors que les autres s'intéressent aux mises en scène et aux gestuelles lorsqu'ils évoquent leurs pratiques.

Du point de vue du travail didactique sur cette dimension, il s'agit de mettre en place des situations interactives sous la médiation d'un adulte (Vygotski, 1985/2013), situations dont le but est de solliciter cette dimension métacognitive. Or, la mise en œuvre d'activités métalangagières suppose deux difficultés : d'un côté, des difficultés d'ordre langagier, car ce type d'activité exige une « forme d'usage du langage inhabituelle et difficile, à savoir utiliser le langage de manière réflexive et distanciée, pour parler d'un objet langagier, le texte en train de se produire, et des opérations mentales du scripteur » (Barré-De Miniac, 2000a : 126) ; de l'autre côté, des difficultés liées à la capacité de réflexivité, de questionnement et de prise de distance par rapport à sa démarche. De ce point de vue, les modes de verbalisation peuvent être plus ou moins conscients ou distanciés par rapport à l'activité d'écriture. L'intervention didactique, telle que la préconise Barré-De Miniac (2002a : 38), se donne donc pour but une conscientisation par le sujet de ses manières d'écrire : « Il s'agit véritablement d'activité « méta » dans la mesure où elle est consciente et verbalisée, manifestant une prise de distance consciente par rapport à la tâche et au travail qu'elle implique ». Dans ce sens, Barré-De Miniac (2002a : 38) donne l'exemple d'activités comme l'accompagnement de l'écriture, où

²⁰ Parmi les questions qui font surgir de telles représentations chez les scripteurs Barré-De Miniac (2002a : 35) cite : « Comment viennent les idées ? les mots ? les phrases ? Comment devient-on scripteur expert ? »

un lecteur extérieur fournit des retours sur le texte, en vue d'une révision par le/la scripteur/-trice de sa production. La capacité de questionnement de la part du/de la lecteur/-trice permet de faire émerger cette prise de distance et la verbalisation par le sujet scripteur de son projet. Une des remarques importantes de Barré-De Miniac (2000a) concernant les dimensions du rapport à l'écriture renvoie à l'idée d'une modélisation ouverte, à adapter ou à repenser en fonction des terrains. En fin de compte, le principal intérêt didactique du travail sur le rapport à l'écriture à travers ses différentes dimensions, est celui de permettre aux enseignant.e.s de traiter ces dimensions en tant qu'objets didactiques spécifiques, à prendre en considération et à infléchir, en fonction des situations didactiques et des objectifs fixés.

I.4.4 La place du rapport à l'écriture dans la recherche didactique

Je terminerai l'état de la question sur la notion de rapport à l'écriture en rappelant les avancements qu'ont permis plusieurs travaux parus après les années 2000, dont certains constituent des recherches descriptives portant sur les rapports de différents acteurs sociaux à l'écriture – élèves, parents ou enseignant.e.s (Blaser, 2007; Lafont-Terranova & Colin, 2006). D'autres recherches s'intéressent au rapport à l'écriture sous l'angle de la construction des savoirs dans différentes disciplines (Barré-De Miniac & Reuter, 2006; Chartrand & Blaser, 2008b) ou dans la perspective de plusieurs types d'écrits – scolaires, académiques, personnels, littéraires (Deschepper & Thyron, 2008; Penloup, 2000, 2008). La diversité de ces travaux – quant aux types de recherche, aux niveaux d'apprentissage et aux domaines d'usage de l'écriture concernés – témoigne de la valeur heuristique de cette notion dans la didactique de l'écriture, comme le souligne Barré-De Miniac (2008 : 23) :

Pour le moment, et depuis qu'elle a innervé le champ de la recherche en didactique de l'écriture, la notion de *rapport à* a permis de progresser dans la connaissance des scripteurs d'âges et de fonctions différentes. Elle a permis aussi, sur la base de ces connaissances, de concevoir et de mettre en place des actions didactiques qui mobilisent les variables du rapport à l'écriture identifiées au cours des recherches descriptives.

Une des modélisations ayant suivi celle de Barré-De Miniac (2000a) est proposée par Chartrand et Blaser (2008a), qui me semble importante pour les nombreuses interrogations qu'elle soulève et pour la réflexion sur les apports et les limites de la notion de rapport à l'écriture. Elargissant cette notion, les auteures introduisent celle de *rapport à l'écrit*, qui englobe le rapport à l'écriture, respectivement à la lecture et analysent la construction de ce rapport chez des élèves du secondaire et leurs enseignant.e.s. La définition proposée n'est pas sans rappeler l'horizon théorique dessiné par la notion de littératie :

(...) une relation de sens et de signification (au sens vygotkien du terme) entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit (processus et produits) dans toutes ses dimensions. Ce rapport concerne donc les pratiques de lecture et d'écriture ainsi que les textes lus et écrits, qui sont des produits sociaux et culturels par excellence (Chartrand & Blaser, 2008a : 111).

Un deuxième élargissement de la notion apparaît ici, le rapport à l'écrit ne désignant plus seulement les significations de l'écrit qu'un sujet élabore à travers ses pratiques langagières, mais aussi les processus impliqués par l'écrit et les produits eux-mêmes. Cette contribution souligne ainsi le caractère empirique et tâtonnant de toute recherche sur le rapport à l'écrit(ure). Les interrogations portent également sur les dimensions du rapport à l'écrit : affective, axiologique, conceptuelle, praxéologique (pour la dimension affective, cf. Chartrand & Prince, 2009). Quant à la dimension praxéologique, les auteures questionnent notamment l'articulation entre pratiques de lecture, respectivement d'écriture et rapport à l'écrit : peut-on considérer les pratiques comme faisant partie du rapport à l'écrit ou plutôt comme des manifestations de celui-ci ? Leur hypothèse est que les pratiques contribuent à forger le rapport à l'écrit, elles n'en font donc pas partie au même titre que les représentations, les émotions ou les valeurs à l'égard de l'écrit, d'où le statut particulier de la dernière des dimensions proposées. D'autres interrogations portent sur l'opportunité de définir un « indice de rapport à l'écrit » – permettant de mesurer le degré d'implication des enseignant.e.s à l'égard de la lecture et de l'écriture – et sur l'adéquation de tel ou tel terme pour qualifier le rapport à l'écrit (positif, engagé, impliqué, etc.)

En m'appuyant sur quelques-unes des contributions réunies par Chartrand et Blaser (2008b) dans le numéro 12 de la collection Diptyque, intitulé *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, je passerai en revue, dans ce qui suit, plusieurs axes de recherche qui se sont développés ces dernières années, axes qui me paraissent importants pour la réflexion sur les pistes didactiques qu'ouvre la notion de rapport à l'écriture (cf. Pistes didactiques).

Le premier exemple renvoie à la recherche-action menée par Wirthner (2008) sur les liens entre rapport à l'écrit et pratiques enseignantes. L'auteure postule que la façon dont l'enseignante met en scène l'objet à enseigner – en l'occurrence, le résumé d'un texte informatif – et organise les activités constituent des indices de son rapport à l'écrit. La question qui se pose est de savoir si ce rapport, qui constitue un objet médiatisé, est susceptible d'évolution sous l'influence de nouveaux outils d'enseignement. On constate ici un glissement vers une acception du rapport à l'écriture comme étant constitutif de l'activité

d'enseignement (Schneuwly, 2008b), ce qui justifierait l'emploi du pluriel *rappports à l'écriture* :

On peut d'ailleurs se demander s'il ne conviendrait pas de parler de rapports à ... en utilisant un pluriel plutôt qu'un singulier puisque, d'une part, la personne engrange des expériences multiples (et parfois contradictoires) à l'origine de rapports plus que d'un rapport à l'écrit, et que, d'autre part, elle est confrontée, au sein des interactions qui ont lieu dans la classe même, aux rapports multiples qui s'y expriment. Pour le moins, son rapport à l'écrit se présente donc sous des facettes diversifiées (Wirthner, 2008 : 89).

Je retiendrai également l'idée que le rapport à l'écriture constitue une construction dynamique, dans le sens d'une confrontation permanente entre, d'une part, sphères d'expériences de la personne et, d'autre part, systèmes d'activités et de significations autour de l'écrit et des objets enseignés, fournis par le contexte didactique.

Le deuxième exemple est lié aux transformations du rapport à l'écriture lors de l'acculturation aux discours académiques²¹, considérée comme un moment de rupture par rapport aux représentations et aux pratiques antérieures (cf. chapitre VI). Ainsi, Deschepper et Thyriion (2008) visent à opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit à travers un projet de formation portant sur la production d'un texte scientifique argumenté. Elles questionnent notamment les aspects cognitifs et praxéologiques du rapport à l'écrit, relatifs au travail langagier sur l'objet-texte, afin de déceler les modalités d'intervention didactique qui faciliteraient le passage vers la production de savoirs. L'acculturation aux genres académiques suppose également un travail sur le rapport à l'activité de lecture et d'écriture et sur le rapport au texte en cours de production.

Ce qui nous intéresse, c'est donc la transformation du rapport à l'écriture grâce à la prise en compte des nouvelles significations, valeurs, fonctionnalités liées à un type d'écrit déterminé, écrit qui sert à penser, à construire du savoir, qui implique un travail réflexif important sur le langage et suppose des réécritures parce qu'il n'est pas traduction d'un savoir, d'un contenu déjà là, mais construction de significations liées à un domaine de connaissance (Deschepper & Thyriion, 2008 : 132).

La transformation attendue du rapport à l'écrit passe donc par une implication épistémique du sujet dans le travail de construction de savoirs qu'il est censé accomplir, travail qui doit l'amener à devenir un sujet actif et réflexif.

Le troisième exemple concerne le travail sur le rapport à l'écriture dans le cadre d'ateliers d'écriture créative à l'université. Lafont-Terranova (2008 : 26) défend l'idée que le travail

²¹ Le processus d'acculturation aux discours académiques est étudié au sein du champ des littératies académiques, qui a commencé à se développer dans le monde francophone et qui vise à théoriser les spécificités des discours universitaires écrits – disciplinaires ou génériques – dans les domaines de l'enseignement, de la recherche et de la formation à la recherche (Blaser & Pollet, 2010; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012 ; Delcambre & Pollet, 2014 ; Defays & Englebert, 2009; Deschepper & Thyriion, 2008; Glorieux, 2015 ; Pollet, 2014). Il s'intéresse également aux difficultés d'écriture, notamment « en termes de relations aux contextes dans lesquels les étudiants écrivent, voire en termes de modes d'entrée dans des univers culturels nouveaux » (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 : 17).

conjoint sur l'investissement (au sens donné par Barré-De Miniac, 2000a) et sur les conceptions de l'écriture favorise chez le sujet scripteur ce qu'elle appelle « l'engagement dans le processus d'écriture-réécriture » (cf. chapitre VII.3). L'auteure interroge surtout la manière dont les ateliers d'écriture permettent au « scripteur ordinaire » de modifier son rapport à l'écriture, afin de se constituer comme « sujet-écrivain », c'est-à-dire comme acteur du processus d'écriture.

Un dernier exemple renvoie à la problématique des investissements personnels de l'écriture. L'hypothèse de Penloup (2008) est que, du point de vue didactique, la connaissance et la prise en compte des pratiques d'écriture personnelle extrascolaires peuvent révéler certains investissements, certains savoirs plus ou moins élaborés sur l'écriture et, d'une manière plus générale, cela renseigne sur la culture écrite du sujet scripteur, au sens de pratiques personnelles privilégiées dans son environnement social (Penloup, 1999; Reuter, 2001). Ces nouvelles données enrichissent ainsi la connaissance du sujet scripteur et éclairent la construction de ses rapports à l'écriture. Une des questions que cette analyse suscite est liée à la pluralité de ces rapports chez le même sujet scripteur, compte tenu de la multitude des pratiques qu'il met en place, et surtout des différentes manières dont il investit ces pratiques, comme le montrent également mes données (cf. partie 3).

I.5 Bilan

Dans ce chapitre, je me suis proposé d'explorer l'histoire et l'évolution de la notion de rapport à l'écriture dans la didactique du français. J'ai discuté d'abord les principaux déplacements que cette notion a opérés, eu égard aux notions de rapport au savoir, rapport au langage et représentations de l'écriture, qui ont servi de base pour sa transposition et son développement, ensuite j'ai examiné le modèle didactique proposé par Barré-De Miniac (2000a) et plusieurs des travaux l'ayant adopté. Cela m'a permis d'illustrer plusieurs apports indéniables de la notion de rapport à l'écriture à la réflexion didactique, apports que je synthétise ici :

- la centration sur le sujet scripteur et ses dimensions psychoaffectives et psychosociales ;
- l'approche qualitative et compréhensive, d'inspiration ethnographique, orientée vers une prise en compte des significations que le sujet attribue à ses pratiques d'écriture ;
- l'opérationnalisation didactique de la notion, à travers l'identification de dimensions permettant de dépasser le caractère global du rapport à l'écriture ;
- la conception du rapport à l'écriture comme outil de recherche et d'enseignement permettant la connaissance des scripteurs/-trices et l'amélioration de leurs pratiques d'écriture.

Néanmoins, trois principales limites de la notion, telle qu'elle est élaborée à travers ces différentes contributions, sont à relever. La première limite concerne une certaine « dilution conceptuelle » liée à son étendue et à son statut : notion ou concept pour certains, expression pour d'autres, le « rapport à l'écriture » revêt en effet de multiples acceptions, qui le rendent parfois difficile à saisir, comme par exemple : une relation (un ensemble de liens) entre un sujet et un objet ou une activité (l'écriture) ; une orientation ou disposition particulière d'un sujet à l'égard de l'écriture ; l'effet ou le résultat d'expériences et d'habitudes langagières ; une manière d'investir l'écriture selon les croyances et les intentions du sujet ; un ensemble d'éléments hétérogènes (conceptions, attitudes, sentiments, images, etc.) ; un ensemble de significations construites à l'égard de l'écriture et de son appropriation, etc. Certaines de ces acceptions empruntent l'usage courant de l'expression, qui désigne soit une « relation entre une personne et quelque chose », soit une « façon d'appréhender quelque chose » (cf. le *Grand Robert de la langue française*), en lien avec un quelconque objet. Ces significations qui se retrouvent dans le langage quotidien et qui sont pertinentes pour les acteurs sociaux (Schutz, 1987), constituent une unité de base pour l'étude du rapport à l'écriture, étude qui suppose, comme on l'a vu, une théorisation, à travers laquelle la notion acquiert plus de consistance logique, pouvant servir d'appui pour l'interprétation des pratiques liées à la production de textes dans différents contextes d'appropriation.

Une autre limite de la notion de rapport à l'écriture concerne le flottement lié à son statut parmi d'autres concepts de la didactique – par exemple, représentations de l'écriture, pratiques d'écriture, compétence scripturale, capacités langagières, images du scripteur – avec lesquels elle est pensée tantôt en complémentarité, tantôt en opposition. Par exemple, la concurrence avec la notion de représentations de l'écriture, que j'ai développée dans ce chapitre, ne semble toujours pas résolue, malgré le choix déclaré par certains en faveur de l'adoption de la notion de rapport à l'écriture (Penloup, 2000). Les liens entre rapport à l'écriture et pratiques scripturales font aussi l'objet d'hésitations : si les pratiques constituent des émanations du rapport à l'écriture – la composante praxéologique de ce dernier (Chartrand & Blaser, 2008a) – il n'en est pas moins vrai qu'elles contribuent à sa construction en amont, elles ne peuvent donc pas en faire partie, au même titre que les conceptions, valeurs et sentiments que l'on attache à l'écriture. Les liens entre ces différentes dimensions restent également en partie à clarifier. En ce qui concerne la « compétence scripturale » (M. Dabène, 1996), chez certains auteurs celle-ci inclut le rapport à l'écriture, à côté des savoirs et des savoir-faire, qui constituent des ressources disponibles chez le sujet scripteur et mobilisables en fonction du contexte. Mais les transformations plus récentes de la notion de compétence

langagière déterminent un changement dans le statut du rapport à l'écriture, qui sera compris comme une dimension du processus compétentiel ancré dans l'agir, alors que les savoirs et les savoir-faire de différentes sortes seront entendues comme des ressources mobilisables dans l'action (cf. *infra*). Enfin, je rappelle l'inscription du rapport à l'écriture dans un champ notionnel incluant des notions telles que position(s) du scripteur (Daunay, 2002), positionnement du scripteur (Dezutter, 2002) ou image(s) scripturale(s) (Delcambre, 2007; Delcambre & Reuter, 2002; Denizot, 2002), notions qui désignent une problématique transversale à la production/réception des textes et proposent une réflexion sur les multiples facettes de ces activités : objet-texte, pratiques, représentations, fonctionnement cognitif.

La dernière limite de la recherche sur la notion de rapport à l'écriture concerne son ancrage dans une perspective monolingue, laissant dans l'ombre certains phénomènes qui contribuent à la construction de rapports à l'écriture différenciés chez un même sujet possédant un répertoire plurilingue et des ressources variées, qu'il a acquises dans des contextes multiples et à travers des pratiques qu'il déploie couramment dans au moins deux langues.

Ces limites de la notion de rapport à l'écriture, ainsi que certains changements survenus dans la didactique du français pendant la dernière décennie – notamment les approches plurielles et contextualisées des langues-cultures – permettent d'envisager de nouvelles perspectives de réflexion et de nouvelles réponses aux nombreux questionnements théoriques et didactiques liés à cette notion.

II Rapport(s) à l'écriture et appropriation du langage écrit

Dans ce chapitre, je me propose d'examiner la place des rapports à l'écriture dans l'appropriation du langage écrit, en m'appuyant sur l'approche interactionniste, historique et culturelle développée par Vygotski (1985/2013), mais également sur les travaux de Schneuwly (1985, 1988b, 1995, 2008a) dans la lignée de la pensée vygotkienne. Afin de circonscrire l'écriture comme activité langagière, je m'intéresserai également au courant de l'interactionnisme sociodiscursif, qui est ancré dans une psychologie du langage et orienté vers les questionnements de la didactique des langues (Bronckart, 1996; Bronckart et al., 2004). Ces différentes approches me permettront de considérer l'appropriation du langage écrit comme une dimension de l'appropriation langagière et culturelle, résultat de l'intériorisation de pratiques sociales, notamment langagières, préexistantes dans la société. A la lumière de ces travaux, la notion de rapport à l'écriture s'enrichira de nouvelles acceptions que j'explorerai dans ce chapitre.

Globalement, dans la perspective que j'adopte ici, le rapport à l'écriture renvoie au rapport de l'individu à son propre processus de production langagière ou à son propre fonctionnement langagier au moyen de l'écriture, tel que décrit par Vygotski (1985/2013). Le rapport à l'écriture et l'appropriation du langage écrit sont étroitement liés, voire consubstantiels, car ce rapport constitue, comme le souligne Schneuwly (2008b : 135), un

« effet », reflet généralisant et généralisé d'expériences particulières, reflet qui ne saurait être sans effet sur l'apprentissage et l'action, mais certainement déterminé en dernière instance par les actions d'apprentissage que les étudiants vivent et qui définissent qui ils sont.

Dans ce sens, le rapport à l'écriture est constitutif de l'activité langagière écrite, ce qui signifie qu'il s'inscrit dans l'action langagière d'un sujet singulier, action qui contribue à l'élaboration, dans et en vue de l'interaction sociale, de dispositions liées non seulement à l'écriture comme activité langagière complexe, mais aussi aux situations de production de textes, aux textes comme produits d'actions langagières, aux outils langagiers, etc. On peut également affirmer que le rapport à l'écriture fait partie de l'agir langagier, dans le sens où sa construction dépend des contextes situationnels qui structurent cet agir, ainsi que des actions que met en place un sujet particulier.

Afin de comprendre le développement du langage écrit et celui du rapport à l'écriture, je m'appuierai dans ce chapitre sur la notion d'*appropriation* qui est entendue, dans une perspective sociointeractionniste, comme « un processus complexe qui est à la fois la condition et le résultat de la construction de nouvelles capacités langagières qui révolutionnent le fonctionnement psychique » (Schneuwly, 1995 : 83). Ainsi définie,

l'appropriation suppose une réorganisation des fonctions psychiques, à travers la médiation sociale et les outils sociaux. Dans le cas de l'écriture, l'accès à l'écrit permet la construction de nouvelles *capacités*, ce qui réorganise le système psychique antérieur et transforme le fonctionnement langagier de l'individu et, implicitement, son rapport au langage :

La construction de la capacité *est* la transformation du rapport à l'écrit, consubstantiellement: transformation du rapport à son propre langage sous toutes ses dimensions, y compris les dimensions motivationnelle et affective (Schneuwly, 2008b : 137).

Le fondement de toute construction de capacités relève des situations sociales d'appropriation mettant au centre les interactions sociales, comme je le montrerai dans ce chapitre. Le développement des capacités langagières²² dépend, par ailleurs, de facteurs sociolangagiers, parmi lesquels les attentes sociales liées au « niveau de maîtrise » à atteindre, les caractéristiques ethno-linguistiques de l'appropriation et les pratiques enseignantes, qui sont essentielles (Bronckart, 1996). Ces facteurs transforment également les rapports que les apprenant.e.s construisent à l'égard du langage écrit, des situations de production textuelle, des écrits en tant que produits de leur activité. C'est pourquoi le développement des capacités langagières écrites ou orales nécessaires au sujet pour produire et comprendre le langage dans une situation d'action langagière constitue une finalité éducative importante. Ces capacités cumulent, en situation de production écrite, des opérations d'action (ou d'adaptation au contexte), discursives (de mobilisation de modèles discursifs) et linguistico-discursives (la maîtrise des unités linguistiques et des opérations psycholinguistiques) (Schneuwly & Dolz, 1997).

Dans ce qui suit, après une discussion de la notion d'activité langagière, je m'intéresserai à la construction sociale du langage écrit et, plus particulièrement, aux outils d'appropriation de l'écriture. Je réfléchirai, ensuite, à la production des textes sous l'angle du rapport à la situation d'action langagière et des opérations psycholangagières nécessaires à la production textuelle et, finalement, je présenterai la perspective sociointeractionniste sur le processus compétentiel propre à l'agir et ses implications sur la compréhension des rapports à l'écriture.

II.1 Le langage écrit comme activité langagière²³

L'expression « langage écrit » renvoie chez de nombreux psychologues, dont Vygotski (1985/2013), à une fonction ou à un système psychique indépendant qui se développe, du

²² Je considère que la notion de capacité langagière est plus spécifique au domaine de l'appropriation de l'écrit que celle de compétence que l'on utilise souvent comme synonyme de la capacité, entre autres (cf. *infra*).

²³ La concurrence que l'on peut observer chez les auteurs de l'équipe genevoise entre des termes comme *agir*, *activité*, *action*, *pratique* a été résolue ces dernières années en faveur du terme plus générique d'*agir langagier* qui renvoie chez Bronckart (2004b : 100) à l'« agir communicatif verbal, mobilisant des *signes* organisés en *textes* ». Pour ma part, j'utiliserai le terme d'*agir langagier*, mais également celui d'*activité langagière*, ce dernier étant plus utilisé dans les travaux sur l'apprentissage de l'écrit dans une perspective interactionniste (Schneuwly, 2008a; Schneuwly & Dolz, 1997).

point de vue phylogénétique et ontogénétique, à partir de certains composants du langage parlé. La nouvelle entité psychique réunit en un seul ensemble des opérations graphomotrices et visuelles, des processus de planification et de gestion de la production textuelle, des capacités diverses – d'action, discursives, linguistiques, réflexives, etc. – permettant d'agir dans des situations de communication par écrit. Selon Schneuwly (1985 : 169), le langage écrit désigne « la capacité, apparaissant à un certain moment de l'histoire, d'élaborer une langue écrite et d'avoir une activité langagière écrite ». Cet auteur distingue ainsi le sens restreint du langage écrit, conçu comme maîtrise du code de l'écrit, du sens plus général, qui renvoie à une activité langagière spécifique (Schneuwly, 1988a). Je ne m'arrêterai pas ici aux interrelations entre les systèmes psychiques qui permettent à l'individu de maîtriser le code de l'écrit, car cette analyse dépasserait le cadre de mon propos. En revanche, j'aborderai la question du langage écrit comme activité langagière spécifique, ce qui me permettra d'intégrer les caractéristiques psychologiques et sociointeractives de son fonctionnement. J'expliquerai d'abord les principaux présupposés psychologiques et sociaux de la notion d'activité langagière, ensuite je préciserai le rôle de l'activité langagière écrite dans le développement langagier de l'individu, ainsi que la place attribuable aux rapports à l'écriture au sein de cette activité.

La notion d'*activité langagière* – unité d'analyse d'une psychologie du langage orientée par les principes de l'interactionnisme social – renvoie, plus précisément, aux conditions et aux modes généraux de fonctionnement du langage comme capacité propre à l'espèce humaine (Schneuwly, 1988a). Selon ce courant, l'activité langagière est considérée comme une espèce d'activité humaine parmi d'autres, mais orientée vers un motif général de représentation-communication et comme une interface ou « instance médiatrice entre réalité extérieure et fonctionnement intérieur », donc entre le milieu et le sujet (Schneuwly, 1988a : 21). Selon Bronckart (1996 : 337), l'activité langagière représente « à la fois le lieu et le médium des interactions sociales constitutives de toute connaissance humaine » et à ce titre, elle est toujours ancrée dans une situation de communication sociale, donc régulée et médiatisée par les interactions verbales entre les individus. Ainsi, dans une perspective interactionniste sociale, l'activité langagière « s'inscrit dans – et contribue en même temps à définir – des zones de coopération sociale (...) à l'intérieur desquelles des finalités sont poursuivies par les membres du groupe » (Bronckart et al., 1985 : 31). Elle médiatise donc la relation entre individu et milieu, permettant, à travers l'appropriation d'instruments sémiotiques existants dans le milieu sociohistorique, le développement de la personne. Comme le souligne également Schneuwly (1985 : 175),

L'activité langagière (...) oriente le sujet dans le monde social et matériel en déterminant des espaces de représentation pertinents et en matérialisant ces représentations en textes efficaces dans des situations de communication.

Dans la même perspective, une des fonctions majeures des activités langagières est celle de s'articuler aux activités générales, non langagières, qui font partie des situations sociales diverses. En effet, la relation entre langagier et non langagier constitue une relation d'interdépendance, car, d'une part, les situations sociales contrôlent le comportement langagier et, d'autre part, les activités langagières contribuent, au travers des signes²⁴, à la planification et à l'évaluation des situations en question (Bronckart, 2004b). Cette relation permet à l'individu de mieux contrôler sa propre activité langagière.

Il convient de souligner aussi qu'en tant que résultat d'une sémiotisation des rapports entre organismes humains et milieu sociohistorique, l'activité langagière est constitutive du social, car elle génère les formes d'organisation sociale et d'interaction sémiotique qui font l'objet d'une appropriation et d'une intériorisation par la personne ; dans ce sens, elle contribue à la construction des capacités psychologiques et donc au développement de l'individu. Bronckart (1996 : 26) souligne dans ce sens que

(...) c'est la ré-appropriation, en l'organisme humain, de ces propriétés instrumentales et langagières d'un milieu désormais socio-historique qui est la condition de l'émergence de capacités auto-réflexives ou conscientes entraînant une restructuration de l'ensemble du fonctionnement psychologique.

Le rôle fondamental de l'activité langagière dans le développement humain constitue ainsi l'un des principes de base de l'interactionnisme sociodiscursif (Bulea-Bronckart, 2014).

Dans le cas particulier de l'activité langagière écrite, l'appropriation de l'écriture représente une nouveauté dans le fonctionnement langagier, car elle permet à l'individu d'acquérir une série d'opérations langagières de planification, de gestion et de contrôle du système de production langagière en général, oral ou écrit (Schneuwly, 1988a). Cela suppose que l'écriture fournit aux individus, dans certaines conditions relatives à la situation de production, un outil pour diversifier et complexifier leurs processus psychiques, afin de faire face à de nouvelles situations de communication – les situations de communication par écrit. Celles-ci constituent des situations sociales exigeant certaines formes langagières et permettant la mise en place des pratiques langagières existantes dans une société donnée. Dans ce sens, « apprendre à produire des textes écrits implique toujours d'apprendre à agir langagièrement dans des situations nouvelles » (Schneuwly, 1988a : 50). Cette idée est centrale dans les approches sociales des littératies (cf. *infra*). Ce n'est donc pas l'écrit, en tant

²⁴ Les signes peuvent être définis comme des « formes partagées (ou conventionnelles) de mise en correspondance entre représentations sonores et représentations d'entités du monde » (Bronckart, 1996 : 34).

que code, qui détermine le développement langagier, mais les pratiques langagières liées à l'écrit, que les individus intériorisent dans certains contextes sociaux d'appropriation (Schneuwly, 1995). La question du rôle de l'activité langagière écrite dans le développement langagier met ainsi en évidence un des principes fondamentaux de la pensée vygotskienne, celui concernant l'origine sociale du développement humain. Les pratiques sociales comptent également parmi les principaux facteurs qui déterminent la construction du rapport à l'écriture, comme je le montrerai dans ce qui suit.

II.2 Le langage écrit, une construction sociale

Une des principales thèses vygotskiennes liées au développement du langage écrit considère ce dernier comme une construction sociale et non pas comme une donnée purement cognitive (Schneuwly, 2008a; Vygotski, 1985/2013). Cette thèse est fondamentale pour ma réflexion sur le rapport à l'écriture, dans la mesure où je considère que la genèse de ce dernier est étroitement liée au développement et au contrôle de l'activité langagière écrite, socialement médiatisée. Afin d'explicitier la thèse vygotskienne, j'interrogerai d'abord la relation, essentielle chez Vygotski, entre développement et apprentissage. Sa vision remet en cause la conception de Piaget, pour qui l'apprentissage dépend du stade de développement atteint par l'enfant, ainsi que la conception behavioriste, qui met l'accent sur l'apprentissage comme réponse à un stimulus. Selon Vygotski, si l'apprentissage est déterminé par le développement – dans la mesure où il doit se situer dans la *zone proximale de développement* (un des concepts vygotskiens de base) – l'apprentissage détermine, en retour, le développement, en faisant intervenir des pratiques et moyens sociaux qui orientent ce dernier et contribuent à la transformation des comportements, ainsi qu'à la formation des fonctions psychiques. Le processus de développement ne constitue donc pas une adaptation à la réalité, mais un « processus d'appropriation d'expériences sociales préexistantes, cristallisées sous de multiples formes dans des systèmes d'outils, d'objets produits et de signes » (Schneuwly, 2008a : 18). C'est pourquoi la relation entre individu et réalité est une relation socialement médiatisée, les outils – objets sociaux par nature – constituant des médiateurs de l'activité humaine (cf. *infra*).

Considérer le langage écrit comme une construction sociale implique également que l'on s'intéresse aux facteurs qui contribuent à la genèse et au développement de l'activité scripturale et, implicitement, à la construction du rapport de l'individu à cette activité. Parmi ces facteurs, j'analyserai, dans ce qui suit, l'origine interpsychique du langage écrit et les outils de l'écriture.

II.2.1 L'origine interpsychique du langage écrit

Pour Vygotski (1985/2013), le langage écrit constitue une fonction psychique supérieure, comme la mémoire, l'attention, la résolution de problèmes, etc. Une des caractéristiques essentielles des fonctions psychiques supérieures renvoie à leur caractère social et historique, car leur développement est déterminé par l'évolution historique de la société, les pratiques et les techniques que chaque société développe (Schneuwly, 2008a). Cela signifie que les origines de ces systèmes cognitifs hautement intégrés sont interpsychiques, provenant de l'extérieur et qu'ils se spécialisent et s'intériorisent chez les individus à partir d'interactions sociales, grâce à différentes formes de médiation. Par exemple, le langage extérieur s'est spécialisé grâce à la communication, en devenant un outil d'action sur soi, ce qui a permis la genèse du langage intérieur. De la même manière, la construction du langage écrit suppose une nouvelle forme d'activité et une transformation du système psychique antérieur de la personne :

Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage (...) [il] permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi tout le système psychique antérieur du langage oral (Vygotski, 1985/2013 : 349).

Selon Vygotski, apprendre à écrire signifie passer au langage abstrait, volontaire et conscient, qui implique un contrôle global de l'activité langagière, aussi bien en ce qui concerne la représentation de la situation (but, interlocuteur, etc.) qu'en ce qui concerne les unités linguistiques à produire. Les difficultés que rencontre l'enfant sont notamment liées à l'abstraction du langage écrit par rapport au langage oral, à l'absence de l'aspect sonore du langage et à l'absence d'un interlocuteur immédiat. Outre la matérialité différente qu'implique chacune des deux formes de langage, c'est la situation de production langagière qui préoccupe Vygotski. Cela relativise la dichotomisation oral *versus* écrit et souligne l'importance des aspects sociaux dans la régulation des fonctionnements psychiques. Ainsi, Vygotski (1985/2013 : 350) s'intéresse à l'utilisation du langage parlé, respectivement écrit, du point de vue du sujet et notamment au *rapport* de ce dernier à chaque situation de production :

Dans le cas du langage oral il n'y a pas à créer de motivation. C'est la situation dynamique qui en règle le cours. Il découle entièrement d'elle (...). Pour le langage écrit nous sommes contraints de créer nous-mêmes la situation, plus exactement de nous la représenter par la pensée. En un certain sens l'utilisation du langage écrit suppose un rapport avec la situation fondamentalement différent de celui qui existe dans le cas du langage oral, elle requiert un rapport plus indépendant, plus volontaire, plus libre.

L'idée que met en évidence cette citation renvoie au passage d'un contrôle extérieur de l'activité à un contrôle intériorisé. Si le langage parlé est régulé par la prise de parole et

l'interaction immédiate, le langage écrit suppose un effort constant chez l'énonciateur, afin de contrôler une situation qui n'est pas immédiate, mais constitue une représentation abstraite, avec un but général et un destinataire imaginaire. Expliciter ces différences dans l'utilisation du langage en termes de rapport de l'énonciateur à la situation de production langagière est central dans l'approche de Vygotski (1985/2013). Cela renvoie notamment au contrôle qu'exerce le sujet sur sa propre activité langagière. Dans le cas du langage écrit, qui constitue une forme particulière de monologue, cette activité est essentiellement volontaire et consciente. C'est pourquoi on peut considérer, en suivant Schneuwly (2008a : 2), qu'« il s'agit là du cœur même de la conception vygotkienne du langage écrit : ce qui change lors du passage du langage oral au langage écrit est le rapport même du sujet à son propre processus de production ». Cette transformation profonde, qui permet un meilleur contrôle du sujet sur sa propre activité langagière, est rendue possible par la *médiation symbolique*²⁵, une des notions centrales de la théorie de Vygotski, qui renvoie à l'intervention, dans les situations sociales, de systèmes médiateurs sous la forme d'outils socialement élaborés, permettant à l'individu de contrôler sa propre activité (cf. *infra*).

II.2.2 Les outils de l'écriture

Les outils de l'écriture constituent des systèmes médiateurs contribuant à la genèse du langage écrit et à la transformation du rapport que l'individu entretient avec sa production langagière. Comme je l'ai montré plus haut, les fonctions psychiques supérieures, dont le langage écrit, sont construites à partir de deux processus fondamentaux : la sociogenèse et l'intériorisation, cette dernière transformant profondément la structure psychique et son fonctionnement (Schneuwly, 2008a). Ces fonctions sont contrôlées par des *outils* sous la forme de systèmes de signes sociaux, dont le langage est le plus puissant. Vygotski (1985/2013) s'intéresse ainsi aux outils qui médiatisent la construction du langage écrit, considérant ces derniers comme des médiateurs qui permettent la construction de nouvelles capacités psychiques et la transformation du rapport du sujet à sa production langagière. Les « instruments psychologiques » sont donc sociaux, car ils préexistent à l'individu et sont intégrés dans son système psychique à partir de situations sociales où ils sont utilisés par des individus en interaction.

C'est la notion de *médiation symbolique* qui traduit cette perspective : tout comme les outils matériels rendent possible l'action de l'homme sur l'environnement, les signes constituent des

²⁵ Vygotski emprunte le concept de médiation à Hegel et Marx qui l'utilisent pour analyser « le rapport de l'homme à la nature par le biais des instruments de travail », comme le souligne Schneuwly (2008a : 112).

médiateurs de l'activité et contribuent à la transformation des comportements (Schneuwly, 1985 : 173) : « l'intervention de signes transforme radicalement l'activité et fait apparaître de nouvelles fonctions psychiques et de nouvelles formes d'activité ». La médiation ou la relation socialement médiatisée entre l'individu et la réalité se trouve donc à la base de la construction de nouvelles fonctions psychiques.

Vygotski (1985/2013) a notamment mis l'accent sur les *outils symboliques* que l'individu s'approprié dans le cadre de ses différentes activités socioculturelles, surtout institutionnalisées. Par exemple, en ce qui concerne le langage écrit, les outils symboliques sont constitués par des symboles, des écrits, des formules, des graphiques, mais également par le brouillon mental, les unités linguistiques, la représentation consciente des paramètres de la situation de production, les procédés de mise en texte. Selon Vygotski, les apprentissages sont déterminés par l'appropriation de ces médiateurs et par leur intériorisation sous forme d'outils psychologiques (Kozulin, 2009).

Apprendre à écrire signifie, dans cette perspective, s'approprier les outils de l'écriture (Schneuwly, 2002). Dans la continuité de la théorie vygotkienne, Schneuwly (2008a) distingue cinq ensembles d'outils – techniques et sémiotiques – nécessaires pour écrire : les moyens techniques, les discours sur l'écriture, l'écrit lui-même, les systèmes d'écriture, les genres textuels. Chacun de ces ensembles d'outils contribue, pour autant qu'il fasse l'objet d'une appropriation et d'une intériorisation par le système psychique, à une transformation du mode de production langagière, donc à un changement du rapport que l'individu entretient avec son activité.

Parmi les principaux outils de l'écriture, les *moyens techniques* constituent des outils matériels créés par l'homme, qui influencent les opérations graphomotrices et visuelles impliquées dans l'acte d'écrire. Schneuwly (2008a) rappelle les transformations, dans le processus d'écriture, qu'ont permises, par exemple, le passage du parchemin au papier comme support pour écrire, l'invention de la plume en acier ou encore de l'écriture cursive, dont l'influence sur la construction des capacités nécessaires pour écrire est cruciale. Des études actuelles s'intéressent, dans cette perspective, à l'impact de l'ordinateur sur l'activité d'écriture (par exemple, l'abandon de l'écriture cursive dans certains pays) ou sur les pratiques de littératie (Penloup, 2012).

Les *discours sur l'écriture* font également partie des outils de l'écriture. En font partie, d'un côté, le métalangage qui guide la production de texte au travers du dispositif que l'école met en place, lors de l'appropriation d'outils essentiels – comme la grammaire ou l'orthographe – et, de l'autre côté, les discours que les individus tiennent sur l'écriture, sur leurs pratiques et

celles des autres, ainsi que sur le sens qu'ils donnent à l'écriture et à son appropriation. Ces discours, comme je le montrerai dans mes analyses des données, matérialisent et façonnent à la fois, au travers des interactions sociales, les rapports que les personnes entretiennent avec l'écriture (cf. partie 3).

Un autre ensemble d'outils pour l'appropriation de l'écriture relève de *l'écrit lui-même* : « L'écrit se dédouble pour ainsi dire et devient son propre outil » (Schneuwly, 2008a : 122). Cela concerne, par exemple, le brouillon, les notes, le plan, etc. qui permettent au sujet scripteur de considérer son propre texte comme un objet à améliorer, à transformer (cf. chapitre VII.2). S'approprier ces outils ne signifie pas seulement être capable de produire un meilleur texte, mais également modifier profondément son rapport au texte et sa manière de produire du langage (Alcorta, 2001; Bucheton, 1994; Penloup, 1994).

Outre ces moyens « auxiliaires » de l'écriture comme activité langagière, il y a, comme le montre Schneuwly (2008a : 123) certains outils « constitutifs », tels les *systèmes d'écriture*, qui permettent au langage de devenir « du langage visible, potentiellement indépendant du langage oral ». Néanmoins, les systèmes d'écriture instaurent des correspondances entre ces deux dimensions de la langue – orale et écrite – car chaque système doit suivre les caractéristiques d'une langue particulière pour mettre en place une orthographe, qui constitue un système historique et culturel. Les systèmes d'écriture influencent ainsi la construction du langage écrit, tant par la forme de l'écriture – phonologique, syllabique, morphématique – qui détermine des rapports variables entre les dimensions orale, respectivement écrite, en fonction des langues, que par la signification qui est attribuée à ces systèmes d'écriture, dans un contexte social donné :

C'est donc l'écriture comme nouveau système de signes complexe, acquis dans une institution particulière, qui permet la transformation du langage, la construction d'une nouvelle fonction psychique, qu'est le langage écrit. L'écriture est le support matériel, au sens large du terme, permettant la transformation du propre système de production langagière (Schneuwly, 2008a : 112).

Dans le cadre d'outils sémiotiques de l'écriture, je m'intéresse également aux *genres de textes*²⁶, qui constituent des outils de communication, dans le sens où ils permettent, par leur caractère prescriptif, tant la production que la compréhension de textes. Définis par Schneuwly (2008a : 124) comme des « formes relativement stables de textes qui fonctionnent comme des intermédiaires entre l'auteur et le lecteur », les genres constituent des guides pour l'action langagière, car ils définissent ce qui est à dire, de quelle manière et dans quel but, en

²⁶ Bronckart (1996 : 78) adopte l'expression « genre de texte » pour souligner que « tout texte s'inscrit nécessairement dans un ensemble ou dans un *genre* ». Il montre, à la suite de Volochinov, que les genres sont en relation d'interdépendance avec les activités humaines, d'où leur grande diversité et leur rôle dans la sémiotisation de l'activité.

fonction d'une situation de communication particulière. Leur prise en compte est donc fondamentale pour la compréhension des processus d'écriture.

Selon Bronckart (1996 : 106) l'appropriation des genres constitue « un mécanisme fondamental de socialisation, d'insertion pratique dans les activités communicatives humaines ». Les genres constituent des « pré-construits socio-historiques » (Bulea-Bronckart, 2014 : 147), étant produits par les générations précédentes et constamment transformés et réélaborés ; ils s'inscrivent ainsi dans un « réservoir de modèles textuels » (Bronckart, 1996 : 104) appelé intertexte ou architexte, appartenant à une communauté langagière donnée. C'est pourquoi la confrontation de l'individu avec les genres, ainsi que le choix de genre qu'il est censé opérer lors d'une action langagière sont essentiels. Ce choix dépend de sa connaissance des genres de textes en usage, de leurs conditions d'emploi, de leur adéquation ou efficacité dans une situation d'action particulière. Or, cette connaissance, qui conditionne les actions langagières de l'individu, est partielle et comporte des versions personnelles, qui constituent le résultat d'une intériorisation par le sujet des différentes manières de « faire » les textes auxquels il a été confronté, comme il ressort aussi des données empiriques sur lesquelles s'appuie ma recherche :

En fonction des circonstances de son développement personnel, chaque agent a été exposé à un nombre plus ou moins important de genres ; il a appris à reconnaître certaines de leurs caractéristiques structurales, comme il a expérimenté pratiquement (en un apprentissage social par *essais* et *erreurs*) leur appropriation à des situations d'action déterminées. A nouveau, ce n'est donc pas sur la base de l'intertextualité en soi, mais sur la base de sa connaissance *effective* des genres et de leurs conditions d'utilisation, que l'agent choisit un modèle textuel (Bronckart, 1996 : 104).

Dès lors, le choix du genre traduit certaines représentations de l'individu en ce qui concerne la situation de communication, les rôles que remplissent les différentes personnes impliquées, l'image de soi qu'il a l'intention de donner, tout cela constituant les paramètres d'une situation d'action langagière. L'ancrage individuel des genres est donc lié à une importante part de liberté, qui découle de ce qu'on peut comprendre en termes de rapport de la personne à la situation d'action, liberté dont chaque sujet dispose lorsqu'il produit un texte « empirique »²⁷. La réalisation de ce dernier dépend de certains facteurs sociosubjectifs individuels qui orientent l'action langagière (cf. *infra*).

La question des genres textuels comme outils sémiotiques complexes pour l'appropriation de l'écriture et également comme objets d'enseignement et d'appropriation de celle-ci préoccupe de nombreux didacticiens des langues. Selon Schneuwly (1995 : 83), apprendre à écrire

²⁷ Selon Bronckart (1996a), un texte « empirique » constitue un texte singulier, avec un style propre à son auteur, c'est-à-dire qui implique des caractéristiques singulières qui relèvent de la gestion de la structure interne du texte, des mécanismes de textualisation, etc.

signifie, de ce point de vue, « entrer dans l'ordre scriptural²⁸ par l'appropriation des outils construits pour y agir, à savoir les genres ». Conçus comme moyens d'articuler les pratiques sociales aux objets d'enseignement et d'apprentissage, les genres constituent d'abord des « produits culturels de l'école » (Schneuwly & Dolz, 1997 : 31), car ils sont liés au fonctionnement scolaire et aux différentes approches didactiques qui sous-tendent leur traitement à l'école. Dès lors, l'« entrée » par les genres est devenue un objet de réflexion incontournable, qui vise à élucider les moyens par lesquels ces objets socialement construits peuvent être « transposés » en classe, enseignés et rendus « fonctionnels » afin de servir de référence majeure à la production des textes. Le contexte institutionnel joue un rôle fondamental dans ce processus, car il constitue un lieu privilégié qui fournit aux apprenant.e.s les outils sémiotiques nécessaires à l'appropriation des genres, à savoir certains outils qui caractérisent les genres de l'intérieur – leur structure et l'usage d'unités linguistiques – ou de l'extérieur – les discours sur les genres, discours qui deviennent objets d'appropriation.

Les genres interviennent ainsi dans la production textuelle à différents niveaux, concernant le contenu thématique, l'adaptation au contexte, l'emploi de formes lexicales et grammaticales caractéristiques, le système énonciatif, etc. C'est pourquoi l'appropriation des genres, sur laquelle repose l'appropriation de l'écriture, nécessite un travail continu et long, qui n'est pas homogène pour tous les genres. De ce point de vue, certains didacticiens de l'écrit ont investigué l'élaboration de rapports différenciés à l'écriture, en fonction du genre de texte impliqué dans une situation langagière ou didactique, ce qui permet une analyse plus spécifique de l'objet sur lequel porte le rapport à l'écriture (Schneuwly, 2008b; Wirthner, 2008).

J'ai examiné plus haut l'apport de plusieurs ensembles d'outils de l'écriture à la construction du langage écrit comme nouvelle forme d'activité et comme nouvelle fonction psychique. Je souligne également que le contexte éducatif, à travers ses différents médiateurs symboliques, représente un ensemble de situations sociales qui permettent aux individus de s'approprier ces différents outils d'une manière systématique et consciente et de construire ainsi des capacités scripturales, des formes de pensée, des concepts scientifiques, etc. De ce point de vue, les pratiques éducatives sont importantes, car elles promeuvent un certain type de langage écrit, ainsi que certaines situations de communication par écrit, qui contribuent à orienter et à

²⁸ Selon Schneuwly (1995), l'entrée dans l'« ordre scriptural » est caractérisée par la prédominance des genres appelés « seconds », concept emprunté à Bakhtine (1984). Contrairement aux genres « premiers », qui se caractérisent par l'échange spontané, l'interaction et le contrôle immédiat par la situation, les genres seconds sont relativement indépendants de la situation de production et réfèrent à un « contexte linguistiquement créé » (Schneuwly, 2008a : 127). C'est pourquoi ils nécessitent des mécanismes de contrôle différents, plus complexes, dont l'acquisition permet à l'apprenant.e de transformer son rapport à son propre processus de production langagière.

façonner le rapport à l'écriture, tout en exerçant un contrôle sur le comportement langagier des apprenant.e.s.

Une des pratiques enseignantes contribuant au développement des capacités scripturales renvoie à la démarche sociointeractionniste pour l'enseignement et l'apprentissage de la production textuelle. Cette démarche est basée sur les méthodes du type des modèles et des séquences didactiques, qui mettent au centre la notion de genre (Dolz, 1996; Schneuwly & Dolz, 1997). Le modèle didactique des genres constitue un outil basé sur un ensemble de ressources pouvant être utilisées dans les pratiques enseignantes en tant que contenus d'enseignement. Cet outil permet notamment la construction de dispositifs développant des séquences didactiques, dont je préciserai les principales étapes, conçues pour aborder les différentes dimensions du travail sur un genre textuel : la *mise en situation*, où sont clarifiées les situations d'action langagière et sont présentés les modèles textuels pertinents pour ces situations ; la *production initiale*, permettant une évaluation des ressources initiales des apprenant.e.s eu égard au genre textuel visé ; les ateliers conçus comme des *modules*, composés de divers exercices et activités destinés à améliorer les capacités linguistico-discursives des apprenant.e.s, en lien avec les difficultés observées lors de la production initiale ; la *production finale*, permettant l'intégration des apprentissages exercés dans les ateliers, ainsi qu'une évaluation des capacités nouvelles de production et des interventions didactiques (Dolz & Gagnon, 2008). Le dispositif « séquence didactique » permet le développement d'une prise de conscience chez les acteurs – apprenant.e.s et enseignant.e.s – des difficultés qui font obstacle à la production et des processus impliqués dans la production. En somme, le développement des capacités à produire des genres de texte représente une des principales finalités de l'enseignement et de l'appropriation des langues, notamment en ce qu'ils permettent l'adaptation et la participation des personnes à la vie sociale.

II.3 La production des textes

Une réflexion sur l'appropriation de l'écriture et sur la place du rapport à l'écriture dans ce processus exige que l'on s'intéresse également à la production textuelle, c'est-à-dire aux conditions particulières de la réalisation des textes dans le cadre d'une action langagière, ainsi qu'aux textes comme manifestations de cette action. Dans ce sens, le modèle conçu par Bronckart (1996) concerne tant les opérations psychologiques nécessaires pour agir langagièrement, que l'expression linguistique qui traduit ces opérations au niveau textuel. L'activité langagière y est considérée sous un double angle : d'une part, en tant que processus – ce qui renvoie à la situation d'action langagière et aux paramètres du contexte de

production et, d'autre part, en tant que produit – ce qui permet de conceptualiser un « modèle de l'architecture textuelle » lié à l'organisation interne des textes (Bronckart, 1996).

Dans la perspective de ma recherche sur le rapport à l'écriture, ce modèle me permet de réfléchir au fonctionnement du rapport à l'écriture chez toute personne singulière se trouvant dans une situation de production de texte. Je considère que le rapport à l'écriture participe à la situation de production écrite et qu'il intervient aussi dans l'organisation interne des textes par le sujet. Il contribue donc à construire l'action langagière et se construit également au sein de l'activité, qui constitue le lieu des interactions sociales et la source du développement de capacités, selon l'approche interactionniste que décrit Bronckart (1996 : 337) :

(...) c'est dans la confrontation à cette intertextualité socio-historique que s'élaborent, par appropriation et intériorisation, les représentations dont dispose tout agent humain ; représentations in fine individuelles, en ce qu'elles s'organisent en fonction des caractéristiques spécifiques du parcours expérientiel de chaque agent, érigeant de la sorte ce dernier en une personne irréductiblement singulière.

Le modèle de Bronckart (1996) intègre les paramètres contextuels et référentiels de la situation de production, ce qui permet de comprendre les enjeux de toute situation où un individu produit un texte, et notamment l'importance des facteurs sociosubjectifs dans la production d'un texte empirique. Cet aspect est important, dans la mesure où lors de la production textuelle, bien des paramètres entrent en ligne de compte en dehors des seules connaissances mobilisées – par exemple, les représentations personnelles ayant trait aux normes sociales et à l'image de soi en tant que scripteur/-trice, qui témoignent des rapports que les personnes construisent à l'égard de l'écriture.

Eu égard à ce modèle, je me propose d'interroger le *rapport du sujet à la situation de production* ainsi que son *rapport à la production textuelle (aux textes)*. La première expression concerne la manière dont représentations, connaissances, valeurs, images de soi, etc. interviennent dans la situation singulière dans laquelle se trouve un sujet ayant à produire un texte. La deuxième expression renvoie à la manière dont le sujet se situe dans son texte en tant qu'énonciateur, par rapport à l'organisation du texte et au contenu thématique qu'il mobilise.

II.3.1 Les conditions de production des textes et le rapport à la situation d'action langagière

En prenant comme référence la théorie de l'agir langagier de Bronckart (1996) et plus précisément sa conceptualisation des conditions de mise en œuvre des textes, j'explicitai d'abord les notions d'*action langagière*, respectivement de *situation d'action langagière*. Je

montrera ensuite en quoi ces notions permettent de comprendre le rapport du sujet à la situation de production langagière.

La distinction que l'on peut faire entre activité langagière et action langagière est que la première permet de saisir l'agir langagier sous un angle collectif, relatif au groupe humain, tandis que la deuxième concerne une part de l'agir langagier sous un angle individuel (Bronckart, 2004a). Bronckart (1996 : 39) utilise la notion d'action langagière pour désigner une unité ou une « sorte » d'agir langagier qui suppose des dimensions comportementales et psychiques et un double statut :

(...) elle peut se définir d'un côté comme cette « part » de l'activité sociale qui se trouve imputée à un humain singulier (point de vue de l'observateur externe) ; et elle peut se définir d'un autre côté comme l'ensemble des représentations construites par cet humain singulier à propos de sa participation à l'activité, représentations qui érigent ce dernier en un organisme conscient de son faire et de ses capacités de faire, c'est-à-dire en un **agent**²⁹ (point de vue interne).

Si le premier niveau de cette définition de l'action langagière est sociologique, car il renvoie à une partie de l'activité langagière collective, le second niveau est psycholinguistique, car il est lié à la connaissance de l'agent à propos de sa participation à une interaction verbale et qui constitue une dimension essentielle de son rapport à la situation de production.

En ce qui concerne la situation d'action langagière³⁰, celle-ci réunit, plus précisément, « les propriétés des mondes formels³¹ (physique, social et subjectif) qui sont susceptibles d'exercer une influence sur la production textuelle » (Bronckart, 1996 : 93). L'auteur distingue d'abord la situation d'action langagière *externe* – telle qu'elle peut être décrite au travers des représentations sociales communes aux membres d'un groupe – de la situation d'action langagière *interne* – telle qu'un agent la perçoit en se basant sur certaines connaissances (partielles) qu'il a intériorisées. Ainsi, l'observateur a accès aux paramètres de la situation externe – par exemple, le thème traité, le statut de l'auteur – mais il n'a pas accès à cette situation intériorisée – comme les représentations de l'agent à propos de lui-même, de son thème et du cadre communicatif en question. Il ne peut que formuler des hypothèses sur cette

²⁹ Souligné par l'auteur.

³⁰ Je rappellerai ici la modélisation proposée par Moirand (1979) concernant les conditions de production des textes (écrits) qui composent ce qu'elle appelle une « situation d'écrit ». Ce modèle, qui est pensé dans un contexte d'appropriation de l'écrit en français langue étrangère, part d'une perspective communicationnelle : « apprendre/enseigner l'écrit, c'est apprendre/enseigner à communiquer par et avec l'écrit » (Moirand, 1979 : 9). Les composantes d'une situation de communication écrite incluent ainsi : le scripteur (caractérisé par un statut social, des rôles, des attitudes, une histoire, une appartenance sociale réelle ou rêvée) ; les relations scripteur/lecteur(s) (construites notamment à travers les représentations du premier à propos de son destinataire) ; les relations scripteur/lecteur(s) et document (ayant trait aux intentions de communication du scripteur et à l'effet qu'il souhaite produire par l'intermédiaire du texte) ; les relations scripteur/document et extra-linguistique (incluent le référent, le lieu et le moment de la production). Ce modèle est toujours d'actualité en ce qu'il intègre les données psycho-sociologiques et les données linguistiques propres à la situation de communication écrite.

³¹ Les mondes « formels » ou « représentés » réfèrent au concept que Bronckart (1996) emprunte à Habermas (1987) et qui désigne les représentations collectives en regard desquelles se déploie toute activité humaine.

dernière, à partir des informations fournies par la situation d'action externe. Or, selon Bronckart (1996), c'est la situation interne qui influe d'une manière déterminante sur la production d'un texte empirique. J'estime ainsi que cette situation peut également être décrite en termes de rapport à l'écriture, voire de rapport au monde, notamment en ce qu'elle puise dans un réservoir d'expériences intériorisées qui influence l'agir langagier de la personne dans une situation donnée. Ces expériences font souvent l'objet de discours dans les données que j'ai recueillies, comme je le montrerai dans mes analyses (cf. partie 3).

Dans la perspective proposée par Bronckart (1996), je m'intéresserai aussi aux dimensions de la situation d'action langagière, afin de relever plus précisément que la situation d'action langagière peut être appréhendée en termes de rapport du sujet à cette situation, rapport qui réunit un ensemble de représentations qu'un émetteur mobilise lorsqu'il entreprend une action langagière :

Dans le cadre de toute production langagière, chaque agent mobilise les représentations de son rapport au monde, et celles des mondes formels des connaissances qui médiatisent ce rapport, à la fois à titre de contexte de sa production textuelle et comme contenu thématique ou référent (Bulea & Fristalon, 2004 : 218).

La première dimension, *contextuelle*, définit, d'un côté, les aspects du contexte physique de l'action langagière – le lieu de production ; le moment de production, y compris la durée ; l'émetteur – le locuteur, le producteur qui produit le texte selon une modalité orale ou écrite ; le récepteur ou la personne susceptible de recevoir le texte. De l'autre côté, la dimension contextuelle comprend les paramètres sociosubjectifs de la production : le lieu social – l'institution ou le type d'activité sociale ; les statuts ou les positions sociales de l'émetteur et du récepteur ; le but possible de l'interaction – l'effet, du point de vue de l'émetteur, que le texte est susceptible de produire chez le destinataire. Je souligne ici avec Bronckart (1996) que, contrairement aux paramètres physiques, qui sont facilement observables et coïncident avec la représentation de l'auteur, les paramètres sociosubjectifs nécessitent un apprentissage plus long et complexe, d'où une certaine difficulté chez le producteur à se représenter ces paramètres dans une situation de production. Du côté du chercheur/-euse également, il peut s'avérer difficile d'identifier les représentations du monde social et subjectif mobilisées par un émetteur.

La deuxième dimension, *référentielle*, couvre le contenu thématique ou les informations qui sont présentées dans le texte et qui relèvent des représentations construites par l'agent producteur, plus précisément, des connaissances préalables qui sont stockées dans sa mémoire et mobilisables en tant que ressources (Bulea-Bronckart, 2014). Ces représentations sont

également variables chez les individus, en fonction de leurs expériences et de leur niveau de développement.

Compte tenu de ces dimensions de la situation d'action langagière, la production langagière inclut plusieurs opérations, dont les plus importantes concernent l'adoption d'un « modèle » textuel sous la forme d'un genre qui paraît adéquat (cf. *supra*) et l'adaptation de ce modèle à la situation particulière de production (ceci concerne aussi la structure interne du texte ou les mécanismes de textualisation, cf. *infra*). Ces processus engendrent certaines propriétés du texte empirique, d'un côté, des propriétés génériques et, de l'autre côté, des propriétés individuelles ou stylistiques (Bronckart, 2004a). Si cette théorie permet de saisir les rapports entre une situation de production et un texte empirique, il faut souligner que ces rapports ne sont pas déterministes, car le texte « porte également les traces des décisions prises par le producteur individuel en fonction de la situation de communication particulière qui est la sienne » (Bronckart, 1996 : 79).

II.3.2 L'organisation interne des textes et le rapport à la production textuelle

En tant qu'agir attribuable à un agent particulier, l'action langagière se concrétise en une production verbale située, orale ou écrite, qui constitue le *texte*, une notion centrale dans la théorie de l'agir langagier, qui renvoie à

(...) toute unité de production verbale véhiculant un message organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence, ou encore comme l'unité communicative de rang supérieur, correspondant à une unité d'agir langagier donnée (Bronckart, 2004a : 82).

La conceptualisation de l'activité langagière comme produit aboutit chez Bronckart (1996) à l'élaboration d'un « modèle de l'architecture textuelle » dont la visée est principalement méthodologique. Je présenterai brièvement ce modèle et ses trois niveaux hiérarchiques, pour ensuite me centrer sur le rapport du sujet à la production textuelle écrite et plus précisément aux textes.

Le premier niveau du modèle, le plus profond, renvoie à l'organisation générale du texte, tant du point de vue du contenu que de l'expression. Ce niveau fonctionne selon deux modalités ou « régimes » d'organisation différents : d'un côté, la planification générale du contenu thématique, réglée cognitivement, qui dépend du choix et de la quantité des connaissances mobilisées, ainsi que de leur nécessaire réorganisation dans le texte ; de l'autre côté, les *types de discours*, qui constituent des « formes linguistiques d'organisation du contenu thématique, se manifestant dans tout texte comme « segments » reconnaissables à leurs propriétés linguistiques » (Bulea & Fristalon, 2004 : 221). Ces segments de texte sont caractérisés par une forte régularité, étant basés sur les configurations de ressources linguistiques spécifiques

dont dispose une langue naturelle. C'est pourquoi leur nombre est limité. Selon Bronckart (1996), les types de discours témoignent chacun de la réalisation d'un « monde discursif » particulier, c'est-à-dire d'un espace qui met en relation d'une part, les caractéristiques de la situation d'action langagière et d'autre part, celles des mondes collectivement construits, tels qu'ils se reflètent dans les représentations collectives. Or, les opérations psycholangagières impliquées dans le processus de production instituent certains rapports de l'émetteur à la production et au contenu thématique, qui se matérialisent dans quatre types de discours définis par Bronckart (1996) : le récit interactif, la narration, le discours interactif, le discours théorique. Dans le cas du discours interactif et du récit interactif, le rapport à l'acte de production est décrit comme un rapport d'implication, alors que dans le cas de la narration et du discours théorique, ce rapport est décrit comme un rapport d'autonomie. Quant au rapport énonciatif au contenu thématique, il est disjoint dans le cas du récit interactif et de la narration, respectivement conjoint dans le cas du discours interactif et du discours théorique (Bulea-Bronckart, 2014; Schneuwly, 1994). Par conséquent, les types de discours « médiatisent, à l'intérieur du texte, le rapport que l'actant producteur entretient avec le contenu mobilisé » (Bulea-Bronckart, 2014 : 159), participant à l'interprétation de l'agir langagier, ce qui constitue un des principaux rôles que l'on peut attribuer aux types de discours.

Le niveau intermédiaire des textes concerne les « mécanismes de textualisation » liés à la cohérence thématique : les articulations logiques ou temporelles, les transitions, etc. Bronckart (1996) en distingue trois : les mécanismes de connexion, réalisés au moyen d'organisateur textuels, entre types de discours, séquences ou phrases ; les mécanismes de cohésion nominale, qui servent à introduire l'information nouvelle et à reprendre cette dernière au moyen de procédés anaphoriques (groupes nominaux, pronoms) ; les mécanismes de cohésion verbale, qui marquent l'organisation temporelle des événements ou des actions évoqués dans le texte, au moyen de formes verbales et d'unités temporelles divers (adverbes, etc.).

Le dernier niveau de l'architecture textuelle, le plus superficiel, est lié aux « mécanismes de prise en charge énonciative », responsables de la cohérence pragmatique ou interactive du texte. Ces mécanismes sont orientés principalement vers la construction d'une « instance générale de gestion du texte », que d'autres auteurs appellent « énonciateur » ou « narrateur » et que Bronckart (2004a) nomme « textualisateur ». Cette instance est responsable du contenu thématique du texte et c'est à partir d'elle que s'opère la distribution des « voix » présentes dans le texte. Ces voix peuvent se manifester discursivement au moyen de modalisations qui

servent à évaluer le contenu thématique selon différentes modalités – logiques, déontiques, appréciatives, pragmatiques. Le fonctionnement des modalisations est variable et indépendant par rapport à la progression thématique, leur présence servant notamment à orienter l'interprétation du texte par le destinataire.

Le modèle que j'ai présenté donne ainsi un aperçu des opérations psycholinguistiques qui régissent l'agir langagier, chacun des niveaux qui y sont décrits instaurant une forme de rapport du sujet à sa production textuelle. D'autres formes, plus larges, de « rapports à », que l'on développe en tant que scripteur/-trice, dans l'action de production écrite, seront mises en évidence dans ce qui suit.

II.4 Compétence, agir langagier et « rapports à »

Afin d'interroger le potentiel de la notion de compétence pour la compréhension des rapports à l'écriture et celle de l'appropriation du langage écrit, je m'intéresserai à la conception interactionniste sociodiscursive de la compétence langagière et à ses liens avec l'agir langagier. Par ailleurs, l'examen de la notion de compétence langagière me permettra d'anticiper ma réflexion sur la compétence plurilingue et pluriculturelle en tant que capacité d'agir dans plusieurs langues et cultures (cf. chapitre IV). Comme je l'ai déjà montré, la construction des rapports au langage et à l'écriture dépend des contextes situationnels propres à l'action langagière, ces rapports constituent donc des dimensions de l'agir langagier. La question qui se pose est de savoir comment s'articulent au sein de l'agir rapports au langage et compétence langagière, cette dernière étant comprise en tant que processus (cf. *infra*) et non pas en tant que répertoire de ressources ou état de la personne.

Les auteurs qui se donnent comme cadre l'interactionnisme sociodiscursif proposent une reconceptualisation dynamique de la notion de compétence langagière en didactique des langues (Bronckart, 2011 ; Bulea & Bronckart, 2005). Selon ces auteurs, la diversité des acceptions et l'usage large qui est fait de la notion de compétence représentent des sources de confusion et de controverses. Les travaux qui traitent de la notion de compétence dans une perspective interactionniste sociodiscursive postulent ainsi que cette notion est indissociable de celle de l'agir et permet de mieux comprendre les processus dynamiques à l'œuvre dans l'appropriation langagière (Bronckart et al, 2005). Dans ces travaux, la transformation que connaît depuis plusieurs décennies la notion de compétence est désignée comme un « tournant praxéologique » (Bronckart, 2011 : 35) qu'ont rendu possible les sociologies de l'action, la linguistique interactionnelle et la redécouverte de l'interactionnisme social de Vygotski :

Sous l'angle positif, ces approches nouvelles soutiennent que c'est dans l'activité concrète des humains que se façonnent et se développent, en un mouvement dynamique permanent, d'un côté les capacités et connaissances des individus, d'un autre côté les savoirs, les valeurs et les normes d'organisation des groupes sociaux.

La « logique des compétences » semble ainsi mise au service de la conception interactionniste du développement et de l'appropriation (Bulea & Bronckart, 2005 : 194). Mais les reconfigurations de la notion de compétence – qui renvoie, dans son sens courant et ancien, à des connaissances, des savoir-faire et des expériences (Schneuwly, 2014) – sont également dues aux influences du champ de l'analyse du travail et de la formation professionnelle, qui conçoit la compétence comme une « capacité adaptative et située » comportant une dimension praxéologique intrinsèque (Bulea & Jeanneret, 2007). L'évolution de la notion de compétence consiste notamment en un déplacement de la problématique de l'individu vers l'action, des ressources du sujet vers l'adaptation au milieu. Dans cette perspective, l'activité collective humaine est considérée comme une donnée essentielle, l'accent étant mis sur l'importance des évaluations sociales et sur l'efficacité d'interventions dans des tâches situées (Bronckart & Dolz, 2002 : 34). Néanmoins, selon plusieurs auteurs, cette approche de la compétence pose problème dans la mesure où, intégrée à une « logique » dont se sont emparés certains pouvoirs économiques et politiques, elle introduit une « orientation utilitariste » dans le monde de l'éducation et dans l'enseignement de langues, orientation qui semble subordonner l'efficacité communicative au rendement économique et remplacer une « pensée humaniste » par une « pensée managériale » qui est en train de se constituer comme une « pensée unique » (Schneuwly, 2014).

Je me pencherai dans ce qui suit sur les relations entre compétence et agir langagier. Les approches articulant agir et compétence connaissent deux orientations divergentes quant à la conception de la compétence et sa mise en œuvre eu égard à l'agir. Selon la première orientation, la compétence désigne un *état* et englobe des composantes hétérogènes ayant le statut de *ressources*³² « disponibles et mobilisables » – savoirs, savoir-faire, comportements, etc. qui sont des propriétés ou des dispositions déjà-là des personnes (Bulea & Bronckart, 2005 : 201). La mise en œuvre de la compétence relève d'une logique de délocalisation-relocalisation ou de « transfert » (Perrenoud, 2002) depuis un lieu de « stockage » vers un contexte d'usage. Compétence et agir sont ainsi disjoints, car les ressources sont « disponibles en amont du faire et permettent de faire face à une situation d'action, voire de l'anticiper »

³² La notion de *ressource* renvoie selon Jeanneret (2005 : 101) à un « ensemble plus large de moyens que l'apprenant parvient à se construire et/ou à mobiliser dans une situation donnée ». On peut distinguer les ressources internes, qui sont de l'ordre des connaissances procédurales, des ressources externes (par exemple, un texte fourni en classe). Selon les interactionnistes, les ressources s'acquièrent et se développent dans l'agir (cf. également la notion de *ressource plurilingue*, chapitre IV).

(Bulea & Bronckart, 2005 : 202). La compétence est donc *pour* ou *en vue* de l'action. Cette conception est, néanmoins, réductionniste, pour ce qui est de l'agir et du sujet, car elle ne fournit aucune indication sur les conditions nécessaires à l'exploitation efficace des ressources dans l'agir et n'implique aucune transformation qualitative de ces dernières. En outre, comme le fait remarquer Bronckart (2011 : 34), la compétence, telle qu'elle est conçue par cette orientation, est liée à un « état donné des capacités psychologiques des personnes », état d'ordre épistémique (savoirs) ou praxéologique (comportements ou savoir-faire) que le terme de « ressource » suffirait pour nommer d'une manière générique. Or, cette conception qui inclut les ressources dans le domaine des compétences est très répandue en didactique des langues (Moirand, 1982 ; M. Dabène, 1987a ; CECRL, 2001). Récusant cette conception de la compétence comme addition de composantes dont les articulations ne sont pas précisées, l'auteur propose

(...) une approche (...) qui situe clairement la dimension de compétence au sein même des actions langagières, et qui lui donne un statut processuel nettement distinct de celui de mise en œuvre de connaissances relevant des rubriques linguistiques traditionnelles (Bronckart, 2011 : 37).

La deuxième orientation définit la compétence comme un *processus* caractérisé par au moins deux aspects : la reconfiguration des ressources dans le cadre d'une action et la régulation des rapports entre l'acteur et l'agir langagier. En ce qui concerne les ressources, elles ne sont pas incluses dans la compétence, mais conçues dans leur usage effectif. En effet, la compétence comporte une mobilisation de ressources mais ne se réduit pas à elle, étant plutôt

(...) en elle-même acte, (re)construction processuelle ou processualité configurante, se manifestant comme émergence, et sa réalisation coïncide avec la reconfiguration des ressources, voire de la situation dont elle procède (Bulea & Bronckart, 2005 : 202).

Si la mobilisation de ressources n'est pas absente de la compétence, elle n'est pas centrale pour autant, car c'est le processus de reconfiguration des ressources dans l'agir qui se situe au centre de cette conception. Le processus compétentiel implique alors l'exploitation en situation d'action de certaines « traces » que les ressources conservent des situations antérieures ayant permis leur construction. Ces traces sont dynamiques, dans la mesure où elles ne sont pas convoquées et transférées en tant que telles de l'individu vers l'action, mais réorganisées en fonction de la personne et des caractéristiques particulières d'une situation d'action. La décontextualisation-recontextualisation qui est au cœur du processus compétentiel constitue donc un processus créatif, qui mobilise des traces d'activités antérieures dans l'agir langagier en cours et contribue à la complexification des ressources et/ou à leur réorganisation dans un nouveau paradigme (Bulea & Jeanneret, 2007; Pekarek

Doehler, 2005). Ce travail implique les rapports que la personne développe à l'égard de la situation, des objets du monde, des autres et de soi-même, comme je le montrerai ci-dessous. Outre la mobilisation et la restructuration des ressources qui semblent des dimensions secondaires de la compétence, le processus compétentiel renvoie surtout aux « régulations qui articulent et ré-articulent en permanence les propriétés des actants à celles du contenu et des conditions de leur agir » (Bulea & Bronckart, 2005 : 217). La compétence possède donc un caractère régulateur, processuel et dynamique, son fondement étant l'agir, selon l'approche interactionniste sociodiscursive. Je suivrai Bulea et Jeanneret (2007 : 96) qui désignent ce processus, plus précisément, comme « une instance de régulation entre l'acteur (et ses ressources) et l'agir en cours (la tâche et son contenu) », ou encore comme une « interface entre deux systèmes dynamiques » qui se trouvent dans une relation de continuité. Dans ce sens, on postule que la compétence langagière englobe, voire désigne les rapports que l'individu entretient avec les situations d'action, les objets du monde, les autres et avec soi-même. Elle met en mouvement et restructure les rapports de l'individu à son agir, notamment trois types de « rapports à » évoqués par Bronckart (2011) : le rapport de la personne à la situation de son agir, qui inclut les différents objets du monde (en l'occurrence, l'écriture) ; le rapport de l'acteur aux autres, qui évaluent l'action en cours ; le rapport de l'acteur à soi-même, en tant que personne qui évolue en fonction des évaluations sociales dont elle est l'objet. Comme le soulignent Bulea et Bronckart (2005 : 204),

Dans cette perspective, la réalité dynamique de la compétence ne se réduit pas à un simple déplacement de ressources, mais elle réside en un permanent processus de négociation à triple orientation : vers le monde (l'objet), vers soi-même et vers les autres.

On constate donc que la conception interactionniste de la notion de compétence langagière permet de saisir en termes de « rapports à » la relation dynamique entre l'individu et la situation d'action langagière, relation qui est en constante restructuration au sein de l'agir langagier. Dans cette perspective les rapports à l'écriture (ou à la production textuelle, cf. *supra*) peuvent être compris en tant que dimensions de la compétence langagière dans le sens sociointeractionniste du terme, à savoir une « instance de régulation » entre l'individu et son agir. Les rapports au langage et à l'écriture s'élaborent et se transforment donc au sein de l'agir, articulant l'acteur, ses ressources et la situation de production langagière écrite. Ces rapports, à travers leurs manifestations discursives diverses, comme le montrent mes données, peuvent éclairer le processus compétentiel « largement inconscient » (Bronckart, 2011 : 43) que les scripteurs déploient dans une situation de production langagière écrite. C'est la raison pour laquelle, dans les analyses des données, je me concentrerai sur la manière dont les

discours des sujets font ressortir leurs conceptions, attitudes, émotions, réflexivité, investissement, etc. à l'égard de l'écriture et de l'action langagière écrite, en considérant tous ces phénomènes comme des manifestations de leurs rapports à l'écriture et implicitement du processus compétentiel inscrit dans une situation d'action donnée. Par conséquent, j'exploiterai moins dans mes analyses la notion de compétence car, en dépit de sa compatibilité, dans la perspective que je viens de présenter, avec la notion centrale de ma recherche, elle reste moins opératoire et moins spécifique pour circonscrire les liens qu'entretient le sujet avec la production langagière écrite.

II.5 Synthèse

Dans ce chapitre j'ai discuté une série d'aspects que la théorie (d'inspiration) vygotkienne, qui est l'une des plus citées dans le domaine de recherche sur l'appropriation du langage écrit, réussit à intégrer dans un cadre cohérent. Cette théorie peut éclairer la notion de rapports à l'écriture car ses principes, que je rappellerai ici, accordent une place privilégiée aux relations entre l'individu et son propre fonctionnement langagier dans une situation de production langagière donnée :

- Ecrire, c'est agir langagièrement au moyen de l'écriture, ce qui permet à l'agent, au travers du contrôle qu'il exerce sur son activité langagière, de faire face à des situations de communication toujours nouvelles.
- Le langage écrit constitue une construction sociale, les pratiques sociales de médiation jouant un rôle important dans le développement des capacités langagières écrites et dans la transformation des usages du langage que suppose le langage écrit.
- L'appropriation du langage écrit suppose un changement du rapport du sujet à son propre processus de production langagière, dans le sens d'un contrôle conscient et volontaire rendu possible par l'appropriation de certains outils sémiotiques.

J'ai ainsi considéré que dans cette acception, le rapport à l'écriture est de nature processuelle et constitutif de l'activité langagière écrite et de l'appropriation du langage écrit. J'ai également envisagé le rapport à l'écriture sous plusieurs formes, liées entre elles :

- Le rapport à la situation d'action langagière, comme instance de régulation des relations entre individu et situation d'action, au travers des représentations et de la connaissance qu'élabore l'individu à propos de sa participation à des situations de production langagière ;
- Le rapport à la production textuelle ou au texte comme produit ou manifestation de l'activité langagière, au travers du choix des types de discours, des mécanismes de textualisation ou des unités linguistiques liés à l'organisation interne des textes.

– Le rapport de la personne au monde, à la situation d'action langagière, aux autres et à soi-même, relevant du processus compétentiel ancré dans l'agir langagier. Sous l'influence de l'agir langagier, ces « rapports à » sont constamment transformés.

Dans la partie 3, consacrée à l'analyse des données, j'investiguerai ces différentes formes du rapport à l'écriture au sein de l'agir, à partir des discours sur l'écriture, son appropriation et ses usages, tenus par les étudiant.e.s plurilingues que j'ai étudié.e.s.

III Littératie(s) et rapports à l'écriture

Dans ce chapitre, je me propose d'examiner la notion de rapports à l'écriture selon une perspective culturelle, en me donnant comme horizon théorique le champ de recherche autour de la notion de *littératie*³³, une notion contributive à la didactique, qui est devenue, ces dernières années, un cadre fédérateur des recherches sur l'écrit, ayant permis un regain d'intérêt en ce qui concerne la question de l'appropriation et de l'enseignement de l'écrit dans différents contextes socioculturels. Cette notion, dont les acceptions sont diverses, désigne principalement les capacités liées au lire-écrire nécessaires pour fonctionner dans une société donnée et l'appropriation des pratiques de lecture et d'écriture qui s'y déploient, dans leur diversité, pratiques qui ne peuvent pas être séparées des significations construites et partagées par les membres d'une communauté à leur égard. Je postulerais que ces significations, qui sont au cœur de l'élaboration à la fois individuelle et sociale des rapports à l'écriture, constituent des composantes des littératies. Les significations socialement construites à propos de l'écriture sont partie intégrante d'une culture³⁴ (Camilleri, 1989) et jouent un rôle important dans leur appropriation des littératies car elles permettent l'accès des individus au monde social.

Je me pencherai dans ce chapitre sur les principales approches qui ont contribué à l'élaboration de la notion de *literacy* dans l'espace anglophone et à son importation plus récente dans l'univers francophone, afin d'examiner de nouvelles perspectives concernant la compréhension des relations entre rapports à l'écriture et appropriation des littératies, relations que je situe au centre de ma problématique de recherche.

Premièrement, après avoir retracé l'histoire du terme de littératie notamment dans l'espace francophone, je m'attacherai à analyser les principales acceptions et dimensions – individuelles et sociales – de cette notion, en mettant l'accent sur les aspects qui permettent de considérer la place du rapport à l'écriture dans le processus d'acculturations successives à l'écrit que représentent les littératies.

³³ Dans mon travail et surtout dans mes analyses je privilégierai le pluriel pour faire référence aux pratiques de l'écrit dans leur diversité que les étudiant.e.s plurilingues déploient dans plusieurs langues et contextes. Le pluriel renvoie aussi aux catégories de littératies attachées à des champs de recherche qui se sont constitués plus récemment, comme les littératies académiques et les littératies plurilingues, qui m'intéressent plus particulièrement. Par ailleurs, je noterai le pluriel « littératies » qu'adopte entre autres le numéro 9 (*Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues*) de la revue *Recherches en didactique des langues et des cultures* (2012), ainsi que la notion de *littératies multiples* (cf. *infra*), qui délimitent de véritables champs de réflexion autour des différentes formes de littératies (multimodales, numériques, visuelles, etc.).

³⁴ Selon Camilleri (1989 : 27) la culture peut être entendue comme « l'ensemble (...) des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe (...), induisant (...) des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques ».

Deuxièmement, je me propose de discuter deux modèles des littératies, l'un mettant l'accent sur ses dimensions individuelles – le modèle « autonome » – et l'autre, sur ses dimensions sociales – le modèle « idéologique ». Je postulerais que ces dimensions étant plutôt conjointes au sein des littératies, les rapports à l'écriture peuvent être pensés comme des facteurs régulateurs de leurs interactions, dans la mesure où ils participent à la mise en place de pratiques de littératie. J'insisterai sur les approches sociales des littératies, en m'appuyant notamment sur les notions de *pratiques de littératie* et d'*événements de littératie*, que je considère comme fondamentales, car elles permettent de penser les rapports à l'écriture comme des constructions à la fois sociales et individuelles, façonnées par les trajectoires individuelles des personnes dans certains contextes socioculturels.

III.1 La littératie, histoire d'un néologisme

Le terme français de *littératie*³⁵ est un calque du mot anglais *literacy*, ce dernier étant utilisé pour la première fois, selon Jaffré (2004), en 1883 dans le *New England Journal of Education*, alors qu'il n'apparaîtra dans un dictionnaire qu'en 1924. Le terme d'origine revêt de nombreuses significations, comme le montre Fijalkow (2000) en prenant comme exemple l'édition de 1981 du *Dictionary of Reading* (Harris & Hodges) qui distingue cinq sens pour *literacy* : savoir lire ; savoir écrire et faire des calculs ; niveau de base du savoir lire-écrire ; savoir lire, écrire et compter à un degré jugé satisfaisant par la société ; un savoir dans un domaine technique quelconque. Jaffré (2004) fait remarquer que certaines définitions de *literacy*, comme celle du *Dictionary of the English Language* (2000), font état d'un noyau dur – la capacité élémentaire de lecture et d'écriture – autour duquel se développent des significations plus étendues, liées à un ensemble de connaissances nécessaires dans un contexte fonctionnel donné. En outre, dans le monde anglosaxon, les significations du terme de *literacy* dépendent des différents champs théoriques où il est convoqué, tels que la linguistique, la psycholinguistique, la socioethnologie, la sociolinguistique, etc. Ces champs, qui ont en commun l'étude des activités humaines qui font usage de l'écriture, contribuent par leur diversité à l'ouverture de nouvelles perspectives sur les littératies.

Dans le champ de recherche francophone, le terme de littératie n'a pas eu la même fortune. Les premiers usages de la forme francisée remontent aux années 1980 et font leur apparition au Québec où se sont diffusées les recherches anglophones sur la *literacy* (Giasson et al.,

³⁵ Plusieurs variantes graphiques du terme sont utilisées : *litéracie*, *littéracie* ou *littératie*. Pour ma part, j'opterai pour la graphie *littératie* qui semble une adaptation, plutôt qu'une traduction, du terme de *literacy* et, par conséquent, permet d'indiquer que le concept est différent dans le contexte francophone (Glorieux, 2015 : 40). En outre, en raison de la relation dérivationnelle avec le mot « lettre » (lat. *littera*), la graphie « littératie » paraît plus adaptée aux règles orthographiques de la langue française. Néanmoins, je respecterai systématiquement les graphies choisies par les auteur.e.s que je citerai.

1985; Lafontaine, 1996; Pierre, 1991). En Europe, le terme apparaît à partir des années 1990 dans la presse et connaît une diffusion internationale grâce notamment aux rapports de l'OCDE (1995, 1997) concernant les enquêtes internationales sur l'alphabétisation des adultes.

Selon Barré-De Miniac (2003a), la nécessité d'un néologisme comme *littératie* a été mise en évidence lors de débats sociaux sur l'illettrisme³⁶, récurrents en France depuis les années 1980 (Barré-De Miniac & Lété, 1997; Lahire, 1999). Ces débats constituent une manifestation d'une préoccupation sociale constante pour l'appropriation de l'écrit, ainsi que d'une volonté politique de lutter contre les difficultés d'une partie de la population adulte avec la langue écrite, difficultés qui sont perçues socialement comme un déficit (Fijalkow & Vogler, 2000; Jaffré, 2004). C'est dans ce contexte que le terme de *littératie*³⁷ est choisi pour désigner

(...) le versant positif de ce que le terme d'illettrisme désigne en négatif : l'apprentissage de l'écrit, au lieu du « désapprentissage » que nomme, désigne, voire stigmatise, le terme d'« illettrisme » (Barré-De Miniac, 2003c : 6).

Deux décennies plus tard, le terme de *littératie*, utilisé par une minorité de chercheurs/-euses dans le champ de la didactique des langues, est moins répandu que son homologue anglais (Rispaïl, 2011a). Les raisons pour lesquelles cet emprunt a mis longtemps à faire son chemin dans l'univers francophone sont d'ordre linguistique, politique, institutionnel et idéologique (Barré-De Miniac, 2003c; Chiss, 2008; Chiss & Marquilló Larruy, 1998). Je rappellerai brièvement quelques-unes de ces raisons. Premièrement, certains chercheurs/-euses ou éditeurs/-trices ont considéré cet emprunt comme un anglicisme ou une « opération lexicale peu glorieuse », ce qui explique en partie le nombre restreint de publications en français portant en titre le terme de *littératie(s)*, en comparaison avec l'anglais (Fijalkow & Vogler, 2000 : 48). Dans le contexte québécois, par exemple, les opposant.e.s à l'usage du terme de *littératie* ont invoqué une redondance avec le concept d'alphabétisation qui s'était imposé comme la traduction de *literacy* (Pierre, 2003). Néanmoins, comme le fait remarquer Painchaud (1992 : 56), le terme d'« alphabétisation » et ses dérivés ne couvrent pas tout le champ sémantique des *littératies*, notamment « les usages de l'écrit les plus exigeants sur le plan cognitif ».

³⁶ L'introduction du terme d'*illettrisme* en 1984 en France par le Mouvement ATD Quart Monde s'explique par une volonté d'éviter la connotation péjorative de l'appellation « analphabétisme fonctionnel » introduite par l'UNESCO à la fin des années 1970. Ainsi, les deux termes se spécialiseront dans des sens différents, *analphabétisme* renvoyant à une absence totale de maîtrise de l'écrit et *illettrisme* à une maîtrise insuffisante de l'écrit.

³⁷ D'autres termes ou expressions comme *lettrisme*, *littérisme*, *littéracité*, *lecture*, *lettrure* ne se sont pas imposés.

Deuxièmement, une certaine « résistance à la littératie »³⁸ se trouve selon Chiss (2008) à l'origine d'une réception lente de la notion dans l'espace francophone, notamment français. Cette résistance est créée, selon cet auteur, par les « tenants de la culture des Lettres », qui en critiquent les aspects « fonctionnels », « techniques », les « savoir-faire de la vie quotidienne » (Chiss, 2008 : 169). Cette posture intellectuelle correspond à ce que Chiss et Marquillo Larruy (1998 : 76) appellent, en suivant Bourdieu, un « ethnocentrisme lettré », qui renvoie à un espace de représentations et de pratiques dominantes de l'écrit dans le contexte culturel français.

En dépit de ces différentes réticences, l'usage de la notion de littératie dans le champ de la didactique des langues-cultures s'avère inéluctable selon Jaffré (2004). En effet, cette notion invite à un élargissement de la réflexion sur l'enseignement et l'appropriation de l'écrit, comme le soulignent Barré-De Miniac, Brissaud et Rispaïl (2004 : 8) dans leur ouvrage *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, qui propose l'introduction de la notion de littératie dans le champ de la recherche française :

Avec ce terme, il ne s'agit pas seulement de passer du positif au négatif, il s'agit aussi et surtout d'envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages et dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre.

Malgré son ampleur et une certaine généralité qui la rendent difficile à circonscrire, la notion de littératie jouit dorénavant d'un intérêt grandissant. Elle permet de comprendre la diversité des usages de l'écrit dans leurs relations avec les contextes sociaux et culturels, les interrelations entre les pratiques de lecture et d'écriture, entre l'oral et l'écrit, les variations des pratiques de littératie, les liens entre le cognitif, le social et le culturel dans les actes d'écrire et de lire, pour ne rappeler que quelques-uns des questionnements auxquels renvoie la notion de littératie. C'est ce mérite que souligne Marquillo-Larruy (2012 : 78) en affirmant ceci :

(...) on ne peut que continuer à plaider aujourd'hui pour la diffusion et l'appropriation de cette notion qui a le grand mérite de faire tenir ensemble les dimensions cognitives, sociales, historiques et politiques de manifestations culturelles qui sont le propre de notre humanité.

On assiste ainsi aujourd'hui, dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, à une augmentation du nombre de recherches prenant comme objet les littératies et leurs multiples modalités de manifestation, d'où l'utilisation de plus en plus courante du pluriel « littératies », permettant une extension du champ à des formes variées d'usage de l'écrit, voire à une redéfinition de l'écriture et des écrits qui dépasse la vision ethnocentrée des

³⁸ Cette résistance s'est manifestée entre autres par le retrait de la France d'une enquête de l'OCDE sur la littératie (1995).

sociétés modernes occidentales (Molinié & Moore, 2012 ; Rispaïl, 2016). On étudie, par exemple, les littératies multiples, multimodales, locales, communautaires, universitaires, plurilingues, numériques, visuelles, critiques, etc. pour explorer les « modes d'intervention de l'écrit dans les domaines de la vie sociale (famille, école, travail) et repérer les fonctions que remplit l'écrit dans les sociétés plus ou moins littératiées » (Chiss, 2012a : 142). On interroge également l'inclusion, dans le champ des littératies, de l'oralité et de ses pratiques, en tant que modalités spécifiques de « lecture du monde » (Rispaïl, 2016 : 30), en plaidant pour une prise en considération des « pratiques littéraciques de toute société » qui dépasse le « Grand Partage » et pour une mise en question de la suprématie de l'écrit comme forme privilégiée d'expression et de construction du sens telle que l'entendent nos sociétés « lettrées ».

III.2 Acceptions de la notion de littératie

Les nombreuses définitions auxquelles la notion de littératie a donné lieu dans l'univers francophone pendant la dernière décennie, ainsi que les débats – conceptuels, terminologiques, orthographiques – et les prises de position autour de cette notion montrent le grand intérêt qu'elle suscite. Selon Reuter (2003), l'utilisation de la notion de littératie, à condition qu'elle soit précisément définie et opérationnalisée, permet d'effectuer certains changements dans les discours didactiques, voire certains déplacements à partir desquels on peut réinterroger et recadrer différentes problématiques. Dans ce sens, on affirme que les littératies désignent une notion plutôt qu'un concept³⁹. En effet, les littératies renvoient à une idée, à un produit de l'entendement du monde ayant un caractère heuristique, permettant donc de mieux comprendre les différentes réalités ayant trait à l'écrit et provenant d'horizons théoriques divers (Barré-De Miniac, 2003a; Chiss, 2004; Reuter, 2003; Rispaïl, 2011a). En tant que notion, les littératies désignent également un objet de pensée dont la signification demeure ouverte et en constante évolution (David, 2015). Ainsi, certains théoriciens soulignent les usages « multiples et passe-partout » de cette notion (Reuter, 2003 : 20), d'autres mettent en évidence sa « géométrie variable », son caractère « complexe et étendu » (Jaffré, 2004 : 39-41), ou encore son élasticité et ses « emplois pluriels » (Molinié & Moore, 2012 : 3). Ces caractéristiques entraînent une dilution de la notion (Chiss, 2012a; Marquilló Larruy, 2012; Reuter, 2003).

³⁹ Je m'appuie également ici sur la distinction entre *notion* et *concept* opérée par Grize (1990). Il considère les notions comme étant des objets de pensée propres à la logique naturelle, qui se construisent dans le cadre d'une situation de communication et peuvent servir de références communes aux interlocuteurs impliqués. Quant aux concepts, ils constituent des objets propres à la logique mathématique (formelle), mieux circonscrits et déterminés par leur contextualisation dans le cadre d'un système théorique.

Les principales dimensions des littératies apparaissent dans l'une des premières définitions de la notion en français, proposée par Painchaud (1992). Faisant état des principales conclusions des recherches nord-américaines sur la notion de littératie, l'auteure – membre d'une équipe de recherche québécoise œuvrant sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langues secondes – précise que celle-ci désigne « l'usage de l'écrit dans le cadre d'activités culturelles ». Cet usage comporte

(...) une dimension sociale, les fonctions de l'écrit au sein d'une société donnée, et une dimension individuelle correspondant à une compétence langagière allant du déchiffrement⁴⁰ de la graphie jusqu'aux processus cognitifs de haut niveau que nécessite, par exemple, la critique des textes. De plus, comme les usages de l'écrit varient dans le temps et dans l'espace, le sens qu'il prend dépend du contexte socio-historique dans lequel il s'inscrit (Painchaud, 1992 : 56).

Cette définition a le mérite de souligner les principales dimensions – socioculturelle et cognitive – des littératies, ainsi que leur caractère variable et situé. La référence au sens que prennent les différents usages de l'écrit dans la société est importante, car cela renvoie à l'idée de construction et de partage de significations à l'égard de l'écrit par les membres d'une communauté et donc à l'élaboration de rapports à l'écrit(ure) socialement et historiquement construits liés à ces usages.

Une autre définition, formulée par Jaffré (2004 : 31), une définition souvent reprise, résume bien les réflexions actuelles sur la notion, entendue comme

(...) l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de *compétences de base*⁴¹, 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 dans le temps.

Dans cette définition, on voit se profiler comme précédemment l'idée qu'il est avantageux, d'un point de vue conceptuel, de saisir le domaine de l'écrit dans une société donnée comme un tout, dont les différents éléments varient en fonction du contexte socioculturel. Les littératies couvrent ainsi tant les capacités nécessaires pour écrire au sein d'une société, que l'ensemble des pratiques qui s'y déploient, dans leur diversité. Cependant, la définition de Jaffré (2004) laisse dans l'ombre les représentations qu'élaborent les individus à l'égard de l'écrit, de leurs capacités et de leurs pratiques, autrement dit une importante partie de leurs rapports à l'écriture et aux usages qu'ils font de l'écrit. Or, les littératies concernent également les significations que les individus attachent aux littératies, ainsi que la manière dont ils en parlent, leurs discours, comme je le soulignerai dans ce chapitre.

⁴⁰ Pierre (2003 : 125) propose l'utilisation du concept de décodage au lieu de déchiffrement car « l'une des caractéristiques fondamentales de l'écriture est d'être un code ».

⁴¹ Souligné dans le texte.

III.2.1 Littératie(s) et culture(s) de l'écrit

Si, du point de vue terminologique, certains auteurs tels Fraenkel & Mbodj (2010) considèrent que l'expression « culture de l'écrit » ne rend pas la polysémie du terme de *literacy*, on remarque que dans la littérature francophone le terme anglais de *literacy* est souvent traduit par l'expression « culture écrite » (Cuq, 2003 : 158) qui fait concurrence à celui de littératie, afin de nommer « l'usage de l'écrit dans le cadre d'activités culturelles » (Chiss, 2008 : 171). Ce choix met en évidence les dimensions culturelles et sociohistoriques propres à une culture de l'écrit définie comme « un outil culturel, une manière d'être au monde, une manière de penser et de se penser, une forme de culture » (Reuter, 2006 : 137). C'est dans cette perspective que plusieurs auteurs francophones ont retravaillé dans le cadre de la didactique (et pour la didactique) différentes contributions anglosaxonnes autour de la notion de *literacy*, notamment celle de Goody, dont une des principales influences concerne la « formalisation de l'écriture et de l'écrit en tant que culture » (Chiss, 2004; Reuter, 2006).

Reuter (2006) distingue ainsi l'« écriture » de la « culture de l'écrit ». Alors que l'écriture englobe des « composantes structurelles » particulières, permettant de générer un objet textuel visible, abstrait du flux langagier, ainsi que des « usages fondamentaux » liés au maniement du langage, la culture de l'écrit renvoie à la mise en place de certaines pratiques qui organisent et actualisent de manière différenciée composantes et usages de l'écriture, leur donnant sens au sein de contextes socioculturels particuliers. Pour Reuter (2006 : 142) la culture de l'écrit « actualise de manière spécifique les potentialités de l'écriture, la conscience de celle-ci et le sens qui lui est accordé ». Dès lors, il s'agit de penser l'accès à la culture de l'écrit au travers de pratiques langagières et culturelles qui touchent aux différents rapports que la personne entretient avec le monde, ainsi qu'aux différents modes de pensée socialement constitués :

Entrer dans l'écrit signifie donc, au niveau sociétal comme au niveau ontogénétique, entrer dans un autre univers, dans *une culture de l'écrit*⁴² qui modifie, ou du moins est susceptible de modifier (...), le rapport à la parole et à la langue, voire au monde (Reuter, 2006 : 132).

La notion de culture de l'écrit, qui est une acception incontournable de la *literacy* dans l'espace francophone, met ainsi en évidence l'ancrage culturel et socioinstitutionnel des pratiques de l'écrit, leur étendue dans la société, ainsi qu'une articulation étroite entre dimensions individuelles, techniques, sociales et culturelles au sein de ces pratiques. D'un côté, « posséder une culture de l'écrit » renvoie à l'existence de certaines capacités plus ou moins étendues, d'ordre linguistique et graphique, permettant aux personnes sachant lire et

⁴² Souligné dans le texte.

écrire de « maîtriser le temps, l'espace, le monde d'une manière spécifique » (Bouchard & Kadi, 2012 : 11). De l'autre côté, ces capacités ne sont pas autonomes ni universelles, mais s'insèrent dans des situations, conditions ou contextes sociaux où les différentes pratiques de l'écrit se mettent en place. Par conséquent, la culture de l'écrit n'est pas réduite à un ensemble de caractéristiques plus ou moins techniques, mais englobe, selon Reuter (2006 : 132), « ses conditions d'exercice, des fonctionnements sociaux qui la rendent possible et qu'elle rend possibles, des façons qu'ont les hommes de vivre, d'agir, de penser et de se penser ». C'est pourquoi l'emploi du pluriel « cultures de l'écrit » permet de saisir la diversité des usages et des pratiques liées à différentes sphères socioinstitutionnelles (famille, école, travail), disciplines, pédagogies ou cultures. Le questionnement autour des cultures écrites s'intéresse ainsi à leurs fonctionnements différenciés dans telle ou telle société, ainsi qu'à leur pluralité dans une communauté donnée (Chiss, 2012a; Reuter, 2006).

III.2.2 Le *continuum* entre les littératies

Les littératies ne peuvent pas se définir en dehors de la prise en compte des rapports que les individus construisent à l'égard de l'écriture et de ses usages, car ces rapports régulent leur participation aux pratiques de l'écrit dans la société et influencent leur appropriation des littératies. C'est dans ce sens que Bautier (2009 : 13) définit les littératies en termes de rapports à la langue et à l'écriture. Selon elle, les littératies signifient non seulement l'acquisition de formes écrites (cf. la notion de « forme scolaire », Lahire, 1993a), mais aussi et surtout l'appropriation de certaines dispositions cognitives et sociales lors de la fréquentation de l'écrit :

La littéracie telle qu'elle est entendue ici est donc non seulement une acquisition des formes écrites, mais aussi un rapport à la langue, à son écriture, le produit des transformations sociales et cognitives que l'usage de l'écrit a produites dans la société.

Selon l'auteure, qui s'intéresse notamment aux conditions d'appropriation des littératies, ainsi qu'aux pratiques enseignantes censées permettre l'entrée progressive dans les littératies, les rapports au langage et à l'écriture sont cruciaux dans la socialisation cognitive et langagière, et cela dès le début de la scolarité (Lahire, 2008). Dans cette perspective, si l'on considère que les littératies permettent d'appréhender un *continuum* depuis l'entrée dans l'écrit (acception restreinte) jusqu'aux usages les plus complexes du langage écrit dans la société (acception étendue), la question des rapports au langage et à l'écriture qui s'élaborent dans le processus d'appropriation des littératies apparaît comme essentielle (Chiss, 2004; Cuq, 2003; Jaffré, 2004; Moore, 2006). En effet, les rapports à l'écriture sont partie intégrante du processus d'appropriation des littératies, quel que soit leur « degré » d'appropriation par un sujet à un

moment donné, qu'il s'agisse de capacités « basiques » en lecture et en écriture, de connaissances qui permettent au sujet d'être « fonctionnel »⁴³ dans la société ou d'usages plus complexes du langage, susceptibles d'être mis en place par un individu dans une situation particulière. Je considérerai ainsi que l'évolution des rapports à l'écriture, ainsi que le développement de capacités langagières à l'écrit constituent des transformations nécessaires pour qu'il y ait appropriation. Mais ces transformations, que le milieu socioculturel rend possibles – à travers notamment l'observation et la participation aux pratiques de littératie – constituent le résultat d'une construction sur la durée, car les littératies renvoient plutôt à « un processus infini vers une adaptation toujours plus pointue et efficace à une situation donnée, elle-même en évolution constante », comme le souligne Rispaïl (2011a : 2). Dans ce contexte, les rapports à l'écriture peuvent être envisagés comme le résultat d'un processus de construction de significations auquel participe un sujet singulier dans un certain contexte socioculturel dont il dépend, afin de s'adapter à une situation impliquant l'usage de l'écriture⁴⁴. Ils renvoient ainsi à des « formes que prend l'*individuation* d'un sujet depuis son appropriation du lire-écrire jusqu'aux dimensions les plus valorisées de l'expertise, face aux codifications éducatives et culturelles et aux contraintes techniques et cognitives » (Chiss, 2004 : 52). Les rapports à l'écriture font donc partie du processus de constructions de significations et d'acculturation successives à l'écrit que représente l'appropriation des littératies.

L'idée de *continuum* me permet ainsi de problématiser les rapports à l'écriture dans un espace qui s'étend de l'entrée dans l'écrit jusqu'aux usages les plus complexes liés à la production des textes, usages que l'on peut appréhender à travers la notion de *littératies étendues*. Cette expression renvoie aux « possibilités intellectuelles développées par l'usage heuristique de l'écrit » (Bautier & Rayou, 2009 : 79), par exemple la transformation des expériences en savoirs objectivés, la tenue de raisonnements complexes, la résolution de problèmes, les stratégies métacognitives, etc. Ces opérations se rattachent à ce que Bautier (2008, 2009) appelle les « usages littéraciés du langage », qui ne se construisent qu'en lien avec certains modes de socialisation langagière et cognitive et au travers de la mise en œuvre de pratiques répétées de littératie, basées sur des modalités de pensée spécifiques. Or, il est bien connu que

⁴³ Voir par exemple la définition de la littératie dans le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française (<http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>) – l'« ensemble des connaissances en lecture et en écriture permettant à une personne d'être fonctionnelle en société ». Cependant, la littératie fonctionnelle constitue une notion relative, étant donné les exigences croissantes de la société (impliquant de nouveaux outils et modes de communication) quant aux capacités des individus à faire usage de l'écrit (Grossmann, 1999; Pierre, 2003).

⁴⁴ Cette perspective est présente déjà chez Barré-De Miniac (2002a), étant donné l'approche d'inspiration anthropologique qu'elle privilégie dans ses travaux, comme je l'ai indiqué dans le chapitre I.

dans la société actuelle, les attentes scolaires et sociales sont de plus en plus orientées vers les exigences des littératies étendues, qui ont trait, comme le souligne Bautier (2009 : 12), à une « forme simultanée de pensée, de langue et de langage nécessaire aux apprentissages scolaires et au-delà à l'intégration sociale ». Dans cette perspective, la question que je me pose est de savoir quelles « formes » ou dispositions sont nécessaires ou utiles pour que le sujet scripteur atteigne un haut niveau de littératies ayant des effets positifs sur sa socialisation et lui permettant plus précisément de se situer comme acteur social. Cette question concerne aussi les approches didactiques qui peuvent contribuer à l'évolution du rapport à l'écriture dans ce sens (cf. *infra*).

Une autre caractéristique des littératies, à même de nourrir la réflexion sur les rapports à l'écriture, renvoie à la continuité entre les pratiques scripturales « ordinaires » et les pratiques d'exception, ce que Chiss (2004 : 49) désigne comme une « pensée du continu en lieu et place des séparations ». Je rappelle que cette problématique a été posée dans le champ de la didactique des langues par M. Dabène (1987a, 1990a) à travers la notion de *continuum scriptural*. S'intéressant notamment aux écrits produits par des sujets scripteurs non professionnels dans des situations de leur vie quotidienne, M. Dabène (1990a) montre que les écrits ordinaires, souvent dévalorisés, font partie des manifestations scripturales d'une société et témoignent d'activités langagières complexes. La théorie du continuum scriptural postule donc l'existence d'un noyau dur commun à tous les écrits, qu'ils soient ordinaires ou littéraires, noyau qui « fait de tout écrit même « ordinaire » un produit langagier « (extra)ordinaire » (M. Dabène, 1996 : 95).

Cette perspective, propre à effacer les dichotomies au sein des littératies, permet d'envisager la construction des rapports à l'écriture en prenant en compte la diversité des pratiques de littératie et des écrits, qu'ils soient ordinaires ou littéraires, fonctionnels ou non fonctionnels, académiques ou non académiques etc. (Chiss & Marquilló Larruy, 1998; Grossmann, 1999). Cela suppose donc de penser les rapports à l'écriture comme relevant d'un processus qui façonne et est façonné par une multitude de pratiques de littératie, de « textes » et de « formes de la scripturalité », telles que décrites par Goody (1968/2006) : schémas, diagrammes, listes, tableaux, tables et autres espaces graphiques appartenant à une culture scientifique et technique (cf. *infra*). De cette manière, les rapports à l'écriture, englobant les significations qu'un sujet attribue à ses différentes pratiques à différents moments de sa vie, apparaissent comme des constructions hétérogènes, à facettes multiples, parfois divergentes chez le même sujet.

III.3 Modèles des littératies

Les travaux anglophones issus de l'anthropologie de l'écriture ont mis en évidence tantôt les dimensions individuelles ou cognitives des littératies, liées à ce que j'appellerai ici, en suivant Goody (1979), la « raison graphique », tantôt leurs dimensions sociales, qui renvoient notamment aux pratiques de littératie dans leur diversité qui se déploient dans une communauté discursive donnée. En effet, ces deux dimensions des littératies correspondent à deux grands modèles sur lesquels ont porté les débats dans le cadre des *Literacy Studies*⁴⁵, à savoir le modèle « autonome » dont l'auteur de référence est Goody (1979, 1986, 1994) et le modèle « idéologique » défendu par Street (1984, 1993). Ces modèles se rattachent à deux manières différentes de définir les littératies, comme le soulignent Fraenkel et Mbodj⁴⁶ (2010 : 10) : « La *literacy* est tantôt traitée comme un ensemble de compétences⁴⁷ en soi, modelant l'esprit, tantôt comme un ensemble de pratiques replacées dans les contextes singuliers de ses usages sociaux ». Dans cette perspective, je me propose de réfléchir aux rapports à l'écriture en les situant à l'interface entre le cognitif et le social, d'un côté comme reflets de l'interaction entre cognition et écriture (3.1), de l'autre comme composantes des pratiques de littératie et résultats de certains événements de littératie (3.2).

III.3.1 La « raison graphique » ou l'interaction entre cognition et écriture

Les dimensions individuelles des littératies renvoient à la relation entre la cognition du sujet et l'écriture et rendent compte de la puissance cognitive de la « raison graphique ». La contribution de Goody est la plus importante de ce point de vue, malgré les nombreux débats qu'elle a suscités. Je discuterai d'abord certains aspects permettant de circonscrire sa conception des littératies, tout en soulignant les limites de sa théorie. Je mettrai ensuite en évidence les rapports entre pensée et écriture, qui ouvrent des perspectives pour la réflexion didactique et plus particulièrement pour la manière de penser les articulations entre littératies et rapports à l'écriture.

Les travaux de Goody sur la *literacy* (cf. parmi les plus importants, Goody, 1968/2006, 1979, 1986, 1994, 2007 ; Goody & Watt, 1963) ont contribué à l'inauguration, au sein de l'anthropologie, d'un vaste terrain d'études qui s'intéresse à la « raison graphique » pour en

⁴⁵ Ce courant commence à se développer dans les années 1950-1960 en Grande Bretagne, comme un courant interdisciplinaire dont les fondements sont principalement anthropologiques. Les différents travaux qui en font partie retracent l'histoire de l'écriture ou enquêtent sur les usages et les significations de celle-ci, tout en étant ancrés dans une tradition cognitiviste et structuraliste dérivée du behaviorisme ; en outre, ces travaux ont une portée politique, dans la mesure où la littératie est liée aux programmes mondiaux d'alphabetisation menés par l'UNESCO.

⁴⁶ Le numéro 133 de *Langage et société* coordonné par Fraenkel et Mbodj (2010) présente une réflexion sur l'intérêt des courants de recherche sur la *literacy* pour la francophonie, ainsi que plusieurs traductions en français de publications importantes dans ce domaine.

⁴⁷ Le terme de compétence est utilisé ici pour désigner les capacités langagières nécessaires pour écrire.

comprendre la nature, les usages et surtout les « implications » ou les effets symboliques sur les individus et les sociétés. Avec d'autres représentants du modèle « autonome », l'anthropologue défend l'idée que l'apparition et le développement de l'écriture dans les sociétés ont suscité certains changements dans les modes de pensée et de raisonnement, la « raison graphique » ayant introduit une révolution cognitive (Goody, 1979, 1986; Goody & Watt, 1963; Olson, 1977; Ong, 1988).

Goody (1968/2006) cherche notamment à montrer qu'en tant que nouveau moyen de communication, l'écriture possède des « potentialités » qui transforment les activités humaines dans différents domaines : politique, économique, juridique ou religieux. Selon lui, l'écriture influence également notre vie cognitive, car elle « change non seulement notre manière de communiquer, mais la nature de ce que nous communiquons, que ce soit aux autres ou à nous-mêmes » (Goody, 2007 : 198). En formulant l'« hypothèse de la littératie » (expression utilisée par Olson, 2006), Goody (1979, 1986) soutient l'idée que, depuis son apparition, l'écriture a influencé d'une manière singulière la vie de l'humanité, du point de vue cognitif et social. La *literacy* expliquerait, par exemple, l'apparition de la pensée syllogistique ou le développement des sociétés basées sur des systèmes écrits de lois et de règles.

Quoique Goody (1979) se garde de présenter la *literacy* comme étant la seule cause des transformations cognitives et sociales qu'il évoque, ces affirmations font débat. Une des critiques qui lui sont adressées souligne que sa démarche « isole la littératie comme une variable indépendante puis prétend être capable d'en étudier les conséquences »⁴⁸ (Street, 1984 : 2). En outre, pour ses détracteurs les « conséquences » de la littératie ne sont que celles du contexte social où elle est ancrée. La démarche de Goody est également critiquable, dans la mesure où elle remplace le « grand partage » entre cultures modernes et primitives par celui entre cultures écrites et orales, logiques et prélogiques.

Néanmoins, l'expression « technologie de l'intellect », que Goody (1968/2006, 1999, 2007) a développée à maintes reprises dans son œuvre, est devenue incontournable pour définir les littératies. Cette expression renvoie aux « types d'opérations cognitives ou intellectuelles qui pouvaient être menées à bien grâce à l'écriture et qui étaient impossibles, difficiles ou moins efficaces dans un système oral » (Goody, 2007 : 204). Comme le montre cette citation, la théorie de Goody repose sur la dichotomie entre moyens oraux et écrits de communication, en suggérant même une supériorité de l'écrit sur l'oral. C'est pourquoi un des reproches qui lui

⁴⁸ « It isolates literacy as an independent variable and then claims to be able to study its consequences » (Street, 1984 : 2).

sont faits est lié à la survalorisation de l'écrit au détriment de l'oral, car cela crée des polarités entre les deux modes de communication et ignore leurs interactions (Street, 1984).

La théorie de Goody (2007) concernant les relations entre cognition et écriture et la supériorité de l'acte d'écrire sur les pratiques orales mettent en évidence un certain ethnocentrisme et ne prend en considération que les expériences des sociétés occidentales. La « technologie de l'intellect », reposant sur la matérialité de l'écriture – un éventail d'instruments, de supports, de savoir-faire et de produits – ignore d'autres formes possibles d'écrits, existants pourtant dans les sociétés sans écriture :

Lorsque je parle de l'écriture en tant que technologie de l'intellect, en particulier, je ne pense pas seulement aux plumes et au papier, aux stylets et aux tablettes, aussi complexes que soient ces instruments, mais aussi à la formation requise, l'acquisition de nouvelles compétences motrices, l'utilisation différente de la vue, ainsi qu'aux produits eux-mêmes, les livres qui sont rangés sur les étagères des bibliothèques, objets que l'on consulte et dont on apprend (...) (Goody, 2007 : 194).

De même, l'idée selon laquelle la construction et l'évolution d'une tradition écrite auraient favorisé un « changement radical dans la technologie de l'intellect » (Goody, 1968/2006 : 16) fait débat. Goody est accusé surtout d'imposer un déterminisme technologique consistant à traiter la littératie « en soi », comme une technique neutre et décontextualisée ou comme une variable indépendante du contexte social (Street, 1999).

Après avoir explicité plusieurs éléments de la théorie de Goody concernant les littératies et leurs effets sur les activités humaines, je m'arrêterai dans ce qui suit à l'interaction, cruciale chez Goody (1999), entre pensée et écriture. Au moins trois aspects, que je développerai ici, définissent cette interaction : la réflexivité liée à l'acte d'écrire ; l'expression de la pensée et la construction de savoirs à travers l'écriture ; les pratiques graphiques non linéaires.

- **La réflexivité liée l'acte d'écrire**

Selon Goody (1999 : 31), la littératie est essentiellement une « question d'interaction entre des processus mentaux et des produits externes sous la forme de mots (ou de graphiques) sur le papier »⁴⁹. Les arguments fournis par Goody en faveur de cette thèse visent à montrer que l'acte d'écrire constitue un outil de réflexion, car la distance qu'il instaure entre l'individu et ses idées favorise l'objectivation de la pensée. La réflexivité permet aussi au sujet scripteur d'« y apporter corrections et ratures, de rechercher la formule adéquate » (Goody, 1979 : 264). Cette théorie a stimulé la réflexion didactique, mais a également été critiquée pour son abstraction et son caractère universel. De plus, elle a été interprétée comme un argument pour une valorisation de l'écrit au détriment de l'oral, considérés comme des domaines étanches :

⁴⁹ « (...) literacy is essentially a matter of interaction between internal mental processes and the external products in the shape of words (or graphics) on paper » (Goody, 1999 : 31).

Le fait d'écrire, en donnant aux mots une forme physique et en les mettant à disposition en même temps que leurs signifiés pour une analyse bien plus approfondie et minutieuse que l'oral ne l'autorise, encourage la réflexion privée (Goody & Watt, 1968/2006 : 63).

Du point de vue de la réflexivité que permet l'écriture, on peut voir dans cette approche théorique une convergence avec la vision de Vygotski (1985/2013), pour qui le langage écrit permet des modes de fonctionnement de la pensée caractérisés par la distance, l'intentionnalité, la prise de conscience du langage (cf. *supra*).

- **L'expression de la pensée et la construction de savoirs à travers l'écriture**

Une deuxième idée concernant les liens entre écriture et pensée dans la conception de Goody (1994 : 64) souligne que « l'écriture instaure une différence non seulement dans l'expression de la pensée, mais en premier lieu dans la façon dont celle-ci s'élabore ». En d'autres termes, l'écriture est impliquée dans le fonctionnement de la pensée à deux niveaux, d'un côté, l'expression d'une pensée préexistante et de l'autre côté, l'élaboration ou la construction de savoirs. Sur le plan des interventions didactiques, cette hypothèse a permis de nouvelles approches de l'écriture, cette dernière n'étant plus seulement considérée comme un outil de transcription de la pensée, mais comme un principe d'élaboration de celle-ci (Barré-De Miniac, 2003b). C'est en cela également que la théorie de Goody (1994) rejoint celle de Vygotski (1985/2013). Je précise également que Goody s'est moins préoccupé de la fonction « transcriptive » – l'écriture comme expression de la pensée – qui est moins spécifique pour son approche. Or, cette tension entre transcription et construction est structurante de l'écriture, dans la mesure où les deux y sont souvent imbriquées selon des pondérations variables (Reuter, 2006).

- **Les pratiques graphiques non linéaires**

Un troisième aspect lié aux interactions entre cognition et écriture chez Goody renvoie aux pratiques graphiques qui supposent une utilisation non linéaire du langage. Son intérêt pour la liste, le tableau ou la formule est fondé sur l'idée que ces outils, que seule l'écriture rend possibles, permettent à l'individu de réorganiser les informations stockées, de les réordonner, mais surtout d'en créer des nouvelles :

Faire une liste implique de soustraire des mots (souvent avec le sens qui leur est attaché) au flux du discours et de les considérer en eux-mêmes comme des objets (...) Les listes mènent directement aux tableaux, outils essentiels du discours analytique de type écrit, impossibles à concevoir sans l'écriture; ils fournissent des dimensions différentes pour relever les analogies et les polarités, en lignes et colonnes (Goody, 2007 : 210).

Un des mérites de la théorie de Goody, en ce qui concerne ses possibilités d'exploitation didactique, est ainsi d'avoir conçu des littératies qui ne sont pas réduites à la textualité, mais

qui englobent des formes diverses de pratiques graphiques (Chiss, 2012a). En effet, selon Goody (1979), la liste, le tableau, la formule, etc. sont liés à un emploi paradigmatique du langage ayant historiquement précédé les textes continus. C'est dans cet emploi que se joue ce qu'il y a de plus spécifique dans l'écriture, à savoir sa « capacité représentative et symbolisatrice », comme le souligne Chiss (2012b).

Les trois aspects que j'ai développés ci-dessus sont liés aux dimensions cognitives des littératies, dimensions qui renvoient à une interaction particulière entre le sujet ou la cognition et un objet externe, matériel – l'écriture ou le mot écrit. Cette interaction met en mouvement certaines capacités cognitives qui, selon les propos de Goody (2007 : 213), permettent au sujet de « faire rebondir ses pensées entre soi et une feuille de papier ». Mais cette vision est partielle, car abstraite de tout contexte social. Or, c'est ce dernier qui permet le développement cognitif et l'activité scripturale, à travers l'appropriation des outils de l'écriture, comme Vygotski l'a montré, et non pas le simple fait d'avoir appris à écrire.

Pour conclure, je soulignerai que dans une perspective didactique et compte tenu des critiques qui ont été formulées à propos de la théorie de Goody, les littératies ne peuvent pas être considérées uniquement à partir d'un point de vue cognitif et technique. En effet, elles s'ancrent toujours dans un contexte social précis, qui en détermine les modalités de fonctionnement et qui peut favoriser ou entraver les « potentialités » cognitives de l'écrit (Reuter, 2006). Cela signifie qu'il n'y a pas de relation automatique entre l'écriture et la cognition et que ce sont les conditions sociohistoriques qui contribuent au développement de capacités scripturales (cf. *supra*).

III.3.2 Les littératies comme pratiques sociales

Dans cette partie, je m'intéresse aux dimensions sociales des littératies et notamment aux pratiques de littératie socialement et historiquement construites, au travers desquelles les individus s'approprient les littératies – par observation, ensuite par participation effective, dans le milieu familial, scolaire, académique ou professionnel. Dans cette perspective, je considère que les rapports à l'écriture s'élaborent et se transforment lors de la mise en place de différentes pratiques de littératie par les acteurs sociaux, dans le cadre d'une ou de plusieurs cultures écrites. Les rapports à l'écriture peuvent ainsi être conçus comme des composantes des pratiques de littératie, dans le sens où ils permettent au sujet de donner sens et forme à sa participation, au moyen de l'écriture, à différentes communautés discursives au sein de la société.

J'ai montré précédemment que le modèle « autonome » des littératies avait mis l'accent sur les effets cognitifs de l'écriture sur les activités humaines. Ce modèle a d'abord été remis en cause à la fin des années 1970, par une série d'études ethnographiques qui ont marqué un tournant dans la réflexion sur les littératies, en déplaçant l'accent vers l'ancrage social de ces dernières (Heath, 1983; Scribner & Cole, 1978)⁵⁰. Cela a conduit à une nouvelle approche des littératies, qui ne sont plus considérées comme ayant des effets cognitifs en soi, indépendamment des situations, mais comme étant plutôt ancrées dans des contextes d'apprentissage et d'usage précis. Cette approche se construit ainsi sur l'idée que les littératies sont étroitement liées à la manière dont celles-ci sont *pratiquées* dans un certain contexte socioculturel. Mais, c'est lors de l'apparition d'un nouveau courant de recherche dans le monde anglosaxon des années 1990 – les *New Literacy Studies*⁵¹ – que les travaux sur les littératies s'inscrivent plus clairement en rupture par rapport au modèle « autonome ». Ainsi, le modèle « idéologique » initié par Street (1993) conçoit les littératies comme des pratiques sociales et adopte une approche contextualisée de l'appropriation et des usages de l'écrit. Construit autour du « caractère idéologique du processus d'acquisition et de celui des sens et des usages des différentes littératies⁵² » (Street, 1993 : 7), le modèle idéologique considère les littératies comme étant intégrées dans des structures sociales et des relations de pouvoir dont elles dépendent. L'idéologie – que Street (1993 : 8) définit dans le sens de Bourdieu (1976) comme un « lieu de tensions entre d'une part, autorité et pouvoir et d'autre part, résistance et créativité »⁵³ – est constituée du sens que les individus confèrent aux pratiques littératiées dans une société donnée. Dans cette perspective, les formes que prennent les littératies ont une signification politique et idéologique qui leur est constitutive, ce qui nous empêche de les traiter comme si elles étaient « autonomes ». Street (1993 : 9) dépasse ainsi la dichotomie entre cognition et culture que le modèle « autonome » avait imposée et déplace l'accent sur les dimensions socioculturelles des littératies :

⁵⁰ L'enquête intitulée *The Psychology of Literacy*, réalisée par les psychologues expérimentaux Scribner et Cole (1981) entre 1973 et 1978 au Libéria, auprès de la population *Vai*, constitue un travail pionnier dont la contribution reste remarquable. Les résultats de cette enquête établissent que les littératies, c'est-à-dire le fait d'avoir appris à lire ou à écrire, n'influencent pas les capacités métalinguistiques des personnes, mais que c'est la scolarisation qui permet le développement cognitif, grâce notamment aux pratiques culturelles à travers lesquelles l'appropriation de l'écrit a lieu.

⁵¹ Ce sont notamment les travaux de Street (1984, 1995, 1993) portant sur l'anthropologie des usages de l'écrit en Iran dans les années 1970 qui ont contribué à poser les bases de ce nouveau courant.

⁵² « (...) the ideological character of the processes of acquisition and of the meanings and uses of different literacies » (Street, 1993 : 7).

⁵³ « (...) ideology is the site of tension between authority and power on the one hand and resistance and creativity on the other » (Street, 1993 : 8).

Le modèle idéologique (...) ne vise pas à nier les capacités techniques ou les aspects cognitifs liés à la lecture et à l'écriture, mais les comprend plutôt comme faisant partie d'ensembles culturels et de structures de pouvoir. Dans ce sens, le modèle idéologique inclut les avancées du modèle autonome plutôt que de les exclure⁵⁴.

Dès lors, les *New Literacy Studies* visent à opposer aux thèses de Goody, entre autres, une prise en considération fondamentale des situations et des configurations socioculturelles où les littératies se situent. Cette approche interdit toute généralisation sur les effets cognitifs ou sociaux des littératies, en posant comme principe une approche contextualisée des usages de l'écrit, ce qui signifie que les littératies sont toujours intégrées dans des contextes socioculturels spécifiques qui les façonnent.

Je développerai dans ce qui suit la notion clé de *pratiques de littératie*, en l'articulant à celles de rapports à l'écriture et d'événements de littératie, ensuite je m'intéresserai aux littératies locales, afin d'investiguer la visée ethnographique des études sur les littératies.

La notion de pratiques de littératie⁵⁵ désigne chez les théoriciens des *New Literacy Studies* un ensemble de pratiques sociales et culturelles liées aux usages de l'écrit, intégrées dans des aspects plus larges de la vie sociale et investies de valeurs idéologiques (Barton & Hamilton, 1998, 2000; Barton, Hamilton, & Ivanic, 2000; Hamilton et al., 1994; Street, 1984, 1999, 2000). En tant qu'unité fondamentale des approches sociales des littératies, cette notion renvoie plus précisément aux « particularités des pratiques culturelles auxquelles sont associés les usages de la lecture et/ou de l'écriture dans des contextes donnés »⁵⁶ (Street, 1999 : 38). Selon Barton et Hamilton (2010 : 46), les pratiques de littératie désignent des « manières communes d'utiliser le langage écrit auxquelles les individus recourent dans leur vie courante ». En accord avec la conception de Boutet et al. (1976) sur les pratiques langagières, ces pratiques sont considérées comme socialement et historiquement situées et enchâssées dans des pratiques culturelles plus larges (Barton & Hamilton, 2010). Dans ce sens, Street (1999) utilise l'expression *littératies sociales* qui accentue la nature située des littératies, ainsi que leurs liens étroits avec différents domaines de la vie – familial, professionnel, etc. L'expression réfère aussi à la pluralité des pratiques de littératie, liée à la diversité des contextes : « si la littératie est une pratique sociale, alors elle varie selon le contexte social et n'est pas la même dans les différents contextes » (Street, 1999 : 37). Par conséquent, les pratiques de littératie sont multiples, variables dans le temps et l'espace et

⁵⁴ « The ideological model (...) does not attempt to deny technical skill or the cognitive aspects of reading and writing, but rather understands them as they are encapsulated within cultural wholes and within structures of power. In that sense the 'ideological' model subsumes rather than excludes the work undertaken within the 'autonomous' model (Street, 1993 : 9).

⁵⁵ Je mentionne que Scribner et Cole (1978/2010) avaient déjà utilisé la notion de *pratique* comme unité d'analyse dans l'étude des processus culturels et psychologiques liés à l'acquisition des littératies.

⁵⁶ « (...) the particularity of cultural practices with which uses of reading and/or writing are associated in given contexts » (Street, 1999 : 38).

inscrites dans des pratiques culturelles spécifiques. Dans cette optique, la réflexion sur les littératies multiples (*multiliteracies*) permet de penser la dimension plurielle des littératies en tant que pratiques de communication, et surtout de dépasser la conception d'une littératie limitée à la communication graphique, pour y inclure d'autres formes de représentation : dessins, peintures, icônes (Dagenais, 2012; Masny, 2009; Moore & Sabatier, 2010). Ceci implique également une extension de la notion de littératies à d'autres domaines de la vie sociale (numérique, visuel) et aussi une compréhension plus large des pratiques de communication et du texte (cf. les travaux sur la multimodalité et les littératies multimodales, dont Dagenais, 2012).

Les auteurs francophones ayant travaillé sur la notion de littératie ont également souligné l'idée que les pratiques de littératie sont toujours socialement et historiquement situées :

(...) le lien étroit entre pratiques de littéracie et contextes conduit à considérer que l'étude de la pluralité des pratiques, l'étude de leurs ressemblances, mais aussi de leurs différences selon les contextes, l'étude aussi des liens entre contextes sociaux, géographiques et culturels, font partie du champ de recherche sur la littéracie (Barré-De Miniac, 2003c : 8).

Les pratiques de littératie sont donc en relation d'interdépendance avec le contexte sociohistorique et socioculturel dans lequel elles se situent : les contextes sociaux marquent les pratiques de littératie, qui en retour contribuent à configurer ces contextes (cf. chapitre IV). Comme le souligne Rispaïl (2011a : 8), « c'est un monde qu'on construit par la littéracie, autant que cette dernière est construite par le monde environnant, dans une dialectique sans fin et qu'on peut imaginer féconde pour l'avenir ». D'une part, les littératies sont caractérisées par une certaine « malléabilité », car elles dépendent des circonstances sociales, de l'évolution de la société et s'articulent à des situations et à des objectifs précis : « en effet, nos besoins littéraciques varieront si on est jeune ou moins jeune, citadin ou rural, européen ou asiatique, suivant le métier que l'on exerce ou que l'on vise, etc. » (Rispaïl, 2011a : 2). D'autre part, les littératies elles-mêmes contribuent à transformer les contextes, car les pratiques de littératie renvoient à des constructions sociales qui changent les modalités de communication et d'interaction entre les différents acteurs, ainsi que les apprentissages (par exemple, l'impact des littératies numériques sur le social). Par conséquent, les relations entre littératies et contextes socioculturels échappent à une vision déterministe, les influences étant bidirectionnelles : « Nous sommes plutôt dans des systèmes d'interactions : les pratiques de l'écrit et celles d'enseignement de l'écrit sont des éléments de ces contextes sociolinguistiques qui les déterminent en partie, mais qu'elles contribuent aussi à déterminer » (Barré-De Miniac, 2009 : 164).

Trois aspects me paraissent essentiels pour mieux comprendre l'ancrage social des littératies : les composantes des pratiques de littératie ; les relations entre pratiques de littératie et événements de littératie ; les littératies locales. Je développerai ces aspects dans ce qui suit.

- **Pratiques de littératie et rapports à l'écriture**

Le premier aspect important est représenté par les éléments constitutifs des pratiques de littératie. Pour Street (1995 : 2), les pratiques de littératie renvoient « à la fois au comportement et aux conceptions sociales et culturelles qui donnent sens aux usages du lire et/ou de l'écrire »⁵⁷. Selon lui, les pratiques sont constituées d'une part, d'éléments de comportement observables – les « événements de littératie » – et d'autre part, de conceptions socioculturelles, au sens de représentations sociales et d'idéologies existantes dans la société à l'égard de l'écrit et permettant aux littératies de fonctionner et d'avoir un sens aux yeux des acteurs (Street, 2000, 1993). Précisant cette position, Barton et Hamilton (2010 : 46) considèrent les pratiques de littératie comme des catégories abstraites qui ne sont qu'en partie observables, car elles englobent des processus à la fois internes et façonnés par le social, tels que :

(...) des valeurs, des attitudes, des sentiments et des relations sociales (voir Street, 1993 : 12). Y sont incluses la conscience qu'ont les individus de la littératie, la façon dont ils en parlent – leurs constructions, leurs discours – et les significations qu'ils lui donnent (Barton & Hamilton, 2010 : 46).

Ces éléments constitutifs des pratiques de littératie, qui renvoient à des constructions tant individuelles que sociales, touchant à l'identité et à la position sociale des individus (Street, 2000), ont trait à la notion de rapports à l'écriture. Par conséquent, considérer que les pratiques de littératie englobent ces éléments, est utile pour comprendre non seulement ce que les personnes font de l'écrit, mais aussi ce que ces usages signifient pour elles. Cette conception des pratiques de littératie me permet ainsi d'affiner l'acception que je donne à la notion de rapports à l'écriture dans ce chapitre, à savoir celle de composantes des littératies et plus précisément d'éléments constitutif des pratiques de littératie. En effet, comme je l'ai précisé dans l'introduction de ce chapitre, la réflexion sur les interactions entre pratiques de littératie et rapports à l'écriture permet notamment de déceler le rôle que l'on peut attribuer à ces derniers dans l'appropriation des littératies. Je considérerai donc que les valeurs, les représentations, les attitudes, les sentiments, les images de soi etc. qu'un sujet attribue à l'écriture constituent des expressions au travers desquelles un sujet construit des significations à l'égard de l'écriture, de son appropriation et de ses propres pratiques ; cette construction de

⁵⁷ « (...) refers to both behaviour and the social and cultural conceptualizations that give meaning to the uses of reading and/or writing » (Street, 1995 : 2).

significations constitue, comme je le montrerai en m'appuyant sur mon corpus, le résultat d'expériences socioculturelles diverses – au sens d'événements de littératie (cf. *infra*) – composant une trajectoire singulière. Les rapports à l'écriture, tels qu'ils sont configurés à un moment donné, interviennent donc dans la mise en place de pratiques de littératie dans un certain contexte et c'est dans ce sens que je les considère comme une partie intégrante des littératies.

- **Les événements de littératie**

Le deuxième aspect concernant l'ancrage social des littératies renvoie à la distinction entre pratiques de littératie et *événements de littératie*, cette dernière notion permettant notamment de penser les rapports à l'écriture en termes de socialisation langagière autour de l'écrit au sein d'une communauté discursive. Comme je l'ai montré *supra*, les pratiques de littératie englobent, d'une part, les différents événements où les littératies jouent un rôle et, d'autre part, les conceptions idéologiques qui les sous-tendent (Street, 2000). Cela dit, la notion de pratiques de littératie s'est développée à partir de celle d'événements de littératie, que Heath (1982) avait introduite auparavant. Selon cette dernière, les événements de littératie constituent des « situations où le langage écrit fait partie intégrante de la nature des interactions entre participants et de leurs processus et stratégies interprétatives ⁵⁸ » (Heath, 1982 : 50). Les événements où les littératies jouent un rôle renvoient ainsi à des activités parfois routinières, impliquant des textes écrits, qui intéressent du point de vue des usages que les personnes en font, ainsi que des significations qu'elles y attribuent. En se basant sur la notion d'événements de littératie, Street (2000 : 22) passe de l'observation empirique des comportements langagiers à la notion plus abstraite de *pratiques*, qui correspond à une « conception culturelle plus générale liée aux modalités particulières de penser et de faire usage du lire-écrire dans des contextes culturels ⁵⁹ ».

Néanmoins, la notion d'événements de littératie prouve son utilité lorsqu'il s'agit d'observer empiriquement différentes façons d'agir autour de l'écrit et de décrire, à partir de situations et de textes de la vie quotidienne, les usages des littératies dans un lieu et à un moment donnés (Heath, 1983) ⁶⁰. L'observation de ces comportements langagiers permet également de mieux

⁵⁸ « (...) occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies » (Heath, 1982 : 50).

⁵⁹ « (...) this broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts » (Street, 2000 : 22).

⁶⁰ L'enquête ethnographique *Ways with Words* réalisée par Heath (1983) entre 1969 et 1978 en Caroline du Nord porte sur les pratiques langagières orales et écrites au sein de deux petites communautés ouvrières, une blanche et une noire, travaillant dans l'industrie textile : Roadville et Trackton. Chacune des deux communautés possède sa propre identité et ses propres traditions, y compris en ce qui concerne les usages et les conceptions des littératies. Dans une optique proche de celle de Bernstein (1975), l'auteure interroge notamment la nature du développement langagier dans les années précédant la scolarité,

comprendre les différentes formes de socialisation langagière qui se mettent en place au sein d'une famille ou d'une communauté et qui correspondent à certaines valeurs liées aux comportements et partagées par les membres d'un groupe. Je considérerai ainsi que ces formes de socialisation langagière que l'on peut appréhender à partir de l'observation d'événements de littératie relèvent des rapports que le groupe social en question entretient avec l'écriture, rapports qui réunissent des attitudes, des représentations et des sentiments collectivement construits et valorisés. Dans ce sens, les rapports à l'écriture marquent la culture du groupe en question et peuvent donc être appréhendés par une approche ethnographique, dont il sera question ci-dessous.

- **Les littératies locales** ⁶¹

Le dernier aspect concerne la perspective ethnographique sur laquelle sont basées les approches sociales des littératies, perspective développée par le *Literacy Research Group* de l'Université de Lancaster (Barton & Hamilton, 1998; Barton & Ivanic, 1991; Hamilton et al., 1994). En effet, certaines enquêtes réalisées dans le cadre de ce courant adoptent une perspective « locale » qui a pour but de décrire les pratiques des acteurs à partir de l'identification d'événements et de textes écrits de la vie quotidienne, dans un lieu et à un moment donné. Ainsi, la recherche ethnographique sur les « littératies locales » (*local literacies*) menée à Lancaster par Barton et Hamilton (, 1998 #941, voir aussi Barton & Hamilton, 2010) s'intéresse ⁶² aux pratiques de littératie dites vernaculaires de douze foyers d'un quartier de la ville. Ces pratiques sont ancrées dans l'expérience quotidienne et liées aux différents domaines de la vie de tous les jours : la maison, l'école, le travail. Les méthodes utilisées par les ethnographes pour recueillir des données sont diverses : visites, questionnaires, observations, entretiens, journaux de pratiques, enregistrements de sessions de lecture, échanges lors d'événements sociaux, « ethnographie collaborative » permettant le partage avec les enquêtés des données et des analyses. L'analyse de ce type de pratiques de

les différences dans l'usage du langage dans les communautés en question, ainsi que les causes des difficultés de communication à l'école ou dans le monde du travail des personnes issues des milieux populaires. Les conclusions de Heath sont que ce n'est pas l'appartenance sociale (surtout raciale) qui cause les difficultés, mais plutôt les différentes formes de socialisation langagière auxquelles les enfants ont été exposés dans les communautés culturelles d'origine. En outre, elle considère que les comportements langagiers, en tant que partie intégrante d'une culture, font l'objet d'une acquisition partagée (*shared learning*) au sein du groupe.

⁶¹ On utilise également l'expression « littératies communautaires » dans la littérature francophone (Colombel-Teuira et al., 2016) pour désigner les usages langagiers institués, normés, qui constituent l'espace symbolique d'une communauté, à partir duquel les acteurs créent leur propre espace de légitimation.

⁶² La distinction opérée par Barton et Hamilton (1998) entre « pratiques vernaculaires » et « pratiques dominantes » est basée du point de vue conceptuel sur la valorisation sociale de chaque type de pratiques. Alors que les pratiques vernaculaires sont peu valorisées socialement, les pratiques dominantes sont formalisées et régulées par les institutions sociales. Néanmoins, l'analyse relève que la division entre les deux types de pratiques est difficile à opérer, car une partie des pratiques « vernaculaires » (par exemple, celles appartenant à la documentation de soi) requiert la participation des membres de la communauté aux pratiques dominantes.

littératie associées à des sphères d'activité distinctes – par exemple, l'organisation pratique du quotidien, la communication personnelle, les loisirs privés, la documentation de soi, les formes d'engagement, etc. – met en évidence les configurations diverses des pratiques et permet de connaître l'organisation sociale d'une famille ou d'une communauté locale.

La perspective ethnographique développée par Barton et Hamilton (1998) m'intéresse notamment en ce qu'elle me permet de réfléchir aux liens entre individuel et social dans l'appropriation des littératies. Si ces auteurs s'opposent à une conception des littératies comme attribut individuel, c'est parce qu'ils considèrent ces dernières comme une « ressource au sein d'une communauté, qui prend corps dans des relations sociales, plutôt qu'une propriété des individus » (Barton & Hamilton, 2010 : 51). Les pratiques de littératie, culturellement et historiquement construites, sont ainsi comprises dans une perspective qui dépasse les activités et les objectifs individuels, pour s'intéresser à la manière dont les individus utilisent collectivement les littératies, en jouant des rôles différents dans le cadre d'une activité, en acquérant de nouveaux savoirs ou en construisant du sens grâce à des processus informels d'apprentissage. C'est pourquoi les auteurs analysent les pratiques de littératie plutôt en termes de participation des individus à des communautés de discours ou à des communautés de pratiques liées aux façons caractéristiques dont un groupe d'individus fait usage du langage écrit (Wenger, 2005).

Néanmoins, l'étude des littératies dans une perspective locale s'intéresse également à l'impact des pratiques sur la vie de chaque individu et à leur place dans la trajectoire de la personne sachant lire et écrire. Dans ce sens, l'approche par histoire de vie permet de comprendre la manière dont les pratiques s'insèrent dans les vies individuelles :

Les pratiques de l'écrit dans lesquelles un individu s'engage varient au cours de sa vie, car elles sont le résultat d'exigences et de ressources changeantes ainsi que des possibilités qu'il perçoit et de l'intérêt qu'il leur porte (Barton & Hamilton, 2010 : 52).

Cette citation met en évidence la dynamique des interactions entre individus et littératies, dynamique que je propose de saisir en termes de rapports à l'écriture et, plus largement, au monde littératié. En effet, considérer les rapports à l'écriture comme des facteurs qui régulent cette dynamique me semble pertinent, dans la mesure où, d'un côté, chaque individu investit ses pratiques de littératie d'une manière singulière, en fonction de ses intérêts, conceptions, ressources, etc. à un moment donné et, de l'autre côté, ces variables individuelles sont façonnées par un monde social en transformation. Toute confrontation du sujet aux pratiques de littératie implique ainsi des façons spécifiques de donner du sens et de la valeur à ses pratiques, en fonction d'un contexte socioculturel précis, comme je le soulignerai aussi dans

les analyses de mes données. Cela signifie donc que les rapports à l'écriture ne constituent pas des constructions strictement individuelles. Au contraire, comme il ressort également du chapitre précédent, ils naissent de la confrontation du sujet scripteur à certaines pratiques sociales et culturelles déjà élaborées – ils sont donc socialement déterminés et s'insèrent dans la/les culture(s) écrite(s) du groupe. L'approche sociale des pratiques de littératie me permet ainsi de penser les rapports à l'écriture comme des constructions dynamiques et évolutives, à la fois individuelles et sociales, constitutives des pratiques de littératie que déploient les acteurs dans certains contextes socioculturels.

III.4 Bilan

Dans ce chapitre, j'ai choisi comme perspective de réflexion sur la notion de rapports à l'écriture le champ des littératies, devenu incontournable ces dernières années pour l'étude des usages sociaux de l'écrit dans leur diversité. Grâce à son projet de saisir le domaine de l'écrit comme un tout, ainsi qu'à sa conception large de l'écrit(ure), applicable à de nombreux domaines de la vie sociale, ce champ permet un nouvel éclairage sur la notion de rapports à l'écriture. Ainsi, de nouvelles dimensions se font jour, liées notamment à la manière dont les individus construisent à travers l'écriture, tout au long de leurs trajectoires de vie, des manières à la fois singulières et sociales d'être au monde, de penser et de participer en tant qu'acteurs sociaux à la vie de leur(s) communauté(s).

Globalement, j'ai considéré les rapports à l'écriture comme des produits et des effets d'expériences liées aux littératies et des composantes des pratiques de littératies, réunissant les significations individuelles et sociales qu'élabore le/la scripteur/-trice au sein d'une (ou de plusieurs) communauté(s) discursive(s). A ce titre, les rapports à l'écriture jouent un rôle important dans le processus d'appropriation des littératies, processus que j'ai appréhendé comme une série d'acculturations successives décrivant un *continuum*, depuis l'entrée dans l'écrit jusqu'aux usages les plus complexes des littératies dans la société.

Ces hypothèses me permettent de penser la genèse et le développement des rapports à l'écriture comme étant influencés par les structures sociales qui régulent les usages de l'écrit dans la société et par les relations de pouvoir qui caractérisent ces usages, en légitimant les uns au détriment des autres. Cette problématique, développée notamment par les approches sociales des littératies, que j'ai privilégiées ici, permet de penser les rapports à l'écriture comme des processus dynamiques, dont la configuration est singulière chez les acteurs et étroitement liée aux contextes socioculturels où ils évoluent.

IV Plurilinguisme et rapports à l'écriture

Dans ce chapitre, je me propose de montrer comment la perspective plurilingue sur l'appropriation langagière et culturelle permet d'appréhender les relations entre appropriation des littératies et rapports à l'écriture, ainsi que les espaces de réflexion que cette approche ouvre en ce qui concerne la problématique que je situe au centre de ma recherche. Je me donnerai ainsi comme horizon théorique le *plurilinguisme* – notion en vogue, issue de sources diverses – sociolinguistiques, anthropologiques interculturelles, socioconstructivistes, etc. (cf. Blanchet, 2014 pour une synthèse) – qui se définit généralement comme une « capacité à vivre dans/avec une diversité linguistique et culturelle » (Castellotti, 2010 : 182). Le plurilinguisme est généralement perçu aujourd'hui comme une importante ressource humaine (Lüdi, 2004), en ce qu'il a trait à la valorisation de la pluralité et de la diversité au sein des contextes européens, mais il fait également l'objet de critiques qui considèrent les idéologies plurilingues comme relevant d'intérêts socioéconomiques et d'enjeux de pouvoir ayant comme conséquences la (re)production d'inégalités sociales et une (dé)légitimation des locuteurs/-trices (Canut & Duchêne, 2011; Dahlet, 2011).

Je m'intéresserai d'abord aux relations entre les contextes plurilingues et la construction par les scripteurs de rapports à l'écriture et aux langues, en montrant que, loin d'être une série de données « objectives », les contextes incluent et sont créés par les trajectoires individuelles, par les pratiques qu'y déploient les acteurs et par les rapports aux langues et à l'écriture que ces derniers élaborent à travers leurs pratiques. Je considérerai ainsi les sujets scripteurs plurilingues comme des acteurs sociaux, à la fois plurilingues – dans le sens où ils utilisent couramment au moins deux langues pour écrire – et pluriels – car ils traversent différents contextes et développent une pluralité de dispositions liées au monde littératié, dispositions qui dessinent des rapports à l'écriture fragmentés, hétérogènes et dynamiques. Je développerai également des concepts fondamentaux, permettant de définir l'appropriation langagière et culturelle du sujet scripteur plurilingue – répertoire, ressources, compétence plurilingue et pluriculturelle, rapports aux langues, rapports à la pluralité linguistique et culturelle. Enfin, dans la perspective des littératies plurilingues, j'examinerai les rapports à l'écriture comme des rapports au monde plurilittératié que les sujets scripteurs plurilingues construisent en mobilisant et en transformant leurs ressources diverses.

IV.1 Contextes plurilingues et appropriation langagière

La linguistique de l'acquisition a beaucoup interrogé les liens entre l'appropriation langagière et les circonstances sociohistoriques, institutionnelles ou discursives où se situe cette appropriation. Les postures de recherche sont variées, des conceptions défendant un déterminisme assez étroit entre contexte et appropriation des langues, à des positions qui traitent des processus d'appropriation comme étant moins influencés par le contexte que par la cognition. Considérant avec Porquier et Py (2004 : 6) que l'appropriation constitue un « processus situé pragmatiquement, historiquement, géographiquement et socialement », je me propose de montrer ici en quoi la notion de contexte – d'appropriation, socioculturel, plurilingue – est pertinente pour appréhender l'appropriation des littératies et l'élaboration des rapports à l'écriture.

D'abord, je développerai la notion de contexte en didactique des langues et du plurilinguisme, en interrogeant notamment ses rapports avec l'appropriation langagière et les facteurs qui contribuent à la configuration des contextes. Ensuite, je me pencherai sur le processus d'acculturation aux littératies pour comprendre l'entrée des sujets dans un nouveau contexte socioculturel et dans une nouvelle langue au travers de l'écrit. Finalement, je présenterai ma conception du sujet scripteur plurilingue, en tant qu'acteur social et pluriel et *locus* des contacts linguistiques et culturels au sein des contextes socioculturels en question.

IV.1.1 Les contextes d'appropriation

La notion de *contexte*, largement utilisée en sciences du langage⁶³ pour désigner une composante essentielle de l'activité langagière, renvoie en didactique de langues⁶⁴ à l'une des trois entités mises en relation par tout processus d'appropriation, les deux autres étant l'apprenant.e et la langue (Porquier & Py, 2004). De ce point de vue,

Le contexte, considéré ici dans son sens premier, ce sont les conditions, les circonstances, l'environnement, le milieu. C'est-à-dire ce qui va identifier et caractériser, ponctuellement et au fil du temps et du processus, le jeu de relations entre l'apprenant et la langue (Porquier & Py, 2004 : 52).

En mettant au centre de leur réflexion les conditions d'appropriation des langues, ces auteurs proposent de réfléchir aux situations-contextes à partir de plusieurs paramètres décrivant des *continua* : macrocontexte/microcontexte ; homoglotte/hétéroglotte ; institutionnel/naturel ou guidé/non-guidé ; individuel/collectif ; objectif/subjectif ; synchronique/diachronique. Entre

⁶³ L'intérêt pour l'analyse du fonctionnement du langage dans son contexte social rend opératoire la notion de contexte notamment dans une perspective ethnographique de la communication et sociolinguistique à partir des années 1960 (pour une synthèse, cf. Porquier & Py, 2004).

⁶⁴ La réflexion dans ce domaine porte également sur des notions voisines telles que situation, environnement, milieu ou domaine (Coste, 2006; Cuq, 2003).

les extrêmes que décrivent ces dimensions à focale variable, se situe une diversité de cas de contextes, combinant des traits pertinents pour l'analyse. Les significations que l'on attribue ainsi à la notion de contexte sont très variables, selon qu'il s'agit, comme le font remarquer Lüdi et Py (1986/2003 : 127) « du cotexte, de la relation d'interlocution, du cadre thématique, des attentes sociales et des normes, des traits psychologiques des interlocuteurs, du domaine social où a lieu l'événement langagier ». De même, Cambra Giné (2003) intègre la diversité des contextes dans un *continuum* qui se construit en relation avec les enjeux de l'appropriation, les représentations des langues, les possibilités d'utilisation de la langue au quotidien, les facteurs institutionnels de l'appropriation langagière, les configurations des répertoires plurilingues d'apprenant.e.s.

Il convient de souligner également que les contextes d'appropriation, loin d'être prédéterminés, sont (re)construits par les acteurs dans l'action et dans leurs représentations, ce que l'approche interactionniste a bien montré. En effet, les participant.e.s à l'interaction attribuent des significations aux situations et redéfinissent constamment leurs comportements langagiers (Gajo & Mondada, 2000). En faisant cela, ils/elles opèrent « un travail permanent de contextualisation » (Cambra Giné, 2003 : 65), ce qui implique que les contextes constituent des espaces où se développent et se négocient des phénomènes plus locaux, comme des motifs d'action, des valeurs, des croyances et des attitudes (Véronique, 1994), c'est-à-dire des composantes des rapports aux langues (cf. *infra*).

Les trajectoires singulières d'apprenant.e.s et le processus d'appropriation contribuent aussi à la configuration du contexte. Selon Porquier et Py (2004 : 15), « ce sont les expériences et les parcours d'appropriation, dans leur diversité même, qui éclairent la nature et les traits des contextes ». Coste (2006 : 24) souligne également que « l'appropriation, en tant que processus inscrit dans une durée, traverse nécessairement différents contextes et contribue à les transformer pour l'acteur individuel ». Considérant à la suite de Weinreich (1964) que « l'apprenant est le *locus* des facteurs micro- et macro-contextuels », Véronique (1994 : 65) propose la notion de *contextes socioculturels*, notion par laquelle il désigne « les lieux et les moyens des activités communicatives dans lesquelles tout acteur social est engagé en tant que participant à des réseaux sociaux, au sein d'une ou de plusieurs formations sociales ». Les activités subsumées par le contexte socioculturel sont à la fois engendrées par le social et productrices du social, tout comme l'apprenant.e est un « acteur social, perméable aux phénomènes sociaux » (Rispaïl, 2006 : 8). Cette idée constitue une base commune aux différentes orientations théoriques – sociolinguistique, interactionniste, psychosociale – au sein des recherches en acquisition des langues, qui se sont préoccupées de décrire les

situations d'appropriation et d'usage des langues en lien avec les déterminations contextuelles de différentes sortes (Cambra Gine, 2003; Pekarek Doehler, 2000; Py, 1992/2004).

La perspective plurilingue sur l'appropriation ajoute de nouvelles connotations à la notion de contexte. Puisqu'un grand nombre de contextes d'appropriation langagière peut être considéré actuellement comme plurilingue, la notion de *contexte plurilingue* est actuellement une des notions clés de la didactique des langues et du plurilinguisme. Ainsi, je considérerai avec Coste (2005 : 1) qu'un contexte plurilingue est « marqué, à quelque degré que ce soit, par la pluralité des langues et par le fait que les apprenants qui s'y trouvent ont une expérience, à quelque degré que ce soit, du plurilinguisme ». Plane et Rispaïl (2006 : 4) définissent les contextes plurilingues comme étant

des contextes où l'organisation politique, ou l'histoire, font que plusieurs langues sont parlées sur le même territoire, avec soit des situations de polyglossie, soit des situations de plurilinguisme fondées sur une cohabitation, ou plutôt un voisinage, voire un partage des zones, avec souvent une répartition linguistique qui correspond à des clivages socioculturels, sociologiques ou administratifs; la Suisse et la Belgique en sont des exemples bien connus.

Je rappelle également que c'est le terme de multilinguisme que l'on utilise généralement pour désigner la présence de plusieurs langues dans une société ou un territoire, alors que le plurilinguisme renvoie à des formes de pluralité linguistique et culturelle individuelles – par exemple, choisi, familial, précoce, territorialisé, revendiqué, assuré, etc. (Coste, 2010).

Une réflexion importante se développe actuellement autour des problématiques liées à la diversité des contextes, à la contextualisation ou encore aux approches et aux didactiques contextualisées (Blanchet et al., 2008; Castellotti & Chalabi, 2006; Castellotti & Moore, 2008; De Pietro & Rispaïl, 2014 ; Rispaïl et al., 2012). Dans cette optique, l'appropriation des langues et, plus particulièrement, les situations d'enseignement et d'apprentissage des langues sont pensées en relation avec les contextes sociolinguistiques dans leur variété, en prenant en considération les différentes dimensions contextuelles, comme la pluralité des langues en contact dans les environnements sociaux et les représentations de ces langues et des pratiques de référence. Pour ce qui est de l'appropriation et de l'enseignement du français, ces nouveaux questionnements concernent les usages divers qui en sont faits dans des situations où cette langue n'est pas la langue première des apprenant.e.s, ses statuts variables (langue officielle, de scolarisation, minoritaire, etc.), les représentations diverses dont elle fait l'objet chez les acteurs impliqués et la manière dont ces représentations s'articulent aux pratiques langagières et scolaires. La place du français, en tant qu'ensemble de pratiques qui varient, y compris lorsqu'il s'agit d'une langue première, est donc pensée en lien avec la construction des répertoires langagiers dont il fait partie. Cette ouverture aux espaces plurilingues, prônée

également par la sociodidactique (Rispaïl, 2006 ; Rispaïl & Blanchet, 2011) est aujourd'hui un des questionnements clés de la réflexion sur l'appropriation et l'enseignement du français. Le débat sur une didactique contextualisée ou une didactique de la pluralité linguistique et socioculturelle ne semble toutefois pas clos, de nombreuses questions sur les objectifs d'une telle didactique et l'objet-langue à enseigner n'ayant pas encore de réponse définitive. Par exemple, on remet en question la dimension utilitaire, voire utilitariste d'un enseignement des langues qui ne vise que des finalités communicatives et fonctionnelles, au détriment des visées humanistes qui privilégient l'étude des cultures et le développement de la personne (Schneuwly, 2014). Par ailleurs, sociolinguistes et didacticiens/-nes interrogent la manière dont les ressources linguistiques et culturelles diverses dont disposent les apprenant.e.s. peuvent être utilisées de façon consciente par les acteurs du monde éducatif, afin de permettre l'évolution des individus et une meilleure adaptation à la diversité de la vie sociale. Pour ce qui est des ressources scripturales, on questionne, comme je le montrerai plus loin, les modalités de mise à profit des ressources déjà-là et de développement de nouvelles ressources chez les personnes qui entrent dans de nouvelles cultures écrites et dans de nouveaux contextes socioculturels.

IV.1.2 L'acculturation scripturale dans un nouveau contexte socioculturel

J'aborderai ici la question de la mise en place, par les sujets scripteurs plurilingues, de pratiques de littératie dans de nouveaux contextes socioculturels et dans de nouvelles langues, en m'intéressant notamment au processus d'entrée d'individus de niveaux de scolarisation et de littératie variables dans les cultures écrites constitutives des sociétés d'accueil. Il est évident que l'appropriation des usages sociaux de l'écrit dans ces contextes, souvent perçus par les sujets comme des formes de communication particulières, nécessite un travail d'adaptation progressive.

Afin de mieux comprendre ce processus d'entrée des personnes dans les littératies en même temps que dans un nouveau contexte socioculturel et dans une nouvelle langue, je m'appuierai sur la notion d'*acculturation*, en considérant l'acculturation (grapho)scripturale (M. Dabène, 1996 ; Moore, 2006) comme une composante importante de l'acculturation linguistique (Adami, 2009, 2010), ainsi qu'une voie vers l'intégration – linguistique, économique, sociale – dans la société d'accueil. L'acculturation scripturale représente un processus d'adaptation progressive des acteurs à de nouvelles pratiques de littératie, propres à un certain contexte socioculturel, pratiques qui mettent en jeu les aspects communicationnels, sociaux et sémiotiques de l'écrit, en tant que « mode d'accès à la communication, à l'expression et au

savoir » (M. Dabène, 1996 : 85). Adami (2009 : 80) analyse notamment l'acculturation d'adultes migrant.e.s,⁶⁵ en accentuant l'importance d'une approche sous l'angle des fonctions sociales et de la réalité concrète de l'écrit, autrement dit « en replaçant le code dans son contexte social ». Cette approche est facilitée par l'immersion linguistique des migrant.e.s, qui sont confronté.e.s à l'univers scriptural – sémiotique et iconographique – de la langue à apprendre, au sein même des sociétés scripturalisées, où le contact avec les littératies et les formes de littératies est permanent. En effet, les espaces publics urbains, saturés de messages écrits, agissent sur les récepteurs/-trices qui en évaluent la pertinence, même si ces derniers/-ères présentent un niveau élevé d'insécurité à l'écrit. Adami (2012) utilise dans ce sens l'expression « alteractions langagières » – actions sur l'autre – qui jouent un rôle dans l'acculturation linguistique des migrant.e.s, au même titre que les interactions verbales.

Dans le cas des personnes déjà alphabétisées dans leurs langues et ayant atteint un certain niveau de scolarisation et de littératie, comme c'est le cas des étudiant.e.s que j'ai interrogé.e.s, l'acculturation suppose un passage d'une culture écrite à une autre, d'une langue à une autre (d'autres) langue (s) et, le plus souvent, d'un contexte hétéroglotte à un *contexte homoglotte* (Porquier & Py, 2004)⁶⁶. Ces personnes ont déjà développé des capacités métalinguistiques et métacognitives qui leur permettent de réfléchir à leurs pratiques langagières, de faire usage de différents outils ou d'apprendre en autonomie. Elles ont construit tout au long de leur parcours scolaire un « rapport scriptural-scolaire » au monde (Lahire, 1993a), c'est-à-dire un rapport réflexif au langage et à l'appropriation qui fait partie de leurs habitus socioculturels et constitue un « capital symbolique » (Bourdieu, 1982) de départ. Par conséquent, grâce aux ressources qu'elles possèdent déjà, ces personnes ont de meilleures chances que les personnes faiblement scolarisées de développer des capacités interlinguistiques ou translinguistiques qui leur permettent de gérer les relations entre les langues et les différents savoirs et savoir-faire qu'elles ont construits dans les contextes antérieurs. C'est pourquoi il faut souligner l'importance des approches biographiques qui étudient de façon contextualisée et individualisée les trajectoires sociolangagières des personnes migrantes, leurs histoires de vie, leurs répertoires langagiers, leurs rapports aux langues et à l'écrit, qu'elles se sont forgés en traversant d'autres cultures éducatives et d'autres littératies⁶⁷.

⁶⁵ Pour une perspective plus large sur l'acculturation linguistique et les pratiques sociolangagières des migrant.e.s, voir aussi les travaux autour de l'ESF des années 1980 (Perdue, 1982).

⁶⁶ Je rappelle que l'expression « contexte hétéroglotte » renvoie au contexte d'appropriation d'une langue étrangère en dehors de l'espace où elle est habituellement parlée, alors qu'un « contexte homoglotte » désigne le contexte social et linguistique propre à la langue cible.

⁶⁷ Selon Cadet (2006 : 46) « la / les culture(s) éducative(s) se construi(sen)t à partir des discours courants tenus dans les lieux

Mon hypothèse est donc que l'acculturation scripturale, en tant que processus qui se déroule sur la durée, contribue à une diversification et des réaménagements des rapports à l'écriture. Comme je le montrerai dans ce chapitre, la pluralité des contextes, des langues et des cultures qu'un sujet scripteur plurilingue expérimente au cours de sa trajectoire sociobiographique influence son appropriation des littératies et détermine les multiples colorations de ses rapports à l'écriture. Dans ce qui suit je réfléchirai sur la place et le statut du sujet scripteur plurilingue au sein des contextes socioculturels où il est amené à agir.

IV.1.3 Le sujet scripteur plurilingue comme acteur social pluriel

Je considérerai le scripteur plurilingue à la fois comme un acteur pluriel et comme un acteur social, ce qui me permet de situer son agir social dans une perspective qui associe deux conceptions complémentaires. La première, celle de l'acteur pluriel, met l'accent sur la multiplicité et l'hétérogénéité des pratiques sociales des personnes, comme résultat de la socialisation/individualisation dans des contextes sociaux divers ; la deuxième, celle de l'acteur social, accorde plus d'importance à l'autonomie de la personne, à son histoire et à ses capacités de transformer son environnement. Je montrerai en quoi ces deux notions sont utiles et peuvent s'articuler pour définir le sujet scripteur plurilingue et ses rapports à l'écriture.

La notion d'*acteur pluriel*, attachée à une théorie de l'action sociale d'inspiration bourdieusienne (Lahire, 2011), permet d'envisager le sujet scripteur plurilingue sous l'angle de sa participation à des univers sociaux variés, où il est amené à occuper, successivement ou simultanément, des positions différentes au cours de sa trajectoire individuelle, ce qui lui permet d'intérioriser une multiplicité de schèmes d'action et d'interprétation du réel. Selon Lahire (2011 : 60), un acteur pluriel est « le produit de l'expérience – souvent précoce – de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes ». Les principes de cette socialisation étant généralement non homogènes, voire contradictoires, l'acteur pluriel sera porteur de cette hétérogénéité et pluralité d'expériences accumulées dans des contextes différents les uns des autres.

Dans ce sens, je considère le scripteur plurilingue comme un acteur pluriel : « L'acteur social plurilingue, à travers la socialisation et à l'individualisation, est pris dans un réseau de pluralités complexes et liées entre elles qui contribue à forger son identité plurielle » (Coste & Simon, 2009 : 169) ⁶⁸. Cette conception, visant à mettre en évidence une certaine hétérogénéité constitutionnelle du sujet, s'oppose ainsi à une conception unitaire de ce

d'éducation – famille et institutions scolaires – dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels ».

⁶⁸ « The plurilingual social actor, subject to socialisation and individualisation, is caught up in a web of complex and interacting pluralities which contribute to the forging of his personal and plural identity » (Coste & Simon, 2009 : 169).

dernier, conception qui est à la base de la théorie de l'habitus de Bourdieu (1986). Dans le cas du/de la scripteur/-trice plurilingue, les expériences socialisatrices liées aux littératies sont multiples et souvent contradictoires, s'agissant également de décalages, de situations de transplantation individuelle d'un univers social à un autre, qui amènent les personnes à vivre temporairement ou durablement en contradiction avec les dispositions ou les manières de concevoir et de faire usage de l'écrit, qu'elles ont développées jusque-là. Les scripteurs/-trices plurilingues sont ainsi confronté.e.s aux pratiques de littératie non unifiées existantes dans la société et variant selon les types d'activités, les situations sociales qui se présentent à eux/elles ou les sphères institutionnelles dans lesquelles ils/elles évoluent, autres que celles qu'ils/elles ont connues auparavant. Or, les décalages entre expériences langagières et culturelles correspondent à un déséquilibre qui est caractéristique des processus dynamiques relevant de la compétence plurilingue et pluriculturelle (cf. *infra*).

Eu égard à cette conception de l'acteur pluriel, les rapports du sujet scripteur plurilingue à l'écriture peuvent être décrits comme des dispositions fragmentées, hétérogènes et parfois peu cohérentes les unes aux autres, ces dispositions constituant le résultat d'une participation du sujet à une pluralité d'univers sociaux où il pratique l'écriture. Ensuite, ces dispositions ne constituent pas une formule générale, unificatrice ou figée, car les principes de socialisation et les expériences sociales ayant contribué à leur construction sont eux-mêmes différenciés. Dans ce sens, le pluriel « rapports » de l'acteur plurilingue à l'écriture désigne la pluralité et la variabilité des dispositions qu'il est susceptible de développer à l'égard de l'écriture, dispositions qui constituent, d'un côté, le résultat d'expériences passées vécues par le sujet et, de l'autre côté, des manifestations contextuelles, activées ou inhibées dans et par les situations sociales auxquelles il participe. C'est pourquoi un même sujet peut manifester des dispositions culturelles hétérogènes à l'égard des différentes pratiques qu'il peut déployer – par exemple, les littératies académiques ou les écrits personnels – ou à l'égard de certains genres textuels, par exemple, la production de textes de type argumentatif dans deux ou plusieurs langues. Par ailleurs, les dispositions du sujet scripteur ne sont pas directement observables, mais peuvent être reconstituées sur la base de la description et de la reconstruction de ses pratiques de littératie dans leur diversité, des situations englobant ces pratiques et des événements importants de sa trajectoire individuelle, comme je le montrerai dans mes analyses. Néanmoins, ces éléments ne permettent pas de rendre compte de la « profonde unité d'attitude, d'orientation, de rapport au monde et à autrui, derrière la bigarrure purement phénoménale des comportements » (Lahire, 2011 : 100). Cela signifie qu'il est difficile de saisir le principe systématique et unificateur qui se trouve à la base de

toutes les pratiques de littératie qu'un sujet scripteur met en place. Autrement dit, les rapports du sujet plurilingue à l'écriture – ou les dispositions sociales, culturelles et mentales relatives à la production langagière écrite – permettent d'expliquer les pratiques de littératie ou les actions que le/la scripteur/-trice déploie, seulement si l'on prend en compte l'autre maillon de la chaîne, qui est le contexte socioculturel ou la situation sociale dans laquelle ces dispositions se donnent à voir. En effet, ce sont les situations sociales – formelles ou informelles – qui permettent à certaines de nos dispositions de s'activer ou au contraire, de rester en état de veille.

Le scripteur plurilingue est également un *acteur social*, dans le sens que donnent à cette expression des sociologues comme Giddens (1984) et Touraine (2000), à savoir la capacité d'un être humain à s'engager dans l'action sociale d'une manière réfléchie – le contrôle réflexif étant un trait important de toute action – et à transformer potentiellement son environnement social (cf. la notion d'*agency*, Giddens, 1984). Les caractéristiques individuelles de l'acteur social sont notamment sa capacité d'autodétermination et sa réflexivité en ce qui concerne ses choix et ses actions. Dans cette conception, les actions sociales ne se réduisent pas aux normes et aux règles institutionnelles, en ce sens qu'elles ne sont pas (entièrement) socialement déterminées. Ainsi, selon Touraine (2000 : 902) ⁶⁹

Les acteurs, dans ce cas et dans beaucoup d'autres, ne sont pas définis par leur conformité à des règles et à des normes, mais par la relation à eux-mêmes, par leur capacité à se construire comme acteurs, capables de changer leur environnement et de consolider leur autonomie.

Dans la perspective dessinée par cette conception sociologique, les apprenant.e.s de langues sont considéré.e.s comme des acteurs sociaux dans la mesure où ils/elles construisent, (ré)activent ou (re)inventent des ressources linguistiques et culturelles, mettant ainsi en œuvre des capacités d'interprétation et d'adaptation aux nouvelles situations de communication. Comme le soulignent Moore et Gajo (2009 : 143) ⁷⁰,

La notion d'acteur social situe la personne dans un environnement social pluriel et promeut une vision dynamique de la compétence, ainsi qu'un certain sens de l'ouverture, de l'efficacité et de la responsabilité (...) en mettant l'accent sur les dynamiques sociales, les notions de temps et d'espace et en mobilisant l'identité individuelle.

Il convient de souligner qu'en tant qu'acteur social, le sujet scripteur plurilingue conjugue une variété de positions sociales et d'appartenances culturelles, ce qui l'amène à mettre en œuvre

⁶⁹ « Actors, in this case as in many others, 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 : 902).

⁷⁰ « The notion of 'social actor' places the person in a plural social environment and promotes a dynamic vision of competence, as well as a sense of awareness, efficiency and responsibility. The term 'social actor' insists on a capacity for action and analysis. Most importantly, it places the transfer of competences within a general system of social relations transcending the school context, emphasising social dynamics and efficiency, notions of time and space, and mobilising the individual's identity » (Moore & Gajo, 2009 : 143).

des stratégies de communication, à négocier ses rôles lors d'interactions sociales ou à faire valoir son pouvoir d'agir sur l'environnement social (Kern & Liddicoat, 2007). L'action langagière transforme ainsi l'apprenant.e de langue en acteur social, dans la mesure où elle permet à ce dernier de redéfinir constamment son horizon et ses possibilités d'action. En faisant cela, il a recours aux langues et cultures de son répertoire et, dans ce sens, on le considère comme un acteur social plurilingue, impliqué dans une pluralité de processus de socialisation et d'individualisation selon le contexte (Coste & Simon, 2009).

L'approche du scripteur plurilingue comme acteur social pluriel permet de mieux comprendre la construction et le fonctionnement de ses rapports à l'écriture, ainsi que le rôle de la réflexivité et de l'autonomie du sujet dans la gestion de ses pratiques d'écriture. En effet, les multiples dispositions du sujet plurilingue à l'égard de l'écriture, si elles sont socialement construites, ne sont pas pour autant figées, au contraire, elles sont évolutives et peuvent être redéfinies par l'acteur grâce notamment à sa réflexivité. Par exemple, comme il ressort de mes données, la prise de conscience de l'inadéquation de certaines ressources développées au travers d'expériences passées peut aider le/la scripteur/-trice plurilingue à les infléchir, de manière à ce qu'il/elle s'adapte mieux aux nouvelles situations qu'il/elle rencontre.

IV.2 L'appropriation langagière et culturelle de l'acteur social plurilingue

On admet actuellement que l'appropriation des langues et des cultures se fonde sur la construction, dans la diversité des activités, d'un répertoire de connaissances et de savoir-faire, que l'on considère comme des ressources linguistiques et culturelles mobilisables et transférables en contexte par l'acteur social plurilingue (Coste, 2001). Comme les théoriciens du plurilinguisme l'ont montré, la gestion intégrée de ce répertoire hétérogène permet le développement des capacités à communiquer et à agir dans les différentes langues que l'acteur s'approprie au cours de sa trajectoire. L'appropriation langagière et culturelle contribue, en outre, au développement progressif de « rapport[s] à la pluralité et à la diversité » (Castellotti & Moore, 2011 : 241) liés aux situations de plurilinguisme et de pluriculturalisme. Plusieurs idées apparaissent comme essentielles dans cette perspective :

- L'appropriation langagière et culturelle se fonde sur une pluralité de *ressources* linguistiques et culturelles faisant partie d'un *répertoire* unique mais composite, qu'il s'agit de gérer et de faire évoluer ;
- L'appropriation langagière et culturelle implique également la construction d'une *compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste et al., 1997/2009) qui mobilise et reconfigure

les ressources disponibles dans plusieurs langues, en les mettant en relation les unes aux autres ;

– L'appropriation est étroitement liée à la construction de *rapports aux langues* qui permettent d'apprendre « dans et par la pluralité » (Castellotti & Moore, 2011 : 250), ce qui suppose une attitude réflexive à l'égard de ses propres expériences et connaissances, une conscience des enjeux de la diversité linguistique et culturelle, une posture attentive lors des échanges exolingues.

Dans ce qui suit, je développerai d'abord la notion de répertoire plurilingue et trois de ses principales dimensions : les ressources plurielles, les influences interlinguistiques, les rapports aux langues de son répertoire. Je me pencherai ensuite sur la compétence plurilingue et pluriculturelle, notion dont j'interrogerai la pertinence pour ma recherche et les articulations avec les rapports à la pluralité langagière et culturelle qu'élaborent les acteurs.

IV.2.1 Le répertoire plurilingue

La notion de *répertoire plurilingue* fait suite à celle de répertoire linguistique (*verbal repertoire*) utilisée par Gumperz (1964, 1965), pour qui elle désigne « l'ensemble des formes linguistiques habituellement utilisées lors d'interactions sociales significatives » (Gumperz, 1964 : 137)⁷¹, sous la forme de ressources variées disponibles dans une communauté donnée et dont les acteurs sociaux font usage selon les situations. L. Dabène (1994) utilise l'expression « répertoire communicatif » avec une visée didactique, en insistant sur la nécessité d'une « intégration » ou d'une prise en compte, par les pratiques enseignantes, des ressources linguistiques d'élèves, y compris des variations linguistiques et des parlers vernaculaires de l'enfant. Cette démarche didactique réflexive aurait une fonction de légitimation des répertoires linguistiques, ainsi que des pratiques culturelles dans leur diversité qui peuvent coexister dans les groupes linguistiquement hétérogènes.

La notion de répertoire linguistique ou verbal s'est également développée grâce aux travaux sur le bilinguisme, le parler bilingue et les contacts de langues dans une perspective acquisitionnelle, travaux qui traitent notamment de la « compétence » de migrant.e.s bilingues et des différentes « restructurations » internes observées dans les répertoires linguistiques des locuteurs/-trices évoluant dans des situations de bilinguisme (Grosjean, 1993; Lüdi & Py, 1986/2003). Ces travaux ont ouvert la voie à de nouvelles perspectives de réflexion en didactique des langues, notamment en ce qu'ils considèrent les langues non pas comme des

⁷¹ « the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction » (Gumperz, 1964 : 137).

entités distinctes, mais plutôt comme des constituants de répertoires diversement construits et développés par les acteurs dans certains contextes sociaux. Dans ce sens, le bilinguisme est défini comme une activité liée à « la gestion réglée d'un répertoire de moyens verbaux issus de deux ou plusieurs langues » (Lüdi & Py, 1995 : 13). Cette activité correspond à la construction d'une « compétence bilingue » relativement autonome et mouvante, à travers laquelle l'acteur exploite les possibilités que lui fournit son répertoire :

(...) chez les personnes bilingues, les connaissances respectives dans les deux langues sont en relation de complémentarité, coiffées en quelque sorte par une compétence de second niveau, qui est chargée d'assurer la gestion globale des possibilités communicatives du sujet (Oesch-Serra & Py, 1996 : 2).

La principale caractéristique du répertoire verbal du bilingue ⁷², selon Py (1995/2004 : 189), est liée à la « coexistence (...) de systèmes plus ou moins développés appartenant à des langues différentes » – la langue de référence et la langue d'origine (ou première) qui entretiennent une relation de complémentarité et non pas de juxtaposition. Le bilingue – qu'il soit « accompli » ou « en devenir » ⁷³ – est amené à gérer un répertoire global, unique, où les langues ne sont pas isolées, mais s'articulent entre elles (Py, 1991 : 147). Dans la même perspective, Grosjean (1993 : 15) considère que la personne bilingue développe un potentiel communicatif qui fonctionne comme un tout, car « la coexistence et l'interaction des deux langues ont créé (...) un ensemble linguistique qui est difficilement décomposable en deux monolinguisms ». Au travers de ses langues en contact, le bilingue est également amené à gérer la rencontre entre deux cultures ou deux « modèles de réalité ». C'est dans ce sens que Lüdi et Py (1986/2003) utilisent le terme de « biculturalisme » qui correspond à la construction d'une « compétence (d'interaction) biculturelle » supposant un savoir complexe, lié à la capacité à affirmer sa manière de communiquer dans différents contextes et à faire face aux influences interlinguistiques dans les situations d'interaction exolingues et bilingues (cf. *infra*).

Les recherches sur le bilinguisme ont ainsi contribué à décrypter les relations dialogiques entre les langues au sein du répertoire des personnes bilingues, à revaloriser le rôle de la

⁷² Je considérerai que le bilingue désigne « toute personne qui utilise régulièrement deux langues (Grosjean, 1982), quel que soit l'éventail des activités langagières qu'elle est capable de réaliser en L1 ou en L2 respectivement, et quelle que soit la richesse et la conformité normative des moyens dont elle dispose dans chacune des deux langues » (Py & Grosjean, 2002 : 20). Cette définition fonctionnelle de la personne bilingue a inspiré celle du plurilinguisme et l'acceptation des déséquilibres au sein des répertoires plurilingues.

⁷³ Dans certains de ses travaux des années 1990, Py essaie de cerner une série de ruptures et de continuités entre le bilingue (accompli ou stable) et l'apprenant (un bilingue en devenir), les deux étant des alloglottes « confrontés à l'altérité linguistique » (Py, 1997). L'apprenant est considéré comme une personne bilingue dans la mesure où il est déjà un usager de la langue seconde et communique d'une manière intelligible dans un contexte social et discursif donné. Cette conception valorise ainsi l'interlangue de l'apprenant.e – le système intermédiaire que ce/te dernier/ère se construit dans la langue seconde – comme étant dynamique et évolutive.

langue première – considérée comme une ressource parmi d’autres dans l’appropriation d’une langue seconde – et à mettre en lumière la complexité des pratiques langagières, notamment interactionnelles, bilingues. A travers le rapprochement entre bilinguisme et apprentissage des langues, ces réflexions créent les prémices du développement d’une perspective plurilingue sur l’appropriation langagière et culturelle, perspective qui suppose

(...) la constitution d’un répertoire pluriel et diversifié (...), à travers une pluralité des ressources et des supports d’apprentissage disponibles, et qui [fait] appel à différents cheminements d’apprentissage et d’enseignement (Castellotti, 2001b : 10).

On peut donc affirmer qu’il y a une continuité entre les études sur le bilinguisme et les travaux actuels sur le plurilinguisme en ce qui concerne la notion de répertoire linguistique. Dans les deux perspectives, l’appropriation des langues constitue un processus de construction et de gestion de répertoires linguistiques et culturels, considérés comme des entités uniques, mais réunissant une pluralité de variétés langagières, de savoir-faire et de savoir-être disponibles ou en construction chez un sujet. Le répertoire plurilingue – qui se définit comme « un ensemble de ressources plurielles qui se combinent de manière déséquilibrée et évolutive » (Moore & Castellotti, 2008a : 24) – revêt chez les acteurs une configuration singulière et dynamique, en constante restructuration et caractérisée par une certaine instabilité et asymétrie des langues en présence. Cela signifie que les langues qu’un acteur s’approprié au cours de sa trajectoire, à travers ses expériences ou selon ses propres modalités d’accès aux langues, sont inégales en ce qui concerne le degré de développement de capacités linguistiques, les représentations sociales dont elles font l’objet ou la fonctionnalité communicative que l’apprenant.e est capable de leur assigner dans les situations de la vie quotidienne. A ces inégalités il faut ajouter celle liée aux langues appelées « de l’immigration » ou minorisées qui sont moins « légitimes » et permettent un accès différent au pouvoir que les langues d’accueil ou même l’anglais.

On considère également que les langues – à apprendre ou déjà pratiquées – jouent des rôles particuliers et mouvants au sein des répertoires plurilingues, d’où les nombreux termes qui définissent leurs statuts et les relations qu’elles entretiennent : support, référence, pivot, ressource, matrice, etc. (Coste, 2001). Or, « le rôle de pivot, d’appui, de référence ne sont pas le lot de la seule langue maternelle ou première » (Coste, 2001 : 196). Ceci constitue un des déplacements importants que l’approche plurilingue introduit par rapport au fonctionnement du répertoire bilingue. La conception du répertoire plurilingue permet ainsi de dépasser la relation binaire entre la langue première et la langue seconde et de promouvoir la réflexion

sur un niveau médian, trans- ou interlinguistique, où il s'agit de créer des contacts entre plusieurs langues-ressources appartenant au même répertoire.

- **Les ressources plurielles**

On admet aujourd'hui dans les travaux sur le plurilinguisme que chaque langue-ressource possède un statut particulier au sein du répertoire plurilingue et que l'appropriation de nouvelles ressources détermine des réaménagements de ce répertoire pluriel (Coste, 2001). Les ressources linguistiques et culturelles qui composent le répertoire plurilingue, disponibles à un moment donné et mobilisables en contexte, renvoient à

(...) un ensemble indéfini et ouvert de microsystemes grammaticaux et syntaxiques (et bien sûr mimogestuels), partiellement stabilisés et à disposition du locuteur et de l'interlocuteur. Ces microsystemes peuvent provenir de différentes variétés de langues, de langues différentes et d'expériences discursives diverses (Lüdi & Py, 2009: 157)⁷⁴.

Les ressources peuvent être considérées comme une forme de « capital symbolique » (Bourdieu, 1982), dont la gestion permet à l'acteur de s'affirmer socialement selon les différentes modalités qu'il trouve appropriées lors de ses actions. Dans cette perspective, sont valorisées la diversité des ressources, ainsi que la singularité des trajectoires individuelles et des expériences vécues par l'acteur dans une multiplicité de contextes socioculturels. Ces ressources sont également variables, hétérogènes et fluctuantes et se combinent de manière plus ou moins équilibrée, le sujet étant capable de les « (dés)activer, (ré)inventer et négocier » en contexte, d'une manière originale (Moore & Gajo, 2009 : 142). En effet, les plurilingues opèrent une « exploitation fonctionnelle » (Lüdi, 2008) de leurs ressources, autrement dit ils/elles choisissent les variétés dont ils/elles peuvent le mieux tirer parti dans une situation donnée et qui assurent une communication efficace avec leurs interlocuteurs/-trices. Dans ce sens, les recherches sur le bilinguisme ont établi depuis longtemps que le choix de la langue ou de la variété adéquate n'est pas arbitraire dans le parler bilingue et que des phénomènes comme les alternances codiques sont en général gouvernés par des règles contextuelles (Grosjean, 1982 ; Lüdi & Py, 1986/2003; Poplack, 1980).

Il faut préciser aussi que la construction et la mobilisation situées des ressources possèdent une importante dimension socioculturelle et dépendent de plusieurs facteurs, parmi lesquels : le statut sociolinguistique et affectif des langues impliquées, du point de vue de l'acteur et de son appartenance socioculturelle ; la proximité ou la distance que les sujets perçoivent entre les langues de leurs répertoires ; la conscience sociolinguistique et métalinguistique qui

⁷⁴ « (...) an indefinite and open set of grammatical and syntactic (and of course mimogestual) microsystems, partially stabilised and available to the speaker as well as the interlocutor. These microsystems can stem from different varieties of a language from various languages, as well as from diverse discourse experiences » (Lüdi & Py, 2009: 157).

permet à l'acteur la décentration et l'ouverture à l'altérité (Moore & Castellotti, 2008b). Eu égard à ces différents facteurs, l'acteur social pluriel peut adapter son répertoire individuel et attribuer des fonctions spécifiques à ses ressources linguistiques et culturelles, afin de répondre aux situations de communication de la vie quotidienne et/ou d'exprimer une certaine affiliation socioculturelle (Beacco, 2005; Coste & Simon, 2009). Par exemple, il peut attribuer des valeurs relationnelles et affectives à ses réseaux sociolinguistiques – groupes de pairs, école, famille – ce qui aura le plus vraisemblablement un impact sur le développement de son potentiel communicatif. Cela déterminera également une certaine mouvance des langues en présence, qui peuvent acquérir des fonctions et des valeurs nouvelles selon l'environnement socioculturel où évolue le sujet. Dans ce sens, on peut affirmer que les interactions et les pratiques sociales sont essentielles pour la mise en place et le développement du répertoire plurilingue (Martinez & Pekarek Doehler, 2000). Selon Boutet et Saillard (2003 : 97),

(...) les sujets plurilingues construisent dans l'interaction même les termes de leur répertoire ; certes à partir des langues qui leur sont disponibles, certes à partir des différents univers normatifs dans lesquels ils vivent, mais aussi au terme d'un travail individuel, subjectif et par lequel les langues sont diversement attribuées à des situations sociales.

La vision socioconstructiviste du répertoire plurilingue permet de mieux comprendre les contacts de langues comme étant le résultat d'une activité – psycho- et sociolinguistique – de mise en relation entre les ressources dont dispose un acteur et les situations sociales. Cette activité se trouve au cœur de la dynamique du répertoire plurilingue, à côté des influences interlinguistiques que le sujet est amené à gérer, influences dont il sera question dans ce qui suit.

- **Les influences interlinguistiques**

Les études sur le parler bilingue ont établi que la personne bilingue est constamment confrontée à la gestion d'une « dialectique de la fusion et de la différenciation » entre les langues de son répertoire (Py, 1995/2004 : 95) et, dans ce sens, elle doit faire face à de multiples phénomènes qui marquent ses interactions exolingues et bilingues, tels que les *marques transcodiques* – interférences, alternances codiques, calques, emprunts, etc. (voir par exemple Grosjean, 1982; Lüdi & Py, 1986/2003). Par marque transcodique il faut comprendre « toute forme dénotant d'une façon ou d'une autre la présence d'une autre langue dans le répertoire du locuteur et/ou de ses partenaires, quelle qu'en soient la nature exacte, la cause ou la fonction » (Porquier & Py, 2004 : 26). Les marques transcodiques, fortement influencées par le contexte, constituent des indices d'une construction progressive de

l'interlangue. Ces phénomènes complexes, englobant des dimensions socioculturelles, psychologiques et cognitives, traduisent une « dynamique de la compétence linguistique bilingue des migrants » (Lüdi & Py, 1986/2003 : 107) liée à la mise en œuvre d'un répertoire verbal pluriel dans les pratiques langagières des acteurs plurilingues et dans les différents contextes d'appropriation où ils évoluent.

La dynamique interne du répertoire plurilingue se fonde sur les échanges et les passages inter- et translinguistiques et sur la « circulation interlinguistique dans l'apprentissage comme dans l'usage » (Coste, 2002 : 119) impliquant les réaménagements des langues-ressources en contact. Parmi les nombreux phénomènes liés aux contacts de langues observables tant à l'oral qu'à l'écrit et à tous les niveaux linguistiques (Billiez & Rispaïl, 2003; Castellotti & Moore, 1999; Martinez & Pekarek Doehler, 2000), je prendrai comme exemple le *transfert* de ressources d'une langue à une autre appartenant au même répertoire langagier, dont témoignent également plusieurs de mes informateurs/-trices (cf. partie 3). Dans les travaux sur le parler bilingue, la notion de transfert désigne « le processus psycholinguistique consistant à utiliser dans la construction de l'interlangue des ressources tirées de L1⁷⁵ » (Porquier & Py, 2004 : 25). Les manifestations formelles de ce processus sont constituées par les « interférences » ou les transferts de structures, qui peuvent être interprétés dans une perspective moins connotée négativement ⁷⁶, comme des variantes de contact ou des créations langagières (Lüdi & Py, 1986/2003).

Dans une perspective plurilingue, on considère que le transfert constitue une donnée importante dans l'appropriation des langues, dans le sens où les phénomènes discursifs de ce type, permettant à l'apprenant.e de mobiliser des ressources – normes, catégories, procédés discursifs etc. – disponibles dans une de ses langues, afin de communiquer dans une autre langue, représentent une source d'enrichissement du répertoire plurilingue. De fait, il ne s'agit pas seulement de mobilisation de ressources, mais aussi de reconfiguration et d'évolution de certaines d'entre elles, y compris dans les langues les plus anciennement acquises (Coste, 2001). Il convient, néanmoins, de souligner que la transférabilité de différents schèmes d'actions ou ressources n'est pas généralisable ni automatique. Selon Bono (2008), le transfert constitue un « processus de sélection » qui dépend de facteurs psycholinguistiques, mais également de contraintes liées aux contextes sociaux – représentations sociales, modes

⁷⁵ L1 désigne la langue première.

⁷⁶ Je rappellerai avec Py (1992/2004) que les notions de transfert et d'interférence ont une connotation négative due à l'analyse contrastive qui s'est développée dans les années 1950 et 1960. L'usage du transfert vers lequel tendent (naturellement) les apprenant.e.s de langues étrangères serait à éviter en raison notamment du fait que chaque élément linguistique possède sa place dans le système d'une langue et que donc les effets dus aux contacts de langues constituent des erreurs (perspective structuraliste).

de communication, rapports de force entre locuteurs (Lahire, 2011) – ainsi que de variables individuelles (cf. *infra*).

Afin d'accéder à la dynamique des répertoires individuels ou, au moins, de rendre observables les phénomènes en jeu, on peut adopter, en tant que chercheur/-euse, à la fois une perspective « étique » (extérieure) et une perspective « émique » (intérieure) (Py, 1995/2004). La perspective *étique* s'intéresse aux « traces » discursives de passages interlinguistiques observables dans les productions orales ou écrites des sujets. Dans cette perspective, les interactions entre les langues au sein du répertoire plurilingue ont fait l'objet d'une série de travaux qui ont notamment analysé les articulations entre langues premières et secondes (par exemple Castellotti, 2001b; Moore, 2001a; Moore & Py, 1995; Trévis, 1992), mais également celles des langues secondes dans l'appropriation trilingue (Bono, 2008; Herdina & Jessner, 2002). Les marques transcodiques ne sont pas considérées comme des erreurs à surmonter, mais plutôt comme le résultat d'un processus mettant en jeu certains mécanismes d'interaction interlinguistique et certaines stratégies d'apprenant.e.s. Elles sont donc interrogées selon leurs fonctions communicatives et leur influence sur le développement d'un répertoire langagier diversifié. En effet, le recours aux alternances de langues suppose le développement chez les apprenant.e.s de certaines capacités à évaluer la distance entre les langues de leurs répertoires et à choisir telle ou telle ressource, afin de réduire cette distance, dans un mouvement de décentration par rapport à leurs langues d'appui (Castellotti & Moore, 2002; Moore & Castellotti, 2001).

En ce qui concerne la perspective *émique*, celle-ci se focalise sur les significations attribuées par les acteurs eux-mêmes aux répertoires plurilingues et aux relations entre leurs différentes langues en présence : ces dernières sont-elles considérées comme des systèmes dynamiques et ouverts ou au contraire comme des domaines étanches ? De quelle manière s'opère la sélection des ressources langagières en vue de la communication ? Ces questions m'amènent à réfléchir au rôle des attitudes et des représentations des langues et de leur apprentissage dans la dynamique du répertoire plurilingue.

- **Les rapports aux langues**

Les *rapports aux langues* incluent les représentations de la norme que construit chaque locuteur/-trice, sa perception concernant la distance ou la proximité entre ses langues, les attitudes, les valeurs et les préférences qu'il/elle adopte à l'égard des différents modes de communication, sa façon d'envisager l'appropriation des langues, etc. Tous ces éléments influent sur la dynamique du répertoire plurilingue, sur les comportements plus ou moins

conscients que le sujet adoptera dans une situation d'action langagière. Pour Hymes (1984), la relation du/de la locuteur/-trice avec les langues en contact implique en effet certaines « croyances, valeurs et attitudes » qu'il/elle construit à l'égard de ses langues, et qui déterminent l'usage de son répertoire. La compétence de communication (Hymes, 1984) met en relation quatre « façons de parler » (*ways of speaking*), partagées par les membres d'une communauté : moyens de la parole ; économie de la parole ; attitudes, valeurs et croyances ; voix personnelle. Les attitudes, valeurs et croyances, que l'on peut désigner comme des dimensions des rapports que l'acteur entretient avec le langage et les langues de son répertoire font donc partie, selon Hymes (1984), de la compétence de communication.

Je soulignerai également, en suivant Weinreich (1964 : 3), que l'usage du répertoire plurilingue est moins lié aux caractéristiques linguistiques des systèmes en présence, qu'aux facteurs extralinguistiques, dont « certains sont constitutifs de la relation que la personne bilingue entretient avec les langues qu'elle met en contact »⁷⁷ – l'appartenance socioculturelle des acteurs, le statut politique des langues, le contexte d'appropriation langagière, les représentations construites par chaque apprenant.e sur les spécificités de sa langue première, sur les similitudes et les différences entre les langues de son répertoire.

Un des moyens d'appréhender les rapports des scripteurs/-trices plurilingues aux langues de leurs répertoires consiste à interroger et à favoriser l'émergence, dans l'interaction, de *représentations sociales* autour des langues, de leur appropriation et de leurs enjeux sociaux. De cette manière, les conceptions d'apprenant.e.s, ainsi que les images que ces derniers/-ères construisent à l'égard des langues et de leur appropriation renseignent sur les caractéristiques de leur appropriation langagière et culturelle (Castellotti, 2001a; L. Dabène, 1997; Matthey, 1997; Moore, 2001b; Moore & Py, 2007; Zarate, 1993).

Selon Py (2004a), les représentations sociales renvoient à des expressions préconstruites⁷⁸ qui font partie des ressources verbales d'un groupe social (cf. chapitre I). Dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, elles prennent en général la forme d'évidences – ou « croyances précritiques » – ou de savoirs de type scolaire ou universitaire, résultats d'une prise de distance réflexive et faisant partie de certaines cultures didactiques (ce qui explique, par exemple, l'existence de représentations communes aux enseignant.e.s et aux apprenant.e.s). Ainsi, les représentations renseignent sur différentes « trajectoires cognitives » (Py, 2004a) et processus essentiels dans l'appropriation des langues, telles certaines

⁷⁷ « some are inherent in the bilingual person's relation to the languages he brings into contact » (Weinreich, 1964 : 3).

⁷⁸ Py (2004a) distingue ainsi les représentations sociales de référence – qui se manifestent comme expressions verbales préfabriquées : maximes, dictons, proverbes, etc. – des représentations sociales d'usage, souvent implicites, se manifestant comme des formulations facultatives dans un contexte discursif donné.

catégorisations ou évaluations subjectives qui peuvent aider ou entraver les apprentissages. Les travaux sur les processus de catégorisation sociolinguistique attachés aux représentations du plurilinguisme vont aussi dans ce sens. Par exemple, Castellotti et Moore (1999), analysant les représentations d'enfants et d'adolescents sur le plurilinguisme, font remarquer que ce dernier est souvent perçu comme une somme de langues ajoutées et de ressources séparées, les passages entre les langues étant marqués par un fort ancrage dans la langue première, symbole du familier et du connu, comme je l'ai constaté aussi chez mes informateurs/-trices. Les représentations sont, dans ce cas, « très fortement imprégnées du rapport à la langue première et de son rôle, perçu le plus souvent comme prédominant, dans l'accès à d'autres langues » (Castellotti, 2001b; Castellotti & Moore, 2002 : 16). Ces auteures font remarquer aussi que la langue première est souvent perçue par les sujets comme une source constante d'erreurs et de confusions et donc comme un obstacle à bannir, car elle gêne la communication en langue étrangère. Mais elle peut également constituer un appui et une ressource chez certain.e.s apprenant.e.s ayant acquis les outils nécessaires pour penser autrement les différences entre les langues – en termes de similitudes et de diversité – et pour s'en servir dans l'appropriation d'autres langues :

Dans ce cas, la langue première peut devenir un tremplin, dans la mesure où les capacités, notamment d'ordre métalinguistique et métacommunicatif qu'elle a permis de constituer sont réinjectées dans l'approche d'une nouvelle langue et offrent des outils heuristiques pour entrer dans cette langue et y élargir ses compétences (Castellotti, 2001b : 43).

Les démarches visant à faire émerger les représentations des langues permettent ainsi, entre autres, de saisir – et/ ou de déclencher, dans certaines circonstances – le développement chez les acteurs plurilingues d'une « conscience (méta)linguistique » (L. Dabène, 1992, 1994) et de « compétences transversales » (Castellotti & Moore, 2002) qui peuvent faciliter les passages d'un système à l'autre, les ajustements réciproques et les efforts de décentration vis-à-vis des langues de leurs répertoires. Une certaine ouverture de l'acteur au plurilinguisme et un contexte éducatif valorisant l'« atout » plurilingue (Gajo, 2001) sont toutefois nécessaires pour que les représentations d'apprenant.e.s favorisent les dynamiques d'appropriation des langues.

Contribuant à la mise en configuration des répertoires pluriels, auxquels les apprenant.e.s attribuent des valeurs particulières, les représentations des langues et du plurilinguisme constituent également un levier pour la compréhension de la compétence plurilingue et pluriculturelle et des rapports à la pluralité langagière et culturelle, notions que je développerai dans les parties suivantes.

IV.2.2 La compétence plurilingue et pluriculturelle

Comme je l'ai montré dans ce chapitre, le sujet scripteur plurilingue est un acteur social pluriel qui, par sa trajectoire singulière et ses manières de « (se) vivre entre les langues » (Jeanneret & Pahud, 2013), représente le « *locus* » des contacts linguistiques et culturels (Moore & Gajo, 2009). En me penchant sur la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste et al., 1997/2009), je me donne comme principal but d'interroger les actions du sujet scripteur plurilingue, sa créativité et le potentiel communicatif qu'il met en œuvre, de manière plus ou moins consciente et réflexive, dans la gestion de son répertoire et plus généralement dans ses activités d'appropriation langagière et culturelle. Je rappellerai d'abord les principales filiations de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, notamment la conception hymesienne de la compétence de communication, ensuite j'analyserai plusieurs aspects définitoires de la compétence plurilingue et pluriculturelle et quelques critiques qui peuvent être apportées à cette notion.

L'élaboration de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle hérite de la conception sur la compétence seuil de communication en langue étrangère (*Un niveau-seuil*, 1976), mais également des travaux sur l'interlangue, le bilinguisme et l'acquisition des langues secondes dans une perspective interactionnelle (Py, 1980/2004; Véronique, 1992). Selon Coste et al. (2012), elle est influencée également par les conceptions de Hymes (1984), à qui l'on associe la notion de *compétence de communication*. Il s'agit notamment d'une conception située et intégrée de la langue, d'une valorisation des capacités d'action et de communication d'individus, mais aussi de l'idée que « la compétence d'un individu dans une langue est fonction, en partie et de façon variable, des autres langues qu'il peut connaître et utiliser » (Hymes, 1984 : 128). Cependant, la didactique des langues et du plurilinguisme a moins repris certains aspects de la théorie de Hymes (1984), comme

(...) son ancrage dans une situation qu'elle contribue d'ailleurs à construire, son caractère social, collectif, identitaire qui la fonde non sur une approche universalisante et utilitariste mais sur une véritable ethnographie des communautés de langage. Et, bien souvent, ce faisant, elle a oublié ce qui en fait la véritable richesse (Coste et al., 2012 : 112).

Selon Hymes (1984), la compétence se définit par les capacités nécessaires à l'individu pour maîtriser certaines formes de communication et d'activité en usage dans un groupe social, dont la mise en œuvre exige la médiation sociale et l'apprentissage. Une conception holistique et située de la langue constitue un des axes majeurs de la réflexion de Hymes (1984 : 190) :

En somme, l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l'action. L'étude du langage d'un point de vue fonctionnel amène inévitablement à cette option.

Une des principales dimensions de la compétence de communication renvoie aux rapports entre compétence, contexte et enjeux sociaux, les individus étant considérés, en tant qu'utilisateurs d'une langue, comme des participants à la vie sociale. C'est dans ce sens que « le locus de la compétence, c'est l'individu » (Hymes, 1984 :155), ce dernier étant compris en tant qu'être socialisé et non en tant que personne unique.

Ayant opéré plusieurs déplacements de sens à partir de la notion de compétence de communication, la compétence plurilingue et pluriculturelle permet une reconceptualisation de la communication entre acteurs et concerne non pas une langue, mais l'ensemble du répertoire langagier d'un individu :

L'important, dans la perspective d'une réflexion sur la compétence plurilingue, est que l'on sort ainsi du face à face entre langue première et langue en cours d'apprentissage et que des processus de triangulation semblent intervenir, avec activation «spontanée» de connaissances d'une langue tierce mais non exclue (Coste, 2001 : 195).

Ancrée dans les approches sociolinguistiques, didactiques et non moins politiques et idéologiques du plurilinguisme, cette notion heuristique évolue en s'adaptant aux nouveaux contextes sociaux et aux mutations idéologiques qui les accompagnent. Elle articule un réseau de sphères, structures, terrains et centres d'intérêts, rassemblant sous un chapeau commun : pratiques langagières, usages didactiques, politiques linguistiques et éducatives. Dans le CECRL (2001), elle fait partie d'un modèle actionnel de l'appropriation des langues, modèle qui la considère comme une « capacité à communiquer langagièrement », articulée à d'autres capacités générales d'un acteur social.

En dépit d'un usage peu homogène du terme de compétence dans la littérature sur le plurilinguisme, on admet généralement que la compétence plurilingue et pluriculturelle désigne

(...) 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 plurilingue⁷⁹, apte à gérer le potentiel, le déséquilibre et l'évolutif en fonction de ses interprétations locales de la situation et de ses intentions, symboliques ou non (Moore & Castellotti, 2008a : 18).

Cette définition synthétise plusieurs aspects essentiels de la notion, à savoir son caractère situé, intégratif et fortement individualisé, mais également l'instabilité et la mouvance qui lui sont propres (Coste, 2002). L'appropriation langagière et culturelle est conçue comme un acte

⁷⁹ En italiques dans le texte.

volontaire et réfléchi dans lequel l'acteur social plurilingue, en tant qu'individu socialement et culturellement ancré, développe une conscience de son plurilinguisme et des actions qu'il peut accomplir en mobilisant et en transformant ses ressources diverses : connaissances, savoir-faire, savoir-être. Cette vision de la compétence permet de dépasser le clivage entre ressources (connaissances) et compétences (Coste, 2002) et concevoir ces dernières comme étant le résultat d'une élaboration processuelle qui « se construit et se module dans la variabilité des usages et des apprentissages » (Castellotti, 2002 : 12). Son caractère dynamique et son ancrage explicite dans l'action sont des indices de la compatibilité entre la compétence plurilingue et la compétence langagière, telle que définie par le courant interactionniste sociodiscursif, qui considère l'agir comme le « lieu d'émergence de la compétence » (Bulea & Jeanneret, 2007 : 90). Par ailleurs, l'option plurilingue est, comme le souligne Castellotti (2010 : 189), « fondamentalement qualitative et processuelle, se traduisant par la compétence plurielle et située des acteurs sociaux amenés à agir, communiquer et s'identifier dans la pluralité et la diversité des contextes européens ». L'idée d'une compétence en acte, sociohistoriquement située et particulièrement individualisée, est donc privilégiée dans les recherches ayant repris cette notion pendant la dernière décennie (Castellotti & Moore, 2011; Coste et al., 2012; Sabatier, 2008).

Comme dans le cas de la notion de compétence langagière (cf. chapitre II), plusieurs critiques ont été formulées en ce qui concerne les usages de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle en didactique des langues. Certains auteurs la considèrent comme peu pertinente en raison de sa labilité et de sa concurrence avec des notions telles que « ressource », « connaissance », « répertoire », « savoir-faire », « capacité », concurrence qui s'observe souvent dans la littérature de spécialité (Bronckart et al., 2005). Par exemple, selon Coste et al. (1997/2009 : 11) cette compétence désigne, d'une part, les capacités ⁸⁰ à mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et à « gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » et, d'autre part, ce répertoire même, qui constitue un ensemble de ressources préexistantes ou en construction – savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre. Comme je l'ai déjà montré, la perspective interactionniste sociodiscursive semble apporter une réponse à ce débat, en considérant la compétence langagière comme une construction processuelle, inscrite dans l'action et englobant deux dimensions, d'une part, la gestion des répertoires pluriels et, d'autre part, l'organisation et la restructuration des rapports de l'individu au langage, à la situation d'action langagière et au monde. Cette vision de la

⁸⁰ En effet, la compétence est souvent définie comme une capacité (cf. aussi la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle que je cite dans ce chapitre) ce qui représente une tautologie, comme le fait remarquer Schneuwly (2014).

compétence peut être réinvestie dans la réflexion sur la compétence plurilingue et pluriculturelle, qui régule et organise non seulement les répertoires pluriels des acteurs, mais aussi leurs rapports à la pluralité langagière et culturelle, dans lesquels s'inscrivent leurs rapports au langage et à l'écriture.

IV.2.1 Les rapports à la pluralité langagière et culturelle

Comme il ressort des passages précédents, la compétence plurilingue et pluriculturelle peut être comprise comme un processus qui structure et organise les *rappports* de l'acteur à la *pluralité langagière et culturelle*, incluant ses rapports aux langues-ressources de son répertoire. Ces rapports, ancrés dans l'action, renvoient aux liens que l'acteur plurilingue entretient avec les langues et les cultures en contact dans un certain contexte socioculturel, liens qui se manifestent par un ensemble de constructions – croyances, attitudes, sentiments – lui permettant de prendre connaissance, d'(inter)agir et de se situer dans la diversité langagière et culturelle de son environnement, et également de prendre conscience de la richesse de son potentiel communicatif et de la singularité de son histoire personnelle. L'élaboration des rapports à la pluralité langagière et culturelle, comme dimension de la compétence plurilingue et pluriculturelle⁸¹, suppose par ailleurs deux aspects que je développerai ici.

Un premier aspect est lié à la gestion par l'acteur social d'un répertoire pluriel, hétérogène et déséquilibré qui rassemble des ressources variées, de statut et de maîtrise inégaux, qu'il peut adapter et faire évoluer en fonction de ses besoins. C'est pourquoi une des modalités de construction des rapports à la pluralité langagière et culturelle est constituée par la prise de conscience réflexive par l'acteur social plurilingue de la multiplicité de ses ressources, ainsi que des possibilités de les mobiliser de manière intégrée, afin de gérer les tâches langagières et d'apprendre de nouvelles choses. Cela suppose notamment « le recours stratégique des acteurs sociaux concernés à leurs différentes langues et à la pluralité linguistique, tout comme leurs efforts stratégiques pour dissimuler certaines composantes de leurs répertoires linguistiques et culturels » (Coste et al., 1997/2009 : 5). Dans une perspective didactique, la construction des rapports à la pluralité langagière et culturelle implique le développement d'une « conscience linguistique, d'une forme d'*awareness*, voire de stratégies métacognitives » (idem : 11), mais également d'habiletés de médiation entre les langues, de circulation et d'échanges entre les différents espaces linguistiques et culturels que l'acteur

⁸¹ Mon intérêt pour la question des « rapports à » m'amènera à privilégier cette dimension de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans le cadre de mes analyses des données.

réunit dans son répertoire. Ces capacités d'apprenant.e.s, ayant trait à des savoir-apprendre inscrits dans une logique plurielle, contribuent à l'enrichissement du capital symbolique d'expériences plurilingues et pluriculturelles (Moore & Castellotti, 2008b).

Un deuxième aspect concerne la dimension socioidentitaire des rapports à la pluralité langagière et culturelle, dans le sens où cette construction est étroitement liée à une trajectoire et histoire de vie singulières et susceptibles de changement et d'évolution (Coste et al., 2012). Les rapports à la pluralité et à la diversité langagières et culturelles sont porteurs de valeurs identitaires symboliques, valeurs que le retour réflexif permet de mettre en évidence et de faire évoluer, d'où l'intérêt porté par la didactique des langues aux biographies langagières d'apprenant.e.s plurilingues (Molinié, 2006b). Selon Coste (2002 : 119), « le parcours de vie d'un locuteur plurilingue comporte constitutivement des variations importantes dans la pondération, l'usage ou la connaissance des différentes variétés de langues qui entrent dans son répertoire ». Les histoires individuelles et familiales contribuent ainsi à forger – souvent de manière précoce – des rapports à la pluralité des langues et des cultures, incluant des représentations sociales, des attitudes et des valeurs liées aux pratiques langagières et culturelles dans leur diversité, comme il ressort également des témoignages qui composent mes données.

Dans ce qui suit, je m'intéresserai à des formes particulières de rapports à la pluralité langagière et culturelle – les rapports à la pluralité des littératies ou *rappports au « monde plurilittératié »* (Moore, 2006 : 139) que les acteurs plurilingues construisent à travers la mise en place de pratiques de littératie dans plusieurs langues et contextes socioculturels. Ces pratiques de plus en plus courantes dans le monde actuel sont étudiées au sein des littératies plurilingues, un champ qui commence à se développer dans l'espace francophone.

IV.3 Les littératies plurilingues et les rapports au monde plurilittératié

Le champ des littératies plurilingues se fonde sur une ouverture de la notion de littératie au plurilinguisme et vise à étudier les pratiques plurilittératiées dans les communautés en contact. Moore (2005 ; 2006) porte un nouveau regard sur les « formes de contacts graphiques » et leur influence sur l'appropriation langagière et culturelle, s'intéressant aux pratiques plus ou moins légitimées autour de l'écrit dans les situations de plurilinguisme en contexte migratoire, au Canada anglophone : pratiques familiales ou hors scolaires, fonctionnant comme des formes de résistance ou des marqueurs identitaires ou d'appartenance. Ces travaux interrogent également les liens entre littératies et cultures à tradition orale, entre littératies et illettrisme, en considérant que « les rapports au monde

littératié dépassent le simple rapport à une écriture, ou la présence de textes écrits dans une langue » (Moore, 2006 : 139). L'étude des littératies plurilingues prend en compte également, selon une perspective critique, les dynamiques et les relations de pouvoir qui entrent en jeu dans les différents contextes sociaux liés aux pratiques littératiées et dans les interactions entre les différents groupes ou individus (Dagenais, 2012). On postule que les choix de pratiques, de langues ou de formes de littératies, ainsi que les rapports des individus à l'écrit(ure) et aux écritures, constituent des modalités de transformation du pouvoir qui affectent la communication sociale, mais également de puissants outils de rattachement identitaire chez les membres des communautés migrantes (Moore, 2006 ; Hamilton et al., 1994).

Dans une perspective sociolinguistique, ethnographique et ethnodidactique, les études sur les littératies plurilingues défendent l'idée d'une continuité entre les différentes formes et pratiques de littératie dans plusieurs langues, entre écriture(s), contextes sociaux et conditions de développement familial, éducatif et sociétal (Colombel-Teuira et al., 2016). Il s'agit de comprendre la manière dont les contextes plurilingues influencent les usages sociaux de l'écrit et les rapports des acteurs à ces usages pluriels. En ce qui concerne les pratiques d'enseignement et d'appropriation de l'écrit, cette approche vise surtout à dépasser les clivages entre langues premières, secondes et étrangères, en postulant que l'appropriation des langues et des pratiques littératiées se fonde sur un développement intégré des ressources linguistiques, culturelles et représentationnelles, en relation aux contextes plurilingues (Belhadj Hacen & Delcambre, 2015). Sont ainsi valorisées les rencontres au sein des littératies provenant de langues et de cultures différentes, autrement dit « le contact des langues, leur influence les unes sur les autres, l'étude de leurs ressemblances ou différences, les occasions de jouer avec elles » (Rispaïl, 2011a : 8).

Les littératies plurilingues sont également conçues en tant que formes plurielles de lecture et d'écriture⁸² du monde : « il s'agit de se servir d'une langue et d'autres moyens de communication pour aller vers l'autre et sa vision du monde » (Rispaïl, 2016 : 30). Dans cette conception à visée humaniste et ouverte, récusant tout ethnocentrisme, les littératies incluraient tant les pratiques scripturales que les pratiques de l'oralité, qui sont des constructions culturellement et socialement ancrées, permettant l'adaptation des individus à la vie sociale (Rispaïl, 2016). Cette vision est censée faire disparaître la dichotomie entre

⁸² Cette perspective ayant trait à une multimodalité des littératies inclut tous les systèmes sémiotiques sous différentes formes (gravures, dessins, compositions géométriques, gestuelles, tissus peints, etc.), pouvant être lus et partagés dans les communautés traditionnelles ou modernes (Moore, 2006 ; Dagenais, 2012 ; Menigoz, 2003 ; Rispaïl, 2016).

sociétés lettrées et non lettrées qui crée des hiérarchies entre les communautés disposant de formes différentes de littératies.

Deux composantes des littératies plurilingues marquent la construction des rapports des acteurs au monde plurilittératié : les pratiques plurilittératiées et les représentations des littératies plurilingues, que je développerai dans ce qui suit.

IV.3.1 Les pratiques plurilittératiées

Les pratiques mettant en jeu plusieurs langues écrites, éventuellement plusieurs graphies associées à ces langues sont des « plurilittératies », ce néologisme désignant « toute instance au cours de laquelle la communication se construit dans plus de deux langues dans et autour de l'écrit » (Moore, 2012 : 63). Je considérerai que le développement des rapports au monde littératié dépend de la variété des pratiques littératiées plurilingues, de la multiplicité des contextes d'appropriation que l'individu a traversés ou, comme le soulignent Molinié et Moore (2012 : 5), de la « variabilité des expériences littératiées, en lien à des valeurs différentes et différentes façons de concevoir le monde et de le conceptualiser, notamment sous forme scripturo-graphique ». Ces expériences contribuent au développement des « répertoires plurilittératiés », notion qui, selon Dagenais et Moore (2008 : 15) permet d'adopter, comme celle de répertoire plurilingue qui en constitue le modèle,

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.

Ce répertoire dynamique pluriel constitue un ensemble plus ou moins fonctionnel de ressources communicatives diversifiées – savoirs et savoir-faire littératiés liés aux usages sociaux et aux normes de l'écrit, connaissances de différents systèmes graphiques, etc. – qui s'articulent entre elles et aux langues en contact selon les besoins langagiers des acteurs. La gestion de ce potentiel dans l'action relève des compétences de type plurilittératié (Moore, 2005) qui restructurent les rapports des sujets à l'écriture dans les langues de leurs répertoires. Le champ des littératies plurilingues s'inspire des approches sociales des littératies et notamment des travaux anglosaxons sur les notions de *biliteracy* (Hornberger, 1989; Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000) et de *multilingual literacies* (Martin-Jones & Jones, 2000) qui articulent les études sociolinguistiques sur le bilinguisme et les approches ethnographiques développées par les *New Literacy Studies* (cf. chapitre III). Ces travaux s'intéressent à la pluralité et à la complexité des littératies, sous l'angle des pratiques et des représentations des acteurs, dans des contextes de développement situés, interrogeant notamment « ce que les individus font lorsqu'ils lisent et écrivent dans différentes langues et

le sens qu'ils donnent à leurs actions » (Martin-Jones & Jones, 2000 : 1) ⁸³. Les littératies plurilingues et la diversité des pratiques de littératie sont analysées en (inter)relation aux contextes où elles se situent, ce qui remet en cause l'étude des littératies axée sur le développement d'habiletés (*skills*) :

S'intéresser à la pluralité des littératies signifie reconnaître la diversité des pratiques de lecture et d'écriture et les différents genres, styles et types de textes associés à différentes activités, domaines ou identités sociales (Martin-Jones & Jones, 2000 : 5) ⁸⁴.

Le modèle sociolinguistique de la « bilittératie » (*the continua of biliteracy*) développé par Hornberger (1989; 2000) met en évidence la manière dont les pratiques de littératie dans une langue s'articulent aux pratiques littératiées dans d'autres langues en présence, ainsi qu'aux différents contextes où ces pratiques sont mises en œuvre. Selon ce modèle multidimensionnel, la notion de *biliteracy*, qui anticipe celle de *multilingual literacies*, est envisagée à l'intersection de trois *continua* conçus par Hornberger (1989 : 273) comme des « dimensions articulées d'un seul ensemble particulièrement complexe » ⁸⁵ : macro-micro, oral-littératié et monolingue-bilingue. Ces *continua* permettent d'effacer une série de dichotomies en ce qui concerne les pratiques littératiées et de mettre l'accent sur les liens entre les contextes, les fonctions et les usages des langues par un acteur ou au sein d'une société. Le développement des littératies est ainsi décrit en relation avec plusieurs paramètres dont les contextes, les *media* et les contenus d'appropriation :

Le modèle utilise la notion de *continua* croisés et imbriqués afin de montrer les liens multiples et complexes entre bilinguisme et littératie ainsi que l'importance des contextes, des *media* et des contenus à travers lesquels se développe la bilittératie (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000: 96) ⁸⁶.

Ce modèle cherche à montrer que la mise en place d'une pluralité de pratiques littératiées dans des contextes d'appropriation variés favorise le développement de ressources langagières et littératiées : « plus les contextes d'appropriation permettent aux apprenant.e.s de mobiliser tous les points des *continua*, plus grandes sont leurs chances d'un développement complet de leurs capacités bilittératiées » (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000 : 96) ⁸⁷. Autrement dit, le fait d'avoir traversé une variété de contextes – mono- et plurilingues – et d'avoir fait

⁸³ « what people do when they read and write in different languages and how they make sense of what they do » (Martin-Jones & Jones, 2000 : 1).

⁸⁴ « 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 or social identities » (Martin-Jones & Jones, 2000 : 5).

⁸⁵ « interrelated dimensions of one highly complex whole » (Hornberger, 1989 : 273).

⁸⁶ « The model uses the notion of intersecting and nested continua to demonstrate the multiple and complex interrelationships between bilingualism and literacy and the importance of the contexts, media, and content through which biliteracy develops » (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000: 96).

⁸⁷ « (...) the more their learning contexts allow learners to draw on all points of the continua, the greater are the chances for their full biliterate development » (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000 : 96).

l'expérience d'une pluralité de contenus – ou d'activités langagières de réception et de production, de scripts d'écriture, de systèmes linguistiques, etc. – permet à l'acteur plurilingue d'élargir son répertoire et de diversifier ses rapports au monde littéraire. C'est pourquoi le rôle de l'intervention didactique est de prendre en compte, d'appuyer et de mettre en résonance ces différentes expériences et ressources dans plusieurs langues et littératies.

Il convient également de souligner que les approches ethnographiques contribuent à une meilleure compréhension et prise en compte des pratiques plurilittératiées dans les communautés en contact (Moore, 2005, 2006, 2012 ; Heath, 1982 ; Martin-Jones & Jones, 2000 ; Rispaïl, 2016). Ces recherches, encore peu nombreuses dans le monde francophone, sont centrées sur l'analyse d'activités construites autour des littératies à l'école et en famille, dans plusieurs langues et éventuellement dans d'autres systèmes d'écriture. Elles cherchent à interroger la manière dont les apprenant.e.s s'approprient et font usage, de manière élaborée ou spontanée, des ressources communicatives et des connaissances plurilingues liées aux pratiques de littératie, ressources qu'ils/elles réinvestissent par la suite dans leurs répertoires plurilingues de savoirs, de pratiques et de savoir-faire. Il est intéressant de noter l'attention que porte cette approche aux différents « rapports à l'écrit et aux écritures » (Moore, 2006 : 151), qui englobent selon Moore (2005 : 59),

(...) d'une part, les liens que les très jeunes scripteurs peuvent entretenir avec les formes graphiques de l'écrit qu'ils apprennent à manipuler, et d'autre part, les rapports à différentes formes d'écrit que peuvent entretenir des communautés dont la langue n'est pas dotée d'un système d'écriture.

Ces rapports renvoient ainsi aux significations et valeurs que les scripteurs/-trices attribuent aux littératies et à leur appropriation, mais incluent également « les rapports à la norme, l'organisation des savoirs entre l'oral et l'écrit, les rapports au livre, au cahier, aux gestes d'écriture et à la calligraphie, les modes de médiations vers le savoir littéraire » (Moore, 2012 : 73). La variété des pratiques de littératie dans le processus de développement des répertoires plurilittératiés est donc primordiale :

(...) plus les enfants sont en contact avec des systèmes linguistiques et des écritures variées, plus ils sont capables de transférer des savoirs scripturaux et plus ils en saisissent les potentiels de mises en relations réciproques et les ressources d'apprentissage (Moore, 2012 : 72).

Les scripteurs/-trices plurilingues gèrent leurs ressources en opérant des liens entre leurs langues et, respectivement, écritures et en ayant recours à certaines caractéristiques de leur langue première – système d'écriture, règles discursives – pour anticiper le fonctionnement de la langue seconde (Castellotti, 2001b). Dans ce sens, plusieurs travaux qui s'intéressent à la construction d'écrits plurilingues par des adultes, au sein des littératies académiques ou des

ateliers d'écriture montrent que les pratiques plurilittératiées et les valeurs symboliques qui leur sont associées jouent un rôle important dans la configuration des répertoires pluriels, dont les composantes sont conjointes les unes aux autres (Canagarajah, 2004; Marshall, 2012; Mathis, 2014). D'autres travaux analysent les passages interscripturaux (*written codeswitches*) lors de l'entrée dans l'écrit d'enfants bi- et plurilingues (Marquilló Larruy, 2000; Menigoz, 2003; Moore, 2006; Moore & Castellotti, 2001; Perregaux, 1994) et les usages de translittération (utiliser l'alphabet latin pour écrire des mots chinois, par exemple) ou des écritures symboliques ou des icônotextes qui mélangent plusieurs langues et écritures (Moore & Castellotti, 2001).

IV.3.2 Les représentations des littératies plurilingues

Je me propose dans ce qui suit d'interroger les représentations des littératies plurilingues et leur rôle dans la construction des rapports au monde plurilittératié. On sait déjà que les représentations sociales se construisent dans la dynamique des interactions entre acteurs sociaux et dans des espaces de confrontation entre différents savoirs et valeurs associés aux objets du monde. C'est à travers des discours individuels que les représentations des littératies plurilingues deviennent accessibles et permettent de saisir la manière dont les scripteurs/-trices conçoivent leurs pratiques plurilittératiées dans différents contextes (Dagenais & Moore, 2008). Je considérerai que les discours sur et autour des littératies plurilingues permettent aux scripteurs/-trices plurilingues de construire et de redéfinir leurs rapports au monde plurilittératié dans leur articulation aux contextes.

L'étude des représentations des littératies plurilingues est importante à plusieurs titres. D'abord, elle permet de repérer la diversité des formes de scripturalité et de textualité valorisées par les acteurs au quotidien, ainsi que les différents positionnements identitaires qui y sont associés dans l'espace local : « les valeurs attribuées au plurilinguisme régulent la recherche d'une identité sociale positive au travers de l'affirmation de pratiques plurilittératiées réussies et valorisées » (idem : 28). Ensuite, les discours sur les pratiques de plurilittératies mettent en évidence des valeurs attribuées par les acteurs au développement de répertoires plurilittératiés comme moyen de constituer un capital économique et social servant de tremplin pour une insertion réussie dans la société :

(...) aux moments des tensions identitaires et de redéfinition des espaces d'appartenances qui accompagnent la mobilité, les écritures, et les différentes formes de leurs métissages, investissent un nouveau capital symbolique d'apprentissage et d'intégration (Moore, 2012 : 74).

Enfin, les discours de scripteurs/-trices sur les littératies plurilingues montrent une imbrication entre, d'une part, la dynamique des croyances qu'ils/elles se forment lors des

contacts sociaux et, d'autre part, leurs rapports à l'écriture et aux langues de leurs répertoires, rapports qui décrivent certaines « postures » et valeurs attachées aux littératies et au plurilinguisme. Ainsi, les différentes conceptions qui émergent dans les discours des scripteurs/-trices permettent de mieux comprendre leurs rapports aux différentes langues et littératies (cf. partie 3) et de soutenir les plurilittératies, qui constituent un véritable levier d'apprentissage (Moore, 2012).

L'étude des représentations qu'élabore le sujet scripteur à propos des plurilittératies est donc importante, notamment en ce qu'elle s'intéresse au sens que ce dernier attribue à ses pratiques de littératie et à l'espace social où il se trouve, aux valeurs symboliques et identitaires qu'il attache à son répertoire plurilittératié, mais aussi à ses « manières d'être » à l'écrit, partagé entre plusieurs langues, cultures et écritures.

IV.4 Synthèse

Dans ce chapitre, en ancrant ma réflexion sur les rapports à l'écriture dans le champ du plurilinguisme et celui des littératies plurilingues, j'ai considéré la construction des rapports à l'écriture et, plus largement, au monde plurilittératié, comme étant modelée par le contact des langues au sein des répertoires plurilingues et par la pluralité des pratiques de littératie, propres à un environnement plurilingue et pluriculturel. J'ai ainsi postulé que l'appropriation langagière et culturelle de l'acteur social plurilingue est le résultat de l'élaboration, dans et en vue de l'action, d'un répertoire dynamique qui constitue un ensemble fonctionnel de ressources communicatives diverses. En articulant les perspectives interactionniste sociodiscursive et plurilingue sur la notion de compétence, j'ai considéré que la gestion des ressources de ce répertoire (leur mobilisation et surtout leur transformation dans l'action) représente une des dimensions de la compétence plurilingue et pluriculturelle, cette dernière organisant et transformant également les rapports des acteurs à leur agir, aux autres et aux objets du monde plurilittératié. J'ai ainsi situé le plurilinguisme au centre de la dynamique d'appropriation des littératies, au sein de laquelle les rapports à l'écriture entrent en résonance avec les rapports des sujets aux langues, à la pluralité langagière et culturelle et au monde plurilittératié. Ces rapports, qui sont nourris par les expériences de vie, les pratiques et les représentations socialement construites des acteurs sociaux, représentent des manières dont les individus vivent leur plurilinguisme et le multilinguisme social, dans des environnements socioculturels divers et mouvants.

Partie 2. Méthodologie de recueil et d'analyse des données

V Méthodologie qualitative, terrain et données

Je présenterai dans ce chapitre certaines démarches et postures de recherche issues de la méthodologie qualitative, que je considère comme particulièrement adaptée à mon étude. Je préciserai d'abord les principales caractéristiques de cette méthodologie et les approches qui lui sont propres – compréhensive, interprétative et empirico-inductive. Ensuite, je présenterai le terrain de ma recherche avec ses spécificités et les sujets scripteurs plurilingues que j'ai choisis comme informateurs/-trices pour mon enquête. Enfin, je décrirai les principaux outils de recueil de données, ainsi que les méthodes qui me permettront de les analyser.

V.1 La méthodologie de recherche qualitative

Dès la fin des années 1960, la recherche qualitative en sciences sociales s'est imposée comme un véritable mouvement, se donnant comme but de faire de l'étude de l'humain et du social une option scientifique pertinente, tant sur le plan épistémologique que méthodologique. Parmi les postulats fondamentaux de cette recherche de type empirique, je soulignerai notamment son optique compréhensive, sa manière ouverte d'aborder son objet d'étude, un recueil de données basé sur des méthodes n'impliquant aucune quantification et une analyse des données discursives ayant recours à un travail de l'esprit et débouchant sur une théorisation des phénomènes (Mucchielli, 2014).

Afin de montrer en quoi le paradigme qualitatif est adapté à ma recherche, je m'arrêterai dans ce qui suit à la *méthodologie de recherche qualitative* qui désigne, dans un sens large, un ensemble d'actions que le chercheur/-euse met en œuvre afin de mener une recherche qui vise à expliciter un fait humain et social. La méthodologie – que l'on distingue généralement des méthodes comme ensembles de procédés et de techniques orientés vers une activité (ici le recueil de données relatives à l'écriture) – renvoie à une pratique réflexive du chercheur/-euse, pratique qui se construit en fonction du contexte de la recherche et de certains principes acceptables dans une communauté de chercheurs/-euses (Demaizère & Narcy-Combes, 2007). La réflexion méthodologique est primordiale, car elle me permet de mener une action de recherche supposant, d'une part, un certain positionnement épistémologique et, d'autre part, l'utilisation d'outils et de techniques de recueil et d'analyse qualitatives. Ce sont ces deux composantes – la réflexion épistémologique et le choix de méthodes et techniques qualitatives – ainsi que leur articulation au sein de mon projet de recherche que je me propose

de traiter ici afin de préciser mon approche (Mucchielli, 2014; Paillé, 2010; Poupart et al., 1997).

Premièrement, le choix d'une approche qualitative s'explique par l'intérêt majeur que représentent ces quelques principes fondamentaux (Blanchet, 2011), que je me suis donné comme repères dans ma recherche :

- le principe d'humanisme, me permettant de considérer les acteurs dans leur singularité, comme des êtres autonomes et dignes ;
- le principe d'intersubjectivité, qui oriente la compréhension des phénomènes humains et sociaux à travers les interactions avec les acteurs ;
- le principe d'endoréférentialité, qui m'amène à comprendre les personnes à partir de leurs propres valeurs et croyances⁸⁸ ;
- le principe d'hétérogénéité, me rappelant que les phénomènes humains et sociaux ne peuvent être réduits à des règles universelles.

Deuxièmement, le choix d'une approche qualitative s'explique par une volonté de privilégier un certain rapport à mon objet de recherche, rapport qui me situe au plus près du phénomène étudié, sans autre médiation que le langage commun et visant une conceptualisation empirique de cet objet (Paillé, 2011). Ainsi, la démarche qualitative me permet d'examiner les rapports d'étudiant.e.s plurilingues à l'écriture de manière ouverte, inductive, à partir d'un questionnement de départ, guidant l'exploration et la découverte progressive des différentes facettes du phénomène. La recherche que je mène est ainsi basée sur une problématique volontairement assez large et ouverte et sur un appareil méthodologique qui s'adapte au terrain. Elle ne vise pas l'obtention de « résultats », mais la connaissance fine des rapports que les sujets construisent à l'égard de l'écriture dans différentes circonstances, connaissance qui devient possible grâce à une sensibilité accrue à leurs points de vue, à leurs expériences et à leur vécu. Cet aspect renvoie à un des piliers de la recherche qualitative, qui est la *compréhension* au niveau individuel et local des phénomènes étudiés, notion que je développerai dans ce qui suit.

V.1.1 Une approche compréhensive

Dans le cadre de ma recherche, l'approche compréhensive⁸⁹ et la démarche qualitative sont intimement liées, dans la mesure où il s'agit d'investiguer un fait humain, social et culturel

⁸⁸ Ce principe peut également être rattaché à la perspective émique (cf. chapitre IV) et à la posture réaliste « naïve » qui mettent en avant les points de vue des acteurs avec leur logique et leurs référents, forgés par certaines pratiques sociales au sein de leurs cultures (Pourtois et al., 2010).

⁸⁹ L'approche compréhensive renvoie à un positionnement épistémologique hérité de la philosophie de Dilthey, de Husserl et de Schutz, relatif à la compréhension comme méthode particulière en sciences humaines (Mucchielli, 2014).

porteur de significations et dont la source sont des personnes, des groupes ou des institutions participant à des interactions au sein de la société. Dans un premier sens, la compréhension renvoie à la capacité des personnes à s'approprier une partie du monde social par la connaissance et la réflexivité. Comme le souligne Blanchet (2011), comprendre consiste à construire des représentations compréhensibles, donnant sens au monde, à partir d'expériences individuelles ou collectives. Ainsi, les participant.e.s à ma recherche élaborent, dans certains contextes socioculturels et à travers leurs expériences singulières liées aux littératies, certains modèles, représentations ou croyances qui leur permettent d'« investir le monde de sens » (De Robillard, 2009) et qui orientent leur agir dans l'univers littératié. Ce sont ces objets que je me donne pour but de cerner et d'interpréter, tout en prenant en compte leur organisation signifiante pour chaque sujet. La compréhension des significations que les participant.e.s à la recherche attribuent à l'écriture et à leurs pratiques de littératie implique ainsi l'adoption d'une posture herméneutique qui considère les phénomènes humains comme des phénomènes de sens, dont il s'agit d'explicitier les enjeux et la significativité grâce à un effort intellectuel et affectif.

Une deuxième connotation de la compréhension renvoie à la capacité d'intercompréhension humaine et se fonde sur une attitude empathique et intuitive à l'égard des significations attribuées par autrui à certains aspects du monde social. L'empathie de la chercheuse suppose la compréhension intellectuelle et humaine des acteurs et constitue une attitude participative et réceptive qui ne se limite pas aux aspects émotionnels de l'expérience individuelle en question (Mucchielli, 2014). Elle est primordiale, dans la mesure où l'identification à autrui constitue le fondement de toute compréhension. L'optique compréhensive fait ainsi partie intégrante de ma démarche de recherche, en ce qu'elle guide tant le recueil de données que l'interprétation de l'ensemble étudié. Par exemple, lors du recueil d'informations, le fait de penser à mes propres expériences de scriptrice plurilingue m'a permis d'affiner ma grille de questions et d'anticiper les éventuelles réactions de mes sujets (cf. *infra*). Quant à l'analyse qualitative des données, elle est également marquée par une posture compréhensive telle que décrite ci-dessus, posture qui guide mes interprétations des phénomènes liés aux rapports des personnes à l'écriture.

V.1.2 Une posture interprétative ⁹⁰

Selon Paillé (2010), *l'interprétation* représente un des actes essentiels de l'enquête qualitative, car elle concerne la plupart des étapes de la recherche, comme le choix des situations à observer, la préparation et la conduite des entretiens, la mise en place d'une théorisation, l'examen des données empiriques. Interpréter renvoie à une posture du/de la chercheur/-euse qui est à la fois intervieweur/-euse, observateur/-trice, concepteur/-trice, « artisan[.e] du terrain » et qui décide de son enquête et de ses interventions. Dès lors, l'interprétation constitue une expérience tout à fait centrale en méthodologie qualitative, par laquelle l'analyste attribue du sens au réel, tout en ajoutant de nouvelles hypothèses à la compréhension des phénomènes :

(...) l'interprétation est une attribution de sens, le sens étant à son tour un contexte de compréhension, celle-ci venant à l'existence lorsque des liens entre les choses ou les événements deviennent visibles, et/ou prévisibles, et/ou logiques, et/ou plausibles, et/ou fonctionnels (Paillé, 2010 : 100).

Dans ma recherche, l'interprétation constitue tant un processus qu'un produit. En tant que processus, elle se construit en continu, notamment à partir des faits observés, mais aussi d'une série de référents initiaux auxquels elle donne forme et sens, en les insérant dans le contexte dynamique du terrain. Mais, elle se déroule aussi en situation, lors d'un entretien par exemple, où elle suppose une prise de décision et répond à une certaine logique de l'action. En tant que produit, l'interprétation met en exergue une manière de construire des rapports entre les éléments du phénomène observé, de donner de nouveaux sens au réel. Cette manière de procéder demeure ouverte, subjective et, d'une certaine façon, approximative, le/la chercheur/-euse tentant de s'approcher le plus possible du phénomène en question, tout en prenant en considération les caractéristiques de son terrain. Le « travail de l'esprit » (Paillé, 2011) – basé sur l'intellect, l'intuition, le ressenti, les émotions – est ainsi essentiel dans la quête de sens qui est au cœur de la recherche qualitative et reflète entièrement la présence du/de la chercheur/-euse dans le processus d'interprétation, que ce soit pendant l'enquête de terrain ou lors de l'analyse du corpus : « Une interprétation issue du contact avec le terrain ne peut pas faire abstraction du ressenti-en-situation, du caractère multidimensionnel de l'observation, de l'accumulation d'indices, d'intuitions, voire de convictions » (Paillé, 2010 : 112).

⁹⁰ Bien que l'approche interprétative et l'approche compréhensive représentent deux épistémologies différentes, j'exploiterai dans mes analyses des principes de chacune d'entre elles, tels que présentés dans le texte, en les considérant comme des apports complémentaires à l'examen de mes données.

Dans cette perspective, deux aspects méritent d'être discutés. Un premier aspect concerne la question de la légitimité du/de la chercheur/-euse comme interprète du fait social et humain qui constitue l'objet de son étude. Dans ce sens, je me demanderai avec Paillé (2010) : « Qui suis-je pour interpréter ? ». Cette question complexe renvoie essentiellement à l'identité (mouvante) du/de la chercheur/-euse – son statut, son histoire, ses contraintes et ses rôles à différents moments de l'enquête, etc. En l'absence d'une réponse définitive, cette question m'incite à la réflexivité, à la lucidité et à la transparence quant aux opérations et aux choix que je mets en œuvre lors de ma recherche. Un deuxième aspect est lié à l'engagement intellectuel et éthique que suppose la posture interprétative. L'interprétation est un acte qui engage le chercheur/-euse, dans le sens où il/elle est responsable des opérations de recueil et d'analyse menées, ainsi que de la parole que lui ont donnée ses sujets. Cette responsabilité concerne aussi la question de la fiabilité (la « scientificité ») de ses approches théoriques et expérientielles aux yeux d'une communauté scientifique de référence.

V.1.3 Une démarche empirico-inductive

Ma recherche peut être qualifiée d'empirico-inductive, dans la mesure où elle part d'un questionnement issu des phénomènes observés sur le terrain et propose des interprétations du sens que les sujets attribuent à l'écriture et à leurs pratiques de littératie. Les principales étapes qui composent ce parcours sont celles d'une recherche qualitative, à savoir l'analyse du problème, la définition d'une problématique globale, les études préparatoires à l'enquête, la reformulation de la problématique, le choix des techniques d'enquête, le recueil de données proprement dit, les analyses qualitatives, le retour sur le terrain, la rédaction de synthèses (Mucchielli, 2014).

Un des aspects importants de la démarche empirico-inductive est ainsi constitué par le jeu « champ-hors champ » (Paillé, 2010) permettant d'affiner la problématique de recherche et de générer de nouvelles idées. Si le contact avec le terrain est primordial, en ce qu'il permet de formuler une série de questionnements et d'hypothèses de travail, les référents hors-champ le sont aussi, car ils apportent les outils et le recul nécessaires à la (re)formulation de la problématique. Cela pose la question complexe et très débattue des rapports entre, d'un côté, les référents théoriques, expérientiels et culturels du/de la chercheur/-euse et, de l'autre côté, le travail de terrain, avec les hypothèses issues de l'observation des phénomènes (Paillé & Mucchielli, 2008).

Dans le cadre de ma recherche, trouver le juste milieu entre le théorique et l'empirique constitue un défi important, qui a suscité de nombreuses réflexions. Je conçois l'axe théorique

comme une partie de mon « univers interprétatif » (Paillé & Mucchielli, 2008), univers qui englobe mes expériences de recherche, mes savoirs et savoir-faire, mon histoire personnelle, mes représentations de l'écriture de recherche. Ainsi, je fais intervenir certains éléments théoriques à différents moments de l'enquête : avant l'entrée dans le terrain et lors du recueil et de l'analyse des données. Je me propose donc d'articuler ces deux axes de ma recherche, en utilisant les idées issues des différentes théories et approches convoquées comme repères, ressources et outils pour l'observation et l'analyse, tout en évitant le réductionnisme et la « grille » unique.

Une fois ma posture épistémologique explicitée, je développerai dans ce qui suit les composantes plus « techniques » de mon travail de recherche, à savoir la préparation de l'enquête – l'entrée dans le terrain, le choix des informateurs/-trices – le recueil de données et l'analyse qualitative de ces données.

V.2 Le terrain et les participant.e.s à la recherche

V.2.1 L'École de français langue étrangère

L'École de français langue étrangère (EFLE), rattachée à la Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne et accueillant chaque année environ 1200 étudiant.e.s dont la langue de référence n'est pas le français, constitue le terrain idéal pour une recherche portant sur les rapports à l'écriture et au monde littéraire des scripteurs/-trices plurilingues vivant en contexte homoglotte francophone. La population des étudiant.e.s, très hétérogène, provenant de plus de septante pays, englobe tant des étudiant.e.s en mobilité – dont le séjour est généralement court, de six mois à une année, mais dont le nombre est en croissance – que des personnes migrantes, venues s'établir en Suisse pour différentes raisons et qui commencent ou – le plus souvent – reprennent des études, principalement afin de s'approprier le français. L'École offre différents cursus dont je donnerai ici un bref aperçu, en présentant notamment ceux que suivaient les informateurs/-trices au moment du recueil des données :

– Le Diplôme de FLE constitue une formation étendue, dispensant des savoirs disciplinaires en littérature et culture francophones, en linguistique et sociolinguistique du français, ainsi qu'en didactique du FLE. Cette formation permet d'enseigner le français comme langue seconde ou de compléter une formation antérieure dans ce domaine. Le cursus d'études de 120 crédits ECTS représente deux ans (quatre semestres) à plein temps (une vingtaine d'heures de cours hebdomadaires). Le Diplôme de FLE se donne pour but de faire acquérir aux étudiant.e.s des savoir-faire discursifs élargis, en leur proposant un large éventail de genres discursifs du français oral et écrit, en compréhension et en production. Dans les termes

du CECRL (2001), le niveau de compétence en français à l'entrée dans le Diplôme est fixé à B1 et l'objectif est que les étudiant.e.s atteignent le niveau C1.

– Le Baccalauréat universitaire ès Lettres est un cursus où le FLE peut constituer l'une des trois disciplines (70 ECTS) ou une discipline dans le cadre d'un programme à options (20 ECTS). Ce cursus permet à des personnes non francophones d'intégrer le français dans leurs études et d'améliorer ainsi leur maîtrise de cette langue, tout en acquérant de nouveaux savoirs théoriques dans quatre domaines d'étude : linguistique, littérature, culture et didactique des langues secondes et étrangères. A travers ses différents enseignements, le programme vise une acculturation progressive et étendue aux différentes pratiques langagières et culturelles ancrées dans l'espace francophone.

– Les cours « satellites » sont conçus comme des enseignements de soutien en français écrit et oral, qui permettent aux étudiant.e.s inscrit.e.s dans l'ensemble des facultés de l'Université de Lausanne et dans quelques institutions partenaires de systématiser et d'approfondir leurs connaissances du français. Ces cours portent notamment sur la langue et la culture françaises et francophones sous différents aspects : chanson, théâtre, traductions, français juridique, écriture scientifique, programme Tandem, français pour débutants, etc. On peut choisir ses cours en fonction de son niveau et de ses intérêts et suivre autant de cours que l'on veut, un cours de 2 heures suivi pendant un semestre étant crédité (2.5 ECTS).

Il est évident qu'au sein de ces différents cursus l'appropriation du français écrit est capitale. La validation de la plupart des enseignements sous différentes formes en dépend d'ailleurs : examens écrits, validations écrites notées ou non notées, tests, travaux personnels écrits, etc. Les enseignements ont ainsi généralement recours à une grande diversité de documents écrits, censés faciliter l'accès aux genres discursifs au travers desquels les étudiant.e.s s'approprient les savoirs disciplinaires nécessaires. Les objectifs des différents cursus concernent tant les capacités de compréhension et d'interprétation des discours appartenant à différents genres textuels, que les capacités de production discursive exigeant la maîtrise des structures de la langue et du texte. Par exemple, les différents enseignements disciplinaires dispensant des connaissances en linguistique, littérature, didactique, etc. contribuent à l'amélioration des capacités langagières écrites en français. La mise en œuvre de ces connaissances – de base ou approfondies, en fonction du cursus – permet également aux étudiant.e.s de progresser en français écrit. Par ailleurs, l'EFLE offre un grand nombre de cours de langue, dont le but principal est lié à l'appropriation des littératures en français, sur les deux versants : compréhension et production.

V.2.2 « Entrée » dans le terrain – le questionnaire de préenquête

Le terrain de recherche renvoie non seulement à un espace géographique, mais également à un réseau de relations intersubjectives impliquant les membres du groupe, ainsi que le/la chercheur/-euse, qui vit les différentes situations sociales aux côtés des acteurs (Blanchet, 2011). C'est pourquoi une étape préparatoire, d'« entrée » dans le terrain, peut s'avérer nécessaire en vue d'une recherche qualitative. J'ai ainsi choisi de mettre en place à l'EFLE, en 2009-2010, une préenquête au moyen d'un questionnaire (cf. annexe 1) que j'ai élaboré en trois versions successives et testé auprès de 123 étudiant.e.s au total, avec l'aide de plusieurs enseignant.e.s. 79 étudiant.e.s inscrit.e.s à l'EFLE dans différents cursus ont répondu à la version finale du questionnaire, selon un protocole de passation qui leur a été présenté (cf. annexe 1). Le questionnaire porte sur les conceptions, les préférences et les habitudes des étudiant.e.s en matière d'écriture, notamment en français, et se veut un outil facile d'application, dont les bénéfices seront expliqués plus loin. Il comporte tant des questions à choix multiple que des questions ouvertes, distribuées dans quatre sections d'étendue différente : Profil de l'étudiant.e ; Conceptions de l'écrit ; Pratiques scripturales ; Apprentissage de l'écrit. Plusieurs questions exigent l'attribution de valeurs sur une échelle⁹¹ de 1 (tout à fait d'accord) à 6 (pas d'accord), cet élément étant une des améliorations apportées au questionnaire à la suite de la phase de test.

Trois éléments concernant le choix du questionnaire comme méthode préliminaire d'approche du terrain se sont avérés importants, notamment dans la phase de formulation de ma problématique et de mon objet de recherche.

Premièrement, l'élaboration et la passation du questionnaire auprès d'étudiant.e.s plurilingues au début de mon travail de recherche m'ont amenée à reformuler ma problématique de recherche qui portait sur l'appropriation de l'écriture en français, mais ne prenait pas en compte le plurilinguisme des sujets. La nouvelle tournure qu'ont prise mes questionnements a ainsi visé à interroger les liens entre, d'une part, les conceptions et les pratiques déclarées de l'écriture en français et, d'autre part, celles dans d'autres langues qui font partie des répertoires des sujets. En effet, l'appropriation des littératies et, plus particulièrement, de l'écriture en français n'est-elle pas articulée aux pratiques langagières de production – présentes ou passées – dans toutes les langues du répertoire langagier de la personne ? Je me suis donc posé ces questions en partie grâce aux commentaires et remarques qu'a soulevés la passation du questionnaire auprès d'étudiant.e.s de l'EFLE.

⁹¹ Dans le calcul des réponses, j'ai considéré que les valeurs de 1 à 3 montraient plutôt une réponse positive, tandis que les valeurs de 4 à 6 exprimaient plutôt un désaccord.

Deuxièmement, j'ai conçu le questionnaire comme un outil pour le recrutement et la mise en place des entretiens compréhensifs avec mes informateurs/-trices. Il m'a notamment permis de tester l'intérêt des personnes pour le sujet traité et m'a fourni des informations biographiques ou ethnographiques sur les futur.e.s participant.e.s à la recherche : formation, langues de leurs répertoires, durée de leur séjour en région francophone, différentes préférences et habitudes en matière d'écriture (cf. *infra*). Ces variables, que l'étude des questionnaires rend visibles, constituent autant de « déterminants sociaux des trajectoires » (De Singly, 2005 : 112), que je prendrai en compte dans l'analyse qualitative des données. Le questionnaire exigeait ainsi que l'étudiant.e donne son accord, le cas échéant, pour un éventuel entretien qui approfondisse certains aspects du questionnaire. Le fait de proposer l'entretien une fois le questionnaire rempli visait à préparer l'informateur/-trice à qui l'on fournissait, de cette manière, quelques repères pour la discussion. En effet, plusieurs informatrices précisent, lors de l'entretien, que le questionnaire les avait amenées à réfléchir, dans l'intervalle, aux questions qui y étaient posées.

Troisièmement, le questionnaire m'a permis de « prendre la température » de la population de l'école (cf. *infra*). Les chiffres issus du questionnaire offrent ainsi un aperçu quantitatif (cf. tableau 1) non dépourvu d'intérêt des pratiques d'écriture en français chez les étudiant.e.s interrogé.e.s, dont le nombre peut représenter un échantillon de la population de l'école. Je relèverai ci-dessous plusieurs aspects importants relatifs au terrain à partir des résultats du questionnaire.

En ce qui concerne le profil des étudiant.e.s, on constate qu'ils/elles ont déjà suivi dans leur majorité une formation universitaire dans leurs pays, ce qui signifie qu'ils/elles possèdent, grâce à cette expérience antérieure, des ressources – conceptions, savoirs, savoir-faire, etc. – concernant la production d'écrits académiques dans les langues de leurs répertoires. On remarque également l'extrême diversité des langues premières (dix-neuf) des participant.e.s, qui est une constante au sein de l'EFLE. Quant à la durée de l'acculturation à l'écrit en contexte francophone, celle-ci est au moment de l'enquête relativement courte chez plus de la moitié des sujets : on peut supposer que les réaménagements de leurs rapports à l'écriture sont significatifs en raison du changement de contexte socioculturel et de la poursuite de leurs études.

Les réponses montrent d'abord un investissement important (de temps, d'énergie) de la majorité des scripteurs/-trices dans les pratiques d'écriture. Ces pratiques ne sont pas toujours liées à des contraintes externes, car moins de la moitié des participant.e.s considère l'écriture comme un travail imposé. Les habitudes quotidiennes liées à l'écriture sont constituées

notamment par des activités fréquentes ayant lieu dans la journée. Le support de prédilection pour la majorité est l'ordinateur. La plupart des personnes interrogées préfèrent être assise à son bureau et préparer ses textes écrits en rédigeant d'abord un brouillon.

Quant aux préférences relatives à la production textuelle, la majorité exprime un goût pour le récit, alors que moins de la moitié manifeste une préférence pour le fait d'exprimer une opinion. Ce chiffre peu élevé montre que, malgré leurs pratiques déclarées relatives aux textes académiques, nombre d'étudiant.e.s ne sont pas à l'aise avec l'expression argumentée d'opinions personnelles. Parmi les genres de textes que les étudiant.e.s ont eu l'occasion de pratiquer en français, ceux qui sont liés à la correspondance familiale et/ou amicale sont les mieux représentés, suivis par les textes académiques et par la correspondance administrative. Plus de la moitié des participant.e.s ont aussi déjà écrit en français des CV, des lettres de motivation, des listes de courses, des cartes postales. Pour presque la moitié, les cartes de vœux, les petits mots et les agendas font partie des genres qu'ils/elles pratiquent souvent. En revanche, très peu d'étudiant.e.s écrivent des lettres de réclamation, un journal intime, des poèmes ou des recettes de cuisine. Enfin, parmi les principaux destinataires des scripteurs/-trices interrogé.e.s se trouvent notamment les institutions (administrations, sociétés, universités), les ami.e.s et les enseignant.e.s.

Il est intéressant de constater que la moitié de cet échantillon de la population de l'EFLE estime ses capacités langagières comme étant plus développées à l'oral qu'à l'écrit. Un tiers se considère comme ayant le même niveau pour les deux types de production langagière et seulement une minorité comme étant plus à l'aise à l'écrit. Interrogé sur la facilité ou la difficulté de l'écriture, le public juge que cet acte est assez difficile, ce qui pose problème étant les aspects linguistiques et codiques : l'orthographe, la syntaxe, le vocabulaire, la conjugaison. Seulement un tiers des étudiant.e.s a coché la structuration et la cohésion des textes comme sources de difficulté, ce qui montre une prise de conscience assez faible de ces aspects qui, dans la pratique, représentent des sources de difficulté. Parmi les raisons de leurs difficultés à l'écrit, les personnes interrogées indiquent le manque d'entraînement, l'insuffisance de leurs capacités langagières en français, le manque de lectures.

En ce qui concerne les bénéfices ou les effets potentiels d'une amélioration de leurs capacités scripturales, les étudiant.e.s de l'EFLE semblent attacher beaucoup d'importance et de valeur à leurs pratiques scripturales en raison notamment des enjeux socioprofessionnels et liés à l'intégration sociale. C'est pourquoi une grande majorité semble très investie dans l'appropriation de l'écriture et déclare avoir fait des progrès à l'écrit depuis le commencement des cours à l'EFLE.

En somme, les résultats de la pré-enquête que j'ai mise en place à travers le questionnaire permettent de donner une image d'ensemble des préférences et des habitudes en matière d'écriture en français au sein de la population de l'EFLE. Certains résultats sont attendus, dans le sens où les étudiant.e.s ne font que reconnaître, en cochant les items proposés, les fonctions que l'on peut attribuer à l'écriture, les outils pour se l'approprier, les bénéfices de l'écriture sur leur vie, etc. Cela met en évidence une des limites du questionnaire, à savoir le manque de souplesse dans le recueil de représentations, en raison de la tendance générale à exprimer son accord avec tous les items proposés. C'est notamment le cas des questions portant sur la définition de l'écrit, du savoir écrire et sur les moyens d'amélioration des capacités scripturales (II.1, II.2, IV.5). D'autres résultats peu étonnants renvoient aux sources de difficultés liées à l'écriture, qui reflètent plus particulièrement des stéréotypes plaçant généralement en tête l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison. En revanche, certains résultats sont plus surprenants, comme par exemple : le goût de la majorité pour l'écriture, malgré la difficulté déclarée que suppose cette dernière ; la fréquence des pratiques d'écriture en français ; la diversité des genres pratiqués dans cette langue.

Dans le cadre de l'analyse qualitative des données, les résultats du questionnaire me permettront de mieux comprendre la manière dont chaque sujet que j'ai interrogé se situe dans ce paysage où se dégagent les tendances les plus importantes au sein de la population de l'EFLE en ce qui concerne les pratiques de l'écriture. Une partie des réponses données par les personnes interviewées au questionnaire sera également réinvestie pour étoffer les portraits de ces personnes ou confrontée aux déclarations plus développées qui ont été fournies par les étudiant.e.s sur les mêmes thèmes lors des entretiens compréhensifs.

Tableau 1 : Résultats du questionnaire de préenquête

I. Profil de l'étudiant.e		
I.1 L'EFLE représente-t-elle votre première formation à l'université ?	oui non	24% 76%
I.2 Si non, dans quelle discipline avez-vous étudié avant ?	Biologie et médecine Sciences sociales Lettres Economie Droit Autres	23% 18% 10% 6% 5% 9%
I.3 Quelle est la première langue dans laquelle vous avez appris à lire et à écrire ?	allemand espagnol portugais italien russe roumain chinois bulgare autres (hongrois, finnois, letton, anglais, turc, suédois, tchèque, slovaque, néerlandais, suisse allemand, japonais)	22% 13% 11% 9% 8% 8% 5% 4% 16%
I.4 Depuis combien de temps vous trouvez-vous en territoire francophone ?	0-1 an 1-3 ans 3 ans et plus	48% 25% 27%
II. Conceptions de l'écriture		
II.1 L'écrit représente-t-il pour vous :	un acte privé, tout à fait personnel un besoin de communiquer un acte public un acte nécessaire un plaisir un travail imposé	57% 72% 73% 89% 66% 46%
II.2 Qu'est-ce que « savoir écrire » pour vous ?	savoir structurer des phrases savoir exprimer son originalité et sa créativité savoir exprimer sa pensée par écrit dans diverses circonstances savoir répondre par écrit à un besoin de communication personnelle ou sociale savoir respecter les caractéristiques des types ou des genres de textes savoir orthographier son texte	90% 82% 92% 82% 82% 81%
II.3 La maîtrise de l'écriture est-elle d'après vous :	très importante en toutes circonstances importante surtout dans la sphère publique moins importante aujourd'hui pas du tout importante	75% 23% 1% 0%
III. Pratiques scripturales		
III.1 Aimez-vous écrire ?	plutôt oui plutôt non	66% 34%
III.2 Dans la vie quotidienne, avez-vous l'habitude d'écrire :		
Fréquence	très souvent souvent	24% 54%

	rarement	22%
Temps	dans la journée	57%
	le soir	47%
	la nuit	13%
Lieu	assis à votre bureau	66%
	ailleurs	30%
III.3 D'habitude écrivez-vous :		
Support	sur un cahier ou un carnet	24%
	sur des feuilles volantes	43%
	à l'ordinateur	65%
Brouillon	d'abord au brouillon (version de travail)	70%
	directement au propre (version définitive)	27%
III.4 Préférez-vous utiliser comme outil pour écrire :	un stylo	51%
	un ordinateur	41%
	indifférent	16%
III.5 Avez-vous déjà écrit :	de la correspondance familiale et/ ou amicale (y compris des e-mails)	85%
	de la correspondance administrative	75%
	des cartes de vœux	44%
	des cartes postales	63%
	des faire-part (de mariage, de naissance)	16%
	des petits mots (billets)	46%
	des réclamations	18%
	des textes académiques	77%
	des CV	70%
	des lettres de motivation	67%
	des recettes de cuisine	20%
	du journal intime	16%
	des poèmes	13%
un agenda	39%	
des listes de courses	63%	
autres	4%	
III.6 Parmi vos destinataires y a-t-il déjà eu :	des membres de votre famille	37%
	des institutions	91%
	vos amis	90%
	vos voisins	15%
	vos enseignants	82%
	autres	1%
IV. Apprentissage de l'écriture		
IV.1 En tant qu'apprenant de français vous considérez-vous comme :	meilleur(e) à l'écrit qu'à l'oral	19%
	meilleur(e) à l'oral qu'à l'écrit	49%
	de même niveau à l'écrit et à l'oral	29%
IV.2 Ecrire pour vous c'est :	assez facile	23%
	assez difficile	72%
IV.3 Quand vous écrivez, qu'est-ce que vous trouvez difficile ?	la structuration des textes	39%
	l'orthographe	61%
	la syntaxe	56%
	le vocabulaire	56%
	la cohésion des textes	38%
	la ponctuation	29%
	la conjugaison	49%

IV.4 Vos difficultés à l'écrit sont liées au fait que :	vous êtes peu motivé(e) pour l'exercice de rédaction vous ne vous entraînez pas assez vous ne maîtrisez pas assez bien la langue vous ne lisez pas assez vous n'êtes pas très doué(e), vous n'avez pas assez de talent vous vous bloquez devant la page blanche vous avez de mauvais souvenirs de votre apprentissage de l'écrit en langue maternelle	48% 68% 63% 53% 35% 43% 14%
IV.5 Ce qui vous aide à améliorer vos compétences scripturales c'est :	l'analyse de modèles l'étude des types et des genres de textes la consolidation de la grammaire la pratique : c'est en écrivant qu'on apprend à écrire la correction et l'aide d'un « expert » la réflexion sur l'écrit les lectures personnelles la participation à la vie culturelle et/ou universitaire l'utilisation d'un logiciel de correction	65% 71% 89% 92% 89% 81% 85% 75% 63%
IV.6 L'amélioration de vos compétences à l'écrit vous apporterait-elle :	une amélioration de votre statut socio-professionnel une aide à la réussite de vos études académiques une aide à l'intégration sociale une source de confiance en vous un changement dans vos relations professionnelles et/ou amicales	72% 92% 72% 87% 58%
IV.7 Quand vous produisez un texte, préférez-vous :	exprimer une opinion décrire raconter informer	47% 19% 89% 22%
IV.8 Comment estimez-vous la difficulté des phases de l'écriture :	la planification la mise en texte la réécriture (la révision)	44% 63% 39%
IV.9 Pensez-vous avoir fait des progrès à l'écrit depuis que vous avez commencé vos cours à l'EFLE :	plutôt oui plutôt non je ne sais pas	80% 6% 14%

V.2.3 Les participant.e.s à la recherche

Les dix étudiant.e.s qui ont été d'accord de participer au recueil de données sont huit femmes et deux hommes originaires de pays d'Europe, d'Asie et d'Amérique du Sud (cf. tableau 2). Six d'entre eux possèdent un diplôme universitaire qu'ils/elles ont obtenu dans leur pays. Les sujets apprennent le français pour pouvoir vivre et travailler en Suisse romande pour la durée de leur séjour, étant donné qu'ils ne possèdent pas tous un titre de séjour « définitif ». Les informateurs/-trices sont plurilingues, car ils/elles possèdent une connaissance à différents degrés de plusieurs langues, qu'ils/elles pratiquent plus ou moins quotidiennement. Je précise que les prénoms que j'utilise sont fictifs, ayant été choisis parmi les prénoms populaires dans le pays d'origine de chaque personne : Dominika, Natalia, Giang, Kerstin (corpus 2010) ; Andris, Camelia, Fabio, Liliana, Mirela, Stela (corpus 2011).

Les critères qui ont déterminé le recrutement des informateurs/-trices sont d'abord leur statut d'étudiant.e.s inscrit.e.s à l'EFLE et leur accord de participer à l'étude, accord qu'ils/elles m'ont donné en remplissant le questionnaire (cf. *supra*). Ensuite, les témoins ont été choisis (sauf Stela) en fonction de leur niveau de français, qui devait se situer de préférence entre B1 et C1-C2 dans les termes du CECRL (2001). Un autre critère était constitué par la diversité des pays d'origine, des répertoires langagiers et des cultures écrites d'appartenance. Pour des raisons que j'expliquerai plus loin, quatre étudiantes roumaines ont été sélectionnées afin de fournir des propos dans leur langue première et en français, lors de deux entretiens séparés. Avec trois d'entre elles, les seuls contacts ayant précédé l'entretien ont eu lieu par courriel, tandis que la quatrième, Camelia, était une connaissance personnelle, mais avec qui les contacts étaient assez rares. Deux autres sujets ont été recrutés parmi les étudiant.e.s ayant participé au cours de « Méthodologie pour les études académiques » que j'avais enseigné dans le cadre du cursus de Diplôme FLE une année auparavant.

Le nombre réduit de sujets choisis s'explique par l'importance qui est accordée, dans la perspective d'une approche qualitative, au principe de significativité et non de représentativité. Il ne s'agit donc pas de constituer d'échantillon représentatif ni de prétendre à la valeur de généralité des interprétations proposées.

Tableau 2 : Les participant.e.s à la recherche

Prénom fictif	Origine	Sexe	Age	Langues	En Suisse depuis
Andris	Lettonie	m.	22	letton, russe, anglais, français	6 mois
Camelia	Roumanie	f.	26	roumain, anglais, français	2 ans
Dominika	Pologne	f.	45	polonais, russe, français	17 ans
Fabio	Suisse (Tessin)	m.	26	italien, anglais, français, allemand	5 ans
Giang	Chine	f.	29	chinois, anglais, français	3 ans
Kerstin	Autriche	f.	36	allemand, anglais, français	3 ans
Liliana	Roumanie	f.	25	roumain, anglais, espagnol, français	9 mois
Mirela	Roumanie	f.	26	roumain, anglais, français	2 ans
Natalia	Brésil	f.	35	portugais, français, anglais	5 ans
Stela	Roumanie	f.	28	roumain, anglais, français	7 mois

Dans ce qui suit, je synthétiserai sous forme de biogrammes les informations que j'ai pu tirer au moment du recueil des données sur la biographie de chacun de mes sujets, en faisant appel à différentes sources – questionnaires, dossiers administratifs, entretiens.

– **Andris** est originaire de Lettonie et il a 22 ans au moment de l'étude. Après avoir commencé des études universitaires en relations internationales en Lettonie, il s'est inscrit en première année de Diplôme de FLE à l'Université de Lausanne. Il séjourne à Lausanne dans une famille suisse depuis six mois, après un séjour de neuf mois dans la même famille, trois ans auparavant. Il pratique le letton, le russe, l'anglais et le français. Son niveau en français est B1. Deux ans après le premier recueil de données, il a réussi son Diplôme FLE et travaille dans un moulin pour gagner sa vie.

– **Camelia** est une Roumaine âgée de 26 ans, se trouvant en Suisse depuis deux ans pour continuer ses études, après avoir obtenu dans son pays un diplôme universitaire de management économique. Elle vient de réussir une Maîtrise universitaire ès sciences en management à l'Université de Lausanne, les cours ayant eu lieu en anglais. Afin de parfaire son niveau de français, elle s'inscrit à l'EFLE, qu'elle abandonne après la première année de Diplôme car elle trouve un emploi. Elle pratique le roumain, l'anglais et le français. Son niveau en français est B1-B2.

– **Dominika** est une étudiante d'origine polonaise, âgée de 45 ans au moment de l'étude. Ayant déjà commencé des études de lettres en Pologne, elle est inscrite en deuxième année de Baccalauréat universitaire ès Lettres (disciplines : Archéologie, FLE et Histoire ancienne) à

l'Université de Lausanne. Le polonais, le russe et le français font partie de son répertoire langagier. Mariée et mère d'un garçon de treize ans, Dominika est arrivée en Suisse il y a dix-sept ans, lorsqu'elle a décidé de quitter son pays pour une vie meilleure. Elle a repris des études afin d'augmenter ses chances de trouver un emploi. Son niveau en français est B2⁹².

– **Fabio**, 26 ans, est un étudiant italoophone d'origine tessinoise, inscrit au moment du recueil des données en dernière année de Bachelor à la Faculté des lettres (disciplines : Histoire et esthétique du cinéma, FLE, Italien). Fabio vit à Lausanne depuis cinq ans et c'est notamment son désir d'augmenter son capital linguistique qui a déterminé son choix de vivre et de faire des études en région francophone. Son niveau de français est C1-C2 (la famille de son père vit en France où il passe ses vacances depuis tout jeune). Il pratique également l'italien, l'anglais et l'allemand.

– **Giang** est âgée de 29 ans et se trouve en Suisse depuis trois ans avec son mari, bénéficiaire d'une bourse d'études à l'Ecole polytechnique fédérale de Lausanne. Elle est inscrite à l'EFLE, en deuxième année de Diplôme. Giang est titulaire d'un diplôme de lettres (chinois et anglais) dans son pays où elle a enseigné les langues pendant plusieurs années. Le mandarin, le français et l'anglais font ainsi partie de son répertoire langagier. Son niveau en français est B1. Deux ans après le premier recueil de données, elle travaille en Chine, dans une société commerciale, en tant que responsable des relations avec la France.

– **Kerstin** vient d'Autriche, où elle a obtenu un diplôme d'enseignement à l'école primaire, ainsi qu'un diplôme universitaire en sciences politiques et communication. Âgée de 36 ans et mère de deux enfants, elle vit depuis trois ans et demi en Suisse, où elle est venue pour le travail de son époux. Elle apprend le français pour mieux faire face aux tâches quotidiennes (son époux ne parlant pas le français) et pour retrouver un emploi après avoir quitté un poste de secrétaire qui ne lui convenait pas. Elle a choisi l'EFLE – où elle suit les cours de la deuxième année de Diplôme – parce qu'elle souhaite parler et écrire correctement le français. Elle maîtrise l'allemand et l'anglais, alors que son niveau de français est B1-B2.

– **Liliana** a 25 ans et vient de Roumanie après avoir terminé ses études de psychologie à l'Université de Bucarest, pour s'inscrire en Maîtrise universitaire ès Sciences en psychologie (psychologie de l'enfant et de l'adolescent) à l'Université de Lausanne. Elle suit aussi plusieurs cours « satellites » pour améliorer son niveau de français (B1), mais apprend le français « sur le tas », en travaillant comme fille au pair. Elle possède aussi des connaissances

⁹² Les niveaux de français sont à titre indicatif et se basent sur une appréciation que j'ai pu réaliser à propos des capacités langagières de l'étudiant.e à l'oral mais également à l'écrit, au travers des différentes données recueillies.

en anglais et en espagnol. Cela fait neuf mois qu'elle se trouve en Suisse au moment du recueil de données.

– **Mirela**, âgée de 26 ans, vient de Roumanie où elle a obtenu un diplôme universitaire en sciences politiques à l'Université de Bucarest. Elle est inscrite en Maîtrise universitaire en sciences sociales et suit plusieurs cours « satellites » à l'EFLE. Son niveau de français est B1-B2. En dehors du roumain et du français, elle pratique l'anglais. Elle est arrivée en Suisse deux ans auparavant, avec son ami qui travaille comme ingénieur. Deux ans après le premier recueil de données, elle travaille en Suisse en tant qu'assistante de direction.

– **Natalia** est née au Brésil et elle est âgée de 35 ans au moment de la recherche. Elle a commencé des études de journalisme dans son pays, qu'elle a quitté deux ans après pour tenter sa chance en Suisse, où elle vit depuis cinq ans. Mariée à un enseignant de français et d'histoire, elle est mère d'un enfant et souhaite améliorer ses capacités en français, afin de trouver un emploi de secrétaire ou dans les ressources humaines. Elle pratique le portugais, le français et l'anglais. Natalia suit les cours de première année de Diplôme FLE. Son niveau en français est B1-B2.

– **Stela**, roumaine, est âgée de 28 ans et a travaillé comme avocate dans son pays après des études de droit à l'Université de Bucarest. Elle suit un programme de Maîtrise universitaire d'études avancées (MAS) en droit international et européen de l'économie et du commerce à l'Université de Lausanne. Elle se trouve en Suisse depuis sept mois. Son niveau en français est A2, raison pour laquelle elle s'est inscrite à l'EFLE pour suivre plusieurs cours de langue. Elle a des capacités langagières beaucoup plus étendues en anglais, surtout juridique.

V.3 Le recueil de données

Le recueil d'informations que j'ai mené entre 2010-2013 à l'EFLE inclut plusieurs types de données que je présenterai dans ce qui suit. Mes choix méthodologiques se sont orientés vers des outils basés sur le récit de pratiques et l'approche biographique, avec l'objectif de saisir les liens socioaffectifs que les étudiant.e.s entretiennent avec l'écriture, ainsi que les sens qu'ils/elles donnent à leurs pratiques dans différentes circonstances de la vie quotidienne, y compris en contexte académique. En effet, comme l'ont montré de nombreuses études (cf. chapitre I), les propos que les sujets tiennent sur les littératies, sur leurs pratiques de littératie, mais aussi sur leurs trajectoires d'appropriation des littératies, notamment en ce qui concerne la production d'écrits, constituent l'une des principales voies d'accès à leurs rapports à l'écriture. Ces discours représentent ainsi un espace privilégié en ce qui concerne l'émergence de manifestations des rapports à l'écriture, mais contribuent également au développement de

ces derniers, car ils favorisent la mise en place par les sujets de pratiques liées à la réflexion sur leur propre appropriation langagière.

C'est pourquoi j'ai choisi comme outils de recueil de données : l'entretien compréhensif, qui m'a permis de recueillir la majeure partie du matériau empirique ; des textes autobiographiques sous la forme de fragments de biographies de scripteurs/-trices, qui offrent un aperçu longitudinal de l'évolution des rapports à l'écriture pour quatre de mes sujets ; des écrits personnels divers, dont l'exploitation sera plutôt périphérique (cf. *infra*).

V.3.1 L'entretien compréhensif

L'entretien compréhensif représente le principal outil du recueil de données qualitatives sur lesquelles se base ma recherche. Pour la mise en place de cette méthode, je m'inspire notamment de Kaufmann (2007) qui la définit comme une méthode spécifique, dotée d'une forte cohérence interne et jouant un rôle important dans l'élaboration théorique fondée sur les faits du terrain. Ce type d'entretien, issu de la sociologie compréhensive, vise principalement l'explication de certains faits sociaux et s'appuie sur au moins deux attitudes fondamentales de l'enquêteur/-trice : d'un côté l'*empathie*, qui l'aide à entrer dans le monde du sujet et à essayer de comprendre ses « schémas » de pensée et d'action, en accueillant les propos de l'autre avec curiosité et ouverture ; de l'autre côté l'*engagement*, qui signifie que l'enquêteur/-trice ne se limite pas à poser des questions, mais exprime sa propre opinion, explique certaines hypothèses, analyse les propos de l'informateur/-trice, voire manifeste son désaccord. Cette attitude s'oppose à la neutralité et à la distance recommandées par d'autres types d'entretiens et fournit, en conséquence, plus de repères à la personne interviewée. L'écoute empathique et active, ainsi que l'engagement de l'enquêteur/-trice permettent en effet à l'informateur/-trice de s'engager à son tour et de se livrer plus facilement.

L'entretien compréhensif est utile à ma recherche, notamment en ce qu'il me permet d'entrer dans l'univers de l'informateur/-trice à travers le lien d'échange et, quelquefois, d'amitié qui se crée. De ce point de vue, ma relation avec l'informateur/-trice est décisive, car il en dépend la manière dont le récit est (co)construit. Mais cette relation n'est pas facile à construire, car elle suppose une intrusion un peu arbitraire dans le monde du sujet, donc une forme de « violence symbolique » qui oblige l'enquêteur/-trice à manier avec précaution cet outil (Bourdieu, 1993). Ainsi, c'est à travers une écoute active, une familiarité, une disposition rassurante et accueillante et des signes verbaux et non verbaux susceptibles d'encourager la collaboration que l'enquêteur/-trice peut parvenir à réduire les dissymétries sociales, culturelles ou linguistiques qui se font jour de manière inévitable lors des entretiens.

- **Une approche (auto)biographique**

Une des lignes de force des entretiens compréhensifs que j'ai menés est représentée par la dimension (auto)biographique, en lien avec la méthode biographique utilisée en didactique des langues et des cultures par des auteurs comme Deprez (1996, 2002, 2004), Molinié (2006a, 2009, 2011), Perregaux (2002, 2007), Baroni et Jeanneret (2008, 2009). Les biographies langagières, qui sont centrales dans cette approche, s'intéressent à la fois à l'étude des trajectoires de vie et des trajectoires d'appropriation des langues, y compris dans la perspective plus vaste du plurilinguisme (cf. chapitre IV) et de l'intérêt que représentent pour l'appropriation langagière les Portfolios européens des langues. Perregaux (2002 : 83) définit la biographie langagière comme

(...) un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps.

Beaucoup des aspects abordés lors des entretiens que j'ai menés s'intéressent aux trajectoires d'appropriation des langues (Jeanneret, 2010) et des littératies, aux événements de la vie des sujets et à certaines situations vécues par ces derniers, notamment en lien avec les pratiques de littératie qu'ils mettent habituellement en œuvre. Les aspects sollicités portent, par exemple, sur l'entrée des scripteurs/-trices dans les littératies, sur leurs souvenirs divers – figures importantes, réussites, échecs – afin de faire ressortir les traces que ces événements ont laissées dans le développement de leurs rapports à l'écriture. Mais les témoignages se réalisent aussi de manière spontanée, les étudiant.e.s mettant en mots eux/elles-mêmes différents fragments biographiques relatant des expériences récentes en comparaison avec d'autres expériences passées. Amener les étudiant.e.s à parler de leurs propres expériences d'appropriation constitue ainsi pour ces derniers/-ères une aide précieuse à la compréhension de leurs rapports aux littératies et aux langues et à la mise en place d'une posture réflexive propice à l'appropriation plurilingue (Perregaux, 2007). En outre, à travers le retour en arrière qu'implique le récit de sa trajectoire, l'apprenant.e met en œuvre un processus de construction de soi autour de ses rapports aux langues, l'activité biographique contribuant ainsi au développement de l'acteur plurilingue (Molinié, 2006a).

La narration biographique, en tant que pratique sociodiscursive (Perregaux, 2006), a également ceci de particulier, qu'elle est co-construite dans l'interaction verbale, en ce sens que, d'abord, elle n'existerait pas sans la demande dont elle est l'objet, ensuite, parce que la dynamique interactionnelle influe sur les propos tenus par les sujets, en ce qui concerne l'élaboration de représentations et d'attitudes (Baroni & Jeanneret, 2008; Molinié, 2009;

Thamin & Simon, 2009). En menant les entretiens compréhensifs, je me suis donc donné pour but d'explorer, d'une part, ce que les acteurs conçoivent comme les principaux aspects de leurs univers de pratiques d'écriture : événements de littératies, pratiques quotidiennes, préférences, difficultés, etc. et, d'autre part, la manière dont ils/elles se positionnent en tant que scripteurs/-trices plurilingues, expliquent certains choix relatifs à leurs pratiques et développent une réflexion à propos de leur appropriation. C'est pourquoi la manière dont j'utilise le biographique est en général extensive (Bertaux, 1988), dans le sens où je m'intéresse, à la fois, aux multiples expériences faisant partie de l'univers littératié du sujet – dont certaines vont s'avérer essentielles pour la compréhension des rapports à l'écriture chez chaque sujet singulier – et aux conditions singulières de construction de ces rapports, que le recueil de biographies langagières⁹³ donne à voir. Ces dernières permettent d'accéder au sens des pratiques individuelles, avec leurs récurrences et leurs contradictions et de les inscrire, à travers une théorisation « transsubjective » (Jodelet, 2008), dans une dimension sociale et collective qui offre un aperçu, en l'occurrence, de l'acculturation aux littératies de plusieurs étudiant.e.s plurilingues, apprenant le français à l'Université de Lausanne.

- **Déroulement des entretiens**

La situation d'entretien, en tant que pratique sociodiscursive, constitue une circonstance particulière, tant pour l'enquêteur/-trice que pour l'informateur/-trice. En effet, dans le cadre d'une interaction orale, chacun.e est observateur/-trice et observé.e et cherche à comprendre les attentes et les intentions de l'autre. Cette interaction comporte ainsi un certain nombre de règles implicites, susceptibles d'interprétation par les interlocuteurs/-trices, en lien avec les places d'énonciation et les enjeux de l'échange (Bautier, 1995). Ensuite, certaines caractéristiques de la situation d'entretien – espace-temps, matériel utilisé, durée, but, contenu thématique – influent largement sur l'interprétation de la situation par les acteurs et sur le résultat final de l'entretien, la production langagière. Il faut également préciser que la gestion de l'interaction ne tient pas seulement des méthodes utilisées et de l'expérience du/de la chercheur/-euse sur le terrain, mais dépend d'autres facteurs, comme par exemple le rapport de l'informateur/-trice à l'institution universitaire, rapport qui peut influencer sa perception du statut de l'enquêteur/-trice et du sien propre. Dans ce sens, l'influence de la structure et des relations sociales sur les paramètres de l'entretien est non négligeable (Bourdieu, 1993). Il en

⁹³ Les biographies langagières en question ont donc été recueillies dans le cadre des entretiens compréhensifs et non pas sous forme écrite. En effet, en examinant les biographies langagières écrites de Giang et de Kerstin, que j'ai empruntées au corpus du GReBL (dont je fais partie) j'ai considéré que l'apport de ces textes à la compréhension des rapports des sujets à l'écriture aurait été assez faible. C'est pourquoi le recueil de biographies langagières écrites constitue une piste que je n'ai pas poursuivie. En revanche, j'exploite dans mes analyses des fragments de biographie langagière fournis par Fabio avec d'autres écrits personnels, car ces fragments évoquent entre autres son entrée dans les littératies.

est de même pour les représentations de la situation d'entretien, que les personnes interviewées peuvent connoter positivement ou négativement, ce qui a des répercussions sur la définition de leurs statuts dans le cadre de l'interaction. Ainsi, la présentation explicite de la situation d'entretien comme un entretien d'enquête à visée de recherche n'empêche pas qu'elle soit interprétée comme une situation d'interrogatoire de type examen, comme une conversation amicale ou une occasion de parler de sa vie.

Les entretiens que j'ai menés avec les dix participant.e.s à ma recherche ont eu lieu dans mon bureau à l'Université de Lausanne, sauf deux entretiens qui se sont déroulés dans un bureau du centre multimédia et dans un hall de l'Institut de droit comparé de la même université. Les sujets recrutés ont été avertis lors des premières prises de contacts sur le contenu et le but de l'entretien, sur la nécessité d'enregistrer les interviews et sur les matériels techniques utilisés (microphone, ordinateur).

Eu égard à ces circonstances, les entretiens se sont généralement déroulés sans incidents, les inconvénients étant peu nombreux. Je rappelle, néanmoins, que j'ai décidé de limiter la durée des entretiens afin de ne pas surcharger les étudiant.e.s, étant donné qu'un entretien en langue seconde peut avoir cet effet chez certaines personnes. L'ensemble des interviews représente ainsi environ sept heures d'enregistrements, environ trente minutes en moyenne pour chaque entretien. D'autres facteurs, tels que les capacités communicatives de l'interlocuteur/-trice, son extraversion, son niveau de français, etc. ont également influencé la durée des entretiens. Par exemple, Dominika et Natalia m'ont livré sans difficulté plusieurs épisodes biographiques qui ont marqué leurs trajectoires de vie, d'épouses et de mères après leur arrivée en Suisse, alors que Mirela et Andris ont été plutôt réservés sur leur vie en dehors de l'université.

Parmi les autres limites liées au déroulement des entretiens, je rappelle aussi mon expérience assez restreinte – acquise surtout grâce aux activités de recherche au sein du GReBL – en ce qui concerne les entretiens compréhensifs et la mise en place de techniques et de stratégies interlocutoires dans ces circonstances. Afin d'y remédier, j'ai réécouté à différents moments du recueil des données les entretiens déjà effectués, afin de thématiser quelques « principes » pour la conduite des entretiens, principes dont j'ai essayé de tenir compte dans les entretiens ultérieurs – par exemple, demander des explicitations plus souvent, notamment quand un propos est ambigu, se servir des questions ouvertes, utiliser avec modération le métalangage pour éviter les confusions, éviter, si possible, d'orienter la réponse.

Les entretiens ont été retranscrits en intégralité, selon certaines conventions de transcription et n'ont pas subi de modifications (cf. annexe 3).

- **La grille d'entretien**

Lors des entretiens, j'ai amené les sujets à parler de leurs pratiques de littératie présentes et passées, du sens et des valeurs qu'ils y attribuent, dans le cadre d'une discussion assez libre, mais qui a essayé de respecter un certain enchaînement logique des thèmes abordés. C'est pourquoi j'ai utilisé comme guide pour l'entretien une grille de questions assez souple, préalablement élaborée (cf. annexe 3) que j'ai adaptée en fonction des intérêts exprimés par les participant.e.s et des informations fournies par chacun.e. Les items contenus dans la grille ont été regroupés selon leur parenté, sous trois sections :

– les conceptions de l'écriture : Qu'est-ce qu'un texte bien écrit pour vous ? Quel est pour vous, en tant que scripteur/-trice, le rôle du destinataire ? ; Faut-il avoir du talent pour écrire ? etc.

– les pratiques d'écriture : Tenez-vous un journal ? Dans quelles circonstances avez-vous l'habitude d'écrire ? ; Par quels moyens corrigez-vous vos textes ? etc.

– l'appropriation de l'écriture : Quelles sont vos difficultés lorsque vous écrivez un texte en français ? L'écriture vous aide-t-elle à mieux apprendre le français ? etc.

Certaines questions, considérées comme centrales, ont été adressées au plus grand nombre (par exemple : Qu'est-ce que vous écrivez d'habitude ?) alors que d'autres sont périphériques (Est-ce que Internet a changé vos habitudes d'écrire ?), mais chaque question peut apporter des éléments intéressants selon la personne à qui elle est adressée. J'ai aussi demandé aux informateurs/-trices de raconter des anecdotes sur une réussite ou à un échec impliquant l'écriture ou des souvenirs liés à certaines personnes ayant joué un rôle important dans leur appropriation des littératies. Une des questions centrales a demandé aux sujets de se prêter à un exercice d'imagination afin de préciser les bénéfices potentiels qu'une amélioration de leur écriture en français apporterait dans leur vie : Si vous faisiez des progrès à l'écrit, qu'est-ce que cela vous apporterait sur le plan personnel ou professionnel ? Cette question, qui a été formulée avec quelques variations – par exemple : mieux écrire, faire des progrès, bien maîtriser l'écriture – a été bien accueillie par les étudiant.e.s, malgré son sens hypothétique, un peu inattendu, son rôle étant celui de faire apparaître la manière dont les sujets arrivent à se projeter dans l'avenir en tant que scripteurs/-trices.

Il est donc évident que les questions formulées lors de l'entretien imposent certaines contraintes aux informateurs/-trices, en ce qu'elles laissent transparaître certaines attentes de la part de l'enquêtrice. Mais, comme le précise Grize (1996 : 145), « il est impossible de poser une question sans orienter de quelque façon la réponse ». Cela constitue une limite de

l'entretien, mais peut représenter aussi un avantage, si l'on pense à l'impact des certaines questions sur l'évolution des représentations chez les interlocuteurs/-trices.

Dans le cadre de l'entretien, j'ai également proposé des phrases « déclencheurs » écrites (cf. annexe 3), les personnes interviewées étant invitées à choisir dans une liste une ou deux phrases et exprimer des opinions argumentées sur certains sujets, par exemple : Le talent n'est pas une condition pour bien écrire ; L'originalité est très importante quand on écrit un texte ; Le savoir écrire est indispensable dans une société d'accueil, etc. Cet élément d'inspiration interactionniste et ethnométhodologique (Py, 2000) constitue une façon d'amener dans la discussion un point d'intérêt qui n'a pas été abordé et ainsi de varier le contenu et le rythme de l'entretien.

- **Les entretiens en langue première**

Un autre choix que j'ai effectué est constitué par la mise en place d'entretiens qui se sont déroulés en français, respectivement en roumain, auprès de quatre étudiantes roumanophones que j'ai interviewées en deux étapes (cf. annexe 4). Cette démarche, qui contribue à la triangulation des données empiriques, a respecté certaines conditions : une thématique et une durée similaires des deux entretiens, le libre choix de la personne interviewée quant à la langue utilisée lors du premier entretien, un intervalle suffisant de temps entre les deux interviews (minimum deux semaines), nécessaire pour éviter la reproduction de ce qui a été dit. Les données produites en roumain ont été traduites, mais j'opèrerai les analyses à partir des versions originales. Cependant, il peut arriver que les discours soient parfois peu claires, ce qui m'oblige à avoir recours à la traduction, où j'ai parfois simplifié ou rendu plus explicites certaines formulations (Bourdieu, 1993).

Préconisée par Pavlenko (2007) dans une étude qui porte sur le recueil de récits autobiographiques, cette approche est fondée sur l'idée que la langue utilisée pendant l'entretien peut constituer une variable importante, au même titre que le style conversationnel, l'ambiance générale, la personnalité de la personne interviewée ou la familiarité avec le sujet de discussion. Ainsi, j'ai pu constater que, pour deux de mes informatrices, le français représentait une source d'anxiété communicative, pouvant donc influencer le déroulement et le résultat des entretiens. En outre, le choix de la langue par l'informatrice lors du premier entretien a montré que les étudiantes ayant choisi leur langue première avaient un niveau plus faible à l'oral en français que celles qui avaient préféré ce dernier pour commencer les entretiens. C'est pourquoi l'utilisation du roumain lors de l'un des deux entretiens a permis aux étudiantes interviewées de mieux gérer leur participation à l'interaction, grâce à un

effacement des dissymétries linguistiques et à la proximité socioculturelle par rapport à l'enquêtrice (Bourdieu, 1993).

La question que je me pose sur la langue utilisée lors des entretiens est ainsi de savoir si cette dernière constitue un facteur qui peut déterminer des variations des rapports à l'écriture, notamment en ce qui concerne l'élaboration des représentations, l'émergence de formules stéréotypées et notamment de métalangages que les sujets ont intériorisés, mais également la mise en discours d'émotions particulières liées à l'appropriation de l'écriture. Je m'intéresse également à la présence ou non de phénomènes tels que les alternances codiques et à leur rôle dans le positionnement des acteurs en tant que plurilingues, partageant leur langue première avec l'enquêtrice. Enfin, je considère que recueillir les propos bilingues que tiennent à différents moments les mêmes personnes permet d'étoffer le matériau empirique, d'approfondir certains aspects liés aux phénomènes évoqués et de relever ainsi des facettes plus ou moins stables de leurs rapports à l'écriture.

V.3.2 Les biographies de scripteurs/-trices

En 2013, soit deux à trois ans après les entretiens compréhensifs, j'ai mis en place un nouvel outil de recueil de données, permettant d'investiguer, à partir de discours écrits sur l'appropriation des littératies, l'évolution des rapports à l'écriture chez les participant.e.s à la recherche, une fois leurs études universitaires terminées. Il s'agit de textes autobiographiques écrits que je considérerai comme des fragments de biographies de scripteur/-trice, qui fournissent des discours portant sur les pratiques de littératie que les sujets déploient à un moment donné de leurs trajectoires et sur les principales modifications dans ces pratiques durant les deux dernières années, c'est-à-dire après la fin de leurs études. Ce qui est sollicité, ce n'est pas une vision d'ensemble sur la trajectoire du/de la scripteur/-trice, ni les étapes les plus importantes de cette trajectoire, mais une configuration ponctuelle de cette trajectoire, à un moment donné de la vie des sujets (cf. annexe 5).

Cette partie du corpus comprend ainsi quatre textes autobiographiques écrits – trois en français, de Giang, Dominika et Andris et un texte en roumain, de Mirela (cf. annexe 5). Ces textes, d'une longueur variable – 450 mots en moyenne – comportent une dimension essentiellement réflexive et biographique, car ils se focalisent sur les (nouvelles) significations de l'écriture dans la vie des scripteurs/-trices, en raison de certaines transformations qu'ils ont connues, le cas échéant, leurs pratiques de littératie entre temps. Le but de cette partie du corpus est donc d'explorer les conditions qui contribuent à faire évoluer les rapports à l'écriture et plus particulièrement la manière dont les étudiant.e.s parviennent à

donner sens aux transformations de leurs pratiques de littératie, sous l'effet de changements divers – contextes socioculturels et/ou géographiques, statut socioprofessionnel, etc. Je me propose ainsi d'interroger la manière dont les discours d'étudiant.e.s portant sur l'écriture et son appropriation se transforment et la mesure dans laquelle ils/elles donnent à voir une modification dans chaque cas particulier dans les croyances, attitudes, sentiments à l'égard de l'écriture par rapport à la première étape du recueil de données.

Un des principaux intérêts méthodologiques du recueil de textes autobiographiques écrits est constitué par la triangulation des données, qui me permet de recouper et de corroborer les interprétations des différents types de discours recueillis (Mucchielli, 2014). Cette stratégie a ainsi comme effet de minimiser les limites de chacune des techniques utilisées et d'ajouter une dimension longitudinale à l'étude des rapports à l'écriture. Un autre intérêt est lié à la « légèreté » de la technique utilisée, qui propose une démarche non totalisante, c'est-à-dire qui ne prend pas en compte l'ensemble de la trajectoire d'appropriation des littératies, mais se focalise sur un moment particulier de cette dernière ou du moins sur une durée limitée. Cela laisse aux auteurs/-trices le choix du genre de texte : ainsi, Mirela choisit d'écrire une lettre amicale adressée à l'Écriture, alors que les autres étudiant.e.s donnent à leur texte la forme d'un récit autobiographique (Giang), d'un essai autobiographique (Dominika) ou encore d'un texte académique répondant strictement à une consigne (Andris). Ces choix sont, par ailleurs, révélateurs des rapports qu'élaborent les sujets à leurs productions écrites dans cette situation particulière.

V.3.3 Le recueil d'écrits personnels divers

Dans une perspective ethnographique, les écrits personnels divers peuvent représenter une source de données pour la recherche sur les rapports d'un individu à l'écriture (Blanc, 1993; Lahire, 1993b; Lejeune, 2007). Ainsi, dans le cadre de mon recueil de données, j'ai demandé à chaque participant.e de me fournir, en choisissant parmi ses différents écrits récents, un ou plusieurs textes personnels qu'il/elle considérait comme représentatif.s de ses pratiques de littératie au moment de l'étude et de ses préférences en matière de production écrite. Les textes ainsi recueillis fournissent des « échantillons » des pratiques scripturales que déploie chaque participant.e dans la vie quotidienne et renseignent sur ses représentations à propos d'un texte « bien écrit », car il est probable que chaque étudiant.e choisisse ses textes parmi ceux qu'il/elle croit favorables à son « image » de scripteur/-trice. Ainsi, les étudiant.e.s ont sélectionné la plupart des textes personnels parmi leurs différents travaux académiques, réalisés dans le cadre de leurs cours à l'Université de Lausanne – récits fictionnels, synthèses,

problématiques de recherche, réflexions sur des pratiques académiques, portraits croisés, écriture de soi, biographies langagières (cf. annexe 6).

Le principal intérêt du recueil d'écrits personnels divers est lié d'une part, à sa valeur ethnographique et, d'autre part, à sa contribution à la triangulation des données empiriques, dans la mesure où le choix de ces textes peut faire l'objet d'interprétations relatives aux rapports qu'entretiennent les sujets avec leurs écrits personnels. En revanche, en l'absence de discours sur l'écriture et son appropriation (sauf pour les textes de Fabio), ces textes ne permettent pas, à mon sens, des analyses très poussées soutenant l'approche que je privilégie dans ma recherche.

V.4 L'analyse du corpus

L'investigation des rapports qu'élaborent les dix scripteurs/-trices plurilingues à l'égard de l'écriture s'appuie sur les discours que ces derniers/-ères tiennent sur l'écriture et sur les pratiques de littératie qu'ils/elles mettent en place, dans un contexte universitaire et en dehors du monde académique. Ces discours permettent de comprendre, dans une perspective qualitative, le sens que les étudiant.e.s attachent à leur appropriation des littératies et des langues, à travers une mise en mots de leurs croyances, valeurs, attentes et de leur vécu personnel. La prise en considération des caractéristiques psychologiques et sociobiographiques des sujets scripteurs nécessite ainsi des méthodes et des outils d'analyse orientés vers une approche de la personne dans sa globalité (Deprez, 1996 ; Perregaux, 2006). Ainsi, plusieurs méthodes qualitatives me semblent particulièrement adaptées : les études de cas (Mucchielli, 2014), permettant une compréhension approfondie des rapports à l'écriture, en lien avec la problématique d'un sujet singulier et avec sa trajectoire d'appropriation des littératies et des langues ; la méthode de l'analyse qualitative de théorisation (Mucchielli, 2014), permettant de générer de manière inductive une conceptualisation des rapports à l'écriture et de leurs différentes composantes ; une approche énonciative visant l'analyse qualitative des interactions verbales (Rispaïl, 2011b) et des productions écrites, approche qui permet de décrire et d'interpréter la construction des rapports à l'écriture à partir des choix (lexicaux, syntaxiques, etc.) des locuteurs/-trices lors du recueil de données.

Je présenterai ici ces principales « entrées » dans l'examen des données, tout en soulignant les techniques qui me permettent de les mettre en œuvre dans mes analyses.

V.4.1 La méthode des études de cas

Selon Mucchielli (2014 : 91), l'étude de cas fournit « un site d'observation permettant d'identifier et de découvrir des processus particuliers ». Je considère que cette méthode est

particulièrement adaptée à ma recherche, car elle suppose une approche globale de la personne et de ses rapports à l'écriture, approche qui prend en considération son statut socioculturel et socioprofessionnel, ses dimensions psychoaffectives et surtout sa trajectoire de vie et d'appropriation des langues (Guernier & Barré-De Miniac, 2009). Cela permet notamment de relever certains traits particuliers, dominants ou secondaires, des rapports au monde plurilittéraire. Je m'appuierai, ainsi, sur l'ensemble des données recueillies auprès de chaque scripteur/-trice, ce qui facilitera la compréhension des facteurs qui influent sur la construction de ses rapports à l'écriture dans des situations particulières, comme celles proposées par le dispositif de recherche – la situation d'entretien ou la production d'écrits. A travers les études de cas, je m'intéresserai également aux significations attribuées par les scripteurs/-trices aux événements de littérature qu'ils/elles considèrent comme significatifs et j'interrogerai le rôle de ces événements dans l'adaptation progressive des sujets au(x) nouveau(x) contexte(s). Enfin, je considère que les études de cas peuvent contribuer à enrichir et nuancer les questionnements initiaux liés à ma problématique de recherche et donc à fournir des éléments nouveaux pour la compréhension des rapports à l'écriture de chaque sujet.

V.4.2 L'analyse qualitative de théorisation

Je m'inspire de la méthode décrite par Mucchielli (2014) qui me permet de conceptualiser le rapport à l'écriture au travers d'une démarche interprétative et explicative des données empiriques. Le processus de théorisation qui est au centre de cette méthode ne se donne pas comme objectif en soi l'élaboration d'une théorie, mais, plutôt, une compréhension approfondie des phénomènes dans leurs contextes, à partir d'une mise en relation de données. Pour ma propre démarche, j'ai retenu les trois premières étapes décrites par cet auteur. J'ai ainsi mis en place un travail préliminaire de *thématisation*, en annotant les propos recueillis à l'aide de mots ou d'expressions qui résument les témoignages des scripteurs/-trices, par exemple : grammaire, journal intime, souvenirs, texte bien écrit, synthèse, rôle du destinataire, correction, difficultés, etc. Dans l'attribution de thèmes aux extraits du corpus, je me suis appuyée sur les thèmes transversaux explicitement abordés lors des entretiens, en essayant de me situer au plus près des témoignages des scripteurs/-trices et en utilisant l'inférence pour établir des liens entre les extraits, en termes de similarités et de divergences qui peuvent apparaître.

Lors de la deuxième étape, j'ai procédé à la *catégorisation*, dont le principal outil d'analyse – la *catégorie conceptualisante* – implique l'attribution de significations aux phénomènes

observés. Les catégories conceptualisantes que je propose dans mes analyses se fondent sur une compréhension contextualisée des phénomènes en jeu dans la construction des rapports d'étudiant.e.s plurilingues à l'écriture et prennent en considération ce qui donne sens à ces phénomènes, dans l'ensemble du matériau. Les catégories proposées permettent de nommer et d'interpréter une série de manifestations, d'états, de processus, de vécus, d'actions, de facteurs, etc. sur lesquels reposent les rapports des sujets à l'écriture, par exemple : l'investissement dans les littératies, les réaménagements des rapports à l'écriture, la mise en place d'actions tactiques, les continuités entre les langues, l'insécurité scripturale, les images de soi en tant que scripteur/-trice, etc.

Lors d'une troisième étape, j'ai constitué, en mettant en relation les différentes catégories recensées et par un retour réflexif incessant sur le corpus, des couples ou des séries de concepts qui orientent les analyses, par exemple : confiance à l'écrit/insécurité scripturale ; écrire pour apprendre/mémoriser/s'exprimer/graphier, etc. ; traits dominants/secondaires des rapports à l'écriture ; composante conceptuelle-axiologique/métalangagière/psychoaffective ; difficultés d'ordre linguistique/liées au contexte de production/à l'acculturation, etc. ; les images de soi déclarées/énoncées/rapportées/fantasmées. Certaines des catégories conceptualisantes sont ainsi empruntées de l'horizon théorique de la recherche, d'autres sont le résultat d'une contribution originale.

V.4.3 L'analyse qualitative d'interactions verbales

L'analyse des données inclura également un travail sur les procédés linguistiques et expressifs de mise en mots d'expériences particulières, ainsi que sur les effets de sens qui transparaissent dans les discours oraux et écrits que tiennent les étudiant.e.s sur les littératies. Elle tentera ainsi d'expliquer la construction des rapports à l'écriture dans la situation d'entretien à partir de différentes traces du locuteur-scripteur dans l'énoncé, comme par exemple, outils énonciatifs, modalisateurs, choix lexicaux (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Une attention particulière sera ainsi accordée aux répétitions, aux modalités appréciatives, aux déictiques, mais aussi aux hésitations et aux rires qui apparaissent dans certains propos recueillis. Ces éléments permettront de mieux comprendre le positionnement du sujet scripteur par rapport aux différentes catégories de référence – groupes, pratiques, contextes socioculturels (Deprez, 1997). L'analyse des procédés linguistiques sera conçue comme un outil d'interprétation des données et intégrée dans les commentaires à visée explicative des phénomènes concernés.

Partie 3. Analyse des données

VI Rapports à l'écriture, pratiques et événements de littératies : trois études de cas

Comme je l'ai précédemment montré, les rapports qu'entretient un sujet scripteur avec l'écriture peuvent être compris à la fois comme des processus et des produits socialement et historiquement élaborés, leur configuration singulière étant étroitement liée aux particularités des contextes socioculturels que le sujet en question a traversés, ainsi qu'à son histoire de vie et aux expériences qui ont marqué son appropriation langagière et culturelle. Les rapports à l'écriture naissent ainsi de la mise en place par les sujets de pratiques de littératie dans plusieurs langues et dans les sphères de la vie sociale qu'ils ont expérimentées, ces pratiques recouvrant différents habitus, idéologies et relations de domination qui influent sur leur construction. Ils peuvent être précisément analysés, comme je le soulignerai dans ce chapitre, en les articulant aux événements de littératie les plus significatifs auxquels les acteurs sont confrontés au cours de leurs trajectoires d'appropriation des littératies.

Les trois études de cas suivantes, basées sur les données que j'ai recueillies auprès de trois de mes témoins – Mirela, Dominika et Fabio – proposent une analyse en détail du sens que ces sujets plurilingues attribuent à leurs pratiques de littératie, sous l'angle de la production textuelle en français et dans d'autres langues de leurs répertoires, sens qui me permet de cerner les traits dominants et les traits secondaires de leurs rapports à l'écriture et la manière dont ces derniers ont évolué dans le temps. En choisissant ces étudiant.e.s pour mes études de cas, j'ai privilégié plusieurs aspects : la variété de leurs profils sociobiographiques – âge, sexe, langue première, durée du séjour en Suisse romande au moment de l'enquête (voir tableau 2) ; la diversité des rapports de chaque sujet à l'écriture, comprise à travers la diversité des contextes que chacun.e a expérimentée et des langues de son répertoire ; la richesse des données disponibles et l'intérêt de ces données pour ma problématique de recherche, les trois sujets ayant fourni des données plutôt riches, tant orales qu'écrites. Parmi les dix témoins, d'autres sujets, notamment Giang, Andris ou Camelia, auraient certainement pu répondre à ces critères, cependant, j'ai considéré que ces trois études de cas permettraient le mieux d'illustrer la manière dont on peut comprendre les rapports à l'écriture, dans leur articulation aux pratiques et aux événements de littératie qui composent les trajectoires relatées par les sujets. En outre, comme je le montrerai plus loin, plusieurs éléments, mieux représentés chez l'un.e ou l'autre des trois étudiant.e.s choisi.e.s que chez d'autres sujets, ont particulièrement

retenu mon attention, par exemple : le plurilinguisme qu'ils/elles manifestent dans leurs pratiques de littératie déclarées, notamment les transferts de ressources d'une langue à l'autre ; la configuration discursive d'univers distincts d'écriture et de rapports différenciés à chacun de ces univers – pratiques ordinaires, littératies académiques, écriture de soi, etc. ; la relation par les étudiant.e.s d'événements de littératie ayant marqué leurs rapports à l'écriture, à travers notamment des espaces et des temps particuliers, ainsi que des personnes ayant joué un rôle primordial dans leurs trajectoires.

Il est important de noter que le but des analyses sur lesquelles sont basées les études de cas n'est pas de porter de jugements ni de proposer de typologies et, encore moins, de qualificatifs concernant les rapports de ces personnes à l'écriture, afin de ne pas réduire ces derniers à des « étiquettes » qui ne sauraient pas refléter la complexité et la variabilité des liens que chaque scripteur/-trice entretient avec l'écriture et le monde littératié. Les études de cas présentées ici se donnent plutôt comme objectif d'interroger la manière dont les trois sujets construisent, à différents moments de leurs trajectoires, des rapports plurilittératiés au monde et aux langues, mais aussi de mettre en évidence le caractère dynamique et hétérogène des dispositions qui composent ces rapports, dispositions qui peuvent être, en fonction du contexte associé aux pratiques du sujet, dominantes ou secondaires à un moment donné. Enfin, les études de cas n'épuisent pas les possibilités d'analyse qu'offre le corpus recueilli, c'est pourquoi des données fournies par les mêmes sujets seront également examinées dans le chapitre VIII selon une grille différente, celle des composantes des rapports à l'écriture.

VI.1 Mirela

L'étude de cas suivante s'appuie sur le discours que tient Mirela, une étudiante de Master en sciences sociales, sur ses pratiques de littératie et, plus particulièrement, d'écriture, dans les deux principales langues de son répertoire – le français et le roumain – à l'université et en dehors du monde académique. Les données que j'analyserai sont constituées par : deux entretiens compréhensifs, le premier tenu en français (EC1) et le deuxième en roumain (EC2), un fragment de biographie de scriptrice produit en roumain et plusieurs réponses au questionnaire sur l'écriture.

Mirela est une jeune femme expansive et vivante, qui attache beaucoup d'importance à ses études universitaires. Elle déclare manifester peu de goût pour l'écriture lors de la communication quotidienne et préférer en revanche les échanges oraux, qui lui permettent de mieux formuler ses idées, en se basant sur les réactions des autres (gestes, mimiques). Par conséquent, elle réduit sa communication écrite à des courriels, en général très brefs. Par

contre, elle affirme beaucoup écrire en français pour ses études, prendre des notes ou réaliser des schémas, que ce soit pendant ses cours, lorsqu'elle révise pour ses examens ou s'entraîne pour apprendre le français. Elle distingue l'écriture « scientifique » – les articles de presse et l'écriture de recherche – de l'écriture « poétique », issue de la littérature. Mirela ne se considère dans aucune langue comme étant capable de produire d'écrits « poétiques », préférant les textes bien structurés, logiques et argumentés, qui respectent les « règles » de l'écriture. Ce qu'elle trouve essentiel dans l'appropriation de l'écriture, dans toutes les langues, c'est la « maîtrise » de la grammaire, qui constitue pour elle la « base » de toute écriture. L'étudiante écrit souvent des cartes postales en roumain, en anglais ou en français, qu'elle envoie à ses amis à titre de souvenirs, car ce sont des écrits qui laissent des traces.

Trois aspects me semblent significatifs dans cette étude de cas pour comprendre l'élaboration des rapports de cette étudiante à l'écriture. Le premier aspect est lié à ses rapports au monde plurilittéraire, qui se manifestent dans ses pratiques d'écriture déclarées et plus précisément aux continuités dont elle témoigne, entre ses pratiques de littératie dans les deux principales langues de son répertoire. Cela concerne la manière dont l'étudiante déclare utiliser des ressources élaborées dans sa langue première pour mettre en place des pratiques de littératie en français. Le deuxième aspect renvoie aux réaménagements de ses rapports à l'écriture lors de l'acculturation aux littératies académiques dans l'espace francophone. Ces réaménagements sont observables à travers une série de propos réflexifs qui témoignent d'une évolution de ses représentations relatives aux littératies académiques, dans le nouveau contexte socioculturel où elle se situe. Le troisième aspect important vise à comprendre les attitudes de Mirela à l'égard des erreurs de français, son besoin de se faire corriger dans cette langue et l'insécurité scripturale qu'elle thématise à travers son discours.

VI.1.1 Ecrire pour apprendre : les continuités entre les langues

Avant de commencer son Master à l'Université de Lausanne, Mirela avait achevé une formation universitaire en Sciences politiques dans son pays. Ceci est important, car l'étudiante possède déjà, comme ses propos le montrent, certaines habitudes de travail intellectuel, par exemple, des stratégies personnelles d'apprentissage, la capacité d'identifier ses besoins, la réflexivité liée à l'appropriation du savoir et du français, etc. Son acculturation aux littératies académiques s'appuie ainsi sur un capital qui constitue, plus généralement, un atout pour ses études dans une nouvelle langue et dans un nouveau milieu. D'ailleurs, dans son nouveau contexte de socialisation académique, l'étudiante déclare faire usage de ressources plurilittéraires acquises dans d'autres contextes et langues, notamment dans sa

langue première, qu'elle adapte à son nouveau contexte pour effectuer des pratiques de littératie en français, comme le révèle l'extrait suivant :

(01) Mirela-EC2 (traduction)

- 51E est-ce que l'écriture t'aide à mieux apprendre le français
52M oui l'écriture m'aide à tout apprendre [en général mm] oui c'est là que l'écriture m'est la plus utile [mm] je considère que oui l'écriture aide à faire bouger la pensée et à mieux te [mm] focaliser sur ce que tu fais oui j'écris lorsque je révise j'écris beaucoup lorsque je révise ((elle rit)) [mm] j'écris tout ce que je révise et en plus en français c'est pareil [oui oui] et j'écris en français depuis que j'ai commencé à l'apprendre [mm] plus précisément je recopiais même des textes dans des bouquins [mm] en français juste pour me familiariser [oui] avec l'écrit
53E tu fais des résumés lorsque tu révises
54M je n'aime pas faire des comptes rendus de lecture [mm] par contre j'ajoute toujours des idées que je note en français [mm] en marge du texte ou après j'écris quelque part sur la même page de quoi il s'agit dans le texte [oui] si je veux le relire sinon je ne peux pas dire que j'aime faire des résumés si je ne trouve pas ça utile ultérieurement et je n'ai pas le temps de faire ça
55E oui et c'est une technique que tu as apprise ou c'est ton invention à toi
56M oui je crois que ça vient du fait que comme on dit scripta manent verba volant [mm exactement] je ne sais pas si c'était pour moi une manière que j'ai trouvée appropriée pour apprendre [oui] pour mieux me focaliser moi je trouve que c'est normal pour moi c'est la seule manière et en tout cas j'ai toujours utilisé l'écriture même quand je potassais les montagnes en roumanie je traçais des flèches et écrivais leurs noms

Les représentations dont témoigne Mirela valorisent l'écriture en tant qu'outil cognitif qui facilite l'appropriation de savoirs, y compris langagiers (*c'était pour moi une manière que j'ai trouvée appropriée pour apprendre*). Apprendre⁹⁴ et écrire apparaissent dans le discours de Mirela comme étant complémentaires, dans la mesure où l'écriture lui permet de produire de nouveaux savoirs (Vygotski, 1985/2013) et d'assumer un rôle actif dans ce processus, ce qui est essentiel pour l'appropriation en général (*l'écriture aide à faire bouger la pensée et à mieux te focaliser sur ce que tu fais*). En outre, elle déclare utiliser l'écriture lors de toute activité d'appropriation de savoirs, présente ou passée (*j'ai toujours utilisé l'écriture même quand je révisais les montagnes en roumanie*). Il faut aussi souligner que les représentations de l'écriture comme outil pour l'appropriation, y compris langagière et les pratiques qui y sont liées concernent toutes les langues du répertoire plurilingue du sujet, car, une fois « acquis » dans sa langue première, l'outil que représente l'écriture devient une ressource « transférable » dans une autre langue (*en français c'est pareil (...) j'écris en français depuis que j'ai commencé à l'apprendre*). Les propos de Mirela indiquent ainsi une continuité dans les pratiques de littératie qu'elle met en œuvre de manière réflexive dans les deux principales langues de son répertoire.

⁹⁴ Le verbe « apprendre » renvoie en roumain tant à l'acquisition de nouveaux savoirs qu'à la révision des cours.

En analysant le même extrait, on peut également relever, malgré l'absence de propos explicitement métalinguistiques, une réflexivité accrue de l'étudiante quant au rôle de l'écriture dans l'appropriation de nouveaux savoirs et de la langue française, et plus particulièrement certaines démarches qu'elle déclare mettre en place dans ce sens. Cette réflexivité, qui n'est pas influencée par la langue utilisée lors de l'entretien, constitue, comme je le montrerai plus loin, un des traits dominants de ses rapports à l'écriture. D'abord, on peut inférer, à partir de ses propos, que l'écriture lui a permis au début de son apprentissage du français de développer, en travaillant en autonomie, une réflexivité à propos des caractéristiques formelles de la langue (*je copiais même des textes dans des bouquins en français juste pour me familiariser avec l'écrit*). Ensuite, certains procédés qu'elle évoque, comme l'annotation et le résumé des textes lus, lui permettent de rendre sa lecture participative, ce qui montre que lecture et écriture sont liées entre elles lors des pratiques qu'elle relate (*j'ajoute toujours des idées que je note en français en marge du texte ou après j'écris quelque part sur la même page de quoi il s'agit dans le texte si je veux le relire*). Ces exemples de pratiques de littératie, ainsi que d'autres similaires (cf. *infra*) permettent d'affirmer que l'étudiante a construit certaines ressources dans sa langue première, ressources qu'elle mobilise dans d'autres langues et contextes d'appropriation. On peut supposer que les savoirs mobilisés sont restructurés et adaptés à l'agir au sein du processus compétentiel de type plurilittératié qui permet à Mirela de faire face à de nouvelles situations, en langue française. Ce fait est particulièrement bien synthétisé par l'extrait suivant, tiré de l'entretien en français que j'ai mené avec elle :

(02) Mirela-EC1

114M moi j'écris quand j'apprends [mm] quand je prépare mes cours [mm] c'est ça en fait (...) j'écris tout le temps quand j'ai besoin d'apprendre quelque chose [mm] si j'ai un texte à lire j'écris [mm] je sors les idées je les écris à part ça c'est je pense ((elle rit)) les cinquante pour cent de mon écriture

Comme on peut le constater, le discours de Mirela sur ses pratiques de littératie en français se focalise sur l'acquisition des connaissances au moyen de l'écriture, notamment lors de la révision de ses cours. En revanche, les bénéfiques potentiels de ces pratiques sur son niveau de français ne sont pas mis en discours de manière explicite, l'étudiante en ayant peu conscience au moment de l'entretien. Or, on peut facilement imaginer que les démarches que l'étudiante déclare effectuer de façon quasi automatique, car « normales » dans sa langue première (*si j'ai un texte à lire j'écris je sors les idées je les écris à part*) lui permettent aussi d'améliorer ses capacités langagières en langue étrangère, grâce à ses activités diversifiées de réception et

de production écrites. Ceci représente un des intérêts du « transfert » des ressources qu'elle avait élaborées dans sa langue première et développées en français.

Une autre particularité, plus formelle, du discours de Mirela sur ses pratiques plurilittératiées concerne la similarité des modalités discursives utilisées dans les deux extraits précédents, tirés d'entretiens ayant eu lieu en roumain et respectivement en français. Ainsi, une série d'éléments discursifs, tels que la répétition de séquences comme *j'écris* ou *j'apprends/ je révise*, du déictique *je* et des possessifs (*ma manière, mes idées, mon écriture*), les reformulations et la mise en relief de certaines assertions (*c'est là que l'écriture m'est la plus utile ; en fait c'est ça je j'écris toujours quand j'ai besoin d'apprendre quelque chose*), indiquent la capacité de Mirela de s'affirmer en tant qu'apprenante et scriptrice, quelle que soit la langue qu'elle emploie pour parler de ses pratiques. Ceci montre que, dans son cas, la langue utilisée pendant l'entretien ne constitue pas un facteur déterminant une variation significative de ses rapports à l'écriture.

En outre, les rapports de Mirela à l'écriture et au monde littératié, tels qu'ils sont mis en discours dans ces fragments, sont marqués par son plurilinguisme, et notamment par les circulations entre les langues de son répertoire. Bien que les questions de l'enquêtrice portent généralement sur les pratiques d'écriture en français, on peut constater que les réponses de Mirela font souvent référence à des pratiques de littératie non différenciées, applicables à toutes les langues de son répertoire. Cette indifférenciation dénote que les pratiques de littératie et les ressources plurilittératiées ne sont pas des domaines étanches, bien au contraire, elles permettent les transferts, les glissements, les adaptations entre les langues. Cependant, ses rapports à l'écriture s'élaborent, comme je le montrerai plus loin, en fonction de la langue que l'étudiante utilise pour écrire.

VI.1.2 Réaménagements des rapports à l'écriture

Comme je l'ai montré ci-dessus, Mirela transfère dans le nouveau contexte de ses études académiques beaucoup des ressources qu'elle avait préalablement élaborées dans d'autres langues ou contextes. Mais certaines ressources, comme les représentations des littératies académiques, s'avèrent insuffisantes ou inadéquates et nécessitent une réélaboration, afin de lui permettre de s'adapter progressivement aux nouvelles exigences.

Les extraits d'entretien que j'analyserai ici illustrent bien la façon dont Mirela se représente les littératies académiques dans les contextes qu'elle a traversés ou qu'elle est en train d'expérimenter, et notamment sa nouvelle façon de comprendre les « règles de l'écriture » et ce qu'elle considère comme primordial dans les écrits académiques. Le premier extrait met en

évidence un changement dans les représentations de Mirela concernant l' « originalité » qui serait de mise dans la production de discours universitaires.

(03) Mirela-EC2 (traduction)

- 91E est-ce qu'il faut être original lorsqu'on écrit à l'université
92M si tu me demandais ça l'année dernière ((elle rit)) j'aurais dit que oui [mm] maintenant je pense que non bon ça dépend de quelle originalité on parle finalement la façon dont on écrit ce qu'on écrit la mise en page le choix d'auteurs et d'arguments [mm] c'est ça l'originalité c'est-à-dire je crois qu'on est tous originaux en quelque sorte (...)
95E mais à l'université en roumanie par exemple l'originalité était un critère pour les textes que tu écrivais
96M oui oui [toujours] oui c'est ce que j'appréciais en roumanie
97E tu appréciais ça
98M j'aimais ça c'est ce qui m'a manqué en suisse [mm] le fait que là-bas le simple fait d'être original et de mettre je ne sais pas quoi dans la conclusion [mm] c'était apprécié parce que c'était différent ici j'ai l'impression que c'est beaucoup plus centré disons sur des règles [mm] d'écriture mais peut-être comme je viens de le dire je pense que j'ai trouvé l'originalité ici aussi j'ai trouvé [exactement] qu'on peut être original dans la façon de poser les choses et alors [oui oui] c'est rassurant ça va mais en première année c'était mon premier gros souci

L'acculturation de Mirela aux littératies académiques en Suisse romande s'appuie sur certaines pratiques et représentations qu'elle a mises en place et élaborées dans un autre environnement universitaire et socioculturel. Mais certaines de ses représentations liées aux discours académiques écrits, telles qu'elles ont été construites auparavant, lui semblent inadéquates et difficilement transférables dans son nouveau contexte. C'est pourquoi dans un premier temps, ses représentations à propos de la nécessité d'être originale à l'écrit subissent une sorte de négation (*si tu me demandais ça l'année dernière ((elle rit)) j'aurais dit que oui maintenant je pense que non*). En effet, le discours de Mirela montre qu'elle n'adhère plus vraiment à ses conceptions initiales à propos de l'originalité conçue comme la recherche d'une expression écrite peu commune (*c'était apprécié parce que c'était différent*) et que sa manière de se représenter l'originalité a changé à la suite de la mise en œuvre de nouvelles pratiques langagières.

Dans un deuxième temps, les représentations de l'étudiante se complexifient et acquièrent plus de souplesse. Ainsi, elle semble donner plusieurs sens à l'originalité (*ça dépend de quelle originalité on parle*) et essaie d'en saisir la place dans le nouveau contexte académique qu'elle fréquente. La prise de conscience des différents moyens d'être originale constitue un indice de son acculturation (*finalement la façon dont on écrit ce qu'on écrit la mise en page le choix d'auteurs et d'arguments c'est ça l'originalité*). On peut ainsi supposer que ses pratiques académiques en français permettent à l'étudiante de comprendre que ce n'est pas l'originalité, telle qu'elle le concevait auparavant, qui est primordiale dans son nouveau

contexte, l'accent y étant plutôt mis sur le traitement canonique et l'appropriation des règles concernant la production des genres académiques.

Le discours de Mirela révèle ainsi une reconfiguration de ses représentations concernant les littératies académiques. Or, c'est notamment le travail plus ou moins intuitif et réflexif de décryptage des normes parfois implicites de la culture écrite académique à laquelle elle est en train de s'adapter qui permet cette reconfiguration (*ici j'ai l'impression que c'est beaucoup plus centré disons sur des règles*). Ce travail implique d'abord l'observation et la conceptualisation par l'étudiante d'exigences liées à l'écrit académique en contexte homoglotte (*en première année c'était mon premier gros souci*). Il possède une indéniable dimension plurilingue et correspond au processus compétentiel d'objectivation et de réaménagement de ressources antérieurement acquises dans une langue première.

Dans le deuxième extrait, on remarque, outre l'intérêt de Mirela pour les normes des écrits académiques, une réflexion critique sur ses différentes manières, passées et présentes, d'écrire à l'université. L'importance d'une écriture guidée par des règles, structurée et argumentée, est notamment mise en exergue ici et décrite en opposition avec ses pratiques littératiées plus anciennes, dans sa langue première :

(04) Mirela-EC2 (traduction)

- 99E il y a d'autres changements dans tes habitudes liées à l'écrit depuis ton arrivée en suisse
100M mm oui je sais rédiger une problématique ((elle rit)) [mm] les règles de l'écriture qu'avant je ne savais pas c'était plus comme une pseudo œuvre d'art [rires] avec quelques auteurs par ci par là [mm] si là-bas je pensais d'abord comment relier les idées entre elles ici en suisse je pense ok j'ai l'introduction après je dois avoir le premier argument qui doit être logique là-bas je me sentais plus libre [oui] mais ça va très bien
101E peut-être que là-bas tu avais moins d'information en fait car personne ne nous apprend comment faire
102M oui je viens de relire mon mémoire de licence je l'ai trouvé horrible et j'avais bossé six mois pour le rédiger [mm] je pensais que c'étaient les plus belles phrases que j'avais jamais écrites [rires] et j'avais beaucoup bossé je dois dire [oui] (...) et j'en étais très fière maintenant je ne le suis plus ce qui veut dire que oui [tu as évolué] mais le niveau n'était pas le même

Les propos de Mirela indiquent assez clairement une rupture entre deux univers de pratiques littératiées, chacun avec ses particularités : d'un côté, celui des études achevées dans son pays et, de l'autre côté, celui de ses études en Suisse romande, en déroulement au moment de l'entretien. L'évolution de ses rapports à l'écriture lors du passage d'un univers à l'autre est assez frappante. Les deux événements de littératie qu'elle relate – la rédaction de son mémoire de fin d'études en roumain et la relecture de ce mémoire dans le contexte de ses études actuelles – mettent bien en évidence cette dynamique.

D'abord, l'étudiante est fière de constater que ses connaissances et savoir-faire relatifs à l'écrit se sont enrichis dans son nouveau contexte (*je sais rédiger une problématique (...) les règles de l'écriture qu'avant je ne savais pas*). Cela pourrait être, par ailleurs, la raison pour laquelle elle choisit de me fournir comme texte personnel représentatif pour mon recueil de données une problématique qu'elle avait rédigée en français dans le cadre d'un cours de Master (cf. annexe 6). Ensuite, ses représentations d'elle-même en tant que scriptrice ont évolué (*j'en étais très fière maintenant je ne le suis plus*). Enfin, avec le recul, elle pose un regard complètement neuf sur ses anciennes pratiques, qu'elle considère comme de peu de valeur, allant jusqu'à la dérision (*je pensais que c'étaient les plus belles phrases que j'avais jamais écrites*).

En somme, l'acculturation aux littératies académiques est liée, dans le cas de Mirela, à sa tentative de comprendre, de manière autonome et en faisant appel à ses ressources plurilingues, les particularités d'une culture de l'écrit avec laquelle elle se familiarise progressivement. Pour ce faire, elle effectue un travail réflexif qui lui permet de modifier certaines de ses représentations, de restructurer ses ressources et de mieux s'adapter aux nouvelles exigences académiques. Les compétences plurilittératiées à l'œuvre dans son activité d'appropriation du français font évoluer ses rapports à l'écriture, dont les aspects conceptuel et réflexif constituent les principales composantes.

VI.1.3 Rapports à l'erreur et à la correction

Parmi les modalités d'amélioration de ses capacités scripturales, Mirela avait coché dans le questionnaire : l'analyse des modèles, la consolidation de la grammaire, la correction et l'aide d'un expert. Suivant le principe de la triangulation des données, je me suis arrêtée à un fragment d'entretien compréhensif qui illustre les attitudes de l'étudiante à l'égard des erreurs de français, son insécurité scripturale et son besoin de correction dans cette langue. Ce fragment, qui porte sur un évènement de littératie autour de la correction, par un de ses pairs, de ses écrits académiques en français, permet de mieux comprendre la composante psychoaffective de ses rapports à l'écriture, et notamment les émotions de Mirela lorsqu'elle se voit confronter à ses propres limites en matière d'écriture en français :

(05) Mirela-EC2 (traduction)

- 61E tu te décourages facilement si un texte que tu as écrit en français a beaucoup d'erreurs
 62M oui . oui . ((elle rit)) e justement je viens de demander à un ami de me corriger un texte que j'ai écrit [mm] et il me l'a corrigé sur le même papier et j'étais au bord des larmes à ce moment-là . je ne me décourage pas . je crois que peut-être je ne m'attendais pas qu'il y ait tant de fautes
 63E tout à fait
 64M ça ne veut pas dire que je laisserai complètement tomber l'écriture c'est juste que voilà

- 65E ton collègue a sûrement voulu t'aider en étant méticuleux
 66M oui c'est ça [mm] car il s'est même excusé enfin il y avait des erreurs mais pas plus de dix par page [ah] mais ça se voyait en tout cas
 67E ça peut aussi arriver aux francophones de faire au moins cinq erreurs sur une page
 68M oui mais je suis plus exigeante que ça [oui] et je sais que j'ai des problèmes de syntaxe [ah bon] et après j'ai fait lire mon texte à des collègues puisque c'est un projet commun tu sais tu as des problèmes de syntaxe . j'ai dit excuse et à part ça tu as d'autres fautes encore . [c'est comme ça] ((elle rit)) je te les corrige moi . merci beaucoup ((elle rit)) c'est-à-dire c'est ça je crois le problème qui me dérange le fait que moi je ne peux pas plus que ça . ça me gêne beaucoup le fait que je n'ai pas les capacités pour que je puisse maîtriser⁹⁵ mon texte et le faire toute seule . . [mm] peut-être que ça viendra avec le temps [oui bien sûr] peut-être que je m'y habituerai
 69E oui ça peut être frustrant effectivement

Les propos de Mirela mettent d'abord en évidence des attitudes négatives à l'égard des erreurs, qu'elle perçoit comme des « fautes » et des « problèmes ». Dans les épisodes qu'elle raconte, c'est surtout la quantité d'erreurs relevées par les corrections de ses pairs qui constitue une source d'angoisse (*je ne m'attendais pas qu'il y ait tant de fautes*). Le découragement face aux erreurs, sur lequel porte la question de l'enquêtrice, est initialement confirmé, puis rejeté par l'étudiante (*j'étais au bord des larmes à ce moment-là . je ne me décourage pas (...) ça ne veut pas dire que je laisserai complètement tomber l'écriture*). Cette ambiguïté montre une relation trouble à l'erreur, mais peut également être liée à une stratégie que l'étudiante utilise afin de préserver sa face (Goffman, 1974) dans la situation d'entretien qui s'est déroulée dans sa langue première, ceci pouvant d'ailleurs exacerber ses émotions à l'égard de la situation qu'elle évoque.

Le sens que Mirela attribue à l'événement de littératie relaté se précise davantage dans le tour de parole 195M, qui comporte deux parties – d'un côté, l'anecdote qui raconte sa demande de correction auprès de ses collègues et de l'autre côté, sa réflexion à propos de son besoin permanent de se faire corriger lorsqu'elle produit un texte en français. Dans la première partie, le discours rapporté permet de mieux comprendre le déroulement de l'événement interactif autour de la correction et le ressenti de la scriptrice à propos de cet événement. En effet, la correction que lui propose son collègue semble cibler les erreurs de langue, en fonction de certaines normes qu'il connaît. Il n'y a vraisemblablement aucune intention de la part de ce collègue de clarifier les problèmes constatés. Le comportement du correcteur ne fournit donc pas de médiation à la personne corrigée (Chardenet, 2003), ce qui est logique, puisqu'il ne s'agit pas d'une relation pédagogique. Or, Mirela « subit » la correction comme

⁹⁵ Le terme utilisé par Mirela dans l'entretien en roumain indique un calque du mot français « maîtriser » qui n'existe sous aucune forme rappelant la même étymologie en roumain. Cet usage, comme celui d'autres termes français (adaptés au roumain ou non) qui parsèment son discours, est un indice de la dynamique de son répertoire plurilingue et des fonctions communicatives qu'elle attribue à ses choix linguistiques dans la situation d'entretien en langue première. Cependant, les alternances codiques ne sont pas légion dans les propos de Mirela ni dans ceux des autres témoins.

une sanction : elle culpabilise à cause de ses erreurs et s'en excuse, en remerciant son collègue (*tu sais tu as des problèmes de syntaxe . j'ai dit excuse et à part ça tu as d'autres fautes encore (...) je te les corrige moi . merci beaucoup*). Ses réactions montrent qu'elle ne conçoit pas l'erreur comme inhérente à l'appropriation de la langue et aux activités langagières en général, mais plutôt comme un écart auquel il lui est difficile de remédier sans aucune aide, voire un handicap qui rend problématique sa participation aux travaux écrits en commun (*c'est ça je crois le problème qui me dérange le fait que moi je ne peux pas plus que ça*). Enfin, les rires qui ponctuent son discours peuvent être interprétés comme des indices d'autodérision, qui atténuent, dans l'interaction, les effets de l'événement raconté sur sa face.

Dans la deuxième partie, la réflexion de Mirela sur la correction fait ressortir plusieurs éléments de tension liés à son investissement dans ses pratiques de littératie. On peut ainsi souligner un certain écart entre son désir de bien écrire et son manque de confiance en ses capacités (*ça me gêne beaucoup le fait que je n'ai pas les capacités pour que je puisse maîtriser mon texte et le faire toute seule*). Son insécurité apparaît au niveau discursif comme une source de conflits internes, mis en relief par des termes désignant la difficulté, la gêne ou l'incapacité d'écrire correctement (*j'ai des problèmes ; le problème qui me dérange ; je ne peux pas plus ; je n'ai pas les capacités*).

D'autres tensions, liées notamment à la dimension psychoaffective des rapports de Mirela à l'écriture, émergent dans cette partie, par exemple sous la forme du conflit entre, d'une part, l'exposition à autrui, que suppose la demande de correction et, d'autre part, le repli sur soi, que laissent entrevoir ses propos. Ainsi, l'exposition à autrui suppose l'acceptation d'une position d'infériorité ou de dépendance envers la personne qui corrige. Cette exposition implique donc pour Mirela la peur de perdre la face, peur qui se fait aussi sentir lors de l'entretien, malgré l'empathie de l'enquêtrice. Quant au repli sur soi, il est dénoté par le discours à la première personne (avec la répétition du déictique *je*), une posture tantôt défensive, tantôt résignée et une sousévaluation de ses capacités en tant que scriptrice. L'espoir exprimé à la fin de cette séquence comporte les mêmes effets atténuateurs que le rire signalé ci-dessus, mais il permet aussi de considérer que Mirela se croit capable, avec un certain recul, de dépasser les conflits internes que cet événement a déclenchés sur le moment (*peut-être que ça viendra avec le temps [oui bien sûr] peut-être que je m'y habituerai*).

Cependant, le ton général de l'entretien, ainsi que les tournures absolues qui y apparaissent souvent (*jamais, toujours, vraiment*), trahissent plutôt l'insécurité, qui subsiste même dans ses représentations de l'avenir :

(06) Mirela-EC1

102M je pense que ça va prendre beaucoup de temps [mm] d'arriver à avoir vraiment confiance en moi-même [ah oui] parce que maintenant je pense que j'ai jamais écrit quelque chose sans que quelqu'un d'autre corrige voir si c'est bien ou pas

Si l'insécurité à l'écrit et l'exacerbation de ses difficultés en français semblent constituer des traits dominants des rapports que Mirela entretient avec l'écriture, d'autres fragments tirés des entretiens compréhensifs et de sa biographie de scriptrice montrent que ce ressenti ne s'applique pourtant pas à sa langue première qu'elle pense bien « maîtriser »⁹⁶ :

(07) Mirela-EC1

98M (...) je pense ((elle rit)) que j'arriverai jamais à bien écrire en français (...) pas comme en roumain ça je pense que jamais

(08) Mirela-BS (traduction)

(...) le roumain est ma langue maternelle et je sens que jamais je n'arriverai à m'exprimer en français comme je le fais en roumain. Pendant ces quatre dernières années, je n'ai écrit qu'en français et je me languis des subtilités de la langue roumaine. Mais, nostalgie à part, je crois que mon désir d'écrire en roumain est lié en partie au fait que je ne maîtrise pas très bien le français et que je fais des fautes (en tout cas plus qu'en roumain).

Comme le montre les fragments ci-dessus, le discours de Mirela sur ses capacités à l'écrit en français et sur ses « fautes » est quasiment le même deux ans après notre entretien, malgré les changements survenus dans sa vie professionnelle, où elle « passe [s]on temps à écrire des courriels », comme elle l'affirme dans sa biographie (cf. annexe 5). Comment comprendre le figement de certains traits de ses rapports à l'écriture, alors que le contexte où se situe Mirela s'est transformé et qu'elle exerce une profession qui l'amène à beaucoup écrire ? A mes yeux, ce sont notamment l'intolérance de cette scriptrice plurilingue aux erreurs et son désir d'atteindre le « même niveau » d'écrit que dans sa langue première qui peuvent expliquer pourquoi, malgré ses progrès, elle continue à considérer que son niveau de français est insuffisant et à entretenir, de cette manière, son insécurité scripturale.

VI.1.4 Bilan

Les traits particuliers, dont certains dominants, des rapports à l'écriture qu'élabore Mirela dans les différents contextes et langues qu'elle expérimente peuvent être synthétisés comme suit.

En premier lieu, ses rapports à l'écriture se (re)construisent de manière réflexive, à partir de représentations, d'attitudes et de valeurs qu'elle a élaborées lors de ses études universitaires récemment terminées dans son pays. Le fait qu'il n'y ait pas eu d'interruption entre ses études

⁹⁶ La biographie de scriptrice que Mirela m'a fournie en roumain me permet d'affirmer que son niveau d'écriture est assez bon dans sa langue première, mais qu'il est loin d'être sans erreur (de style, de syntaxe, etc.). Ceci confirme qu'elle se construit une image idéalisée de ses capacités scripturales en langue première.

antérieures et actuelles est important, car ses ressources peuvent être plus facilement reconfigurées et adaptées. Le changement de contexte socioculturel et de langue est, certes, un changement majeur, mais que l'étudiante arrive à bien gérer, grâce justement à ces ressources qu'elle ajuste de manière consciente et volontaire. Son discours, tant en français qu'en roumain, montre qu'elle est capable de mettre en œuvre des stratégies personnelles pour s'adapter au nouveau contexte académique, voire de réinventer ses ressources, afin d'effectuer des pratiques littéraires plus efficaces. La réflexivité constitue ainsi un trait dominant de ses rapports à l'écriture et elle ne semble pas influencée par la langue que Mirela utilise dans ses productions orales ou écrites lors du recueil de données.

En deuxième lieu, Mirela investit différemment les sphères de l'écriture, c'est pourquoi ses rapports à l'écriture sont assez fragmentés de ce point de vue. Ainsi, la sphère privée, où elle écrit des lettres ou des cartes postales, est plutôt liée au plaisir d'écrire, alors que les domaines académique et professionnel, où elle produit des écrits lui permettant de réussir ses études et de gagner sa vie, évoquent plutôt la dimension utilitaire de l'écriture, sans intérêt affectif particulier. On peut donc affirmer que son investissement est plutôt affectif dans le premier cas et plutôt pragmatique dans le deuxième, quelle que soit la langue qu'elle utilise pour écrire ou pour parler de l'écriture. Cependant, son discours montre un investissement important dans les pratiques de littérature qu'elle déploie dans le domaine socioprofessionnel, notamment en ce qui concerne la quantité d'écriture qu'elle produit et le temps qu'elle y consacre.

En troisième lieu, les rapports de Mirela à l'écriture reposent sur sa capacité à interroger, aussi bien en roumain qu'en français, ses expériences passées et présentes de manière critique et à réfléchir à son parcours en termes d'apprentissages et de progrès qu'elle souhaite réaliser en français. Le fait de se fixer un but dans les différentes sphères d'activité qu'elle fréquente lui permet ainsi d'améliorer ses pratiques d'écriture en français et de faire évoluer ses rapports au monde plurilittéraire.

VI.2 Dominika

De même que pour Mirela, je me propose d'investiguer ici plusieurs traits significatifs des rapports de Dominika à l'écriture dans les langues de son répertoire (le polonais et le français), en analysant les propos qu'elle tient sur ses pratiques de littérature passées et présentes, en lien avec le contexte socioculturel où elle évolue, son histoire de vie et son appropriation du français. Les données que j'utilise sont constituées par des fragments transcrits d'entretiens compréhensifs, sa biographie de scriptrice et certaines de ses réponses

au questionnaire. Afin de mieux comprendre la manière dont Dominika agit dans/sur le monde littéraire en tant que scriptrice plurilingue, il me semble utile de préciser la situation dans laquelle elle se trouve au moment de l'enquête. En effet, Dominika, en Suisse depuis dix-sept ans environ, est mariée à un francophone⁹⁷ et mère d'un garçon de treize ans. Elle décide de reprendre des études après une interruption d'environ quinze ans – elle avait commencé des études de lettres dans son pays et s'était inscrite au début des années 1990 au diplôme d'enseignement à l'École de français moderne de l'Université de Lausanne, sans toutefois obtenir ce diplôme. La conciliation entre les études et la vie de famille semble pourtant difficile, comme le montrent ces deux extraits tirés de l'entretien compréhensif que j'ai réalisé avec elle :

(09) Dominika-EC

24D bon j'ai quand même e j'ai plus vingt ans j'ai e quarante-cinq ans ((elle rit)) et puis j'ai décidé de reprendre mes études [oui c'est bien] c'est bien mais avec e j'ai aussi un enfant et puis plein des d'autres choses à côté [oui bien sûr] c'est pas toujours évident justement

(10) Dominika-EC

58D moi je peux pas dire que je travaille énormément pour mes études non [oui] parce que je vais vraiment aux cours les plus importants parce que je ne peux pas je donne la priorité à mon enfant mais je souffre à cause de ça [oui] c'est bien ma conscience que j'ai [oui] à mon âge j'ai repris mes études c'est e si j'arrive j'arrive bien sûr mais je peux pas e négliger les choses de mon fils que je lui prépare pas les repas à midi [oui oui] ça j'ai jamais fait mais e en plus j'habite pas ici j'habite à Rolle donc vous voyez je *speed*⁹⁸ ((elle rit)) [oui] je fais que de courir

Dans ces fragments, Dominika décrit un tiraillement entre son statut de mère et celui d'étudiante. L'équilibre entre ces deux postures semble fragile, car elle donne l'impression de valoriser plutôt moyennement la reprise tardive de ses études. Autrement dit, elle investit différemment ces deux pans de son existence, d'un côté, la responsabilité à l'égard de son fils et, de l'autre, la reprise de ses études. Ses propos montrent un fort attachement à son identité de mère de famille, ainsi que des hiérarchies qu'elle établit entre ses principales préoccupations, les études n'étant pas considérées comme prioritaires par rapport à la vie domestique (*je ne peux pas je donne la priorité à mon enfant mais je souffre à cause de ça*). Par ailleurs, l'objectif qu'elle se donne une fois ses études terminées est assez flou (*si j'arrive j'arrive bien sûr*).

⁹⁷ Les seules informations que Dominika fournit à propos de son époux le décrivent comme quelqu'un qui n'a pas fait d'études universitaires et qui, au moment de la naissance de leur enfant, interdit à son épouse de lui parler sa langue maternelle. Cet événement qui revient plusieurs fois dans les propos de Dominika semble l'avoir beaucoup marquée.

⁹⁸ Cet anglicisme qui apparaît ici peut être considéré comme une marque du plurilinguisme de Dominika et du contexte suisse romand.

Néanmoins, ses déclarations indiquent une prise de conscience assez aiguë des possibilités de réussir ses études : cela impliquerait notamment une amélioration de ses capacités scripturales en français, dans le sens d'un apprentissage formel plus poussé, comme l'indique le fragment suivant :

(11) Dominika-EC

- 48D (...) je suis pas encore à niveau il faut travailler parce que je fais rien ça vient comme ça spontanément
49E qu'est-ce que vous devriez faire à votre avis
50D bah je devrais m'exercer je devrais profiter suivre plus de cours ici pour l'écriture [oui] justement [mm] pourtant je fais des travaux mais e et je m'en sors je peux pas dire que je répète des choses [oui oui] je suis dans la faculté des lettres mais je me donne de la peine [mm] voilà

Dominika comprend bien les enjeux de l'écriture dans le contexte universitaire, mais elle se représente ses propres ressources littéraires comme insuffisantes pour y arriver (*je suis pas encore à niveau il faut travailler*). L'adverbe « spontanément » utilisé par l'étudiante peut renvoyer aux particularités d'une appropriation qui manque de rigueur, voire comme une sorte d'inspiration (*je fais rien ça vient comme ça*), lui permettant de « s'en sortir » (*pourtant je fais des travaux mais e et je m'en sors*), mais pas de réaliser de progrès à l'écrit ni, d'ailleurs, de réussir ses études. Les termes oppositifs (*pourtant, mais*) qu'elle utilise souvent, comme on le verra plus loin, indiquent que l'étudiante perçoit ses difficultés à l'écriture comme des conséquences d'une injustice qu'elle subit, en raison notamment de la non appartenance à la communauté francophone et des décalages que cela suppose en ce qui concerne l'écriture.

Dans le cas de Dominika, trois axes thématiques apparaissent comme essentiels pour la compréhension de ses rapports à l'écriture dans le contexte que j'ai brièvement esquissé jusqu'ici. Ces axes sont : la tension entre deux univers distincts de l'écriture – le plaisir d'écrire en polonais et l'insécurité scripturale ressentie en français ; les relations entre ses difficultés à l'écrit, d'une part et ses rapports au langage et à l'écriture, d'autre part ; les pratiques « ordinaires » d'écriture. Je développerai, dans ce qui suit, chacun de ces thèmes récurrents dans son discours, afin d'interroger la manière dont s'articulent chez Dominika son appropriation des littératures, ses rapports à l'écriture et l'échec de ses études.

VI.2.1 Deux univers distincts : écrire en polonais *versus* écrire en français

En interrogeant la tension entre deux univers de référence distincts, je me propose de comprendre les facteurs qui influent sur la construction des rapports de Dominika à l'écriture, rapports qui sont en partie hérités d'habitus culturels plus anciens et de dispositions déjà-là,

qu'elle réaménage en fonction de son nouveau contexte socioculturel. La question que je me pose est de savoir comment l'étudiante plurilingue fait apparaître dans son discours la tension entre son plaisir d'écrire dans sa langue première et son insécurité liée à l'écriture en français, tension qui témoigne de phénomènes d'ancrage, la personne comparant ses pratiques langagières en français à celles qu'elle effectuait par le passé dans sa langue première. J'interrogerai également la transformation de ses ressources plurilittératiées, ainsi que la manière dont ce processus affecte ses rapports à l'écriture.

Le fragment d'entretien suivant porte sur un événement de littératie lié à l'écriture en langue première et fournit un premier aperçu du véritable « conflit d'investissement » (Barré-De Miniac, 2000a) qui marque ses rapports à l'écriture :

(12) Dominika-EC

- 50D (...) c'est pas mon domaine e préféré [l'écrit] l'écrit oui [d'accord] en polonais oui c'est différent j'écrivais même de très belles choses mais e
 51E ah d'accord vous écriviez quoi en polonais
 52D bah j'ai j'ai déjà suivi le lycée e comment dire e au profil e humaniste [oui] bah je j'écrivais de bons travaux
 53E des e essais des [mm] commentaires littéraires et tout ça
 54D oui
 55E vous aimiez ça
 56D oui mais bon dans ma langue maternelle c'est clair [oui] là c'est un peu décourageant e si on se compare aux francophones ils ont la facilité etc e c'est différent [oui mais des fois ils font des] on peut pas dire voilà t'as fait très bon en séminaire bravo c'est vraiment c'est bon mais e
 57E oui mais les francophones aussi font des erreurs [oui mais] dans leur propre langue
 58D tout à fait mais ils ont quand même plus de facilité on peut pas se comparer [oui oui c'est clair] on est toujours e même si on fait des efforts (...)

Plusieurs aspects liés à la tension entre les deux univers peuvent être relevés à partir de cet extrait. D'abord, l'investissement de Dominika dans l'écriture est différent selon la langue qu'elle utilise (*en polonais oui c'est différent j'écrivais même de très belles choses*). Il est évident que son investissement dans les littératies en polonais est influencé par la réussite, car la préférence de l'étudiante pour l'écriture dans sa langue première paraît avoir un lien avec l'évaluation positive dont faisaient l'objet ses travaux en littérature. Par ailleurs, son retour en arrière peut être compris comme un besoin de s'appuyer sur ses bons souvenirs liés à l'écriture dans sa langue première, dans le contexte d'une insatisfaction à l'égard de ses pratiques d'écriture en français. Mais ce qui frappe ici c'est la temporalité attachée à ces deux univers : en effet, Dominika ne compare pas ses écrits en français avec ses pratiques actuelles d'écriture en polonais, mais avec ses textes écrits scolaires, dont elle garde un souvenir probablement édulcoré. Autrement dit, elle n'interroge nullement ses capacités actuelles d'écrire en polonais, ni les ressources de sa langue première qu'elle pourrait réinvestir dans

ses productions textuelles en français. D'ailleurs, selon les données disponibles, ses pratiques actuelles en langue première sont quasiment inexistantes, à part des écrits personnels (de petits poèmes). Or, la gestion intégrée de son répertoire pourrait lui permettre de faire évoluer ses ressources plurilittératiées et peut-être de mieux écrire en français.

Dans le même extrait, un autre aspect étroitement lié au conflit d'investissement précédemment analysé concerne l'idéal du natif, c'est-à-dire les représentations du décalage entre les capacités que l'on peut développer à l'écrit dans une langue seconde et, respectivement, dans sa langue première (*là c'est un peu décourageant e si on se compare aux francophones ils ont la facilité etc e c'est différent*). Ces représentations, qui constituent chez Dominika et chez d'autres sujets plurilingues une source d'insécurité et d'un sentiment d'illégitimité lorsqu'ils déploient des pratiques de littératie en langue seconde, conçoivent le natif comme une personne douée d'une grande aisance à l'écrit, qui ne fait pas d'erreurs et qui écrit bien de façon « naturelle ». Ce modèle difficile à atteindre constitue pour Dominika un obstacle important, comme le montre son hésitation (*on est toujours e même si on fait des efforts*). En outre, on peut supposer que la compétition avec des natifs francophones qu'elle côtoie dans ses cours est de nature à renforcer son insécurité et un sentiment d'injustice. Dans le même temps, cela conduit Dominika à idéaliser ses capacités à l'écrit en langue première, capacités qu'elle perçoit comme immuables, une fois acquises.

Il est frappant de constater que dans la biographie de scriptrice qu'elle rédige trois ans après notre entretien, Dominika tient des propos très similaires concernant le surinvestissement de l'écriture en langue première. Voici, dans ce sens, un court extrait de sa biographie écrite (cf. annexe 5) :

(13) Dominika-BS

Pour moi écrire était toujours un plaisir dans ma langue maternelle, en polonais. Hélas depuis que je vis en Suisse, pays francophone, je me suis adaptée à écrire en français. Malgré mes efforts, mes écrits en français ne sont pas du même niveau que ceux produits en polonais (...) Je me pose de temps en temps des questions des raisons pour lesquelles je n'atteins presque jamais le même niveau d'écriture en français qui devient une petite torture parfois pour moi. Et pourtant je suis obligée d'écrire... mes petits travaux pour mes études en lettres, pour communiquer (...).

Du point de vue de la tension entre ses deux univers de référence, les rapports de Dominika à l'écriture semblent avoir peu évolué entre les deux moments de l'enquête. En outre, son statut n'a pas changé, elle n'a pas terminé ses études, elle éprouve la même insatisfaction envers ses capacités d'écrire en français et envers l'écriture qu'elle qualifie de « torture », terme qu'elle avait également utilisé lors de l'entretien. Son discours montre à quel point son « adaptation », c'est-à-dire son acculturation aux littératies dans son nouveau pays, est

douloureuse et contraignante (*Hélas (...) je me suis adaptée à écrire en français*), contrairement au plaisir d'écrire idéalisé que lui offrait sa langue première (*Pour moi écrire était toujours un plaisir dans ma langue maternelle, en polonais*). On peut se demander si les tensions à l'œuvre dans les rapports de Dominika à l'écriture et, plus particulièrement, entre ses deux univers de l'écriture peuvent expliquer ses difficultés dans l'appropriation des littératies en français. Pour mieux comprendre ces tensions, je regarderai de plus près la manière dont elle se représente ses difficultés à l'écrit en français, dans le monde académique.

VI.2.2 Difficultés à l'écrit et rapports au langage

Les représentations de Dominika à propos de ses difficultés à l'écrit en français et de ses différents apprentissages en contexte universitaire représentent des aspects récurrents, notamment dans les discours tirés de l'entretien compréhensif. Je questionnerai, à travers l'analyse de plusieurs extraits, les liens entre ses difficultés à l'écrit et ses rapports au langage, afin de comprendre comment ces rapports s'inscrivent dans le processus d'appropriation de l'écriture et du français et affectent la perception que développe le sujet à propos de ses capacités scripturales.

Un premier élément important dans cette discussion renvoie à la manière dont Dominika se représente son appropriation langagière et les usages qu'elle fait du langage dans le contexte académique. D'abord, elle affirme à plusieurs reprises, dans les réponses au questionnaire ou lors de l'entretien, ressentir un certain décalage entre ses capacités langagières orales et respectivement écrites, dans le sens où l'oral lui poserait moins problème – ce qui est facile à comprendre, étant donné ses pratiques langagières au sein de sa famille. Ensuite, elle considère ses capacités, tant orales qu'écrites, comme insuffisantes par rapport aux exigences académiques, comme le montrent les termes évaluatifs négatifs qu'elle emploie à propos de son expression, par exemple : *primitive, familière, pas soignée*. Or, sa confrontation au monde académique lui permet de constater l'existence de différents usages du langage, et surtout de comprendre l'étendue et la difficulté de sa tâche en ce qui concerne son appropriation langagière. Dans l'extrait suivant, elle parle de ses difficultés langagières surtout en termes de déficit et de manque :

(14) Dominika-EC

- 45E alors pour revenir à l'écrit e est-ce que c'est difficile pour vous d'écrire un texte
46D des fois oui mais je passe par la traduction c'est ce qui est e vraiment pas bien parce que je pense quand même en polonais [oui] depuis certain temps je pense que moins quand même je je commence à parler en français et directement dire [oui oui] et écrire mais il y a quand même la syntaxe il y a plein de choses à réparer
47E d'accord donc la syntaxe serait une chose difficile

48D oui des fautes [oui] je fais quand même moins [mm] mais e pour la construction e un peu e langage plus soigné j'arrive pas encore

Des propos comme ceux-ci permettent d'affirmer que pour réussir ses études, Dominika a besoin de se reconstruire en tant que sujet langagier, car ce qu'elle avait antérieurement acquis comme usage du langage s'avère peu valorisé et valorisant au sein du monde académique et nécessite des rectifications. Sa tâche lui paraît donc très importante du point de vue cognitif (*il y a plein de choses à réparer*) et coûteuse en termes de ressources et d'outils à acquérir, les siens étant encore tributaires d'habitudes qu'elle rejette – comme, par exemple, la tendance à penser en polonais (*je passe par la traduction c'est ce qui est vraiment pas bien*). On peut interroger ici la trace de certaines idéologies liées à l'appropriation des langues, par exemple celle qui recommande l'utilisation de la langue cible pour « penser » avant de produire un message oral ou écrit dans cette langue, incriminant ainsi le recours à la traduction (cf. chapitre VII.2).

Un deuxième élément qui permet de comprendre les difficultés de Dominika à l'écrit en français renvoie à l'aversion qu'elle manifeste à l'égard de l'écriture en langue seconde :

(15) Dominika-EC

98D quand j'ai un travail à faire à l'écrit quand même j'ai j'ai un peu de peine parce que je me suis dit il faut que ça soit bien fait voilà il faut ça il faut ça c'est e c'est la torture écrire

99E et qu'est-ce que ça veut dire bien fait (...)

106D déjà le français doit être correct [d'accord] la syntaxe [oui] pas de fautes et [oui] puis des des idées cohérentes ça on peut apprendre bien sûr parce qu'il y a des règles il y a des e mais il faut avoir déjà une bonne base pour pouvoir repartir de ça pour ne pas être bloqué [oui] j'ai pas dit que je suis vraiment bloquée que je ne peux rien faire [non non] mais j'ai de la peine hein c'est pas ma préférence ((elle rit))

Comme le montre cet extrait, la production des textes académiques représente pour Dominika une charge mentale importante, impliquant de multiples contraintes (*le français doit être correct [d'accord] la syntaxe [oui] pas de fautes et [oui] puis des des idées cohérentes*). La charge liée à l'écriture est également émotionnelle, comme l'indique le terme de « torture » signifiant un investissement fort, malgré son manque de goût déclaré (*c'est pas ma préférence*) et une insécurité scripturale qu'elle relativise (*j'ai pas dit que je suis vraiment bloquée que je ne peux rien faire*). Ses rapports à l'écriture sont morcelés et marqués surtout par le conflit entre son aversion à l'égard de l'écriture en français et les valeurs qu'elle y attribue, l'écriture étant considérée comme très importante pour la réussite de ses études (cf. *supra*). D'autres tensions se manifestent au niveau discursif, entre, d'une part, sa prise de conscience de son besoin de bien écrire (*je me suis dit il faut que ça soit bien fait*) et, d'autre part, le regret de ne pas maîtriser suffisamment l'écriture, faute de ressources, c'est-à-dire de

connaissances qu'elle pourrait réinvestir dans ses productions (*il faut avoir déjà une bonne base pour pouvoir repartir de ça*). Or, elle hésite à mobiliser des ressources qu'elle a acquises en polonais afin de les réinvestir en français. (cf. *supra*). Par ailleurs, la répétition de la séquence *j'ai de la peine*, le terme affectif de *torture*, ainsi que les déontiques exprimant des contraintes (*il faut, doit*) constituent des indices de ces tensions. Ces moyens discursifs mettent également en évidence une importante charge émotionnelle de l'étudiante au moment de l'entretien, où elle tente, par ailleurs, de préserver une image de soi positive en tant que scriptrice. Sa réflexivité et son contrôle, soulignés par son rire, vers la fin de l'extrait cité, font partie de sa stratégie pour se montrer sous une lumière favorable.

Le dernier élément que j'ai choisi pour mieux comprendre l'insécurité qu'exprime Dominika à propos de l'écriture en français concerne les aspects représentationnels de ses rapports à l'écriture. En effet, certains de ses propos montrent l'influence d'idéologies de l'écriture, comme celle du don, de l'écrit littéraire en tant que norme absolue, ou encore du mythe du natif dont il était question plus haut. Dans l'exemple suivant, l'étudiante souligne l'importance de l'aisance dans l'acte d'écrire, aisance qui serait liée à une facilité « naturelle » de s'exprimer, qui se manifeste d'abord à l'oral :

(16) Dominika-EC

- 77E est-ce que vous e pensez que pour écrire il faut il faut avoir du talent ou travailler et e c'est suffisant
78D moi je pense que oui travailler ça suffit pas il faut quand même avoir quelque chose de plus [mm] avoir la facilité de s'exprimer [mm] mais ça vient déjà avec la parole

L'aspect représentationnel des rapports de Dominika à l'écriture n'est pas linéaire. On remarque ainsi des contradictions entre certains propos tenus par l'étudiante au sujet de l'écriture, par exemple la possibilité de l'apprendre au travers des règles et, à l'inverse, la représentation de l'écriture comme talent, dont l'absence entrave l'appropriation. Par ailleurs, dans le questionnaire elle choisit parmi les causes de ses difficultés à l'écrit le manque de talent. Cependant, on constate que trois ans après, dans la biographie de scriptrice qu'elle produit, Dominika nuance ses idées. Le don serait plutôt l'apanage des écrivains, alors que les scribes/-trices ordinaires peuvent apprendre à écrire en écrivant :

(17) Dominika-BS

Savoir bien écrire permet de rentrer en contact avec les autres, puisqu'on ne peut pas toujours se contenter de la langue parlée. Pourtant, quelqu'un qui maîtrise bien la parole, n'est pas forcément compétent dans le domaine de l'écriture. Nous ne sommes pas tous nés écrivains, mais nous pouvons apprendre à maîtriser cette forme de communication en l'exerçant.

Une des questions que suscitent les extraits ci-dessus est de savoir si une évolution des représentations, telle qu'on la constate ici, contribuerait à une diminution de l'insécurité de la

personne à l'écrit. Comme le montrent ces fragments de biographie de scriptrice, l'insécurité de Dominika constitue un trait dominant de ses rapports à l'écriture, quels que soient les changements que l'on peut observer dans ses représentations. Un autre trait caractéristique peut être mis en évidence à travers le sens qu'elle attribue à ses pratiques de littérature quotidiennes, que je développerai dans ce qui suit.

VI.2.3 Pratiques de littérature « ordinaires »

La liste d'écrits que Dominika déclare produire quotidiennement en français est assez longue, comme le montrent ses réponses au questionnaire – courriels, cartes de vœux, lettres, petits mots, journal intime, recettes de cuisine, poèmes, agenda, CV, etc. D'habitude, elle écrit souvent, dans la journée ou le soir, assise à son bureau ou dans un café, sur un carnet ou à l'ordinateur. Elle préfère utiliser des dictionnaires en version papier et elle ne fait pas entièrement confiance aux correcteurs automatiques. Son fils l'aide à taper plus vite ses travaux à l'ordinateur. Par ailleurs, elle s'intéresse beaucoup à ce qu'il écrit à l'école. Parmi ses destinataires, il y a sa famille, des institutions, ses amis, ses voisins. Selon les réponses données au questionnaire, on peut considérer qu'elle investit du temps et de l'énergie dans ses pratiques d'écriture en langue seconde.

Cependant, plusieurs extraits d'entretien mettent en évidence une attitude peu valorisante à l'égard des écrits qu'elle produit dans la sphère privée, une minimisation, ainsi qu'une certaine réticence concernant la sollicitation de parler de ses pratiques d'écriture quotidiennes, nettement moins nombreuses que ce qu'elle avait marqué dans le questionnaire. Cela peut s'expliquer, de nouveau, par l'image qu'elle aimerait donner d'elle-même pendant l'entretien ou par son intention de se conformer à ce qu'elle suppose être les attentes principales de l'enquêtrice – les écrits académiques :

(18) Dominika-EC

- 91E qu'est-ce que vous écrivez à la maison en français
- 92D à la maison je sais pas si j'écris e des fois bah je suis sur e l'ordinateur [oui] et puis je parle avec avec mes copines des choses banales [oui] voilà
- 93E donc vous chattez ou e écrivez des e-mails
- 94D voilà vous savez comment ça va oui des choses comme ça

La correspondance amicale évoquée ici est considérée par l'étudiante comme futile (*des choses banales*), tandis que d'autres écrits « ordinaires », ayant fait l'objet de notre discussion, comme les listes de courses et les lettres administratives, sont eux aussi qualifiés de superflus :

(19) Dominika-EC

- 123E vous faites des listes de courses par exemple
124D non jamais
125E non
126D ça ((xx)) non j'aime pas faire ça je vous assure [d'accord] j'aime j'aime pas écrire des choses e inutiles
127E d'accord vous trouvez ça inutile ((elle rit))
128D je trouve oui je préfère mémoriser quand même et réfléchir au moment où je suis qu'est-ce qu'il me faut
129E oui et e des lettres administratives des des choses comme ça
130D bon je regarde bien sûr je me débrouille avec mes factures [oui] et avec des choses comme ça s'il faut par exemple si je dois envoyer une facture à l'assurance de me faire rembourser je vais jamais écrire bonjour veuillez me rembourser autant que mon mari il le fait [oui] alors moi je dis tu es ridicule [c'est votre mari qui le fait] moi je mets les trucs s'il vous plaît remboursez sur numéro de compte je note avec un crayon sur le même truc (...)
134D c'est-à-dire je trouve ça inutile parce que les gens qui ouvrent leurs enveloppes ils vont pas lire ça [oui] je suis sûre hein parce que c'est la perte du temps (...)

Le faible investissement de Dominika dans les écrits ordinaires, tel que le suggère son discours, peut être considéré comme une manifestation de son pragmatisme. Mais on peut se demander également, dans la perspective de son appropriation de l'écriture en français, si les écrits ordinaires dans cette langue, couramment pratiqués, ne permettraient pas à Dominika d'améliorer ses capacités scripturales, d'acquérir plus de confiance en elle et de réinvestir ces ressources dans les pratiques de littérature académiques, dont les enjeux sont plus importants.

D'autres genres de textes, comme les poèmes, se situent au cœur d'un événement de littérature qu'elle évoque dans sa biographie, événement qui accompagne surtout ses moments difficiles :

(20) Dominika-BS

Il m'arrive aussi de prendre un stylo pour écrire un petit poème à mes besoins personnels en polonais ou en français qui témoignent mon état d'âme ou mes idées révoltées. Mais ces écrits sont très personnels et jamais vus par personne.

Cette envie d'écrire provient de mon adolescence, quand j'écrivais des tristes poèmes juste avoir perdu mon père subitement. Grâce à mon écriture, j'avais l'impression que je communiquais avec mon père mort. Je discutais des longs moments avec lui en faisant des monologues sans réponse. Et c'est ainsi que je ressentais sa présence vers moi et je me sentais très proche de lui.

L'écriture de poèmes semble relever d'un besoin spirituel et constitue une orientation assez durable dans les pratiques déclarées de Dominika. Cette pratique plurilingue (*en polonais ou en français*) remplit des fonctions précises, liées au repli sur soi et au dévouement lors d'états émotionnels intenses. C'est le cas également pour le texte personnel qu'elle m'a fourni, intitulé « Coup de cœur », qu'elle a rédigé en hommage à une chanteuse polonaise (cf. annexe 6). On peut interpréter le choix de ce texte comme une manière de Dominika de signifier la fonction affective qu'elle attribue à l'écriture. En résumé, le sens donné par cette étudiante à

ses pratiques de littérature ordinaires dépend de certains enjeux et valeurs personnels qu'elle associe à chacun de ses écrits.

VI.2.4 Bilan

L'étude consacrée aux rapports de Dominika à l'écriture a mis en évidence une série de tensions et de ruptures qui semblent entraver son appropriation des littératies académiques dans le contexte francophone où elle a repris ses études. Je reprends ici les plus saillantes de ces tensions :

- un conflit entre deux postures auxquelles Dominika s'identifie et qu'elle peine à concilier, sa posture de mère de famille et celle d'étudiante et de scriptrice dans un environnement académique francophone ;
- des ruptures au sein des représentations et des émotions liées aux pratiques de littérature, entre pratiques passées en langue première (idéalisation, plaisir) et pratiques présentes en français (minimisation, déplaisir) ; entre ses propres usages langagiers oraux et écrits et les exigences académiques ;
- des tensions entre le pouvoir et le savoir écrire en français, engendrées par l'insuffisance de ses ressources littératiées et par l'absence de mobilisation et de transformation de savoir-faire de sa langue première ;
- un conflit entre la valorisation de l'écriture comme garante de la réussite des études et un faible investissement dans les pratiques de littérature dans le milieu universitaire.

On peut donc affirmer que les rapports de Dominika à l'écriture sont influencés par ses rapports au monde académique, dans lequel l'étudiante se trouve mal à l'aise. Son faible investissement dans les littératies académiques et son insécurité scripturale en français peuvent être compris comme des effets d'une acculturation mal gérée au monde littéraire universitaire.

VI.3 Fabio

En m'appuyant sur les propos de Fabio, je me propose d'interroger ses rapports à l'écriture en relation avec le contexte socioculturel où il évolue, mais également avec son histoire de vie, son appropriation du français, ses pratiques de littérature quotidiennes dans les langues de son répertoire et les épisodes significatifs qu'il choisit de raconter. Ces épisodes incluent des événements de littérature liés à son entrée dans l'écrit, son acculturation aux littératies académiques, sa passion pour l'écriture littéraire. Le corpus que j'utilise pour cette étude de cas inclut plusieurs fragments transcrits d'entretien et plusieurs écrits personnels, comportant

des extraits de biographie langagière écrite et des propos réflexifs écrits ayant comme objet la prise de notes.

Dans la perspective des approches sociales des littératies, il convient d'investiguer d'abord le contexte socioculturel où Fabio déploie ses pratiques de littératie et construit ses rapports à l'écriture. Ainsi, un premier élément important dans ce processus renvoie à son appartenance sociale et linguistique et plus précisément à son statut de membre de la communauté italophone (tessinoise) de Suisse, ainsi qu'à la situation linguistique minoritaire de cette communauté. Au moment du recueil des données, Fabio vit en région francophone depuis cinq ans et fait des études en Histoire et esthétique du cinéma et en FLE à la Faculté des lettres. C'est notamment son désir d'augmenter son capital linguistique qui a déterminé son choix de vivre et de faire des études en Suisse romande, comme il le relate dans sa biographie langagière :

(21) Fabio-EP

Les italophones en Suisse donnent à l'étude des langues une valeur particulière ; représentant une minorité linguistique qui en général n'est pas très considérée par le reste de la Suisse, ni par les Suisses allemands ni par les Romands, on se rend bien compte que si on veut trouver du travail ou poursuivre nos études dans le futur (l'Université de Lugano n'existe pas depuis longtemps et pour l'instant elle n'offre qu'un choix très limité de facultés), cela nous est fortement recommandé de connaître plusieurs langues.

Ayant intériorisé certaines idéologies relatives, d'un côté, aux inconvénients de la situation minoritaire des italophones en Suisse et, de l'autre côté, à l'importance de diversifier son répertoire langagier afin d'être compétitif sur le marché du travail, Fabio se positionne comme locuteur minoritaire, mais également plurilingue. Le français représente pour lui une langue qui lui « appartient », comme il affirme dans l'entretien (32F : *le français (...) ça m'appartient parce que c'est e ça fait partie de ma vie*), cette familiarité empreinte d'affectivité étant liée à ses souvenirs d'enfance et à une scolarité réussie. Sa relation à la langue représente ainsi un deuxième élément qui jouera un rôle important dans sa manière de se situer par rapport aux pratiques de littératie en français. En effet, une « exposition » précoce et constante à la langue française, orale et écrite, son intérêt pour la langue et la littérature française, mais également le choix d'études qu'il a fait expliquent son niveau de français – entre C1 et C2 en référence au CECRL (2001). Fabio s'intéresse également à l'écriture littéraire en italien et en français et s'essaie aux nouvelles, romans, ainsi qu'à l'écriture de soi. Mais sa trajectoire d'appropriation des littératies en français n'est pas linéaire, car à la fin du Bachelor il se trouve en échec à cause d'un examen de français. Il choisit alors une nouvelle discipline, le FLE, pour pouvoir finir ses études.

J'explorerai dans ce qui suit plusieurs épisodes de la trajectoire d'appropriation langagière de Fabio tels que ses propos me permettent de les reconstituer, afin de cerner leur contribution au développement de ses rapports à l'écriture et inversement, l'influence de ses rapports à l'écriture sur les pratiques de littératie qu'il met en œuvre dans les principales langues de son répertoire, l'italien et le français.

VI.3.1 Genèse des rapports à l'écrit(ure) ⁹⁹

Le premier fragment est lié à l'entrée de Fabio dans les littératies et au souvenir du premier livre que son père a mis entre ses mains. Son récit reconstitue un événement de littératie qui aura des effets sur sa future appropriation des littératies – la lecture d'histoires par son père (cf. annexe 6).

(22) Fabio-EP

Un jour, il alla fouiller dans ses vieux cartons poussiéreux qui se trouvaient à la cave ; quelques dizaines de minutes plus tard il en émergea triomphant avec entre les mains un bouquin jauni par le temps mais plutôt bien conservé, qu'il me tendit avec un sourire. Sur la couverture il y avait un dessin d'un enfant avec un bonnet et le titre écrit en rouge disait «P'tite pomme», comme m'expliqua tout de suite mon père. Au début c'était lui qui m'en faisait la lecture au rythme de quelques pages par jour, en m'expliquant chaque mot à l'aide d'une sorte de glossaire avec des images qui se trouvait au tout début du livre ; ensuite c'était à moi qu'il le faisait lire, en m'aidant à déchiffrer les mots un par un (...). J'aimais beaucoup ce livre, il avait une bonne odeur de papier fané et il fallait faire attention en tournant les pages pour ne pas risquer qu'elles se détachent. Beaucoup plus tard, peut-être une dizaine d'années, mon père m'a offert ce livre que je conserve toujours. Sur la première page, écrit à la plume et à l'encre noire d'une écriture encore incertaine et un peu maladroite d'enfant, figure le nom de mon père suivi d'une date : «Robert, 1964». Grâce à cela, quand j'ai commencé à fréquenter l'école maternelle à S. Antonino, au Tessin, j'étais déjà presque capable de lire, comme l'enseignant n'a pas manqué de faire tout de suite remarquer à mes parents.

Ce fragment reconstruit en détail les premiers contacts de Fabio avec le monde littéraire et avec le français, sous le regard de son père. Les interactions et les gestes de la vie courante autour du texte écrit forment une séquence dont on devine aisément la régularité. Ce qui frappe c'est la matérialité du monde vu par les yeux du jeune enfant : les couleurs, les mots, les dessins, les graphies, les odeurs sont finement reconstitués. On peut considérer que cet événement, où la figure du père, ainsi que l'image du premier livre sont primordiales, est crucial pour la naissance des rapports de Fabio à l'écrit(ure), pour son évolution ultérieure et notamment pour son passage des littératies familiales aux littératies scolaires. Ce fragment autobiographique trouve, par ailleurs, un écho dans les propos tenus par Fabio lors de l'entretien, où il affirme qu'une des constantes de sa trajectoire est de s'être toujours entouré de livres :

⁹⁹ Les données disponibles pour cette étude de cas permettent d'analyser les rapports de Fabio à l'écrit, c'est-à-dire englobant la lecture et l'écriture.

(23) Fabio-EC

14F j'ai toujours beaucoup lu alors quand j'étais petit j'aimais bien que mes parents me lisent des choses puis dès que j'ai pu lire moi-même j'avais la chambre qui était pleine de livres ((il rit)) et puis c'est encore comme ça maintenant hein j'ai des livres un peu partout chez moi

Ce témoignage concernant la présence des livres dans sa vie montre une continuité dans les habitudes du sujet liés aux littératies et au français, tels qu'il les a intériorisés grâce à son environnement familial et scolaire.

VI.3.2 Pratiques de littératie académiques

Un autre aspect qui aide à comprendre les rapports de Fabio à l'écrit(ure) est lié à son acculturation aux littératies académiques. Si, au début de son séjour en région francophone, le français oral fait partie de sa vie quotidienne, ses capacités en français écrit sont plutôt faibles. Or, la réussite des études universitaires passe nécessairement par une appropriation des littératies, surtout étendues, qui permet d'accéder aux usages complexes de la langue écrite. Le fragment d'entretien suivant évoque ainsi les transformations que connaissent ses rapports à l'écrit(ure), marqués par sa déception due aux premiers résultats aux épreuves écrites et sa volonté de travailler pour faire des progrès :

(24) Fabio-EC

34F je pense que je me suis beaucoup amélioré en français ici à lausanne parce qu'avant je le parlais déjà assez bien mais je ne l'écrivais pas souvent (...) mais depuis que je suis là donc en cinéma français là c'est des matières où on écrit beaucoup parce qu'on demande des dissertations et donc après les premières épreuves que j'ai faites enfin je suis resté un peu choqué je sais pas ((il sourit)) parce que j'ai vu enfin qu'il fallait vraiment passer à un autre niveau d'écriture et donc oui c'est pour l'université que j'ai quand même dû faire un grand effort sur l'écriture

Ce fragment permet d'affirmer que la prise de conscience de l'importance de s'améliorer à l'écrit détermine chez Fabio des attitudes favorables à l'égard des littératies et joue un rôle essentiel dans la transformation de ses rapports à l'écrit(ure) (*j'ai vu enfin qu'il fallait vraiment passer à un autre niveau d'écriture*). En effet, on peut interpréter sa décision de faire des efforts pour mieux écrire en français, à travers le sens qu'il attribue à ses pratiques de littératie, sens qui est étroitement lié à la réussite de ses études universitaires. Les rapports de Fabio à l'écrit(ure) se développent et se transforment donc lors de la mise en œuvre par le sujet de pratiques de littératie dans le contexte académique (*c'est des matières où on écrit beaucoup parce qu'on demande des dissertations*) et y interviennent en retour, donnant sens et valeur à ces pratiques. Il faut aussi souligner que l'autoévaluation de Fabio est réalisée en termes positifs (*je le parlais déjà assez bien ; je me suis beaucoup amélioré*), ce qui indique une certaine satisfaction par rapport à ses progrès. Mais l'écriture académique est également

une source d'angoisse (*je suis resté un peu choqué*) et nécessite surtout des efforts importants, comme le montre le qualificatif « grand » (*c'est pour l'université que j'ai quand même dû faire un grand effort sur l'écrire*).

L'extrait suivant de la biographie de Fabio complète le témoignage précédent :

(25) Fabio-EP

En ce qui concerne la langue écrite, il faut tenir compte du fait que j'ai déjà quatre ans d'université derrière moi, ce qui signifie une quantité importante de tp¹⁰⁰ rendus ; le fait de devoir rendre des travaux écrits est sans doute l'un des facteurs qui ont le plus contribué et qui m'ont le plus poussé à améliorer mon expression écrite.

Les textes écrits académiques se trouvent au cœur des événements de littératie que ces fragments reconstituent. Parmi les genres qu'il est amené à produire, Fabio évoque à plusieurs reprises les dissertations, en soulignant les contraintes que leur écriture lui impose : une certaine rigidité, des normes à respecter, un manque de liberté. Malgré ces différentes contraintes, Fabio affirme explicitement son plaisir d'écrire à travers des termes affectifs : (6F) *je prends quand même du plaisir à écrire* (Fabio-EC), ou (34F) *j'aime bien écrire e quand j'ai l'impression de bien faire c'est e c'est satisfaisant* (Fabio-EC), énonce-t-il pendant l'entretien. Cela n'empêche pas les difficultés liées à l'écriture dans une langue seconde, sur lesquelles porte le fragment suivant, fragment où Fabio exprime certains doutes à propos de ses capacités à l'écrit en français :

(26) Fabio-EC

15E vous faites confiance à vos compétences¹⁰¹ à l'écrit en français
16F pas vraiment non je sais que je fais encore des erreurs beaucoup d'erreurs enfin oui je fais pas mal d'erreurs quand même d'orthographe et tout ça oui
(...)
20F parce que ça m'arrive encore bon c'est des c'est souvent des erreurs de distract-
21E d'inattention oui
22F oui inattention et c'est clair qu'une langue comme le français enfin c'est toujours pas la même chose qu'écrire dans la langue maternelle puisque c'est on se sent moins enfin on se sent moins pas libre mais moins capable peut-être de concrétiser une idée je sais pas de nuancer les idées

Les représentations de Fabio concernant ses capacités à l'écrit en français et les différentes composantes de ces capacités constituent un moyen d'accéder au sens qu'il donne à ses pratiques de littératie. Ainsi, il adhère à la représentation largement répandue à propos de l'orthographe comme une des principales sources d'erreurs en français (*je fais pas mal d'erreurs quand même d'orthographe*), mais, ce qui le distingue d'autres scripteurs/-trices, notamment apprenant.e.s de français, est justement son rapport à l'orthographe : Fabio se déclare, en effet, moins préoccupé par les fautes d'orthographe, qui seraient dues à

¹⁰⁰ Travaux pratiques.

¹⁰¹ Je rappelle que, eu égard à la signification que je donne au terme de compétence dans mon travail, le terme plus approprié dans cet extrait serait celui de capacité, que je privilégie d'ailleurs dans les analyses.

l'inattention, donc plus faciles à contrôler (*ça m'arrive encore bon c'est des c'est souvent des erreurs de distract-*), que par l'expression proprement dite d'idées (*on se sent moins pas libre mais moins capable peut-être de concrétiser une idée*). Dans ce sens, le manque de confiance qu'il déclare peut s'expliquer par le modèle qu'il prend comme repère – ses capacités dans sa langue première – un modèle difficile à atteindre, qui dérive de l'idéal du natif véhiculé par les idéologies sur les langues. Mais son hésitation à propos du choix des termes (*libre* versus *capable*), ainsi que la modalisation (*peut-être*) indiquent toutefois une difficulté à donner son avis sur ses propres capacités et surtout à affirmer sa confiance scripturale sans équivoque, vraisemblablement par modestie, comme il ressort aussi d'autres extraits (cf. *infra*).

On peut donc affirmer que les représentations construites par le sujet à propos de ses capacités à l'écrit dans les différentes langues de son répertoire constituent un des facteurs qui influent sur ses rapports à l'écrit : en dépit des usages complexes qu'il fait du langage écrit en français, comme le montrent ses textes (cf. annexe 6), Fabio témoigne d'une relative insécurité, notamment dans le domaine des littératies académiques.

- **La prise de notes**

Une des pratiques importantes liées aux littératies académiques est la prise de notes, pratique qui suppose certaines stratégies individuelles de la part des sujets scripteurs (Daunay & Reuter, 2002). Les discours des étudiant.e.s sur leurs actions permettent de mettre en lumière d'autres facettes des rapports à l'écriture académique, liées à leur investissement (au sens défini par Barré-De Miniac, 2000a) dans les activités impliquant les textes écrits. Je prendrai comme exemple un texte écrit par Fabio lors d'un cours de « Méthodologie pour les études académiques » qui demandait aux étudiant.e.s de produire une réflexion écrite sur leurs stratégies concernant la prise de notes pendant les cours (cf. annexe 6). En m'appuyant sur quelques fragments de ce texte, je montrerai la manière dont son discours aide à comprendre son investissement dans la pratique qu'il décrit, en termes d'énergie qu'il y consacre, de plaisir et d'intérêt qu'il y éprouve. Dans le premier fragment, le ton général de sa réflexion est celui d'un scripteur expérimenté, pour qui la prise de notes constitue une pratique spécifique, mais assez « basique » des études universitaires :

(27) Fabio-EP

Je n'ai aucune difficulté lors de la prise de notes. Ma stratégie est celle d'établir une sorte de hiérarchie des informations selon leur importance et selon leur pertinence pour le sujet central. (...) Le plus important est de noter de façon prioritaire les informations de base, celles qui constituent le « fil rouge » du sujet, car normalement on n'a pas le temps de noter tous les détails (...) Mes notes sont mon outil de travail principal lors de la préparation pour les examens ou les tests en classe et elles constituent également un point de départ solide lors de

l'élaboration d'un TP, car elles me permettent de reconstituer l'essentiel de tout ce qui a été dit en classe.

Les propos de Fabio contiennent peu d'éléments sur ses éventuelles difficultés liées à la prise de notes, ce qui peut être compris comme l'expression d'une véritable expertise dans ce domaine. Dans le fragment qui suit, la description de ses pratiques d'écriture lors de la prise de notes montre, en effet, une réflexion approfondie sur l'écriture et les possibilités qu'elle met à disposition du sujet scripteur, en termes de textualité et de « scripturalité » (Chiss & Marquilló Larruy, 1998), pour ce qui est notamment de l'utilisation des pratiques graphiques non linéaires – schémas, tableaux, flèches etc. Ces procédés évoqués par Goody (1968/2006) contribuent à faire de l'écriture un outil de réflexion, ce que Fabio semble avoir très bien compris :

(28) Fabio-EP

Je n'utilise pas d'ordinateur, car le fait d'écrire à la main me laisse une plus grande liberté en ce qui concerne la disposition non linéaire du texte sur la page, ce qui me permet par la suite de faire aisément des ajouts et de développer mon texte dans tous les sens avec des flèches et des petits schémas. Pour cela je suis toujours très attentif à ne pas trop remplir la page ; j'essaie d'écrire de façon aérée en laissant des espaces libres, ce qui est très utile surtout si le professeur expose le sujet de façon peu structurée ou en faisant des digressions fréquentes. Pour les mêmes raisons j'utilise de préférence des feuilles détachables plutôt que des cahiers ; cela permet de faire facilement des ajouts en insérant de nouvelles feuilles, de réordonner les notes selon différents paramètres, ou tout simplement d'en faire aisément des photocopies (...) je n'oublie jamais d'indiquer en haut de chaque page l'intitulé du cours, la date et le numéro de page.

La finesse de sa description, à travers une mise en discours d'outils, d'actions, de supports servant à prendre des notes, montre l'intérêt que le scripteur attache aux aspects « techniques » et opérationnels de cette pratique (*je suis toujours très attentif à ne pas trop remplir la page*). Ce fragment est également intéressant du point de vue d'une autre fonction de l'écriture, liée à l'élaboration du savoir, dont Fabio semble avoir également pris conscience. En prenant ses notes comme il le décrit, Fabio ne « transcrit » pas les mots de l'enseignant.e, mais construit un nouveau savoir, grâce à sa participation active : il opère des ajouts et élabore son « texte » au sens plein du terme (*faire aisément des ajouts et de développer mon texte dans tous les sens avec des flèches et des petits schémas*). Le manque de structure ou les éventuelles digressions comme particularités de certains cours ne sont pas problématiques (*j'essaie d'écrire de façon aérée en laissant des espaces libres, ce qui est très utile surtout si le professeur expose le sujet de façon peu structurée ou en faisant des digressions fréquentes*). Son discours très détaillé met en exergue une image positive de soi en tant que scripteur, mais également son positionnement comme acteur de ses écrits, participant activement à ses pratiques d'écriture.

VI.3.3 Rapports à l'écriture littéraire

Une autre facette des rapports de Fabio à l'écrit(ure) concerne le sens qu'il attribue à ses pratiques d'écriture littéraire. En effet, comme le montre sa biographie langagière et l'entretien compréhensif, Fabio s'essaie à l'écriture littéraire, en italien et en français. Il est passionné de littérature, lit beaucoup et écrit des nouvelles, des textes autobiographiques et des romans. Ce premier fragment reconstitue un autre événement de littératie, centré sur la lecture – scolaire et extrascolaire – de textes littéraires et sur la figure de son enseignant de littérature qui lui a « transmis » sa passion :

(29) Fabio-EP

Depuis que je suis tout petit j'ai toujours aimé lire tout ce que je trouvais à disposition, peu importe de quoi il s'agissait, avec tout de même une prédilection pour les récits de fiction de tous genres. Mais c'est seulement en arrivant au lycée que, grâce à mon professeur de français Monsieur B. qui était passionné de littérature et de cinéma, j'ai découvert l'amour pour la littérature et les grands classiques qu'en grande partie j'ai lus de ma propre initiative en dehors du contexte scolaire.

Il est étonnant que la biographie langagière de Fabio ne contienne aucune référence à ses propres écrits littéraires. En effet, l'étudiant semble les considérer comme appartenant à sa sphère privée, qu'il sépare des écrits qu'il produit dans d'autres contextes, comme s'il s'agissait d'une écriture moins « légitime » ou qui n'est pas censée être lue par autrui (en dehors de quelques « élus »). Cependant, mon intérêt pour cette dimension plus personnelle de ses pratiques de littératie (notamment après avoir lu sa biographie, cf. annexe 6) l'encourage à en parler volontiers lors de l'entretien, où il dit sa passion pour l'écriture de soi et pour l'écriture littéraire en italien et en français :

(30) Fabio-EC

10F je n'ai pas l'habitude de vraiment de faire lire aux autres tout ce que j'écris j'aime bien écrire pour moi (...)
37E qu'est-ce que vous écrivez pour vous
38F j'écris un peu de tout bon il y avait une période où je faisais par exemple mon journal des choses comme ça mais maintenant je fais plus tellement ça j'écris des petites histoires et puis maintenant je suis en train d'essayer d'écrire quelque chose d'un peu plus long mais c'est difficile à gérer quand même

En décrivant ses habitudes d'écrire, Fabio insiste sur le côté privé (*j'aime bien écrire pour moi*) et diversifié de son écriture (*j'écris un peu de tout*), tout en mettant en évidence certaines transformations dans ses pratiques de production (*maintenant je fais plus tellement ça*). Comme le montre le fragment d'entretien suivant, les différentes pratiques d'écriture de Fabio sont imbriquées, car la stratégie qu'il met en œuvre afin d'améliorer le niveau d'écrit nécessaire pour ses études est de faire plus de place au français écrit dans ses pratiques quotidiennes :

(31) Fabio-EC

- 35E qu'est-ce que vous avez fait pour vous améliorer
36F bah j'ai pas vraiment enfin j'ai suivi les conseils des professeurs et puis même j'ai commencé à écrire avant quand j'écrivais pour moi-même j'écrivais toujours en italien après en venant ici je me suis dit bon alors maintenant ça m'arrive aussi d'écrire en français quand j'écris des choses pour moi et je me suis rendu compte qu'en utilisant des langues différentes on a une façon différente de penser aussi enfin la pensée suit un parcours différent

Cette stratégie orientée vers la production d'écrits personnels ou utilitaires en langue seconde – que bon nombre d'apprenant.e.s de langues utilisent pour améliorer leurs capacités à l'écrit – donne lieu, dans le cas de Fabio, à une réflexion intéressante sur ses manières différentes d'écrire – ses rapports différenciés à l'écriture – selon la langue qu'il utilise : il s'agit d'une prise de conscience des possibilités que lui offre l'écriture dans une langue autre que sa langue première, ce qui lui ouvre l'accès à une façon différente de voir le monde (dans une perspective humaniste) et lui permet de choisir la langue qui lui convient le mieux pour communiquer et s'exprimer dans un contexte donné (dans une perspective actionnelle).

Enfin, le dernier événement de littératie lié aux pratiques d'écriture littéraire évoquées dans cette partie renvoie à la correspondance amicale que Fabio entretient avec un de ses pairs, un autre jeune passionné d'écriture littéraire comme lui, mais habitant la Suisse allemande :

(32) Fabio-EC

- 110F j'ai un ami qui écrit aussi et on s'envoie les textes l'un l'autre et on se fait des petites bon on appelle pas ça des critiques mais des petits commentaires il habite à zürich donc par e-mail de temps en temps on s'envoie des petits textes des petits machins mais sinon à part ça ça reste un peu sur mon ordinateur

La correspondance écrite, qui est au cœur de cet événement de littératie désigne un espace clos mais stimulant, en l'absence de toute relation de domination, comme ce serait le cas des évaluations impliquant une figure d'autorité (enseignant.e, etc.). La socialisation entre pairs autour des textes écrits que les jeunes gens échangent est ainsi importante pour la construction des rapports de Fabio à l'écriture car cela représente pour lui l'occasion de faire connaître ses textes à son pair et de recevoir des retours constructifs qui peuvent l'inciter à continuer à écrire.

VI.3.4 Bilan

Les discours de Fabio sur ses différentes pratiques de littératie dans les contextes socioculturels où il évolue et dans les langues de son répertoire permettent d'illustrer la manière dont il construit ses rapports littératiés au langage et au monde, dont je synthétiserai ici trois traits dominants :

- Dans le développement et l'évolution de ses rapports à l'écriture, jouent un rôle important les habitus socioculturels relatifs à son environnement familial bilingue et aux interactions avec les membres de sa famille, mais aussi les idéologies qu'il a intériorisées et les rapports de domination dans la société par rapport à la communauté minoritaire tessinoise dont il fait partie.
- Les conceptions et les attitudes que sous-tend son discours sur ses pratiques de littératie montrent l'importance qu'il attribue à l'écriture en français comme facteur de réussite sociale en Suisse romande, mais également comme moyen d'expression de soi, de construction de savoirs, d'interaction sociale. On remarque donc la dimension psychosociale de chacune des fonctions attribuées par le sujet à l'écriture, que ce soit en français ou en italien.
- Le fort investissement de Fabio dans les pratiques de littératie qu'il relate lui permet de se positionner comme acteur de ses écrits et de son appropriation langagière et culturelle, de valoriser ses pratiques plurilingues en les considérant comme des sources d'enrichissement de son répertoire langagier et culturel, mais cela n'exclut pas une relative insécurité face à l'écriture en français, qui s'oppose à une plus grande confiance en ses ressources littératiées dans sa langue première.

VI.4 Synthèse

Les cas analysés dans ce chapitre me permettent de relever plusieurs pistes pour ma réflexion sur les rapports à l'écriture et leur élaboration chez chacun des sujets plurilingues que j'ai choisis.

Premièrement, j'ai proposé une analyse des rapports à l'écriture à partir d'*événements de littératie* qui se sont déroulés dans l'une ou l'autre des langues en contact et qui apparaissent comme significatifs dans les discours des sujets. En effet, le choix des événements à raconter, ainsi que la manière dont les sujets mettent en discours les épisodes les plus importants de leurs biographies, fournissent des indices importants sur leurs rapports à l'écriture et aux langues de leurs répertoires. Ainsi, certains événements sont très éloignés dans le temps (par exemple, l'entrée dans l'écrit et les littératies familiales en langue première et en langue seconde chez Fabio ou les littératies scolaires et la production d'analyses littéraires en langue première par Dominika pendant ses années de gymnase), tandis que d'autres événements sont très récents, notamment ceux qui évoquent les expériences des trois étudiant.e.s liées à leur acculturation aux littératies académiques dans un contexte francophone. Il est intéressant de constater que, dans les cas analysés, les événements éloignés, ayant eu lieu en langue première ou seconde, semblent marquer autant les rapports à l'écriture que les événements

plus récents et que, donc, les sujets construisent leurs rapports à l'écriture et au monde plurilittéraire sur la durée.

Une autre caractéristique des événements de littératie est de situer le sujet scripteur plurilingue dans un espace géographique concret, que ce soit son pays d'origine, une institution scolaire, l'université, la salle d'examen, la bibliothèque, un café ou son bureau personnel. Or, ces différents endroits, les expériences qu'il y a vécues et les langues dans lesquelles ces événements ont eu lieu permettent d'inférer la manière dont il construit ses rapports à l'écriture. Par exemple, la passion de Fabio pour l'écriture littéraire, en français ou en italien, passion qui constitue un des traits dominants de ses rapports à l'écriture, s'articule généralement à la présence, dans ses récits, d'une série d'endroits familiers – la bibliothèque familiale, le grenier où son père cherchait les livres, le gymnase, etc., qui montrent l'ancrage émotionnel du scripteur dans ses pratiques de littératie passées et l'importance de ces pratiques plurilingues pour sa trajectoire d'appropriation de l'écriture.

Enfin, les événements de littératie renseignent sur les rapports des sujets à l'écriture, en ce qu'ils permettent également à ces derniers d'évoquer les différentes personnes qui ont joué un rôle de médiateurs dans leur appropriation des littératies à un moment donné. A chaque fois, les étudiant.e.s opèrent un choix pour parler des personnes ayant marqué leurs parcours : dans le cas de Mirela, ce sont ses collègues francophones qui l'aident à améliorer ses écrits, pour Dominika, c'est son fils qui lui montre ses cahiers d'écolier, pour Fabio, les médiateurs de son accès à l'écrit sont son père bilingue, son professeur de littérature du gymnase et un ami avec qui il échange des récits personnels par courriel. Ces éléments qui apparaissent de façon récurrente dans la mise en discours des événements de littératie – le temps, le lieu et les personnes médiatrices – constituent des indices pour la compréhension des rapports à l'écriture, tels que je les ai analysés dans ce chapitre.

Deuxièmement, les rapports qu'un sujet entretient avec l'écriture dans les langues de son répertoire peuvent être compris à partir d'une série de *traits dominants* et de *traits secondaires*, imbriqués au sein d'une configuration singulière et non figée. Les traits dominants sont plus saillants dans les discours et relativement stables, évoluant peu d'une étape à l'autre du recueil du corpus (je comprends cette relative stabilité sur le court à moyen terme, relativement à la durée de l'enquête). Parmi ces traits dominants il y a, comme il apparaît dans les études de cas précédentes : des degrés divers d'investissement socioaffectif dans les différentes langues et sphères de l'écrit, par exemple, le fort investissement de Mirela et le faible investissement de Dominika dans les littératies universitaires ; des dispositions réflexives construites en français à partir de ressources acquises en langue première dans un

contexte universitaire antérieur et témoignant de compétences plurilittératiées, dans le cas de Mirela ; une insécurité scripturale, telle que la ressent Dominika, liée à ses pratiques d'écriture académiques en français, s'opposant à des émotions positives liées à l'écriture en polonais ; des attitudes positives envers ses progrès à l'écrit et ses pratiques diverses dans les langues de son répertoire, telles que formulées par Fabio.

Cependant, les traits dominants peuvent s'effacer et devenir secondaires par rapport à d'autres, qui prennent le dessus dans un contexte particulier, comme c'est le cas de Mirela, qui change ses représentations de l'écrit académique lors de son passage d'un contexte universitaire à un autre et d'une langue à une autre. Dans ce cas, la configuration des rapports à l'écriture évolue, car ce qui était considéré comme primordial comme pratiques d'écriture dans un contexte passé n'est plus d'actualité et la personne est amenée à modifier son agir dans une nouvelle langue et dans le nouveau monde littératié dont elle souhaite faire partie.

Saisir les rapports d'un sujet à l'écriture à partir de l'investigation des traits de ce type, apparaissant comme dominants à un moment donné, permet de mieux comprendre et prédire l'évolution et la réussite de son appropriation des littératies. Ainsi, on peut supposer que ces traits sont susceptibles de jouer un rôle dans l'appropriation des littératies par la personne en question : par exemple, l'insécurité scripturale de Dominika par rapport aux littératies académiques en langue seconde semblent jouer un rôle dans sa gestion difficile de son acculturation au monde académique. En revanche, les traits secondaires qui configurent les rapports à l'écriture à un moment donné, étant moins fortement exprimés en comparaison d'autres, semblent avoir moins d'impact sur la réussite de l'appropriation des littératies, comme c'est le cas de l'insécurité scripturale de Mirela et de Fabio.

VII Composantes des rapports à l'écriture

Dans le chapitre précédent, la méthode des études de cas m'a permis d'examiner la dynamique des rapports à l'écriture, dans leur articulation avec le contexte socioculturel où ils se construisent, et notamment avec les trajectoires d'appropriation des littératies et des langues, les habitus de la personne et les événements de littératie les plus significatifs dans la vie du sujet scripteur plurilingue. Dans ce chapitre, pour une compréhension plus fine des régularités et des contrastes observés entre les rapports des différents sujets à l'écriture, je me propose d'en investiguer les principales composantes : conceptuelle-axiologique, métalangagière et psychoaffective.

La conceptualisation des rapports à l'écriture comme systèmes englobant plusieurs dimensions ou composantes a déjà été réalisée en didactique de l'écrit, avec l'objectif principal de permettre le déploiement ultérieur du travail didactique (cf. chapitre I). Tout en adhérant à cette perspective, je considère avant tout qu'une « entrée » par les composantes des rapports à l'écriture permet une compréhension approfondie des phénomènes qui contribuent à leur élaboration chez des sujets plurilingues, pouvant éclairer la manière dont ces derniers s'approprient l'écriture. Ainsi, j'interrogerai les composantes des rapports à l'écriture à la fois en tant que facettes témoignant des multiples « colorations » (Barré-De Miniac, 2000a) de ces derniers et en tant qu'ensembles d'éléments hétérogènes, souvent en tension les uns avec les autres.

J'analyserai chaque composante à partir d'exemples divers tirés de mon corpus, afin de mettre en évidence certaines manifestations discursives récurrentes et différentes divergences au sein des données, mais aussi les singularités que chaque personne exprime à travers ses propos sur les littératies. Il faut, cependant, souligner que les composantes se chevauchent généralement au sein du même discours et qu'il s'agit, en fin de compte, d'un choix subjectif que j'opère lors des analyses de données, en mettant plus en lumière les aspects que je considère comme les plus significatifs pour l'une ou l'autre des composantes examinées.

VII.1 La composante conceptuelle-axiologique

Dans ma recherche, je considère le discours du sujet scripteur plurilingue à propos des littératies à la fois comme une manifestation de ses rapports à l'écriture et comme un espace où ces derniers s'élaborent. C'est pourquoi une partie importante des questions que j'ai adressées aux étudiant.e.s plurilingues lors des entretiens compréhensifs a eu comme objectif de faire émerger leurs croyances, valeurs et attitudes à l'égard des littératies et des pratiques

qui y sont liées. Je me propose d'interroger, dans cette partie, la manière dont les valeurs, les représentations, voire les stéréotypes qu'un sujet plurilingue attache à l'écriture et aux pratiques qu'il déploie autour des littératies dans un certain contexte et dans les langues de son répertoire, permettent de mieux comprendre les significations que le sujet en question attribue à l'écriture.

La première composante des rapports à l'écriture concerne ainsi les aspects représentationnels, conceptuels ou référentiels mis en discours par les sujets lors des entretiens ou dans leurs productions écrites et englobe notamment : les représentations de l'écriture, de ses fonctions et de ses usages (1.1), les stéréotypes sur l'écriture et son appropriation (1.2), les attitudes et les valeurs liées aux littératies (1.3). J'analyserai ces phénomènes en mettant l'accent sur leur rôle dans l'appropriation des littératies et dans la configuration des rapports de chaque personne à l'écriture.

VII.1.1 Représentations de l'écriture, de ses fonctions et de ses usages

Lors des entretiens compréhensifs et dans les biographies écrites, les étudiant.e.s ayant participé à la recherche mettent en discours, de manière plus ou moins explicite et plus ou moins spontanée, des représentations, opinions¹⁰² ou croyances qui renvoient à une diversité de significations et de fonctions de l'écriture. Les exemples suivants réunissent des thèmes récurrents dans les données que j'ai recueillies auprès des scripteurs/-trices plurilingues.

VII.1.1.1 Ecrire, c'est s'exprimer

La conception de l'écriture comme expression (de soi) à travers la langue écrite est relativement répandue parmi les sujets plurilingues étudiés, mais elle n'est pas toujours explicitée. Cette conception se manifeste plutôt comme une représentation d'usage souvent implicite (Py, 2004a), dans le cadre de discours réflexifs ou évaluatifs que les sujets tiennent sur leurs pratiques de littératie et sur les différences qu'ils constatent entre leurs capacités d'expression en français et dans leurs langues premières, comme le montrent les deux exemples suivants. Dans le premier extrait, Kerstin répond à une sollicitation portant sur l'image de soi qu'elle pense donner à voir à travers ses textes en français :

(33) Kerstin-EC

- 57E vous pensez que e vos textes renvoient une image de vous
58K bien sûr oui oui pour ça pour moi e l'écriture est est très importante aussi la langue est très importante pour moi parce que e s'exprimer ça vale beaucoup pour moi et maintenant avec le français c'est vraiment e très difficile de supporter la la e incapa- incapa- incapacibilité ça existe [incapacité] l'incapacité de s'exprimer comme comme

¹⁰² Selon Py (2004a), une opinion est formulée en réponse à une sollicitation extérieure portant sur les croyances de la personne, ce qui est souvent le cas dans mes données.

on veut de de trouver les fines nuances qu'on veut e qu'on qu'on utilise dans sa langue maternelle [oui] et ça me manque beaucoup parce que e oui l'écrit et s'exprimer c'est c'est beaucoup pour moi

Comme on le remarque dans ce fragment, Kerstin adhère spontanément à l'idée d'une « image » que le sujet scripteur donne à voir à travers ses écrits (la proposition de l'enquêtrice) et exprime une conception de l'écriture comme expression de soi, investie de valeurs individuelles. Les valeurs de l'écriture sont articulées, d'un côté, aux valeurs que l'étudiante attache à la langue en général (*l'écriture est très importante aussi la langue est très importante pour moi*) et, de l'autre côté, aux valeurs liées à l'expression personnelle (*l'écrit et s'exprimer c'est beaucoup pour moi*). Mais Kerstin se positionne dans ce fragment comme locutrice allophone et apprenante de français qui souhaite avant tout « s'exprimer » (ce terme est répété) et afficher une image positive de soi, comme celle qu'elle suppose transmettre dans sa langue première. Ce positionnement engendre une certaine tension entre la représentation de l'écriture et de la langue comme expression de soi et une dévalorisation de ses propres capacités d'expression en français, la difficulté étant synonyme d'incapacité (*c'est vraiment e très difficile de supporter (...) l'incapacité de s'exprimer comme on veut*). L'impact d'une telle conception de l'écriture sur l'appropriation de la langue, notamment écrite, est à double tranchant : d'une part, cette croyance peut stimuler les nouveaux apprentissages à venir et, d'autre part, elle peut empêcher la personne d'agir et donc inhiber sa progression. Dans les deux cas, la représentation de l'écriture comme expression de soi, qui semble primordiale chez Kerstin, comme l'indique la présence massive de l'intensif (*très importante, très difficile, ça me manque beaucoup, c'est beaucoup*) joue un rôle important dans ses rapports à l'écriture.

Dans le deuxième extrait, Fabio fait apparaître sa conception de l'écriture comme expression, à travers un discours évaluatif portant sur ses capacités scripturales en italien et en français :

(34) Fabio-EC

- 79E mm vous trouvez qu'il y a quand même des différences entre votre niveau de e d'écriture en italien et en français
- 80F oui [mm] oui je pense que e il y a sûr- je pense que
- 81E vous pensez à quel niveau au niveau formel l'orthographe e
- 82F bon l'orthographe encore ça e ça enfin non je tiens pas compte trop de l'orthographe parce que ça c'est pas une c'est pas une incompétence [voilà] princip- enfin c'est plus des erreurs un peu [mm] e un peu stupides mais au niveau de l'expression e je je pense que j'ai un e je pense qu'en italien je m'exprime mieux [oui] parce que j'ai e bon déjà le vocabulaire plus vaste [mm] et puis e par certaines tournures un peu [mm] e qu'en français e je enfin je dois y je dois y penser e je dois e c'est pas c'est pas du tout naturel de d'écrire d'une certaine façon [mm] donc je pense que oui e au niveau de e même d'être un peu spontané quand on écrit je pense que qu'en français j'ai e non j'ai quand même pas le même niveau qu'en italien

Comme on peut le remarquer dans cet extrait, l'expression constitue le principal critère qu'adopte Fabio pour évaluer ses capacités à l'écrit dans les langues de son répertoire (*au niveau de l'expression (...) je pense qu'en italien je m'exprime mieux*). Les capacités d'expression, qui relèvent pour lui d'une certaine étendue du vocabulaire et d'éléments de syntaxe assez complexes, sont plus valorisées dans ses propos que les aspects strictement formels de l'écriture, comme l'orthographe (*je tiens pas compte trop de l'orthographe parce que ça c'est pas une c'est pas une incompétence*). Fabio précise également les deux qualités essentielles de l'écriture comme expression – la « spontanéité » et le « naturel » – qu'il évalue comme étant moins développées en français qu'en italien, sa langue première. Les conceptions qu'il met en discours renvoient ainsi à des stéréotypes concernant l'idéal du natif, pour qui écrire se réaliserait « naturellement » et sans effort, contrairement au scripteur allophone, toujours en insécurité (*en français je dois y penser c'est pas du tout naturel d'écrire*). En cela, le discours de Fabio rejoint celui de Kerstin, pour qui s'exprimer dans sa langue première est également de l'ordre du « naturel » (*s'exprimer comme comme on veut de de trouver les fines nuances qu'on veut e qu'on qu'on utilise dans sa langue maternelle*). Pour les deux étudiant.e.s, s'exprimer à travers l'écriture constitue une capacité importante et inégalement développée dans les langues de leurs répertoires. Cependant, l'orientation de leurs discours sur l'expression est globalement différente : si Kerstin insiste sur l'image qu'elle donne à voir aux autres en tant que scriptrice (orientation vers autrui), Fabio met l'accent sur l'élaboration individuelle de l'expression (orientation vers soi-même).

VII.1.1.2 Ecrire, c'est communiquer

Une autre représentation liée aux littératies renvoie à l'idée que le scriptural constitue, à côté de l'oralité, un important mode d'accès à la communication entre les personnes. Parmi les étudiant.e.s ayant formulé cette représentation, Dominika propose une définition assez globale de l'écriture comme moyen de communication, sans faire référence aux langues qu'elle utilise pour communiquer :

(35) Dominika-BS

L'écriture est un art à ne pas négliger de nos jours. Même si la parole prend une grande place dans la communication, l'écrit reste très dominant et important. Il est issu des besoins humains dans les relations professionnelles et privées. C'est ainsi que l'humanité marque ses traces dans l'univers. Cette communication est liée à un code entre les interlocuteurs grâce auquel ils peuvent se comprendre. Savoir bien écrire permet de rentrer en contact avec les autres, puisqu'on ne peut pas toujours se contenter de la langue parlée. Pourtant quelqu'un qui maîtrise bien la parole, n'est pas forcément compétent dans le domaine de l'écriture. Nous ne sommes pas tous nés écrivains, mais nous pouvons apprendre à maîtriser cette forme de communication en l'exerçant.

Dans ce fragment, les conceptions de Dominika à propos de l'écriture se développent notamment autour de l'idée de communication, comme le montre le choix de plusieurs termes : *relations, se comprendre, contact, forme de communication*. Mais elle ajoute d'autres significations à la notion d'écriture : l'écriture comme « art », l'écriture comme « code », l'écrit en opposition avec le parlé, l'écriture comme objet d'appropriation. Ces différentes significations, quoique peu développées, montrent que Dominika se représente l'écriture comme un objet complexe, qu'elle valorise avant tout en tant que garant de la communication interpersonnelle (*l'écrit reste très dominant et important*). Cependant, certains propos, tels que *Nous ne sommes pas tous nés écrivains*, interrogent, car ils dénotent une dichotomie entre « écriture » *versus* « écrits littéraires », ainsi qu'une conception stéréotypée de l'écriture comme don. Ces conceptions constituent des obstacles à l'appropriation des littératies car, si l'écriture exige un don particulier, elle est « réservée » aux personnes possédant ce don – les écrivains. Les représentations de ce type se retrouvent effectivement dans d'autres propos de Dominika (cf. l'étude de son cas, chapitre VI).

Les représentations concernant l'écriture comme mode d'accès à la communication émergent le plus souvent dans les descriptions que les personnes plurilingues réalisent à propos de leurs pratiques de communication par écrit dans les langues de leurs répertoires – des correspondances privées, professionnelles ou institutionnelles. Dans les extraits suivants, Giang et Stela soulignent l'importance de la communication par écrit dans le domaine public/professionnel. Giang insiste sur la nécessité d'améliorer ses capacités scripturales en français dans ce domaine :

(36) Giang-EC

- 131E e et à part à part les textes que vous travaillez pour l'école qu'est-ce que vous écrivez chez vous
 132G ah ((elle rit)) e mais ces derniers temps ces derniers jours oui j'ai beaucoup écrit
 133E c'est vrai
 134G oui seulement des lettres ce sont des lettres
 (...)

 138G par par exemple e parce que je voulais ou j'ai déjà fait je voulais annuler e l'internet et la tv [d'accord] je dois écrire à tvt je dois écrire à billag ((elle rit)) [mm oui des sociétés] oui il faut payer le ((xx)) [oui] oui j'ai écrit ça et puis j'ai écrit pour e mon permis [mm] comme ça oui l'assurance comme ça oui
 139E oui il y a toujours des lettres à écrire
 140G oui mais mais e c'est comme ça je trouve que écrire vraiment il faut bien écrire
 141E oui pour ça c'est important e
 142G si personne ne me comprend ça c'est grave ((elle rit)) ah oui parce que à l'école c'est toujours le but de passer les examens [oui] mais mais en fait dans la vie quotidienne c'est c'est je me réalise que écrire est important [oui] ((rires)) sinon je trouve que parler c'est e la chose la plus importante parce que je je je crois je croyais toujours comme ça

Giang évoque, dans cet extrait, ses pratiques de littératie quotidiennes en français, liées à la correspondance. Son discours est plutôt valorisant en ce qui concerne l'écriture, car elle insiste sur l'importance de l'investissement et du bien écrire. Sa confrontation à ces nouvelles pratiques, où elle doit communiquer par écrit avec différentes institutions, l'amène à prendre conscience de la portée sociale de l'écriture (*en fait dans la vie quotidienne c'est c'est je me réalise que écrire est important*) et de la nécessité de s'investir dans cette activité (*vraiment il faut bien écrire*). L'étudiante évoque ainsi deux enjeux majeurs liés aux différentes pratiques de littératie qu'elle expérimente dans son nouveau contexte : un enjeu social – elle écrit pour communiquer dans l'environnement public et un enjeu d'appropriation – elle écrit pour réussir ses études (*à l'école c'est toujours le but de passer les examens*). Néanmoins, pour Giang, ces deux fonctions de l'écriture semblent plutôt disjointes, chacune étant liée à son propre contexte de manifestation. En effet, bien qu'elle identifie avec précision le principal enjeu de la communication écrite dans l'espace public, qui est pour elle celui de se faire comprendre (*si personne ne me comprend ça c'est grave*), elle n'articule pas cet enjeu social avec la possibilité qu'elle aurait d'améliorer ses capacités de communication par écrit dans le cadre de ses études. La rupture entre ces deux manières de concevoir les pratiques scripturales, ainsi que la hiérarchisation entre le scriptural et l'oralité (*sinon je trouve que parler c'est e la chose la plus importante*) sont des conceptions par lesquelles s'expriment les rapports de Giang à l'écriture.

Dans la séquence suivante, Stela se focalise sur sa profession d'avocate (qu'elle a exercée dans son pays d'origine) pour décrire ses pratiques d'écriture dans sa langue première et met l'accent sur l'importance de la qualité de la communication écrite avec ses clients :

(37) Stela-EC1 (traduction)

- 5E tu as une certaine expérience d'écriture en roumain
 6S oui je suis avocat [mm] j'ai travaillé quatre ans et d'habitude je fais on fait beaucoup de matériaux pour les clients alors on écrit pas mal de choses et je me rends compte que cela doit être le plus court et le plus concis possible afin que le client puisse comprendre [mm] de quoi il s'agit et ce qu'on veut lui transmettre [mm] il ne faut pas divaguer ou trop écrire
 (...)

 36S (...) je dois toujours faire attention et écrire à un niveau qui soit adéquat pour son niveau de connaissances [mm] c'est-à-dire moi je suis avocat mais pas lui [oui] je dois y penser et lui expliquer en utilisant un langage simple concis et clair voilà (...)

Dans la conception de Stela, l'écriture représente un des principaux outils de la profession d'avocat.e, c'est pourquoi elle se définit d'emblée comme représentante de cette profession. Ses propos décontextualisent sa pratique, dénotant une réflexion à propos des qualités des textes qu'elle écrit à l'intention de ses clients, réflexion qui s'est développée à travers ses

expériences professionnelles (*je me rends compte que cela doit être le plus court et le plus concis possible afin que le client puisse comprendre*). En expliquant, dans sa langue première, la manière dont elle utilise l'écriture afin de répondre aux besoins de ses clients (*je dois y penser et lui expliquer en utilisant un langage simple concis et clair*), elle met en discours la culture écrite du groupe professionnel auquel elle s'identifie ou certaines « communautés de pratiques » (Wenger, 2005) du groupe en question. Le positionnement de Stela dans cette situation peut également constituer le reflet de la confiance communicative que lui permet son discours en roumain.

VII.1.1.3 Ecrire, c'est respecter des normes

Les représentations normatives de l'écriture occupent une place importante parmi les représentations liées aux littératies, telles qu'elles sont mises en discours dans les données que j'ai recueillies. Les normes scripturales du « bien écrire », évoquées par les sujets interviewés, sont souvent liées à la correction grammaticale et orthographique. Dans l'exemple que j'analyserai, Andris exprime sa vision concernant le respect des normes linguistiques dans toutes circonstances, y compris lors des correspondances amicales. Les significations qu'il donne au « bien écrire » en français dans son nouveau contexte constituent des indices de la place qu'il s'attribue en tant qu'individu par rapport au groupe de référence :

(38) Andris-EC

- 40A si on écrit e entre les amis il n'y a pas des critères d'orthographe ou le consigne donc on peut même dire qu'il n'y est pas des critères [mm] du tout ee
- 41E vous faites pas attention à l'orthographe quand vous écrivez e à un ami
- 42A mais personnellement moi je fais toujours attention parce que même là je trouve que c'est important de de conserver les règles de langue [ah voilà d'accord oui] parce que un e-mail ee en tout cas quand j'écris en letton on a c'est un signe qui e qui fait prolonge- prolonger [oui] les sons par exemple à la place de a on doit dire certain dans certains cas aa donc il y a un signe spécial pour indiquer ça [oui] et tout ça les gens le plupart des gens laissent complètement tomber [d'accord] et en français quand je je regarde comment communiquent e certains francophones [oui] ils abandonnent aussi beaucoup de de règles e à moi ça me plaît pas quand je reçois le texte comme ça ça me dérange pas mais e moi-même je veux pas écrire comme ça c'est un peu pour garder un bonne langue voilà

Le discours d'Andris part du constat que, lors de la correspondance entre amis, on ne respecte pas les normes linguistiques de base, comme l'orthographe (*si on écrit e entre les amis il n'y a pas des critères d'orthographe*) et se construit ensuite autour de ses propres pratiques de littératie, en français et en letton, qu'il situe en opposition avec les pratiques observées chez d'autres scripteurs/-trices. En effet, l'inférence de l'enquêtrice (*vous faites pas attention à l'orthographe quand vous écrivez e à un ami*) semble déterminer une prise de position assez clairement formulée, où Andris souligne sa manière de se différencier des usages de l'écriture

constatés chez d'autres personnes (*mais personnellement moi je fais toujours attention (...) moi-même je veux pas écrire comme ça*). Cet extrait met ainsi en évidence une rupture entre les représentations de l'étudiant concernant les normes qu'il a intériorisées, d'une part, et sa vision des usages déviants qu'en font certains « natifs », notamment dans les écrits privés, d'autre part. En effet, ces usages considérés comme erronés ne sont pas moins déstabilisants, car ils remettent en cause ce qu'Andris considère comme garant d'une certaine sécurité linguistique – l'apprentissage normatif du français. Il convient également de noter une tendance du scripteur à l'hypercorrection, ainsi qu'une assez forte adhésion à la conception concernant le mal écrire généralisé (*c'est important de de conserver les règles de langue (...) je veux pas écrire comme ça c'est un peu pour garder une bonne langue*). D'ailleurs, Andris formule des propos similaires à propos des scripteurs/-trices dans sa langue première, le letton (*tout ça les gens le plupart des gens laisse complètement tomber*). L'emploi fréquent de déictiques, tels que *je, moi, moi-même*, indique la volonté de l'étudiant de se différencier, en tant que scripteur, des pratiques du groupe de référence.

Les propos d'Andris mettent également en évidence certaines valeurs qu'il attache à l'écriture. Ainsi Andris valorise-t-il les normes, car elles lui fournissent des repères importants pour l'appropriation de la langue et dévalorise, en revanche, les écrits qui ne respectent pas ces normes. Les textes moins normés sont pourtant considérés comme acceptables (*quand je reçois le texte comme ça ça me dérange pas*), mais ne représentent pas un modèle à suivre, ni des ressources pour l'appropriation. De ce point de vue, le positionnement d'Andris est assez raisonnable, car il semble réaliser qu'en tant que scripteur allophone, la déviation par rapport aux normes linguistiques serait perçue par ses pairs francophones comme illégitime. Mais, du point de vue de la socialisation à travers l'écriture, son attitude normative peut constituer un obstacle à l'appropriation de nouvelles formes de communication écrite.

VII.1.1.4 Ecrire, c'est se conformer à des genres

Chez plusieurs étudiant.e.s plurilingues, l'acte d'écrire dans l'une ou l'autre des langues de son répertoire suppose, idéalement, la liberté du sujet scripteur de choisir ses thèmes et ses manières de structurer et de rédiger son texte. Les étudiant.e.s, notamment ceux/celles qui déclarent aimer écrire, valorisent cette liberté d'expression, car elle leur permet de développer leur créativité et de mieux exprimer leurs idées. Or, en milieu académique cette liberté est considérée comme limitée par beaucoup de personnes, en raison des nombreuses contraintes

que leur imposent les écrits académiques. Dans le premier de ces extraits, Fabio explique en quoi l'écriture à l'université est contraignante pour lui :

(39) Fabio-EC

- 2F il arrive pas souvent de e à l'université de pouvoir de pouvoir écrire quelque chose avec un peu de liberté (...)
- 5E mm oui parce qu'on vous demande d'écrire quoi en général
- 6F c'est-à-dire moi j'ai fait j'ai fait e du français moderne donc [mm] c'était plutôt des essais ou bien e des des dissertations ou bien e et donc c'était e enfin je prends quand même du plaisir à écrire mais on peut pas quand même trop se laisser aller donc c'est [oui] normalement c'est plus rigide

Pour Fabio, qui est passionné d'écriture, surtout littéraire, liberté d'expression et plaisir d'écrire vont de pair (cf. l'étude de son cas, chapitre VI). Or, les contraintes propres aux écrits académiques diminuent une partie de son plaisir d'écrire dans ce contexte (*on peut pas quand même trop se laisser aller*). Fabio semble toutefois avoir pris conscience des régularités concernant les genres académiques (*des essais ou bien e des des dissertations (...) normalement c'est plus rigide*).

Il faut, cependant, souligner que les représentations liées à la liberté du/de la scripteur/-trice, qui serait entravé.e dans son acte par des contraintes de différentes sortes, ne sont pas propres aux seul.e.s passionné.e.s d'écriture littéraire, comme Fabio. Pour Liliana, qui débute son acculturation aux littératies académiques à l'Université de Lausanne, les nouvelles exigences scripturales se situent en rupture avec ses anciennes pratiques. Le principal élément qui semble séparer ses différentes pratiques académiques, passées et présentes, est constitué par sa liberté de scriptrice :

(40) Liliana-EC2

- 44L (...) des fois j'ai des e un petit peu de problèmes avec l'écrit académique [mm] parce que e ça change beaucoup et comme moi j'ai pas l'habitude je je [mm] dois travailler plus
- 45E mm et quelles seraient tes difficultés donc pour e l'écrit académique
- 46L e la structure [mm] ça me e vraiment très structuré tu dois avoir ça ça après ça il doit être une logique [mm] bon la logique c'est dans toutes les langues [mm] mais e je sais pas oui
- 47E et tu avais pas l'habitude de faire les choses comme ça de manière structurée
- 48L non [mm] non non [mais] j'ai trouvé que en roumanie j'ai eu plus de liberté même dans l'écrit académique [d'accord mm] en fait c'était moi qui bon ici aussi c'est moi qui décide comment je veux faire les choses mais après tu es e tu es vraiment critiqué ((elle rit)) [oui oui] et tu dois tu dois t'encadrer là tu dois être là

Comme le montrent ces propos, les exigences liées aux besoins de structuration et de logique de l'écriture sont perçues par Liliana comme des normes à respecter, mais des normes entravant sa liberté de scriptrice, liberté dont elle jouissait davantage lors de ses études antérieures. Les marques d'intensité (*vraiment très structuré... vraiment critiqué*) ainsi que la

répétition du déontique (*tu dois*) sont des indices d'un sentiment de contrainte par rapport aux normes de l'écriture académique. En outre, son attitude est hésitante en ce qui concerne la portée et le sens des exigences actuelles (*mais e je sais pas*). Néanmoins, son discours devient plus concessif lorsqu'elle s'aperçoit que les normes en question ne sont pas toutes nouvelles (*bon la logique c'est dans toutes les langues*) et qu'elle continue de bénéficier d'une certaine liberté à l'écrit dans son nouveau contexte académique (*bon ici aussi c'est moi qui décide comment je veux faire les choses*). Les derniers propos de cet extrait mettent en évidence une appréhension de Liliana à l'égard des retours d'autrui sur ses écrits en français (*après tu es e tu es vraiment critiqué*). Ces retours, perçus comme étant critiques, peuvent constituer un élément inhibiteur pour Liliana quant à l'amélioration de ses capacités scripturales en français, alors qu'une attitude plus ouverte de sa part pourrait avoir un effet positif sur ses pratiques d'écriture.

Les représentations de l'écriture comme espace de tensions entre liberté et contrainte concernent aussi d'autres genres de textes, non académiques, que les étudiant.e.s plurilingues sont amené.e.s à produire dans la vie quotidienne (lettres formelles, etc.). Dans l'extrait suivant, Andris précise en quoi ces genres l'obligent à restreindre sa liberté de scripteur, en français mais aussi en letton :

(41) Andris-EC

- 73E d'accord e qu'est-ce vous vous n'aimez pas du tout écrire
 74A e qu'est-ce que j'aime pas écrire alors e c'est surtout [en français ou en letton] e dans le même e dans les deux langues c'est pareil je n'aime pas du tout écrire tous ces textes qui concernent l'administration donc e non plus des lettres de motivation ou ou quelque chose où le forme très stricte et imposée [d'accord] on doit écrire comme ça comme ça comme ça
 75E oui parce qu'il y a des e genres qui sont bien fixes c'est vrai bon ça vous aimez pas
 76A parce que c'est un cadre strict e où on est obligé de de se limiter

Il faut souligner, une fois de plus, la réserve que manifestent certains sujets scripteurs à l'égard des textes disponibles, différenciés en fonction des sphères d'activité, des cultures et des langues, que constituent les genres de textes (Dolz & Gagnon, 2008). Cette attitude assez commune chez les scripteurs/-trices que j'ai interrogé.e.s est explicable par le fait que tout texte implique certaines régularités et caractéristiques formelles qu'il faut respecter, d'où le sentiment de se retrouver « limité.e » dans sa liberté (*c'est un cadre strict e où on est obligé de de se limiter*). Andris perçoit donc les nombreuses contraintes – linguistiques, communicationnelles, langagières – que lui impose ce contexte (*forme très stricte et imposée*) et met notamment en évidence la nécessité ou le devoir de s'y adapter, comme l'indique la présence des déontiques (*on doit écrire comme ça comme ça comme ça*). Il semble néanmoins, comme dans le cas de Liliana, que les étudiant.e.s ne parviennent pas à donner du

sens à ces contraintes, perçues comme étant « imposées » par une instance floue dans le cadre de leur apprentissage, notamment institutionnel, de la langue, et non pas comme faisant partie d'un cadre historique et culturel dans lequel tout texte s'inscrit (Bronckart, 1996).

VII.1.1.5 Ecrire, c'est structurer sa pensée

Les fonctions que remplit l'écriture dans l'élaboration et la structuration de la pensée font l'objet de représentations chez plusieurs informateurs/-trices. Parmi eux, Mirela insiste sur le rôle de l'écriture en tant qu'outil pour penser et pour s'appropriier des savoirs et des langues (cf. l'étude de son cas dans le chapitre précédent) :

(42) Mirela-EC1

- 21E d'accord [e] oui et à part ça tu écris donc tes cours
22M ah e l'écrit c'est ma manière d'apprendre plutôt [mm] oui je j'écris beaucoup pour e mettre mes idées en ordre j'écris beaucoup pour faire une structure [mm] et je pense que pour chaque cours j'ai à côté e quelques pages écrites par moi-même et d'habitude je l'écris à main parce que e bon je pense que c'est mieux d'être concentré et de te rappeler qu'est-ce que je tu as écrit là

Dans l'extrait ci-dessus, les rapports de Mirela à l'écriture s'expriment à travers des propos descriptifs et réflexifs qu'elle tient en français sur ses manières d'écrire dans cette langue, mais qui s'appliquent à n'importe quelle langue de son répertoire. Sa définition de l'écriture (*l'écrit c'est ma manière d'apprendre plutôt*), ainsi que la description de certaines actions qu'elle accomplit en écrivant (*mettre mes idées en ordre (...) faire une structure*) constituent des indices de pratiques de littératie bien rodées, notamment dans la sphère scolaire et académique. En ce qui concerne les articulations entre l'écriture et la pensée, son discours montre que l'écriture constitue principalement un outil d'expression de la pensée, dans le sens d'un éclaircissement d'idées qu'elle a esquissées avant d'écrire (*j'écris beaucoup pour e mettre mes idées en ordre*). Mais, en écrivant, grâce à l'heuristique de l'écriture, l'étudiante structure également les connaissances qu'elle est en train d'acquérir, voire construit de nouveaux savoirs (*pour chaque cours j'ai à côté e quelques pages écrites par moi-même*). Son discours souligne l'importance de l'écriture manuscrite (cf. *infra*), qui lui permet de se focaliser sur sa production et de mieux s'en souvenir (*c'est mieux d'être concentré et de te rappeler qu'est-ce que je tu as écrit*).

L'écriture joue ainsi un rôle important, tant dans l'expression, que dans l'élaboration de la pensée, dans le sens de la construction de nouveaux savoirs (Vygotski, 1985/2013). Dans l'extrait suivant, Mirela met précisément en évidence ces fonctions de l'écriture :

(43) Mirela-EC2 (traduction)

- 71E et lorsque tu as un texte à écrire en français qu'est-ce qui t'aide à mieux écrire
72M je crois que je vise la structure scientifique [mm] qui m'aide à donner une forme à mes idées [mm] [tu fais un plan] je fais le squelette [oui] après je commence à écrire et il y a des idées qui viennent [oui] car je ne commence jamais à écrire sans avoir lu quelque chose avant [mm] et après ça vient simplement les idées se relient les unes aux autres sans aucun problème en tout cas avant de commencer j'ai déjà dans ma tête une idée générale [oui] et après je reviens pour corriger [mm] et je regarde si tel ou tel argument est bien placé mais au début je ne fais qu'écrire [mm] jusqu'à ce que je n'aie plus d'idées

L'étudiante explique brièvement, dans cet extrait traduit du roumain, les principales étapes de la démarche qu'elle adopte lors de la production d'un texte en français : la planification textuelle, la mise en texte, la révision (Hayes & Flower, 1980). Parmi les opérations de planification textuelle, l'élaboration du plan semble préoccuper particulièrement Mirela, car elle y renvoie plusieurs fois dans son discours. Le plan lui permet surtout la mise en forme du contenu (*je vise la structure scientifique qui m'aide à donner une forme à mes idées*) et le regroupement des connaissances qu'elle mobilise (*je ne commence jamais à écrire sans avoir lu quelque chose avant*). Quant à la mise en texte, elle s'arrête aux fonctions de l'écriture, que j'évoquais précédemment (*avant de commencer j'ai déjà dans ma tête une idée générale*). L'étudiante décrit un flux d'idées qui s'enchaînent de manière quasi automatique, au fur et à mesure qu'elle écrit, une sorte d'écriture « libre » (André, 1993) (*je commence à écrire et il y a des idées qui viennent (...) les idées se relient les unes aux autres sans aucun problème*). On peut supposer qu'à cette étape, Mirela construit et développe ses idées plus ou moins librement (*je ne fais qu'écrire jusqu'à ce que je n'aie plus d'idées*), son principal but étant de renforcer l'idée principale du texte, établie à l'avance, et non pas l'adéquation aux normes linguistiques ou textuelles. Il convient donc de constater qu'aucune des opérations de textualisation n'est évoquée (par exemple l'organisation du texte, les connecteurs, la cohésion, etc.), ni des difficultés rédactionnelles liées, par exemple, aux nombreuses tâches à accomplir simultanément. En ce qui concerne la révision de ses textes, l'étudiante décrit deux des opérations qu'elle privilégie, la correction formelle et la rectification de la cohésion interne du texte (*je regarde si tel ou tel argument est bien placé*).

Du point de vue des représentations liées au processus d'écriture, les propos de Mirela montrent donc qu'elle se préoccupe peu de la complexité des opérations verbales impliquées ou plutôt qu'elle en prend peu conscience. En revanche, son discours permet d'illustrer les articulations entre écriture et pensée et, notamment, le rôle de l'écriture dans la structuration et la construction de savoirs.

VII.1.1.6 Ecrire, c'est « graphier »

Une autre représentation liée à l'écriture renvoie aux composantes psychomotrices et graphovisuelles de l'acte de « graphier » (M. Dabène, 1987a). Cette représentation de l'écriture comme savoir-faire spécifique apparaît relativement peu dans les propos que j'ai recueillis, bien qu'une partie des étudiant.e.s déclarent pratiquer souvent l'écriture manuscrite. Cela peut être lié au fait que la plupart de mes informateurs/-trices plurilingues ont une langue première utilisant l'alphabet latin. Lorsque ce n'est pas le cas, la graphie ne pose quasiment aucun problème, comme l'indique Giang, pour qui l'appropriation du français suit celle de l'anglais. Mais, pour Natalia, ce geste n'est pas anodin, bien au contraire, il relève d'un « art » qu'elle a commencé à pratiquer depuis son plus jeune âge, comme le montre l'extrait suivant :

(44) Natalia-EC

- 18N (...) moi je suis curieuse toujours toujours j'étais e même l'art pour moi l'art de écrire de e [la graphie] la graphie c'est aussi important que e- écrire
19E qu'écrire un texte
(...)
22N depuis toute petite déjà première enfantine je je faisais très attention e de d'écrire bien je savais déjà écrire quand je suis
(...)
26N oui parce que quand e j'ai un frère e deux ans plus âgé que moi [oui] et e je prenais ses cahiers quand il venait de l'école [ah vous étiez curieuse] je e j'avais toujours des e cahiers de e calligraphie je sais pas si on dit ça
27E oui oui calligraphie
28N j'adorais faire ça puis j'ai appris à écrire [oui] avant de rentrer à l'école en fait

Lorsqu'on lui demande des précisions sur les origines de sa passion déclarée pour l'écriture, Natalia évoque un événement de littératie lié à son entrée précoce dans l'écriture dans sa langue première, le portugais. Elle mentionne ainsi son penchant particulier pour la calligraphie et sa curiosité à l'égard de l'apprentissage de l'écriture manuscrite. Cet événement est significatif pour la compréhension de ses rapports à l'écriture, car l'intérêt de l'étudiante pour les aspects graphiques et moteurs de l'écriture en constitue un des traits dominants (*depuis toute petite déjà première enfantine je je faisais très attention e de d'écrire bien*). « Bien écrire » est donc synonyme, dans son cas, du développement de savoir-faire spécifiques, lui permettant de bien former les caractères d'écriture à la main. L'emploi de l'évaluatif positif « important » montre la signification qu'elle attache à ce savoir-faire, qui constitue une composante des littératies, comme l'a montré Goody (1979) (*pour moi l'art de écrire (...) la graphie c'est aussi important que e- écrire*). En effet, l'acte de « graphier » représente également, à travers ses opérations spécifiques, un outil de l'écriture, qui influence le développement de capacités nécessaires pour écrire (Schneuwly, 2008a).

D'autres étudiant.e.s plurilingues ont également souligné, lors des entretiens ou dans leurs biographies, l'importance de l'écriture manuscrite, notamment quand il s'agit de réviser leurs cours ou de prendre des notes dans l'une ou l'autre de leurs langues (cf. le cas de Fabio, chapitre VI). Dans l'extrait qui suit, Mirela explique sa préférence pour l'écriture à la main :

(45) Mirela-EC1

- 22M (...) j'ai beaucoup de choses écrites à main mais
23E tu préfères ça à l'ordinateur pour écrire
24M non non en fait non pas du tout [mm] je pense que c'est e un ordinateur e j'arrive pas à me concentrer [mm] c'est tu arrives pas à faire la même structure que tu fais quand tu écris [mm] tu arrives pas à avoir la même chose ((xx)) oui c'est plus personnel [mm] quand tu vois quelque chose écrit par toi-même

Afin de mettre en évidence les avantages de l'écriture manuscrite par rapport à l'écriture à l'ordinateur, Mirela choisit deux aspects principaux : d'un côté, la planification de son action (*la structure*) et son résultat, c'est-à-dire la production écrite finale et, de l'autre côté, son propre fonctionnement mental (*me concentrer*) et affectif (*c'est plus personnel quand tu vois quelque chose écrit par toi-même*). Il est intéressant de constater qu'elle se focalise sur les inconvénients de l'écriture sur un ordinateur, comme le montre la série de négations dans cet extrait (*tu arrives pas à faire la même structure (...) tu arrives pas à avoir la même chose (...) j'arrive pas à me concentrer*). Ses arguments mettent en valeur les caractéristiques de la « raison graphique », qui constitue un outil de réflexion permettant d'établir une relation entre le scripteur/-trice et les mots qu'il/elle inscrit sur le papier. La réflexivité qu'instaure l'écriture à la main constitue pour Mirela un moyen de s'affirmer comme sujet de sa production et donc d'améliorer ses pratiques de littératie.

VII.1.2 Stéréotypes sur l'écriture et son appropriation

Dans cette partie, je répertorie plusieurs représentations stéréotypées de l'écriture, qui montrent la manière dont les modèles littéraires et les idéologies normatives auxquelles sont exposés les sujets scripteurs plurilingues pendant leur scolarité influent sur les écrits fonctionnels et académiques qu'ils produisent dans les langues de leurs répertoires.

VII.1.2.1 Ecrire, c'est produire une « belle » langue

Avec les représentations concernant les contraintes esthétiques de l'écriture, on se situe plus clairement sur le terrain des stéréotypes liés aux littératies, en ce sens que les scripteurs/-trices semblent considérer ces exigences comme étant primordiales lors de la production textuelle. L'écrit littéraire étant souvent considéré comme la norme en matière d'expression écrite, (bien) écrire signifie produire une belle langue, rechercher un style, en imitant les beaux textes littéraires. Ces représentations de l'écrit, largement répandues dans nombre de cultures

éducatives il y a quelques décennies et encore tenaces aujourd'hui, témoignent d'une posture intellectuelle qui défend les valeurs d'une culture des lettres par rapport aux aspects ordinaires, fonctionnels, voire techniques de l'écrit (Chiss, 2008).

Les extraits suivants illustrent les effets de ces idéologies chez les sujets scripteurs plurilingues, en termes de confiance en soi et de légitimité à produire un texte, notamment en langue seconde. Natalia, par exemple, tient un discours explicatif où elle articule ses difficultés concernant l'écrit en français à ses conceptions sur cette langue :

(46) Natalia-EC

- 58N (...) je pense que voilà je n'écris pas beaucoup parce que je suis pas très très à l'aise avec la langue française [oui] et e parce que j'essaie toujours de de corriger e puisque c'est une langue e entre guillemets e qui essaie de rester de d'un pu- purisme hein de [ah vous pensez à] la langue de litté- la langue de littérature [d'accord] qu'est-ce que e hein
- 59E donc vous voulez écrire très correctement quand vous écrivez
- 60N j'essaie ((elle rit)) j'essaie e c'est e peut-être que c'est l'inspiration et e et voilà pas avoir encore assez de vocabulaire [oui] ou e des structures [oui oui] pour écrire voilà

Pour cette étudiante plurilingue, écrire en français, c'est tenter de s'approprier les caractéristiques des textes littéraires (*la langue de la littérature*), qu'elle considère comme des modèles en matière de production écrite. Elle mélange apparemment correction de la langue, purisme et littérature, tout en essayant de justifier son attitude hypernormative à l'égard de ses écrits, comme l'indique la tournure absolue qu'elle emploie (*parce que j'essaie toujours de de corriger e puisque c'est une langue e entre guillemets e qui essaie de rester de d'un purisme*). On peut supposer que Natalia est en train de (re)construire ses conceptions du bien écrire en français en même temps que son interlangue et qu'à ce stade, elle n'établit pas forcément de rapport entre les pratiques qu'elle déploie – ou pourrait déployer – à l'écrit et le développement de ses capacités scripturales (*je n'écris pas beaucoup parce que je suis pas très très à l'aise avec la langue française*). En effet, les idées qu'elle émet sont plutôt des hypothèses en attente de validation (*j'essaie e c'est e peut-être que c'est l'inspiration*), comme le montre sa conclusion à propos du manque d'outils linguistiques et d'inspiration qui l'empêche de bien écrire.

Un autre extrait de l'entretien que j'ai mené avec Natalia va dans le même sens, en ce qui concerne sa conception de la langue française :

(47) Natalia-EC

- 302N tout le monde ici les étudiants les de e francophones e ils travaillent jamais sans un dictionnaire hein [oui oui] donc c'est e c'est un réflexe de ne pas faire commettre des erreurs de de de voilà de la langue du e déjà du du dix-sept du siècle classique et siècle des lumières qui ont imposé cette standard de langue pure de langue littéraire et tout ça

Dans cet extrait, Natalia met en relation une observation personnelle sur l'usage des dictionnaires par les étudiant.e.s francophones, avec la notion de « langue pure ». On peut supposer que sa croyance en l'idéal de pureté linguistique, que les francophones seraient préoccupés à maintenir encore aujourd'hui, ajoute des difficultés à son appropriation de l'écrit, tout en renforçant son insécurité.

D'autres étudiant.e.s plurilingues expriment des conceptions assez similaires, à propos des modèles littéraires et des contraintes esthétiques de l'écriture en français. Kerstin, par exemple, explique sur quoi elle porte son attention lors de la lecture de textes en français :

(48) Kerstin-EC

- 63E oui et d'où vient cette représentation que vous avez de l'écrit e je veux dire qu'il est très important d'écrire correctement
- 64K je crois c'est e c'est l'amour par rapport à la langue parce que moi j'aime bien si je je lis un texte en français je trouve une formule qui est super bien et qui est e qui donne une image jolie alors j'aime bien si la langue est ee [soignée] oui parce que e on peut on peut créer des images on peut créer une e un sentiment une atmosphère

Bien que la question de l'enquêtrice porte sur l'écriture et les conceptions du bien écrire, Kerstin se positionne plutôt en tant que lectrice et insiste sur son goût pour certains textes-références, que l'on peut supposer comme étant des textes littéraires, d'après ses propos (*on peut créer des images (...) un sentiment une atmosphère*). Les caractéristiques de ces modèles sont essentiellement esthétiques, comme l'indiquent les termes évaluatifs : une langue « soignée » (proposition de l'enquêtrice), des phrases « bien », de « jolies » images. La composante psychoaffective des rapports à l'écriture est également très marquée, d'où les termes affectifs utilisés (*amour, j'aime bien*).

D'une manière similaire, Mirela utilise des termes évaluatifs pour parler de la « beauté » de la langue écrite et de ses goûts pour certains textes auxquels elle se confronte, dans le milieu académique ou ailleurs :

(49) Mirela-EC1

- 63E et qu'est-ce que c'est pour toi qu'un texte bien écrit qu'est-ce qui est important
- 64M e moi j'aime bien le e voilà e j'aime bien en fait première fois la structure de base et des propositions qui suivent une après l'autre en fait vraiment claires mais belles dans le même temps en fait [mm] pas utiliser dans comme une langue de bois pour faire un texte ça je déteste mais j'aime bien le oui d'être un peu d'avoir une cursivité une structure sémantique belle [mm] par les mêmes choses d'être en fait d'être pas ennuyeux quand tu lis quelque chose c'est seulement de de te sentir bien ou à la l'aise quand tu tu lis
- (...)
- 69E et qu'est-ce que la beauté de l'écriture parce que tu parles de de beaux mots de belles phrases
- 70M je je je sais pas si j'arrive à exprimer ça c'est je pense que c'est plutôt du côté de la sémantique [mm] e d'autre du côté je sais pas e

On remarque assez facilement de nombreux points communs entre les deux fragments précédents qui formulent des stéréotypes à propos des qualités esthétiques de la langue écrite et de ses effets sur le/la lecteur/-trice. Mirela développe son discours assez aisément, pour avancer les mêmes croyances que Kerstin, en évoquant parmi les conditions de l'écriture : les phrases « qui suivent une après l'autre » (allusion à la fluidité et à la logique de l'écriture), la beauté des mots (*une structure sémantique belle*), l'intérêt que le texte devrait susciter (*d'être pas ennuyeux (...) de te sentir bien ou à la l'aise quand tu lis*). A l'origine de ces croyances communes aux deux scriptrices, il y a sans doute des idéologies scolaires exigeant que les élèves utilisent, dans leurs compositions, de « beaux » mots et de « belles » expressions, afin de rendre leurs textes plus « intéressants » à lire.

Enfin, on remarque, dans les propos d'Andris, la même préoccupation pour les aspects esthétiques, voire littéraires de son écriture, en l'occurrence privée, dans les langues de son répertoire :

(50) Andris-BS

En parlant encore de mes habitudes, je peux dire que dès qu'il s'agit de rédiger un texte dans un domaine privé (correspondance avec des amis etc.), j'aime toujours prendre mon temps pour arriver à un résultat plus joli, plus intéressant – soigner la langue, utiliser des constructions des phrases moins habituelles, enrichir des histoires avec les descriptions développées (quitte à entrer trop dans des détails inutiles parfois). Je fais cela parce que c'est intéressant pour moi-même mais aussi pour celui qui va lire. Au moins, je l'espère. Mais encore une fois, je ne peux pas vraiment parler d'une évolution, car c'est quelque chose que j'ai toujours aimé faire.

Cet extrait fait partie de la biographie de scripteur rédigée par Andris, deux ans après l'interruption de ses études à l'Université de Lausanne (cf. annexe 5). Il est intéressant de constater que l'étudiant « transfère » de manière consciente certaines des représentations et capacités scripturales qu'il a élaborées dans un contexte académique, vers la correspondance privée. Les moyens qu'il déclare adopter pour écrire ses textes dans un contexte privé correspondent à l'image qu'il a développée à propos de l'écriture lors de ses études à l'université et, notamment, lors de ses expériences liées aux textes littéraires (*soigner la langue, utiliser des constructions des phrases moins habituelles, enrichir des histoires avec les descriptions développées*). Ses propos soulignent que, malgré le changement de contexte socioculturel et de genres de textes qu'il produit quotidiennement, il continue à s'investir dans l'écriture, dans l'une ou l'autre de ses langues, comme le montrent la répétition de l'adverbe « toujours » (*j'aime toujours... j'ai toujours aimé*), les nombreux termes évaluatifs positifs (*joli, intéressant, soigner, enrichir*), ainsi que le verbe « aimer » qui implique également une appréciation positive.

VII.1.2.2 Ecrire, c'est l'activité de l'écrivain

Une autre représentation stéréotypée liée aux littératies, assez proche de celle que j'ai thématisée précédemment, renvoie à l'idée qu'écrire constitue l'exercice de la profession d'écrivain. Les représentations de ce type traduisent une dichotomisation entre les pratiques de littératie ordinaires et les pratiques exceptionnelles, littéraires, considérées comme les plus valorisées et valorisantes (M. Dabène, 1987a). Ainsi, Giang exprime cette conception à plusieurs reprises, soit lors de l'entretien, ou dans la biographie de scriptrice qu'elle a rédigée deux ans après cet entretien :

(51) Giang-EC

- 112G (...) pas tout le monde peut devenir e écrivain ça c'est sûr
113E ah ça non mais e on peut quand même bien écrire sans être écrivain là vous êtes d'accord
114G e bien sûr
115E oui on peut arriver à e bien écrire un texte un article une synthèse un texte argumentatif même si on n'est pas écrivain
116G oui mais pour moi si quelqu'un écrit vraiment bien il va devenir un écrivain [d'accord] mais à mon avis [ça c'est le top de e] peut-être moi c'est c'est comme un stéréotype [mm] parce que comme j'ai appris le chinois la langue [oui] pendant quatre ans aussi ((elle rit)) dans ma classe il y avait un jeune écrivain ((elle rit))
(...)
122G (...) il a écrit des livres [oui oui] mais on voit il y a un grand écart entre lui et moi c'est e je ne peux pas le rattraper

Cet extrait porte sur l'articulation entre deux pratiques différentes impliquant l'écriture : d'un côté, l'écriture en tant qu'activité du/de la scripteur/-trice « ordinaire », de l'autre, l'écriture en tant qu'activité de l'écrivain. Pour Giang, il y a une confusion entre ces deux activités, malgré son adhésion initiale aux tentatives de clarification de l'enquêtrice (113E, 115E). Autrement dit, pour elle, il n'y a pas de bons/-nes scripteurs/-trices, il n'y a que des écrivains – cette croyance, qu'elle qualifie elle-même de « stéréotype », est reformulée avec force, à travers des marques d'intensité (*oui mais pour moi si quelqu'un écrit vraiment bien il va devenir un écrivain*). S'apercevant du désaccord de l'enquêtrice, Giang explique sa conception en évoquant un souvenir issu de ses années d'études, où elle a côtoyé un futur écrivain. Son exemple ne fait qu'entretenir la confusion scripteur *versus* écrivain et met en évidence l'idéal dont Giang parlait au début (*pas tout le monde peut devenir e écrivain*). Cet idéal, difficile à atteindre, empêche l'étudiante de se focaliser sur l'amélioration de ses capacités de scriptrice « ordinaire » dans ses différentes langues (*il y a un grand écart entre lui et moi c'est e je ne peux pas le rattraper*). Par ailleurs, dans sa biographie de scriptrice, Giang confirme qu'il s'agit pour elle d'un « rêve », quoiqu'il demeure de nouveau l'ambiguïté opposant le (bon) scripteur et l'écrivain :

(52) Giang-BS

Je pense toujours que l'écriture est une chose très importante et intéressante. En fait, devenir un écrivain était un de mes rêves. Bien sûr qu'il reste un rêve impossible à réaliser.

Il est assez frappant de constater la légèreté du ton de ce début de biographie, qui ne laisse transpercer aucune émotion négative de Giang à propos de l'inaccomplissement de son « rêve ». C'est comme si elle s'y était résignée, sans l'ombre d'un regret. On peut également se demander si cette attitude ne constitue pas une manière que Giang adopte justement afin de relativiser un certain malaise lié à ses capacités scripturales en français.

Le même idéal de l'écrivain apparaît dans les propos de Dominika, qui invoque également l'impossibilité de l'atteindre, mais plutôt en raison de son manque de passion pour l'écriture :

(53) Dominika-EC

- 154E si vous arriviez à écrire sans faute en français qu'est-ce que ça changerait pour vous
155D mais e je deviendrais pas une écrivaine je sais pas e
156E ça non vous croyez pas ((elle rit))
157D on peut toujours essayer d'écrire quelque chose c'est e je pense qu'on a rêvé tout le monde [oui] d'éditer notre premier livre etc on peut le faire mais e ça me passionne pas trop d'écrire
158E peut-être pas en tant qu'écrivain mais
159D peut-être en polonais oui je suis capable [oui] mais en français je sais pas

Comme dans les extraits précédents, on remarque que Dominika formule elle aussi des stéréotypes qui mettent en évidence une confusion entre écriture et écriture littéraire (*on peut toujours essayer d'écrire quelque chose*), ainsi qu'entre scripteur/-trice ordinaire et écrivain (*je pense qu'on a rêvé tout le monde [oui] d'éditer notre premier livre*).

Dans l'extrait suivant, l'association des termes de « talent » et d'« écrire », dans la question de l'enquêtrice, détermine chez Kerstin un positionnement assez clair, où l'on voit qu'écrire renvoie, encore une fois, aux pratiques du professionnel de l'écriture :

(54) Kerstin-EC

- 81E on dit que pour écrire il faut avoir du talent
82K de quoi
83E du talent
84K ah du talent ee talent e je crois il faut il faut une e bah c'est difficile maintenant de d'exprimer ça en français quelque chose comme e il faut il faut se mettre dans le public pour lequel on écrit il je crois il faut e une e capacité de oui de se mettre à une autre position [mm] de de s'extraire de soi-même pour écrire bien pour les autres [d'accord] bien sûr on écrit aussi pour pour soi-même mais c'est toujours e il y a toujours un un destinataire [mm] voilà un public et il faut il faut bien regarder derrière [mm] pour pour écrire je pense

Le discours de Kerstin montre que, par la « personne qui écrit », elle ne désigne pas le/la scripteur/-trice ordinaire, mais l'écrivain, et que « écrire » signifie plutôt « écrire pour les autres », pour un public dont « il faut » tenir compte (on remarque la fréquence des déontiques dans cet extrait). Kerstin comprend le talent comme une capacité de la personne

qui écrit à manifester de l'empathie à l'égard de son destinataire (*une e capacité de oui de se mettre à une autre position*). Le talent étant « réservé » aux écrivains, qu'en est-il des scripteurs « ordinaires » ? Cette question est mise dans l'ombre par le sens que l'étudiante donne au terme d'« écrire » et la tournure inattendue que prend sa réponse.

Dans ces extraits, la fréquence des malentendus liés aux dichotomies écrits ordinaires *versus* écrits littéraires, scripteur/-trice *versus* écrivain interpelle. Néanmoins, il faut prendre en compte l'emploi par l'enquêtrice de certains termes qui peuvent prêter à confusion. Par exemple, le mot « talent » peut créer chez les étudiant.e.s interrogé.e.s de fausses interprétations quant à ses attentes. De même, on constate que si le terme d'« écrire » apparaît seul, il y a plus de chances qu'il soit compris comme étant lié à l'activité de l'écrivain. Mais il y a des cas où les tentatives de clarification de l'enquêtrice, ou le fait d'exprimer son désaccord, n'aboutissent pas. En fin de compte, la question, du point de vue didactique, est de savoir comment aider les étudiant.e.s à dépasser ces stéréotypes solidement ancrés, afin d'en réduire l'impact sur la légitimité des scripteurs/-trices « ordinaires » à produire des textes (cf. *infra*).

VII.1.2.3 Bien écrire, c'est avoir un don ou un talent

Les représentations, généralement assez répandues, liées au don (M. Dabène, 1987a) qui serait nécessaire pour bien écrire, apparaissent chez quelques-uns des étudiant.e.s, alors que chez d'autres ces stéréotypes sont clairement rejetés. La récurrence de cette problématique au sein du corpus recueilli montre, dans tous les cas, qu'il s'agit d'un sujet évocateur pour la plupart des sujets scripteurs, quelle que soit la langue utilisée pour écrire. Je thématise ici les conceptions qu'ont formulées plusieurs étudiant.e.s, à propos de l'importance (ou non) du talent dans l'appropriation de l'écriture. Dans l'extrait suivant, Giang parle du talent en évoquant son enseignant d'écriture chinoise à l'université :

(55) Giang-EC

- 104G (...) il a écrit beaucoup d'articles pour les magasins magazines [oui oui] (...) mais il a je pense il a du talent [oui] et puis je crois qu'il je crois que sa méthode est juste (...)
105E oui vous avez prononcé le mot talent [oui] il faut avoir du talent pour bien écrire
106G bien sûr bien sûr vous ne pensez pas
(...)
111E vous pensez qu'il est là e depuis qu'on est petit
112G je pense que ((elle rit)) parfois oui [oui] bien sûr e on peut toujours e faire beaucoup d'exercices pour avoir ce talent [mm] oui mais la plupart des gens ils peuvent pas

Le stéréotype concernant la nécessité d'avoir du talent pour bien écrire est ici clairement formulé par Giang, qui cherche une confirmation en demandant le point de vue de l'enquêtrice (*bien sûr vous ne pensez pas*). Bien qu'il y ait une hésitation quant aux

particularités du talent d'écrire, le discours est tranchant vers la fin de l'extrait (*mais la plupart des gens ils peuvent pas*). Cela montre que Giang conçoit le talent comme une condition pour s'approprier l'écriture. L'extrait suivant confirme, d'ailleurs, cette hypothèse :

(56) Giang-EC

- 41E et vous aimez ça [ah] écrire des articles argumentatifs
42G non j'aime pas trop [non] parce que ici ça ça concerne la politique ou des choses e
(...)
46G oui et puis e sauf sauf ça je suis pas très douée [oui] même en chinois pour écrire l'article argumentatif
47E ah d'accord même pas dans votre langue maternelle
48G non je suis pas douée je pense que j'aime plutôt écrire la prose [d'accord] l'article narratif mais je suis plutôt douée

Dans cet extrait, le don est conçu comme une dimension du savoir-écrire, ce dernier étant également déterminé par les préférences et les intérêts de la scriptrice. En effet, Giang identifie plusieurs facteurs qui lui créent des difficultés en ce qui concerne les écrits académiques en français, mais aussi en chinois. Ces facteurs sont formulés en termes de manque : manque d'intérêt envers certains sujets des textes à écrire, mais aussi manque de goût et de talent pour les textes de type argumentatif. En outre, le manque de talent se manifeste aussi dans sa langue première (*je suis pas très douée [oui] même en chinois pour écrire l'article argumentatif*). Il est évident que de telles conceptions peuvent entraver le développement de capacités à l'écrit dans le domaine concerné par ces propos, celui des littératies académiques, mais on peut se demander également si ces opinions ne constituent pas des manières d'exprimer une difficulté inhérente à l'écriture, au-delà des langues utilisées. Dans d'autres cas, les sujets acceptent l'idée qu'il existe un don particulier pour l'écrit chez certain.e.s scripteurs/-trices, mais mettent en évidence le rôle de l'apprentissage de l'écriture :

(57) Natalia-EC

- 141E (...) il y a des gens qui pensent que pour écrire il faut avoir du talent qu'en pensez-vous
142N oui je pense
143E peut-être que ça dépend aussi de e ce qu'on écrit
144N oui oui oui du talent oui du talent et aussi e de la volonté de la volonté de d'apprendre [oui] on peut apprendre à bien écrire

Pour Natalia, la question du talent semble peu évocatrice. Elle exprime vaguement son accord à l'égard de la représentation proposée par l'enquêtrice, mais ne développe pas sa réponse (on peut aussi se demander si elle a bien compris le sens de la question). Dans le tour de parole 144N, on constate qu'elle ne nie pas l'idée que le talent serait nécessaire pour écrire, mais qu'elle met l'accent sur la possibilité du sujet d'apprendre à écrire (*on peut apprendre à bien écrire*). Ainsi, pour Natalia, apprentissage volontaire et don semblent constituer, aussi bien

l'un que l'autre, des conditions pour écrire qui peuvent coexister (*du talent et aussi de la volonté d'apprendre*).

En revanche, selon Fabio, le don et le travail renvoient à deux catégories bien différentes, le don n'étant pas conçu comme indispensable pour écrire :

(58) Fabio-EC

- 63E je vais vous donner cette liste d'affirmations qui ne sont ni vraies ni fausses s'il y en a une qui vous interpelle vous me dites si vous êtes d'accord ou pas
- 64F . bon le talent n'est pas une condition pour bien écrire
- 65E mm
- 66F oui ça je suis d'accord je pense que e l'écriture c'est surtout e enfin c'est comme la musique un peu parce que je fais aussi de la musique donc c'est surtout du du travail enfin il faut travailler sur enfin c'est vraiment un geste assez complexe l'écriture et comme comme la musique on peut avoir du talent ça peut ça peut aider [mm] ça peut donner une base e on peut avoir des avantages [mm] par rapport aux autres mais je pense que le talent sans sans sans travailler ça e ça porte nulle part [d'accord] (...) je pense que avoir du talent et avoir envie de travailler ça c'est e
- 67E oui deux choses différentes [moi je pense] ça peut servir au début [voilà] pour se découvrir [je crois oui] certaines affinités mais
- 68F mais je crois que même en ayant pas de talent ça ça peut s'apprendre ça nécessite d'abord du travail mais je pense que c'est possible

A la différence des propos précédents, les propos de Fabio concernant le don pour l'écriture développent et argumentent une phrase-déclencheur écrite, proposée par l'enquêtrice au cours de l'entretien. Le rapprochement entre l'écriture et la musique permet à l'étudiant de réfléchir à la question du talent *versus* travail à partir de ses propres activités. Même s'il n'exclut pas l'existence du talent chez certaines personnes (*on peut avoir du talent ça peut aider*), il est convaincu de l'importance du travail (*je crois que même en ayant pas de talent ça ça peut s'apprendre*).

Le dernier extrait que j'ai choisi pour illustrer la représentation du don ou du talent pour l'écriture met en évidence la conception formulée par Camelia :

(59) Camelia-EC2 (traduction)

- 53E mm et tu penses qu'on doit avoir du talent pour bien écrire un texte
- 54C e ça dépend du genre de texte si c'est de la correspondance ou [mm] il faut savoir utiliser certaines formulations [exactement] on n'a pas besoin de talent mais si c'est un texte littéraire . oui mais ici ça tient un peu de la créativité de chacun [mm] et de ce qu'il veut exprimer [mm] il y a des personnes qui sont incapables de s'exprimer ou d'écrire quelque chose de littéraire ou de créatif [mm] elles préfèrent l'écriture standard [mm] très structurée à l'aide de puces
- 55E et toi tu préfères quoi
- 56C ça dépend de nouveau ((elle rit)) [mm] pour l'école je préfère les puces aussi [mm] comme ça j'ai les idées principales je vois mieux la structure dans la page

Dans son discours, Camelia distingue d'emblée deux types d'écritures, qu'un.e même scripteur/-trice ordinaire peut a priori produire dans différentes circonstances : d'une part, l'écriture fonctionnelle, comme la correspondance et, d'autre part, l'écriture créative. Alors

que, pour la première catégorie d'écriture, le talent n'est pas nécessaire, pour la deuxième, il faut ce qu'elle désigne comme la « créativité » de la personne qui écrit, qui renvoie à une capacité particulière et à une condition *sine qua non* de l'écriture de ce type (*il y a des personnes qui sont incapables de s'exprimer ou d'écrire quelque chose de littéraire ou de créatif*). Lorsqu'elle évoque ces différents écrits, Camelia pense également à leurs contextes de production, comme le montre l'exemple des étudiant.e.s produisant à l'université une écriture cadrée, « très structurée à l'aide de puces », qu'elle adopte elle-même dans ce contexte-là.

VII.1.2.4 Ecrire, c'est s'approprier la grammaire

Un des préjugés liés aux littératies, que je me propose d'illustrer ici, concerne les articulations entre l'écriture et la grammaire et la place de cette dernière dans l'appropriation de la production écrite tant en langue seconde qu'en langue première. L'exemple suivant met en évidence les représentations de Mirela concernant la connaissance des normes linguistiques comme fondement et condition de toute écriture, représentations qu'elle formule avec force, dans un entretien qui a eu lieu en français.

(60) Mirela-EC1

- 92M (...) je pense que les premiers pas dans l'écriture c'est la grammaire à mon avis je pense que tu peux écrire e tout ce qu'est-ce que tu veux mais si tu fais des fautes de grammaire ça c'est grave [mm] et je pense que pour [dans n'importe quelle langue] dans n'importe quelle langue dans n'importe quel type de d'écriture [mm] dans n'importe quel contexte je pense que personne il a e en fait je pense que ça c'est vraiment mal de faire des des erreurs de grammaire
- 93E mm pourquoi
- 94M oui c'est e je sais pas en fait c'est comme en roumain quelqu'un qui fait les erreurs de grammaire [oui je sais] c'est comment tu peux faire ça comment ((xx)) [c'est inacceptable] dans une autre langue je pense que oui elles sont des fois acceptables mais quand même c'est pas e je sais pas je pense que c'est un problème seulement de faire des fautes

Dans la conception de Mirela, écrire, c'est d'abord respecter les normes linguistiques. Les erreurs de langue sont considérées comme des « fautes » (Médioni, 2012) dont le scripteur se rend coupable (*je pense que tu peux écrire e tout ce qu'est-ce que tu veux mais si tu fais des fautes de grammaire ça c'est grave*). Elle énonce ses opinions de manière plutôt abstraite, sans faire référence à des pratiques ou des sujets scripteurs particuliers, mais plutôt universels (*dans n'importe quelle langue dans n'importe quel type de d'écriture (...) dans n'importe quel contexte*). L'insistance sur les aspects « grammaticaux » des textes à produire est l'indice de représentations stéréotypées (*je pense que les premiers pas dans l'écriture c'est la grammaire*), représentations que j'ai pu identifier dans les propos d'autres témoins,

notamment Kerstin, Andris et Giang (cf. les analyses des extraits suivants : 61, 81, 84, 86). En effet, Mirela souligne à plusieurs reprises la nécessité de l'adéquation des écrits aux normes de la langue écrite (*c'est vraiment mal de faire des des erreurs de grammaire (...) c'est un problème seulement de faire des fautes*). Les termes évaluatifs (*grave, problème, mal*) et intensifs (*vraiment*) soulignent une forte intolérance à l'égard de l'« agrammaticalité » (Marquillo Larruy, 2003), qui constitue à ses yeux un écart inacceptable par rapport aux normes prescriptives, notamment dans une langue première (*en roumain quelqu'un qui fait les erreurs de grammaire [oui je sais] c'est comment tu peux faire ça*). Si elle met l'accent sur cet impératif normatif, plutôt que sur d'autres « normes » (pragmatiques, textuelles, etc.) de la production d'écrits, c'est vraisemblablement parce qu'elle le considère comme un aspect primordial de toute écriture, conférant de la valeur au texte écrit.

Eu égard aux représentations formulées par l'étudiante, non seulement dans cet extrait mais également dans d'autres fragments de données, non seulement en français, mais aussi en roumain, on peut affirmer que ses rapports à l'écriture s'inscrivent dans l'ordre de la normativité et de l'intolérance à l'égard des erreurs. Ceci peut constituer un frein dans son appropriation de l'écriture, dans la mesure où l'importance qu'elle attache à la connaissance des normes linguistiques la fait perdre de vue d'autres aspects essentiels de l'expression écrite, qui sont d'ailleurs mis dans l'ombre dans ses propos.

VII.1.3 Attitudes et valeurs liées aux littératies

En m'intéressant aux attitudes et aux valeurs que mettent en évidence les discours tenus par les scripteurs/-trices plurilingues sur les littératies, je me propose d'analyser leurs rapports à l'écriture comme un ensemble de liens à un objet valorisé, qui suscite l'adhésion et la désirabilité, tout en influant sur les actions des individus et des groupes (Lortie-Lussier, 1984). Comme je l'ai déjà montré, les valeurs sont au cœur des liens que les sujets scripteurs plurilingues construisent à l'égard des littératies, dans les différents contextes qu'ils expérimentent. Je rappelle également que les attitudes sont définies généralement comme « une sorte d'instance anticipatrice des comportements, une prédisposition à répondre de manière consistante à l'égard d'un objet donné » (Billiez & Millet, 2001 : 36). Tout comme les représentations sociales, les attitudes et les valeurs peuvent être considérées comme des manifestations, filtrées par le social, des rapports que les scripteurs/-trices développent à l'égard de l'écriture. A ce titre, elles sont construites sur la durée et en fonction des habitus socioculturels et peuvent émerger en situation d'interaction, où les propos réflexifs formulés

par les étudiant.e.s apparaissent comme le résultat d'une coconstruction discursive avec l'enquêtrice.

VII.1.3.1 Bien écrire pour réussir ses études

Une des questions que j'ai adressées aux informateurs/-trices lors des entretiens compréhensifs – « Si vous faisiez des progrès à l'écrit, qu'est-ce que cela vous apporterait sur le plan personnel ou professionnel ? » – a suscité, par sa tournure hypothétique, des discours réflexifs sur la manière dont les scripteurs/-trices plurilingues envisagent leur appropriation de l'écriture en français, présente et future. Ces discours mettent également en évidence une série d'attitudes et de valeurs que les personnes attachent aux littératies et plus particulièrement à l'écriture. La réponse d'Andris à cette question, que je reproduis ci-dessous, montre que l'écriture est conçue comme un objet valorisé, car elle constitue un moyen de réussir ses études :

(61) Andris-EC

- 103E (...) vous pensez que si vous arriviez à e mieux écrire ça ça vous apporterait quoi sur le plan personnel et académique
- 104A e je pense que ça appor- apporterait [mm] beaucoup e dans le cadre académique déjà je sais qu'à la fin du diplôme que je fais [mm] je rends le travail à écrire ou vingt ou trente pages [oui] donc pour faire ça à un certain niveau il faut quand même avoir un certain vocabulaire et aussi des connaissances de grammaire et [mm] et ça apporte e la facilité de faire un travail comme ça e donc ça c'est pour l'académique et pour le personnel ça apporte e la satisfaction de soi-même e ou la l'assurance e ou je sais pas [mm] si je dis juste [mm] que qu'enfin on progresse [mm] gentiment
- 105E oui oui dans l'étude de la langue [oui] d'accord et peut-être pour une future profession aussi
- 106A peut-être oui si je regarde e mon avenir (...) c'est toujours e c'est important de e de savoir écrire bien

Afin de répondre à cette question, Andris mentionne deux principaux bénéfices d'une potentielle amélioration de ses capacités scripturales en français : d'une part, l'aisance dans la rédaction de son mémoire de fin d'études et d'autre part, la confiance en soi en tant qu'apprenant de langue et en tant que scripteur. Or, se représenter le « mieux écrire » dans le futur suppose que le sujet scripteur prenne comme points de repère ses capacités et ses difficultés au moment présent. En ce qui concerne la rédaction de son mémoire, les difficultés d'Andris semblent plutôt liées aux aspects linguistiques du texte à rédiger, dont l'étudiant se représente les exigences de manière assez partielle (*pour faire ça à un certain niveau il faut quand même avoir un certain vocabulaire et aussi des connaissances de grammaire*). Un autre élément problématique pour lui renvoie au nombre de pages demandé, cet élément étant d'ailleurs déjà évoqué par l'étudiant lors du même entretien. Ses propos permettent d'affirmer que le travail écrit en question constitue un enjeu assez important pour qu'il continue à

s'améliorer à l'écrit (*ça apporte e la facilité de faire un travail comme ça*). Quant aux attentes plus personnelles d'Andris, il estime que cette amélioration peut contribuer à une augmentation de la confiance en soi (*ça apporte la satisfaction de soi-même e ou la l'assurance (...) qu'enfin on progresse gentiment*). Cet élément psychoaffectif, que je développerai plus loin dans ce chapitre, est évoqué par beaucoup d'autres personnes interviewées, comme un des aspects les plus révélateurs de leurs rapports à l'écriture.

Le discours valorisant d'Andris permet ainsi de mieux comprendre les valeurs qu'il attribue aux littératies académiques, mais aussi la manière dont ces valeurs peuvent contribuer à façonner ses attitudes et à influencer sur ses pratiques dans cette sphère. Par exemple, on peut supposer que l'étudiant ajustera ses pratiques scripturales à ses attentes par rapport à son travail de fin d'études et aux enjeux qui y sont liés.

VII.1.3.2 Bien écrire pour être fonctionnel et s'intégrer dans la société

L'amélioration de leurs capacités scripturales est également valorisée par les scripteurs/-trices, car ces capacités constituent des moyens d'être fonctionnels/-les dans la société et de s'intégrer socialement. Cette idée, que souligne Camelia pendant l'entretien, renvoie aux littératies plus ou moins étendues :

(62) Camelia-EC1

- 2C (...) pour moi c'était e un peu e un handicap [mm] de pas savoir e bien écrire [mm] par exemple j'ai fait j'ai fait un stage e dans une entreprise ici à lausanne [mm oui je sais] et puis e j'avais e des difficultés à e parler et aussi à écrire [mm] à rédiger
- 3E tu devais écrire des choses et tu avais des difficultés c'est ça
- 4C oui exactement [mm] je me suis dit si je veux e évoluer [mm] être ici dans cet environnement il faut savoir e [mm] bien parler et écrire

L'appropriation des littératies est perçue par Camelia comme une condition et un moyen de vivre dans la société d'accueil, des valeurs essentielles que l'étudiante attache à l'écriture. Son attitude valorisante à l'égard des littératies possède donc une connotation fonctionnelle, qui n'est pas sans lien avec son expérience professionnelle de stagiaire dans une entreprise suisse. Cette expérience lui a permis d'estimer ses capacités langagières comme étant insuffisantes pour qu'elle soit fonctionnelle dans la vie professionnelle et sociale, d'où sa prise de conscience de la nécessité de s'améliorer (*je me suis dit si je veux (...) être ici dans cet environnement il faut savoir bien parler et écrire*). Le terme de « handicap » qu'elle utilise est révélateur, car il désigne l'inconvénient majeur que représente un faible niveau de littératies pour sa vie socioprofessionnelle.

Le discours de Kerstin, que je retranscris ci-dessous, met en évidence une attitude et des valeurs qu'elle attache aux littératies, similaires à celles de Camelia :

(63) Kerstin-EC

- 115E (...) une dernière question [oui] qu'est-ce que l'amélioration de votre écrit vous apporterait sur le plan professionnel ou personnel
(...)
- 118K pour e par rapport à mon e travail
- 119E oui par rapport à votre statut professionnel e à votre vie e en suisse
- 120K ah je crois oui parce que e
- 121E à votre statut de mère
- 122K statut de mère non je crois pas [non] ou peut-être que si à l'école c'est toujours pas mal de d'écrire quelque chose de moins fautif ((elle rit)) mais e oui pour mon travail oui bien sûr [mm] parce que e ma profession dépend beaucoup de de l'écriture [mm] si j'arrive à écrire une lettre si j'arrive à bien négocier si j'arrive à e discuter avec les gens bien sûr ça ça m'aide beaucoup e mais je crois c'est pour tout le monde comme ça
- 123E là vous y arrivez pas très bien vous êtes pas très à l'aise
- 124K e non [mm] parce que mon français est encore fautif
- 125E d'accord il y aurait des progrès à faire
- 126K oui bien sûr mais c'est toujours [oui] aussi en langue maternelle on arrive jamais à à [oui bien sûr] à destination finale on peut toujours s'améliorer c'est c'est c'est comme ça

Pour Kerstin, les principales valeurs des littératies sont étroitement liées aux pratiques qu'elle réussit à effectuer en Suisse, dans plusieurs domaines de la vie sociale : professionnel, institutionnel et privé. Cette mère de famille ayant travaillé en Suisse comme secrétaire valorise l'écriture, notamment en ce qu'elle constitue une partie importante de son travail (*ma profession dépend beaucoup de de l'écriture*), mais aussi parce qu'elle lui facilite les relations avec l'école de ses enfants (*à l'école c'est toujours pas mal de d'écrire quelque chose de moins fautif*). Mais, son attitude valorisante est, pour Kerstin, de l'ordre de l'évidence et de l'universel, aussi a-t-elle tendance à relativiser ses jugements (*bien sûr ça m'aide beaucoup e mais je crois c'est pour tout le monde comme ça*). Elle souligne également, à travers des termes évaluatifs, sa vision à propos de ses capacités langagières en français (*mon français est encore fautif*), mais en estimant que les progrès dans l'appropriation des langues sont permanents (*on peut toujours s'améliorer c'est comme ça*). La répétition de l'évaluatif négatif « fautif » met en évidence une faible confiance en ses capacités écrites et orales, les deux étant étroitement liées entre elles, comme le montre l'énumération des pratiques langagières qu'elle souhaiterait adopter avec plus de succès (*si j'arrive à écrire une lettre si j'arrive à bien négocier si j'arrive à e discuter avec les gens*).

Des attitudes valorisantes à l'égard des littératies font également l'objet du discours de Camelia, qui considère ces dernières comme des moyens de distinction et d'intégration sociale :

(64) Camelia-EC2 (traduction)

- 115E (...) je me souviens qu'une des raisons pour laquelle tu es venue à cette école était pour mieux écrire
116C oui c'est ça
117E pour augmenter tes chances dans le futur
118C exactement [mm] comme je disais avant mieux on écrit mieux on est vus socialement plus on s'approche d'eux on fait les mêmes activités on parle comme eux mieux on s'intègre

Dans cet extrait, les valeurs attachées par la personne plurilingue aux littératies sont plus clairement liées aux marques de distinction sociale – dans le sens de Bourdieu (1977) – que supposent les pratiques de l'écrit. Ainsi, pour Camelia, le savoir (bien) écrire constitue d'abord un moyen d'améliorer son statut socioprofessionnel et ses relations sociales (*mieux on écrit mieux on est vus socialement*), aussi peut-on supposer que cela représente une des raisons pour laquelle elle s'est donné comme objectif de progresser à l'écrit en français. Ensuite, bien écrire permet, dans la conception de l'étudiante, d'adopter les mêmes pratiques langagières que les individus appartenant au groupe dominant, qu'elle désigne par le pronom *eux* (*plus on s'approche d'eux on fait les mêmes activités on parle comme eux mieux on s'intègre*). En effet, ce discours montre que l'intégration sociale, qui passe aussi par une acculturation aux cultures écrites, constitue pour les personnes migrantes une nécessité de se conformer aux normes et aux usages des institutions dominantes (Stoiciu, 2005).

VII.1.3.3 Ecrire pour soi

Certaines pratiques de littératie, relatives par exemple à l'écriture de soi, sont valorisées par une partie des sujets plurilingues, car elles leur permettent l'expression, la mémoire et la création, à travers la mise en texte d'expériences personnelles dans les langues de leurs répertoires (Lejeune, 2007). Camelia, par exemple, décrit dans l'extrait suivant les significations subjectives de sa pratique du journal intime, dans sa langue première et en français, et les bénéfices personnels qu'elle en tire :

(65) Camelia-EC1

- 43E (...) tu disais que tu écrivais pour toi c'était c'était quoi comme e genre de texte
44C une sorte de e une sorte de journal [mm] mais pas un journal ah aujourd'hui je fais ça [ah oui] pas ce type [mm] c'était juste e des impressions que j'avais e pendant la journée [mm] s'il y avait quelque chose qui qui m'a impressionnée [mm] ou qui m'a révoltée ou e et puis e je présentais mon point de de vue
45E oui oui ou ton ressenti envers les événements oui et puis c'est tout
46C en roumanie oui ça j'ai continué aussi ici j'ai essayé de continuer après e mon arrivée en suisse mais j'avais pas vraiment le temps avec l'université le travail et tout ça
47E tu as essayé de continuer en roumain
48C oui d'écrire en roumain [oui mm] j'ai essayé aussi en français [oui] mais je [ça m'intéresse] mais je suis pas très très très douée e je me suis dit e je fais des efforts puis je me suis dit j'écris même si j'écris mal comme ça avec le temps [oui oui] je e je vais

m'améliorer [mm] mais e c'est de nouveau le problème avec le temps [mm] j'ai pas [t'as pas le temps] e le temps de d'écrire [ah oui] c'est comme ça

(...)

54C (...) l'écriture c'est aussi un moyen de déstresser

55E oui bien sûr

56C c'est comme un psy ((elle rit))

Le discours de Camelia sur les usages du journal intime met en relief certaines valeurs qu'elle y attache – d'un côté, cela constitue pour elle, notamment dans sa langue première, un espace subjectif de discours, où elle cherche à donner du sens à son vécu personnel (*des impressions que j'avais (...) je présentais mon point de vue*) et, de l'autre côté, cela représente, surtout en français, un moyen de s'approprier la langue (*j'écris même si j'écris mal comme ça avec le temps (...) je vais m'améliorer*). Les différences sont pourtant évidentes, dans le discours de l'étudiante, entre les deux manières d'écrire son journal intime. En effet, dans le cas du journal qu'elle tient en roumain, les propos de Camelia indiquent qu'elle invente son écriture, par bricolage, l'essentiel n'étant pas les aspects formels ou la chronologie des événements, mais plutôt le sens qu'elle y attribue. Elle précise aussi les bénéfices personnels de son action, qu'elle considère comme une sorte de « thérapie » (*l'écriture c'est aussi un moyen de déstresser (...) c'est comme un psy*). En revanche, en décrivant sa tentative d'écrire son journal intime en français, Camelia souligne plutôt les contraintes et l'investissement que cela représente, en termes d'effort cognitif, de connaissances langagières et de temps qu'elle y consacre. L'usage du journal intime en langue étrangère sollicite donc, dans le cas de Camelia et celui d'autres étudiant.e.s plurilingues, plus de ressources qu'en langue première, où cet usage semble concerner davantage les dimensions socioaffectives de cette pratique (Bishop & Penloup, 2006). Par conséquent, les valeurs attribuées par les sujets scripteurs à leurs pratiques diffèrent en fonction de la langue utilisée. Si le journal intime est généralement reconnu comme un moyen d'appropriation des littératies et des langues, ce moyen n'est pas à la portée des étudiant.e.s plurilingues que j'ai interviewé.e.s.

Les pratiques liées à l'écriture de soi relèvent également, dans certains cas, de véritables stratégies de défolement que les scripteurs/-trices mettent en place, notamment dans leurs langues premières, comme le raconte Mirela dans l'extrait suivant :

(66) Mirela-EC2 (traduction)

125E tu disais ne pas tenir de journal [non] mais tu écris des choses pour toi pour ton plaisir

126M j'en ai rarement besoin ça m'arrive tous les cinq ans [mm] lorsque je suis très fâchée contre tout ce qui existe autour de moi [mm] ça c'est un des moments où j'ai envie d'écrire [ah] j'ai besoin de mettre mes pensées sur le papier [oui] je faisais ça quand j'étais plus jeune j'avais une machine à écrire et c'était je pense ma façon de me calmer [mm] ça m'aide beaucoup mais ça n'arrive pas souvent ((elle rit)) mais avant je faisais ça souvent j'en suis certaine je prenais ma machine j'écrivais et après je déchirais le

papier [ça passait] mais je ne lisais jamais ce que j'écrivais dans ces moments c'était juste une manière de défoulement je crois [oui] ça fait longtemps que je n'ai pas fait ça

L'événement de littératie que raconte Mirela dans cet extrait traduit du roumain est révélateur pour comprendre les valeurs qu'elle attache à l'écriture personnelle, valeurs qui sont surtout liées à la résolution de certains conflits psychiques internes. Comme elle l'affirme, l'acte d'écrire peut constituer un moyen de défoulement, de libération de tensions intérieures, mais également de satisfaction d'un besoin d'estime (de soi) (Maslow et al., 1970). Il faut souligner que, du point de vue interactionnel, le récit de Mirela représente pour elle une manière de donner du sens à ses pratiques de littératie passées – d'autant que ce récit est réalisé dans la langue dans laquelle les événements ont eu lieu (*c'était je pense ma façon de me calmer*) – et de mesurer son évolution personnelle et celle de ses rapports à l'écriture (*ça fait longtemps que je n'ai pas fait ça*). Certaines valeurs qu'elle attribue à l'écriture, surtout dans sa langue première, comme celles que j'ai précisées plus haut, s'élaborent donc au fil du discours. On peut conclure, à partir de ce fragment d'entretien, que les attitudes qu'adopte la scriptrice à l'égard de ses pratiques de littératie et les valeurs qu'elle y attache, dépendent de son vécu et de ses désirs personnels à différents moments de sa vie, mais également du contexte situationnel dans lequel ces attitudes et ces valeurs sont mises en discours.

VII.1.4 Synthèse

Représentations, valeurs, attitudes constituent, comme l'indiquent les données analysées dans cette partie, des manifestations discursives des rapports complexes qu'entretiennent les sujets avec l'écriture. Ces catégories, qui constituent le résultat d'une intériorisation d'expériences et de pratiques sociales, apparaissent dans leurs discours soit explicitement, sous la forme de propos véhiculés par le sens commun, soit sous la forme de conceptions plus implicites, que les sujets expriment à travers des propos réflexifs ou en racontant leurs propres expériences (Py, 2004a). Les conceptions des sujets font ainsi apparaître certaines valeurs individuelles, souvent en tension avec les attentes et les jugements sociaux. Elles renvoient également aux idéologies maintenues par les institutions scolaires.

Il faut souligner aussi que les significations attribuées par les étudiant.e.s aux littératies sont caractérisées par une certaine instabilité et sujettes à des ajustements et modifications, en raison notamment de différents paramètres contextuels – d'un côté, la confrontation des personnes avec de nouvelles littératies dans de nouveaux contextes socioculturels et, de l'autre côté, les conditions de la situation d'entretien à laquelle ils ont participé (par exemple, l'utilisation de la langue première), situation dans laquelle ces représentations sont

coconstruites. On peut donc affirmer que les discours que les étudiant.e.s plurilingues produisent à propos des littératies matérialisent et façonnent à la fois, au travers des interactions sociales, les rapports que les personnes entretiennent avec l'écriture. C'est pourquoi ces discours peuvent être utilisés comme des outils pour le développement de leurs capacités scripturales et l'évolution de leurs rapports à l'écriture (cf. Pistes didactiques).

VII.2 La composante métalangagière

La composante métalangagière des rapports à l'écriture concerne les activités réflexives que mettent en place les auteurs/-trices plurilingues, sous forme de discours ayant comme objets les littératies et leur appropriation, ainsi que leurs différentes démarches ou « manières de faire » à l'écrit, dans les langues de leurs répertoires. Qualifier cette composante de « métalangagière », plutôt que de « métalinguistique », me semble plus adéquat, car le terme de « métalangagier » renvoie non seulement aux aspects strictement linguistiques de l'appropriation langagière, mais aussi aux aspects situationnels, interactionnels, communicatifs des activités langagières sur lesquelles portent les discours (Vasseur & Arditty, 1996).

Il est important de rappeler que les sujets auteurs élaborent, à travers la réflexivité, un rapport « scriptural-scolaire au langage », qui réunit certaines dispositions métalangagières socialement et historiquement construites (Lahire, 2008). Ces dispositions renvoient à la capacité à considérer le langage, les littératies et les langues de leurs répertoires de manière distanciée et réflexive. Dans le cas de mes sujets, ces dispositions ont été acquises tout au long de leur scolarité depuis leur entrée dans l'écrit, généralement dans leurs langues premières et font donc partie de leur « passé métalinguistique » (Trévisse, 1994), en partie réaménagé lors du processus d'acculturation à d'autres littératies. En m'inspirant des notions de *conscience langagière* (L. Dabène, 1994) et de *conscience métalinguistique* (L. Dabène, 1992), je définirai la capacité des auteurs plurilingues à adopter des dispositions métalangagières comme une *conscience métalangagière et métalittératiée*, qui se manifeste à différents degrés dans leurs discours. Une autre notion sur laquelle je m'appuierai est celle de *prise de conscience* (Huot & Schmidt, 1996), qui renvoie à un haut degré de conscience métalangagière, le sujet étant capable de comprendre son appropriation et d'envisager activement des façons de progresser. La conscience métalittératiée et les dispositions qui y sont liées sont analysables à travers les discours des sujets auteurs à l'égard des littératies dans leurs principales langues, discours que je me propose d'examiner à l'aide d'exemples tirés notamment des entretiens compréhensifs et des biographies de auteur/-trice.

Dans un premier temps, j'investiguerai une série de représentations métalangagières portant sur le texte bien écrit et les relations entre les langues-ressources au sein du répertoire plurilingue (2.1). Dans un deuxième temps, je m'intéresserai aux degrés de la conscience métalangagière et métalittératiée, à travers les discours qu'élaborent les sujets sur le rôle des outils de l'écriture dans l'appropriation des littératies (2.2). Dans un troisième temps, j'analyserai une série de dispositions d'ordre métalangagier, telles qu'elles se manifestent dans plusieurs témoignages d'étudiant.e.s, ayant comme principal objet leurs difficultés liées à l'appropriation des littératies (2.3).

VII.2.1 Représentations métalangagières

Les représentations que j'analyserai dans cette partie se manifestent à travers des discours où les auteurs/-trices explicitent leurs savoirs sur les littératies et les langues de leurs répertoires et appréhendent ces dernières de manière réflexive, comme des objets langagiers autonomes. Ces représentations font apparaître une série de variations individuelles, mais également certains points communs entre les perceptions que développent les sujets auteurs plurilingues à propos de leurs pratiques littératiées.

Une des particularités des représentations que j'examinerai renvoie à l'utilisation par les étudiant.e.s plurilingues de métalangages (Chiss, 1998) auxquels ils/elles sont ou ont été exposé.e.s dans l'une ou l'autre des langues de leurs répertoires, notamment dans un contexte guidé. Ainsi, une partie des jugements produits dans le cadre de l'entretien compréhensif ou des biographies de auteur/-trice porte les traces d'une réflexivité accrue et d'un raisonnement conscientisé et distancié sur les littératies et leur appropriation, ce qui indique un degré de conscience langagière et littératiée assez élevé. D'autres représentations, en revanche, renvoient à des « langues de bois » (Trévisse, 1997) en raison de l'imprécision, de l'étiquetage et des contradictions entre les métatermes utilisés. Les représentations de ce type traduisent un plus faible degré de conscience métalittératiée. Parmi les raisons de ces variations, je relèverai la manière dont chaque personne interviewée perçoit les attentes de l'enquêtrice lors de l'entretien. En effet, certain.e.s étudiant.e.s peuvent considérer la situation d'entretien comme un pseudo-interrogatoire lors d'une évaluation (cf. *infra*), ce qui peut rendre leurs discours plus normatifs. Il faut également souligner que la capacité à développer une opinion, à argumenter une position, ainsi qu'à utiliser le métalexique adéquat peut être influencée par les capacités d'expression orale ou écrite de la personne dans la langue utilisée lors du recueil de données. En effet, des capacités plutôt faibles en français peuvent constituer un inconvénient pour l'élaboration de réflexions et de jugements à propos des littératies et des

langues. Mais un faible degré de conscience langagière peut également être constaté lorsque les scripteurs/-trices tiennent des propos dans leurs langues premières (cf. *infra*).

VII.2.1.1 Le texte « bien écrit »

La question : « Qu'est-ce qu'un texte bien écrit pour vous ? » fait partie des questions centrales de la grille d'entretien. Je l'ai adressée aux étudiant.e.s sous différentes formes¹⁰³ et à différents moments de la discussion, généralement en lien avec des sujets tels que les littératies académiques, les écrits professionnels, les difficultés de l'écriture, etc. et avec les langues de leurs répertoires. Je me propose de recenser et d'interpréter ici les éléments que les étudiant.e.s ont considérés comme les plus significatifs. Certains discours se construisent à partir d'énumérations de critères de pertinence, liés tant au contenu qu'à la forme de la production écrite. L'extrait suivant, par exemple, met l'accent sur le contenu du texte bien écrit et sur l'effet qu'il produit chez le destinataire :

(67) Mirela-EC2 (traduction)

- 17E (...) en général qu'est-ce que tu considères comme un texte bien écrit comment il devrait être
- 18M il doit respecter les règles de l'écriture être logique bien argumenté [mm] et je fais toujours cette distinction entre une œuvre littéraire et un article de presse [mm] ou un article scientifique je ne m'attends pas à trouver une œuvre littéraire dans un article scientifique parce que [oui] ça n'a pas de sens au contraire c'est très difficile à lire mais un texte bien écrit c'est difficile à expliquer mais [mm] il doit te faire continuer de lire sans difficulté [mm] et c'est valable pour tous ceux tous les artistes qui savent le faire [mm] c'est pourquoi je pense qu'on aime certains livres et d'autres pas

Dans ce fragment traduit du roumain, la prise de distance réflexive de l'étudiante par rapport au texte bien écrit se manifeste de plusieurs façons. D'abord, Mirela utilise le métalangage pour mettre en discours ses connaissances relatives au texte (*il doit respecter les règles de l'écriture être logique bien argumenté*), ensuite elle introduit une distinction intuitive entre les genres de textes, afin de restreindre la généralité de la question qui lui est adressée (*je fais toujours cette distinction entre une œuvre littéraire et un article de presse ou un article scientifique*). Ces différentes stratégies discursives qu'adopte Mirela pour expliciter sa conception du texte bien écrit attestent d'une certaine « aptitude à parler sur » l'objet langagier en question (Chiss, 1998). Une des traces de cette activité proprement métalangagière, construite dans l'interaction, est constituée par la manière dont l'étudiante formule sa conception du bien écrire, après une hésitation (*un texte bien écrit c'est difficile à expliquer mais il doit te faire continuer de lire sans difficulté*). La représentation qui émerge ici est donc liée à la lisibilité et à la clarté comme conditions du texte bien écrit. Malgré

¹⁰³ Par exemple : Qu'est-ce qui est important pour vous lorsque vous écrivez un texte ? ou : Quelles sont les conditions que doit remplir un texte pour qu'il soit bien écrit ?

l'absence de métalexique – à quelques exceptions près (*logique bien argumenté*) – et plusieurs ambiguïtés et lieux communs, Mirela réussit à construire son raisonnement sans l'intervention de l'enquêtrice, en montrant une certaine aisance dans la construction du discours. Néanmoins, la cohérence de son raisonnement est fluctuante, car, vers la fin de ce tour de parole, seuls les textes littéraires semblent être considérés comme des textes « bien écrits », à même de susciter l'intérêt du récepteur (*c'est valable pour tous les artistes qui savent le faire*).

Comme je l'ai montré dans l'introduction de cette partie, on peut supposer que dans certains cas, les capacités d'expression orale en français peuvent influencer sur la mise en discours de représentations métalangagières. En effet, dans l'exemple suivant, un manque d'aisance à l'oral semble limiter la réflexion de Natalia sur le texte bien écrit :

(68) Natalia-EC

- 61E alors qu'est-ce qui est important pour vous quand vous écrivez qu'est-ce que c'est un texte bien écrit
- 62N ah e
- 63E c'est un texte correct sans erreur
- 64N oui [oui] qui ait qui ait e une bonne argumentation [ah voilà] puis qui e qui ait une cohérence [ah d'accord] voilà un texte il faut qu'il e qu'il
- 65E donc vous pensez pas seulement au niveau e linguistique [non mais qui] c'est pas seulement ça
- 66N e comment dire le sens du le sens
- 67E oui oui le sens voilà oui c'est très important
- 68N oui qu'il y ait une cohérence dans le sens e tout ce que je je je pense à dire [oui] après je développe [oui] et après je conclure

La conception du texte bien écrit est réduite ici à une énumération de métatermes (*argumentation, cohérence, sens*) que l'étudiante s'efforce de reproduire, mais qu'elle ne parvient pas à expliciter ou à paraphraser. L'unique explication liée aux termes qu'elle emploie est très floue (*qu'il y ait une cohérence dans le sens e tout ce que je je je pense à dire [oui] après je développe [oui] et après je conclure*). Sa posture est plutôt celle de l'apprenante devant « réciter » sa leçon et nommer des notions apprises par cœur. En outre, dans sa tentative de se souvenir des « critères » sollicités, elle ignore l'aide de son interlocutrice (65E-66N). Les représentations de Natalia se réduisent plutôt à des étiquettes qui témoignent d'une réflexion superficielle à propos de l'écriture. Cela peut s'expliquer par son faible niveau d'expression orale en français, mais cette hypothèse n'est pas la seule. En effet, on peut supposer que la situation d'entretien, une certaine perception des attentes de l'enquêtrice et, plus précisément, la question portant sur les « critères » à prendre en compte dans la production de textes, ont déclenché chez Natalia, à cause de la ressemblance entre cette situation et une situation d'évaluation, un blocage qui inhibe son activité réflexive, au point

de rendre difficile tout raisonnement cohérent, comme le montrent les nombreuses hésitations qui apparaissent dans son discours.

La tendance à réfléchir au texte bien écrit sous l'angle des exigences scolaires ou académiques est commune à plusieurs scripteurs/-trices que j'ai interviewé.e.s. Cela montre l'importance des apprentissages institutionnels liés aux littératies, mais également un certain effet de fossilisation métalinguistique (Trévisse, 1997) qui fige les représentations. Ainsi, pour Andris, le respect de la consigne est crucial dans la production des textes académiques :

(69) Andris-EC

- 33E d'accord et quels seraient les autres critères pour qu'un texte soit bien écrit
34A e dans le cadre académique c'est déjà d'avoir e déjà que le texte il remplit les les crit-
critères demandés par l'enseignant [la consigne] voilà la consigne [oui] ça c'est toujours
le critère numéro un [mm] dans les études je pense

Les représentations du texte bien écrit sont marquées dans ce cas par un certain conformisme, dans la mesure où Andris fait référence à la nécessité de respecter les critères établis par l'enseignant.e, plutôt que nommer ces critères (*déjà que le texte il remplit les les crit- critères demandés par l'enseignant*). Certaines représentations sont coconstruites dans l'interaction, comme celle où l'étudiant formule un jugement à partir du terme de « consigne » proposé par l'enquêtrice (*voilà la consigne [oui] ça c'est toujours le critère numéro un [mm] dans les études je pense*). Cependant, l'effet de distance que permet cette représentation par rapport à l'objet texte n'est pas suffisant pour aider l'étudiant à passer de l'expression d'opinions à une réflexion plus approfondie sur les qualités du texte bien écrit. Les représentations métalangagières sont donc, dans ce cas, plutôt figées, témoignant d'un déjà-là qui perdure, en dépit de la confrontation du sujet à de nouvelles pratiques de littératie, dans un nouveau contexte universitaire.

Le dernier exemple permet d'observer une réflexion plus spontanée sur la problématique du texte bien écrit :

(70) Kerstin-EC

- 13E mm mm et e qu'est-ce que c'est pour vous qu'un texte bien écrit
14K ee parce je crois c'est c'est c'est très personnel et ça varie aussi de de e genres alors par
exemple si on lit la presse alors j'aime bien les textes un peu satiriques e par rapport à
aux livres oui il y a beaucoup de choses qui me plaît beaucoup e oui
15E mm et vos lectures ça influence ce que vous écrivez
16K ee oui par par exemple moi j'aime bien si quelque chose est est court précis et un peu
satirique [d'accord] et moi je crois j'adopte un peu le le même style [d'accord] alors
moi je suis pas quelqu'un qui écrit des phrases de deux pages qui est peut-être très ee
oui philosophique et très difficile de déchiffrer [mm] moi j'aimerais quelque chose
précis et court [d'accord] oui mais qui a aussi e un profondeur

Le discours de Kerstin présente une certaine originalité, surtout en ce qu'il sort du schéma qui consiste à reproduire les « critères » du texte bien écrit, critères que l'on a appris dans un contexte institutionnel quelconque. En effet, Kerstin explicite sa conception du texte bien écrit en utilisant un lexique courant et sans faire appel à des métatermes. Ensuite, il est intéressant de constater que l'étudiante se positionne d'emblée en tant que lectrice de textes de différentes sortes, ce qui indique l'importance qu'elle accorde à la réception et à la compréhension des textes dans l'appropriation de l'expression écrite (*moi j'aime bien si quelque chose est court précis et un peu satirique [d'accord] et moi je crois j'adopte un peu le le même style*). On peut ainsi affirmer que les propos de Kerstin indiquent une conscience métalittéraire assez développée, à travers les précisions qu'elle apporte quant à la variabilité de sa perception du bien écrire – en fonction des genres de textes – mais également la manière dont elle articule les activités de lecture et d'écriture. Son raisonnement s'accompagne, à plusieurs reprises, de l'expression de ses goûts à propos des textes écrits, comme le montre la répétition des verbes « aimer » et « plaire » (*moi j'aimerais quelque chose précis et court*), ce qui constitue l'indice d'une composante psychoaffective de ses rapports à l'écriture, qui s'articule à la composante métalangagière en question.

VII.2.1.2 Penser en langue première et écrire en français

La réflexion des étudiant.e.s que j'ai interrogé.e.s sur les littératies s'accompagne souvent de considérations sur les langues et la gestion des ressources qui composent leurs répertoires plurilingues. Une des représentations métalangagières que les discours d'étudiant.e.s font surgir est liée aux influences interlinguistiques à l'œuvre dans leurs répertoires langagiers, plus précisément, la nécessité de penser et d'écrire dans la même langue, afin de réduire les phénomènes dus à l'alternance des langues (interférences, calques, emprunts, etc.), considérés comme nuisibles à l'appropriation langagière (cf. chapitre IV). Les sujets plurilingues tiennent souvent des propos qui font surgir des représentations de ce type, comme dans l'exemple suivant :

(71) Natalia-EC

- 87E oui oui et vous e en général vous faites confiance à à vos compétences à l'écrit en ce moment
- 88N oui je fais [oui mm et il y a] mm pardon malgré il y a encore des e comment s'appelle interjections de de ma langue maternelle [oui] il y a encore de de réflexes encore il y a il y a beaucoup en fait mais j'essaie de me débarrasser
- (...)
- 100N (...) en fait c'est là qu'il y a la langue e maternelle qui intervient [oui des interférences comme ça] (...) oui des interférences

Dans ce fragment, on peut relever deux marques d'une conduite métalangagière : d'un côté, la demande d'aide liée au terme d'« interférence » que l'étudiante confond initialement avec un autre mot (*il y a encore des e comment s'appelle interjections de de ma langue maternelle*) et de l'autre côté, les reformulations de ce terme (*il y a encore de de réflexes il y a il y a beaucoup en fait mais j'essaie de me débarrasser*). Le phénomène en question est, donc, connoté négativement et il n'y a aucune prise de conscience de la contribution de ce dernier à l'enrichissement du répertoire plurilingue. La langue première est aussi perçue de manière négative, comme un perturbateur et une source d'erreurs (*il y a la langue e maternelle qui intervient*). En revanche, Natalia évoque le caractère partiellement inconscient des transferts d'une langue à l'autre, comme le montre le terme de « réflexe », ce qui pourrait lui permettre une meilleure compréhension et une tolérance accrue par rapport aux phénomènes en question.

Outre les influences interlinguistiques au sein du répertoire plurilingue, la nécessité de « penser en français » pour bien écrire et parler dans cette langue fait partie des stéréotypes qui perdurent parmi les apprenant.e.s de langues. Cependant, les idéologies qui entretiennent les recommandations de ce type peuvent déclencher chez certains sujets plurilingues des conduites métalangagières à effets positifs, comme par exemple des remises en question de leurs propres manières de penser et d'écrire dans les langues qu'ils pratiquent souvent :

(72) Kerstin-EC

- 48K (...) bien sûr e il faut e je fais encore e je pense encore en allemand et après je fais quelque chose en français [oui] peut-être c'est pas e c'est pas le plus e efficace ou le plus recommandé peut-être parce que normalement on dit si on écrit quelque chose en français il faut penser aussi en français mais
- 49E oui c'est ce qu'on dit oui [oui] mais chacun ses méthodes
- 50K oui mais je ee je découvre toujours e par- pas toujours mais parfois je commence à réfléchir ou à penser en allemand et après j'écris en français
- 51E je pense que c'est pas grave le e l'important c'est de bien choisir les mots [oui] de pas calquer votre langue [oui] (...)

Les propos de Kerstin montrent une prise de conscience de l'opposition entre les idéologies auxquelles elle fait référence dans cet extrait et ses propres pratiques d'écriture (*normalement on dit si on écrit quelque chose en français il faut penser aussi en français mais*). La présence des déontiques indique l'importance, aux yeux de Kerstin, des prescriptions relatives à la pensée précédant l'acte d'écrire. En insistant sur ses habitudes de penser dans sa langue première avant de produire des textes en français, elle décrit ses manières d'écrire comme étant en désaccord avec ces recommandations, donc potentiellement erronées (*je pense encore en allemand (...) peut-être c'est pas e c'est pas le plus e efficace ou le plus recommandé*). A travers ces propos, l'étudiante tente vraisemblablement d'obtenir l'avis de son interlocutrice

sur la question (*oui mais je ee je découvre toujours e par- pas toujours mais parfois je commence à réfléchir ou à penser en allemand*). Ceci constitue l'indice du développement d'une conscience métalangagière qui lui permet de réfléchir de manière critique et distanciée aux liens entre ses propres croyances et pratiques, voire de les remettre en cause, afin de les faire évoluer.

Chez d'autres étudiant.e.s plurilingues que j'ai interviewé.e.s, on remarque une prise de conscience du fait que « penser » dans la langue seconde, lorsqu'on produit un texte dans cette langue, constitue une capacité qui se développe progressivement. Il s'agit, d'ailleurs, d'une mobilisation et d'une transformation de ressources de la langue première pour produire des textes en langue seconde ou étrangère, processus qui décrit une dimension des compétences plurilittéraires. En se basant sur ses expériences d'appropriation de l'anglais, Liliana réalise que la capacité à passer en « mode langue étrangère » représente un stade supérieur dans l'appropriation de la langue étrangère et que cela dépend de son interlangue, des savoirs et des savoir-faire que l'on développe peu à peu :

(73) Liliana-EC2

- 99E donc ça c'est au niveau du vocabulaire [oui] tu penses e [oui] tu tu choisis certains mots certaines expressions que tu traduis après
100L oui oui [mm] parce qu'autrement je peux j'arrive pas à à me mettre sur le français à penser en français [oui] pas encore [mm oui] c'est avec l'anglais maintenant je peux mais avec le français pas encore

Sa réflexion à propos des relations entre la pensée en langue première et l'écriture en langue seconde est également intuitive et coconstruite dans l'interaction :

(74) Liliana-EC2

- 137E voilà tu dois choisir une phrase et dire si tu es d'accord ou pas et pour quelles raisons
138L ((petite pause)) (...) cette fois je choisis la dernière pour bien écrire en français il faut penser en français [oui] je suis d'accord avec ça [oui] parce que quand tu es dans e tu te mets dans cette langue-là c'est vrai quand tu penses c'est c'est plus rapide ça se passe mieux [oui] tu es plus structuré tu es plus e logique [oui] tu es plus e plus à l'aise à écrire [mm] (...) mais si tu vas traduire chaque fois [oui] des fois tu fais des petites erreurs peut-être ça ça perd [mm] la la [cohérence] oui la cohérence [mm] et oui [oui] c'est ça oui] et tu es plus original ((elle rit)) quand tu penses
139E oui et il faut quoi en fait pour e penser en français juste e vouloir penser ou
140L ee oui mais ça je crois pas que ça suffit seulement [mm] de vouloir parce que tu veux mais [mm] tu dois avoir aussi les connaissances [oui] je crois que les connaissances aussi ça t'aide [mm] beaucoup en fait oui parce que si t'as pas des e un vocabulaire [oui] si t'as pas e qu'est-ce qu'il faut après [mm] tu peux pas penser même si tu veux [oui] t'arrives pas [mm] en fait c'est mon opinion

Les arguments de Liliana en faveur de l'idée de penser et d'écrire dans la même langue constituent, en quelque sorte, des arguments métacognitifs, dans la mesure où ils sont basés sur la mise en évidence de phénomènes mentaux que cela faciliterait (*quand tu penses c'est*

plus rapide ça se passe mieux). Afin de renforcer son argumentation dans ce sens, l'étudiante accentue, à travers des termes évaluatifs, les bénéfices de l'acte de penser dans la même langue et, notamment, ses effets sur l'écriture et sur le sujet scripteur (*tu es plus structuré (...) plus e logique (...) plus original*). Ces réflexions restent, néanmoins, intuitives, transmettant une vision idéalisée et abstraite de l'écriture. Dans le tour de parole 140L, cette vision change visiblement, à la suite de la question de l'enquêtrice (*il faut quoi en fait pour e penser en français*), question qui suscite une réflexion plus approfondie sur la pensée précédant et accompagnant l'écriture. Liliana comprend, semble-t-il, que l'on a besoin de développer certains savoirs *dans* et *sur* la langue (*tu dois avoir aussi les connaissances*) et que « penser en français » ne constitue pas un acte volontaire (*tu peux pas penser même si tu veux*). Cette prise de conscience peut constituer une conduite métalangagière favorable à l'amélioration des pratiques de littératie en français par cette étudiante plurilingue, dans le sens où cela peut la rassurer par rapport à son usage des ressources de sa langue première avant d'écrire en français.

Par ailleurs, la nécessité ou non de « penser en français » pour écrire dans cette langue et les facteurs qui favorisent cela constituent des interrogations qui ne sont pas dépourvues d'intérêt en ce qui concerne l'appropriation des langues et des littératies. On a vu, dans les séquences ci-dessus, que la mobilisation des ressources de la même langue pour penser et écrire constitue une prescription qui fait partie d'idéologies assez répandues sur les langues. Or, cette représentation ne met-elle pas dans l'ombre d'autres opérations qui font partie de l'acte d'écrire, ainsi que les ressources plurilingues qui y contribuent ? Comme on le sait depuis Vygotski (1985/2013), le langage écrit constitue un ensemble fonctionnel qui englobe des opérations multiples, la personne qui écrit étant amenée non seulement à se représenter mentalement les mots, mais aussi et surtout à « traiter » ses connaissances sur le monde, ses savoirs sur l'orthographe et la grammaire, les dimensions visuelles et motrices, etc., tout en utilisant sa mémoire et son attention. La représentation préalable, dans telle ou telle langue, des mots et des phrases à écrire, qui correspond à la « pensée » dont parlent mes témoins, constitue donc une de ces opérations, mais elle n'est pas déterminante dans la réalisation de la production textuelle. En outre, elle ne constitue pas le résultat d'un choix volontaire, mais dépend plutôt des pratiques antérieures d'écriture, de la connaissance que possède le sujet de la thématique en question, des outils qu'il a pu acquérir dans la langue en question. Ainsi, si le choix de la langue que l'on utilise pour penser avant ou pendant la production écrite en langue seconde reste largement inconscient, comme Liliana l'a compris, le sujet scripteur peut parvenir à développer des rapports à l'écriture plus conscients dans cette langue en

diversifiant ses outils de production écrite et ses ressources (savoirs, savoir-faire), non seulement en langue seconde, mais également dans sa langue première ¹⁰⁴ et dans d'autres langues de son répertoire et en faisant un usage volontaire de ces ressources plurielles.

VII.2.2 La conscience métalittératiée et les outils de l'écriture

Dans cette partie, je me propose d'illustrer les différents degrés de la conscience métalangagière et métalittératiée, telle que définie dans l'introduction de ce chapitre, à travers des discours des scripteurs/-trices plurilingues sur l'appropriation des outils de l'écriture dans un contexte homoglotte, à l'université et en dehors du cadre académique.

Je rappelle que l'une des hypothèses de ma recherche renvoie à l'idée que s'approprier les littératies et, plus particulièrement, la production écrite signifie s'approprier certains outils socialement élaborés, que les personnes intériorisent à travers les interactions sociales (Schneuwly, 2008a). Or, les propos de certains sujets scripteurs plurilingues montrent qu'ils ne prennent pas toujours conscience de ces outils, qu'ils n'y attachent pas de sens particulier ou que les démarches didactiques ne les amènent pas suffisamment à en faire un usage adéquat. Comme je le montrerai dans ce qui suit, ces propos sont importants, en ce qu'ils permettent de mieux comprendre les usages singuliers que les sujets plurilingues font de ces outils, usages qui dépendent des contextes socioculturels divers et changeants où ils évoluent, mais aussi de certaines dispositions individuelles, elles aussi dynamiques.

VII.2.2.1 Le plan comme outil de production textuelle

Plan, brouillon, notes constituent des outils de l'écriture qui permettent au/à la scripteur/-trice plurilingue d'améliorer son texte à travers l'écrit, tout en transformant ses rapports à la production écrite. Parmi ces outils, je me suis arrêtée au plan, qui représente un des éléments de planification textuelle que l'on apprend tout au long de la scolarité. Mais, comme le montre l'extrait suivant, le sujet scripteur plurilingue peut avoir expérimenté cet outil à l'école, généralement dans sa langue première, sans vraiment l'intérioriser et sans avoir conscience de son rôle :

¹⁰⁴ Je rappelle l'importance de la langue première dans l'appropriation des langues étrangères du point de vue des opérations psychologiques, comme le montre cette citation de Vygotski (1935/1985 : 290, cité par Schneuwly, 2014 : 64) : « De même que l'algèbre est une généralisation et donc une prise de conscience des opérations arithmétiques et leur maîtrise, le développement d'une langue étrangère sur la base de la langue maternelle signifie une généralisation des phénomènes linguistiques et une prise de conscience des opérations verbales, c'est-à-dire leur traduction sur le plan supérieur d'un langage devenu conscient et volontaire ».

(75) Andris-EC

- 59E vous faites un plan vous réfléchissez un peu à l'avance aux idées que vous allez mettre dans votre texte
- 60A non ça j- ((il rit)) j'ai jamais intégré cette méthode [d'accord] même si elle était imposée [mm] à l'école [mm] je sais pas j'ai pas accueilli cette méthode e
- 61E vous avez pas acquis
- 62A acquis j'ai pas acquis
- 63E mm en letton non plus
- 64A non [d'accord] mais e parce que pour certains textes le prof il dit vous faites toujours d'abord le plan c'est-à-dire que vous écrivez les points mais e oui quand c'était demandé obligatoirement je je le faisais mais e mais sinon peut-être plus ou moins inconsciemment je fais [mm] un sorte de plan dans ma tête [d'accord] mais [vous avez pas besoin d'écrire] mais pas en écrit oui surtout e d'abord je réfléchis à propos du sujet [mm] qu'est-ce que je pense qu'est-ce que je pourrais dire à propos de ça après justem- on peut dire que je construis deux maximum trois points de plan dans ma tête [mm] et après je commence avec le premier et e en arrivant au deuxième et au troisième automatiquement j'ai déjà e la suite
- 65E d'accord en fait l'écriture et la planification vous les faites en même temps
- 66A plus ou moins oui [mm d'accord] bien sûr que les conséquences de ça c'est que parfois e je suis forcé à retourner au sujet déjà passé et ça crée un peu de désordre mais e mais pas beaucoup dans ma tête ((il rit))

Les significations attribuées au plan par cet étudiant plurilingue sont façonnées par le contexte scolaire qu'il évoque dans cet extrait et, surtout, par l'appropriation de l'écriture en letton. Ainsi, le plan du texte à écrire n'est pas perçu comme un outil permettant de mieux construire son texte, mais plutôt comme une « méthode imposée » et dépourvue de sens (*j'ai jamais intégré cette méthode*). D'ailleurs, en rapportant les exigences formulées par l'enseignant.e, il met en évidence des prescriptions de l'école liées à l'écriture (*le prof il dit vous faites toujours d'abord le plan c'est-à-dire que vous écrivez les points*). Le discours porte ainsi, en partie, sur des souvenirs issus de ses pratiques scolaires, le principal aspect qui ressort étant lié à la contrainte créée par les cultures éducatives concernant la rédaction du plan (*quand c'était demandé obligatoirement je je le faisais*).

Le discours d'Andris contient aussi une réflexion sur ses pratiques actuelles liées à la production des textes, dans les langues de son répertoire et, notamment, en français. Cette réflexion, qui constitue plutôt une verbalisation de sa manière de réaliser un plan, est « bricolée » pendant l'entretien, en ce sens qu'elle ne reflète pas une réflexion antérieure sur le sujet (*sinon peut-être plus ou moins inconsciemment je fais [mm] un sorte de plan dans ma tête (...) mais pas en écrit*). C'est, donc, l'interaction qui semble favoriser chez Andris une réflexion plus consciente sur sa démarche (*d'abord je réfléchis à propos du sujet (...) après justem- on peut dire que je construis deux maximum trois points de plan dans ma tête*). Cette réflexion a, comme principal avantage, de faciliter une prise de conscience par l'étudiant des potentiels effets négatifs de la planification mentale (*ça crée un peu de désordre mais e mais*

pas beaucoup dans ma tête), ce qui pourrait permettre une transformation de ses pratiques ultérieures.

Par conséquent, il faut souligner que l'utilisation de l'écriture et du plan comme outils pour la rédaction des textes n'est pas automatique chez les sujets scripteurs. Comme le montrent les propos recueillis, il ne suffit pas de « demander » et encore moins d'« imposer » aux scripteurs/-trices, en tant qu'enseignant.e, de rédiger un plan avant la mise en texte proprement dite. Cette démarche comporte peu d'effets sur l'appropriation de cet outil de l'écriture et sur l'évolution des rapports du sujet scripteur à son texte.

VII.2.2.2 Les genres textuels comme outils d'appropriation des littératies

Les représentations liées aux genres textuels se forment à travers les expériences d'appropriation des littératies, expériences que la personne plurilingue vit dans différents contextes, institutionnels ou non institutionnels. Ces représentations reflètent, d'une part, les connaissances partielles que les acteurs possèdent, tant des genres de textes en usage, que de l'adéquation de ces genres à la situation de production et, d'autre part, les valeurs qu'ils y attachent, selon certains facteurs sociosubjectifs individuels (par exemple, les enjeux que chaque scripteur/-trice attribue à l'appropriation de tel ou tel genre).

Les sujets plurilingues que j'ai interviewés se sont déjà confrontés, dans les langues de leurs répertoires, à de nombreux genres de textes dans les communautés langagières auxquelles ils appartiennent ou dans lesquelles ils ont été amenés à se socialiser à travers l'écriture. Leurs savoirs et savoir-faire liés aux genres constituent des ressources qu'ils peuvent modifier, afin de s'adapter aux nouveaux contextes littératiés. Les étudiant.e.s ont également développé en français une palette plus ou moins importante de genres textuels : courriels, lettres formelles, textes académiques, etc. (cf. les résultats du questionnaire). Leurs propos liés à l'appropriation des genres textuels mettent en évidence plusieurs aspects dignes d'intérêt, que j'illustrerai à l'aide d'exemples dans ce qui suit.

Le premier aspect renvoie à la manière dont les scripteurs/-trices plurilingues ayant participé à ma recherche se représentent l'appropriation des genres académiques, ainsi que leur acculturation aux littératies dans le contexte universitaire suisse francophone, qu'ils aient ou non terminé des études universitaires dans leur pays. Kerstin, par exemple, met l'accent sur les changements qui ont eu lieu dans ses pratiques de littératie, ainsi que sur la part de réflexivité que requiert son acculturation aux littératies académiques :

(76) Kerstin-EC

- 47E (...) comment est-ce que le fait de réfléchir à votre façon d'écrire vous aide à mieux écrire
- 48K ee je crois avant j- avant que j'aie commencé à l'efle e c'était quelque chose très spontan spontané très spontané [oui] e mais par exemple en deo3¹⁰⁵ on a beaucoup réfléchi comment il faut construire un texte la synthèse e l'argumentation et maintenant je commence vraiment de de faire un peu la théorie avant alors de de de trouver l'organisation comment je veux faire quelque chose [oui] de de réfléchir déjà un peu avant e alors ça c'est maintenant un peu changé en fait comment j'écris (...)

Dans son discours sur ses pratiques de littératie, Kerstin distingue, en tant que plurilingue, deux « états » successifs de sa manière d'écrire et implicitement de ses rapports à l'écriture. Le premier « état » correspond à la période précédant le commencement de ses études à l'Université de Lausanne. Le qualificatif « spontané » renvoie au caractère intuitif de sa manière d'écrire pendant cette période (*avant c'était quelque chose de très spontan spontané*). Le deuxième « état » correspond à son appropriation des littératies académiques dans un contexte institutionnel qui détermine des transformations importantes de ses rapports à la production textuelle. L'entraînement à la production des textes se fonde, désormais, sur l'appropriation systématique de certains procédés de mise en texte, genres textuels et formes de pensée liées à la situation de production (*mais par exemple en deo3 on a beaucoup réfléchi comment il faut construire un texte la synthèse e l'argumentation*). Or, tous ces éléments constituent des médiateurs par rapport à l'appropriation des littératies et plus particulièrement de la production écrite. Les reformulations à travers lesquelles Kerstin explicite ses manières d'écrire indiquent, en effet, que le sens qu'elle attribue à la réflexivité est celui d'un véritable outil de l'écriture, lui permettant de planifier et d'organiser son texte (*trouver l'organisation comment je veux faire quelque chose (...) réfléchir déjà un peu avant*). Ces marques discursives indiquent également que l'étudiante a développé une conscience métalittératiée, comme le montrent également d'autres fragments d'entretien avec elle (cf. *infra*).

L'extrait précédent illustre ainsi une évolution dans les pratiques de littératies académiques que l'étudiante plurilingue met en œuvre, d'une écriture plutôt intuitive à une écriture planifiée et réfléchie, à travers notamment l'appropriation des genres. Il illustre également une prise de conscience par l'étudiante de l'évolution de ses capacités liées aux écrits académiques (*alors ça c'est maintenant un peu changé en fait comment j'écris*). Enfin, cette séquence permet d'affirmer qu'en s'appropriant les genres académiques dans le lieu privilégié qu'est l'université pour l'appropriation de l'écriture, l'étudiante prend conscience de son rôle

¹⁰⁵ Le nom d'un cours : Discours écrits et oraux 3

en tant que sujet scripteur et acteur de son écriture et change, par cela même, ses rapports à la production de textes.

Le deuxième aspect lié à l'appropriation des genres académiques concerne les discours que les étudiant.e.s plurilingues tiennent sur les dispositifs didactiques employés à l'université lors de l'enseignement de ces genres. Dans l'extrait suivant, Giang thématise la manière dont elle s'approprie l'expression écrite à l'université :

(77) Giang-EC

- 189E ici à l'école comment est-ce vous apprenez à écrire un texte
190G e c'est e je sais pas
191E oui c'est ça la question comment est-ce qu'on apprend à écrire est-ce qu'on lit e qu'est-ce qu'on fait exactement pour savoir écrire
192G avant je me souviens plus mais maintenant c'est e on lit des articles [mm] on repère des choses importantes [mm] par exemple pour e l'article l'article argumentatif [oui] on doit savoir des choses tout d'abord ensuite comme ça [mm mm] des connecteurs [oui] alors e on écrit en utilisant ces connecteurs
193E mm donc vous lisez e des textes et puis e
194G on fait beaucoup d'activités ici ((elle rit))
195E vous faites beaucoup d'activités comme ça et puis e vous passez à la production vous-même [e oui] mm et vous pensez que c'est important d'avoir des modèles avant
196G la prof nous enseigne d'abord [d'accord] e je trouve que oui [oui] oui

La démarche didactique que rapporte Giang correspond à une entrée dans l'expression écrite par les genres de textes. En effet, la familiarisation avec un certain genre de texte, à travers le repérage de ses traits caractéristiques et des procédés particuliers de mise en texte constitue une composante importante de l'appropriation des genres. Or, le métalangage joue un rôle important dans ce processus, car il permet à l'apprenant.e de mieux comprendre ce qu'on attend de lui/d'elle en termes de production textuelle. C'est pourquoi dans la conception de Giang, l'enseignant.e détient un rôle de premier rang lors de l'appropriation des genres (*la prof nous enseigne d'abord*). Comme elle le souligne, la lecture analytique de textes « modèles » représente un moyen de prendre connaissance d'éléments clés, comme l'emploi de formes lexicales et grammaticales caractéristiques (*on lit des articles on repère des choses importantes (...) par exemple pour e l'article argumentatif on doit savoir des connecteurs*). Malgré le caractère un peu lapidaire de ce témoignage – explicable aussi par le niveau de français de l'étudiante – il faut souligner l'importance du discours qu'elle réussit à produire à propos des genres pour le développement d'une conscience métalittéraire.

Un autre aspect que je me propose d'examiner renvoie à l'intériorisation par les sujets scripteurs plurilingues de certaines normes concernant les genres « fonctionnels ». Le discours de Camelia sur sa manière de concevoir une lettre de motivation indique une

adaptation assez rapide aux exigences actuelles relatives à ce type de correspondance formelle, dans la région de la Suisse romande :

(78) Camelia-EC1

- 70E (...) par exemple si tu dois écrire une lettre de motivation quelle est ta démarche qu'est-ce que tu fais
71C e ça dépend pour un emploi
72E oui
73C mm alors e d'abord e je me renseigne e sur l'entreprise [mm] e bon il y a trois e il y a trois parties que qu'une lettre de motivation doit [mm] doit avoir [mm] le premier paragraphe c'est par rapport à l'entreprise le deuxième par rapport à moi et mes motivations et le troisième paragraphe [mm] c'est e l'entreprise et moi comment moi je peux e contribuer
74E mm ah donc tu fais bien attention à respecter cette structure
75C oui c'est ça

Les connaissances qu'énonce Camelia sur la structure et le contenu thématique d'une lettre de motivation montrent l'importance qu'elle attache à la façon d'écrire une lettre formelle. En effet, au moment de l'entretien, l'étudiante est à la recherche d'un emploi, ce qui représente un enjeu significatif pour son acculturation aux littératies « locales ». Le « modèle » de lettre qu'elle choisit, auquel elle a probablement été confrontée lors de ses activités de recherche d'emploi, constitue un outil d'appropriation de ce genre de texte, outil qu'elle parvient à objectiver dans le cadre de l'entretien compréhensif.

Dans l'exemple suivant, Liliana parle d'une démarche similaire, liée aux usages de la correspondance amicale par SMS, usages qu'elle a remarqués chez ses pairs francophones à l'université :

(79) Liliana-EC2

- 39E (...) mais même quand tu écris un sms tu e tu cherches la bonne orthographe pour être sûre
40L si c'est un e un e je sais pas une amie ou [mm] ou comme ça e non [mm pas vraiment] parce que j'ai vu les chez les francophones qu'ils font e [voilà oui] ils écrivent e [oui] des mots e ((elle rit)) je dis ah c'est quoi ça [ça te rassure un peu] oui je dis ok oui en fait ils font exprès parce que bon [oui] tu es limité dans un certain nombre de de [ah oui] mots de lettres [oui oui oui] mais bon mais oui si c'est à quelqu'un [mm] e je sais pas un petit peu e [oui] on n'est pas assez proche [voilà] j'essaie de d'envoyer un sms [mm bien sûr] comme il faut
41E mm mm e et sinon avec les amis tu utilises le langage sms tu veux dire les abréviations [oui] les mm d'accord [parce que j'ai vu] tu as vu ça chez eux et
42L j'ai vu ça chez eux et c'est comme ça que j'ai appris e [oui mm] français dans la e vie ((elle rit))

En tant que plurilingue et apprenante de français, Liliana montre une conscience métalittératiée qui se manifeste d'abord à travers l'attention et l'intérêt qu'elle porte aux usages particuliers du langage qu'elle remarque autour d'elle (*j'ai vu les chez les francophones (...) ils écrivent des mots e ((elle rit)) je dis ah c'est quoi ça*). Ensuite, elle fait

preuve d'une bonne compréhension, tant des particularités du langage SMS qui modifie l'orthographe dans un souci de rapidité (*en fait ils font exprès parce que bon [oui] tu es limité dans un certain nombre de mots de lettres*), que des contraintes liées à l'utilisation de ce langage dans des contextes appropriés (*si c'est à quelqu'un (...) pas assez proche j'essaie de d'envoyer un sms comme il faut*). Ainsi, l'ouverture à cette nouvelle pratique d'écriture en français, basée sur de nouvelles conventions qu'elle apprend « sur le tas », constitue une attitude favorable à la socialisation langagière, à travers les écrits qu'elle produit.

Chez Fabio, la même problématique, liée à l'utilisation d'abréviations dans les textos, détermine un raisonnement différent, dans la mesure où l'étudiant, ayant déjà expérimenté cette manière d'écrire dans sa langue première, s'y oppose, en raison des potentiels effets sur la langue écrite et sur les capacités des utilisateurs :

(80) Fabio-EC

- 61E (...) je voulais vous demander par rapport au langage sms est-ce que vous êtes d'accord ou pas ou même en italien
- 62F oui oui en italien j'en écris c'est-à-dire que j'ai e au d- enfin au début j'utilisais ce langage sms [mm] ça existe un peu dans toutes les langues [oui] c'est c'est oui mais maintenant je e maintenant non j'aime plus beaucoup ça je suis un peu contre [d'accord] c'est vrai que je suis un peu contre [mm] je préfère e écrire les mots en entier et puis e [mm] parce que je trouve ça e au début c'était marrant et tout et puis maintenant ça e je trouve que que souvent on perd le on perd des on perd le le je sais pas e il y a des mots qui qui se perdent puisqu'on les écrit toujours comme ça avec des abr- abréviations des e c'est dommage [oui] je trouve que c'est dommage [mm] c'est e parce qu'après il y a des gens qui bon moi j'écris mais il y a des gens qui écrivent pas e bon en écrivant seulement des sms et après ils savent plus ils savent plus écrire ou bien presque [oui] non c'est vrai c'est non moi j'essaie d'éviter

Fabio décrit une évolution de ses attitudes concernant le langage abrégé utilisé par les jeunes pour communiquer de manière rapide. Son positionnement, assez clairement formulé (*c'est vrai que je suis un peu contre (...) j'essaie d'éviter*), est plutôt normatif dans le sens du respect des règles conventionnelles (*il y a des mots qui qui se perdent puisqu'on les écrit toujours comme ça avec des abr- abréviations*). Ses propos traduisent, ainsi, une réflexion à propos des implications de cette pratique pour la langue écrite, en général et pour les capacités scripturales, en particulier. Fabio conçoit la langue écrite comme objet, ses rapports aux normes qu'elle suppose étant métalangagiers. Il dénonce ainsi cette manière d'écrire comme étant exclusive chez certains sujets (*moi j'écris mais il y a des gens qui écrivent pas*). Cependant, ses jugements prennent un aspect alarmiste (*en écrivant seulement des sms et après ils savent plus ils savent plus écrire*). Or, comme le montrent certaines études, les capacités liées à l'orthographe ne seraient pas diminuées par l'utilisation du langage SMS, qui constitue un code ou un langage secondaire que les jeunes utilisent indépendamment du

français conventionnel (Manesse et al., 2007). Chez les allophones, cette pratique peut constituer une occasion de pratiquer l'écrit de manière ludique, en exerçant également l'écriture phonétique et la syntaxe de l'oral.

VII.2.2.3 Métalangages et amélioration des capacités scripturales

Les discours que tiennent les sujets scripteurs plurilingues sur les littératies mettent en évidence l'importance qu'ils attribuent aux métalangages qui accompagnent l'appropriation de ce que Schneuwly (2008a) appelle les outils « centraux » de l'écriture, tels que la grammaire, l'orthographe, etc. En effet, les métalangages guident l'expression écrite des étudiant.e.s, constituant souvent le cœur des dispositifs didactiques qui leur sont proposés. Certain.e.s étudiant.e.s plurilingues, notamment ceux/celles qui ont été « grammaticalisé.e.s » dans leurs langues premières, considèrent ces outils comme indispensables dans l'appropriation des langues et dans l'amélioration de leurs capacités scripturales. Or, les idéologies actuelles liées à l'appropriation des langues mettent dans l'ombre la grammaire – dans le sens de savoir plus ou moins méthodique sur la langue (Besse & Porquier, 1991) – en considérant que sa vocation est plutôt celle de contribuer au développement d'une compétence de communication (Chiss, 2002). Outre cette visée communicative, la valeur ajoutée d'un enseignement de la grammaire, à même de permettre aux apprenant.e.s d'améliorer leurs productions écrites et orales, est aujourd'hui liée à la mise en œuvre d'une « réflexion grammaticale » basée sur le raisonnement et la prise de conscience qui permettent une intériorisation des structures de la langue cible (idem). Enseigner la grammaire d'une langue seconde constitue donc une démarche de construction de savoirs (Médioni, 2011) qui permet aux apprenant.e.s de comprendre le fonctionnement de la langue, à travers l'étude de productions langagières articulées à des situations de communication effectives, à partir desquelles ils/elles pourront émettre des hypothèses sur la langue, faire des généralisations et construire des règles.

Je me propose d'illustrer ici la manière dont les scripteurs/-trices plurilingues parviennent à mettre en discours le rôle joué par le métalangage et les activités métalangagières liées notamment à l'enseignement de la grammaire, dans leur appropriation de l'écriture et du français. Dans le premier extrait, Kerstin explique en quoi les activités de ce type, auxquelles elle se confronte lors de ses cours à l'université, représentent pour elle un outil important d'appropriation de la langue française et des littératies :

(81) Kerstin-EC

- 109E vous êtes très passionnée par les langues mais vous avez pas fait de e d'études de langues en fait
110K e non non alors non
111E mm mais c'était une belle découverte alors
112K oui oui (...) moi j'ai jamais eu e un contact très théorique à la langue alors dans ma langue maternelle on n'a jamais fait vraiment de grammaire c'était plutôt e peut-être c'était un courant e je sais pas il faut il faut pas trop penser à la grammaire mais je me souviens pas qu'on a vraiment e travaillé la grammaire à l'école et maintenant à l'efle j'ai j'ai beaucoup aimé aussi l'analyse de voir pourquoi c'est comme ça pourquoi c'est comme ça et maintenant je je réfléchis [oui] si je dois commencer e une étude de l'allemand comme langue étrangère pour enseigner après l'allemand parce que j'aime bien le e tous les trucs analytiques [la didactique] oui la didactique bien sûr [oui] mais aussi le e de de vraiment analyser la langue pourquoi il faut utiliser cet adverbe-là pourquoi ça et ça c'est vraiment intéressant

Cet extrait illustre bien un des ressorts de la conscience métalangagière, qui est constitué par l'attention portée par la scriptrice plurilingue aux modalités de son appropriation et par sa capacité à interroger ses pratiques et à les situer dans un contexte socioculturel. Kerstin fait partie des étudiant.e.s qui parviennent à poser un regard attentif et critique sur leurs pratiques langagières plurilingues et sur leurs trajectoires d'appropriation des langues. En effet, l'étudiante déclare ne pas avoir expérimenté la « grammaticalisation » dans sa langue première, c'est-à-dire ne pas avoir été « exposée » à un enseignement centré sur la grammaire et l'appropriation de savoirs sur la langue (*dans ma langue maternelle on n'a jamais fait vraiment de grammaire*)¹⁰⁶. A cet égard, elle dénonce des idéologies liées à l'enseignement de la grammaire à l'époque de sa scolarité (*peut-être c'était un courant e je sais pas il faut il faut pas trop penser à la grammaire*). Kerstin ne possède donc pas de savoirs métalinguistiques dans sa langue première. Or, son discours met en évidence une valorisation du travail grammatical et des pratiques métalangagières qui y sont liées et qu'elle peut expérimenter dans le cadre de ses cours à l'université (*maintenant à l'efle j'ai j'ai beaucoup aimé aussi l'analyse de voir pourquoi c'est comme ça*). La mise en discours de ces pratiques montre sa volonté de comprendre le fonctionnement de la langue et la relation entre la forme et le sens des mots qu'elle utilise (*vraiment analyser la langue pourquoi il faut utiliser cet adverbe-là*). Ces pratiques métalinguistiques, loin de la déstabiliser, l'incitent à vouloir utiliser le raisonnement et la réflexivité sur les langues comme des outils pour l'appropriation, voire pour l'enseignement (*maintenant je je réfléchis si je dois commencer e une étude de l'allemand comme langue étrangère*). On peut, ainsi, considérer que les activités métalangagières que l'étudiante plurilingue déploie à l'université, où elle est amenée à traiter

¹⁰⁶ Ce point de vue mérite d'être nuancé : dans un certain sens, tout locuteur natif possède une « grammaire » intuitive qui représente la connaissance intériorisée qu'il a de la sa langue, même sans l'avoir étudiée (Médioni, 2011).

la langue en tant qu'objet d'analyse, permettent un changement de ses rapports à la langue, ce qui constitue, en fin de compte, le but principal de l'appropriation de la grammaire (Schneuwly, 1998).

En dehors des contextes institutionnels, les étudiant.e.s trouvent eux/elles-mêmes, en autonomie, des moyens d'accéder aux discours sur la langue et les littératies. Le deuxième cas de figure que je me propose d'examiner est constitué par l'usage que font les scripteurs/-trices plurilingues des différents moyens leur permettant l'accès aux métalangages : grammaires, dictionnaires, logiciels, site Internet, etc., afin d'améliorer leurs productions écrites. L'extrait d'entretien suivant illustre bien ce travail métalangagier autonome des scripteurs/-trices plurilingues :

(82) Mirela-EC1

103E (...) quels sont tes outils pour bien écrire ton texte

104M (...) avant c'était e mon cahier de grammaire [mm] mon dictionnaire ((elle rit)) [d'accord] après j'ai trouvé un site qui fait un petit peu de correction [mm] de grammaire je pense que ça c'est bien e bien sûr lexilogos et corrige- correcteur point ch [mm mm] ça c'est un site avec des verbes [mm] il y a des tonnes et maintenant (...) j'ai trouvé un site (...) il y a la possibilité de corriger je pense que lui il corrige pas tout il corrige pas la sémantique [mm] mais il corrige la grammaire je pense pas tout je suis d'accord [mm] mais peut-être les fautes que je vois pas mais ce que j'aime bien il corrige pas tout seul [oui] seulement il dit que c'est une erreur et tu dois corriger et je pense que c'est aussi une méthode d'apprentissage quand même

Le développement d'une conscience métalangagière inclut le travail réflexif de la personne plurilingue sur les modalités d'amélioration de ses capacités langagières. Comme on le constate dans cet extrait, Mirela effectue une série de recherches personnelles afin d'identifier les méthodes adaptées à ses besoins, qui semblent être liées, selon ses dires, à la consolidation de ses connaissances de grammaire et à la correction de ses écrits. Les outils qu'elle mentionne évoluent avec le temps (*avant c'était e mon cahier de grammaire [mm] mon dictionnaire*), ceux dont elle fait un usage fréquent étant constitués, notamment, par des ressources électroniques – dictionnaires et logiciels de correction en ligne. Sa réflexion liée à la correction fournie par ces ressources montre une attention particulière portée aux aspects formateurs de l'usage qu'elle en fait (*seulement il dit que c'est une erreur et tu dois corriger et je pense que c'est aussi une méthode d'apprentissage*). Cette réflexion menée en français et les pratiques autonomes en question permettent à Mirela de se positionner comme acteur de son appropriation de l'écriture en français.

VII.2.2.4 La révision des écrits

En considérant que le discours sur les manières d'écrire ou de réécrire un texte en français constitue un moyen de connaître le degré de conscience métalangagière que le scripteur/-trice

plurilingue développe à l'égard de ses pratiques de littératie, je me propose d'interroger ici les corrections personnelles que les sujets déclarent apporter à leurs productions. La révision des textes englobe des opérations censées mettre à distance le texte écrit en tant qu'objet d'étude et contribuer par la suite au développement de rapports conscients et volontaires à la production écrite. Je m'arrêterai à un extrait d'entretien qui met en évidence les principaux éléments sur lesquels Kerstin porte son attention lors de la révision de ses textes :

(83) Kerstin-EC

- 97E (...) ça vous arrive de relire [oui bien sûr] ce que vous avez écrit
98K bien sûr oui alors
99E et quels types de changements vous faites
100K e peut-être je trouve des s- oui je je change un peu le vocabulaire des synonymes e aussi e parce que bien sûr on on on planifie un texte après on écrit peut-être il y a quelques pulsions on écrit quelque chose un peu e oui ouais alors je relis toujours [mm] mes textes pour pour bien voir si j'ai bien utilisé le vocabulaire adéquat pour voir par par exemple si l'on e j'écris très vite à l'ordinateur j'écris normalement toujours à l'ordinateur e si on a oui inversé deux deux lettres ou je sais pas quoi e oui et en français ça m'arrive souvent que j'écris et quand je relis quelque chose je vois ah ça sonne pas très bien ça sonne un peu faux et e oui peut-être c'est l'oreille qui qui était entraînée par tous les cours [oui] et quand je relis quelque chose l'oreille me dit voilà ça ça c'est pas ça c'est peut-être pas juste [mm] et je réfléchis encore une fois

Le travail de révision ou de réécriture du texte constitue une conduite métalangagière, car il suppose, d'un côté, une prise de distance par rapport à sa production et, de l'autre côté, une remise en question de soi (Delamotte-Legrand & Penloup, 1994). Dans son discours, Kerstin évoque ces deux aspects en faisant référence d'abord, aux modifications qu'elle apporte à ses productions et qu'elle désigne en termes d'action (*je change un peu le vocabulaire des synonymes*), ensuite, à des choix lexicaux qu'elle remet en cause, d'où les termes évaluatifs (*quand je relis quelque chose je vois ah ça sonne pas très bien ça sonne un peu faux*). En se relisant, la scriptrice plurilingue se dédouble, devient sa propre évaluatrice, son regard objective sa production (*je relis toujours [mm] mes textes pour pour bien voir si j'ai bien utilisé le vocabulaire adéquat*). On remarque l'insistance sur les aspects lexicaux qui constituent néanmoins un élément superficiel de la révision. Lors de la réécriture, elle déclare se fier notamment à ses intuitions et expériences « sonores » de la langue (*quand je relis quelque chose l'oreille me dit voilà ça ça c'est pas ça c'est peut-être pas juste*). Kerstin fait preuve d'aisance lorsqu'elle se décrit en tant que réceptrice de ses écrits et choisit un large éventail d'actions pour soutenir cette posture pendant l'entretien. Cependant, elle semble limiter la révision de ses textes aux corrections formelles et ne fait aucune référence aux attributs qui confèrent du sens et de la logique à ses écrits.

VII.2.3 Dispositions métalangagières et traitement des difficultés

Les discours que tiennent les scripteurs/-trices plurilingues sur les littératies et les langues éclairent les difficultés rencontrées au cours de leurs études et, plus généralement, lors de leur appropriation de l'écriture et du français. Je défendrai l'idée que ces difficultés peuvent être plus facilement surmontées si le sujet plurilingue développe des dispositions métalangagières, c'est-à-dire des rapports réflexifs et distancés au langage et à l'appropriation langagière (Lahire, 2008). Ces dispositions permettraient à l'étudiant.e de développer une conscience plus claire des littératies, de ses propres représentations – qui agissent souvent comme des obstacles à l'appropriation – et des aides qui lui sont proposées (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012). C'est pourquoi dans cette partie, je me propose d'examiner plusieurs sortes de difficultés d'écriture, telles qu'elles sont mises en discours par les sujets scripteurs, ainsi que l'influence de certaines dispositions métalangagières élaborées par les étudiant.e.s plurilingues sur la manière dont ces derniers/-ères comprennent et entendent surmonter leurs difficultés.

Les difficultés évoquées par les sujets lors des entretiens peuvent être regroupées en plusieurs thèmes que je développerai à l'aide d'exemples : difficultés d'ordre linguistique, difficultés liées à l'acculturation aux littératies académiques, difficultés d'ordre langagier, difficultés liées aux conditions de production des textes.

VII.2.3.1 Difficultés d'ordre linguistique

Cette catégorie de difficultés est la mieux représentée dans les données que j'ai recueillies. Cela peut s'expliquer par l'importance que les scripteurs/-trices plurilingues attachent généralement au développement de savoirs linguistiques dans l'appropriation des littératies et des langues (voir aussi, dans le sous-chapitre précédent, l'analyse des stéréotypes liés à la grammaire). Dans l'extrait suivant, Andris souligne, notamment, ses difficultés liées au manque de connaissances de grammaire et de vocabulaire en français et insiste sur le décalage entre ses capacités langagières en letton et en français :

(84) Andris-EC

- 91E et quelles seraient vos difficultés en français
92A en français
93E mm
94A e ((silence)) e la première c'est (...) le manque de vocabulaire [mm] et la grammaire mais c'est je sais que grammaire c'est e une notion vaste mais c'est-à-dire conjugation ou utilisation des des temps plus complexes parce que e je trouve que e maintenant je me rends compte que en letton j'étais habitué d'écrire assez complexe donc en utilisant beaucoup de temps e composés [mm] complexes et e naturellement j'essaie de faire la

- même chose en français et ça marche souvent pas [mm] parce que je maîtrise pas toutes ces constructions donc
- 95E alors vous faites quoi dans ce cas
- 96A donc e déjà e je deviens triste parce que ça me ça me limite dans l'originalité et dans la créativité mais sinon j'essaie de de trouver les moyens de m'en sortir

Comme on peut le remarquer dans cet extrait, le mot « difficulté » renvoie essentiellement à l'idée de déficience de vocabulaire et de contrôle insuffisant de la langue – y sont ainsi évoquées la conjugaison et des différentes constructions verbales qui posent problème à l'étudiant. Ces éléments correspondent à des représentations stéréotypées, selon lesquelles la grammaire et le vocabulaire constituent les « bases » de l'appropriation des langues. Or, pour s'approprier une langue on ne commence pas par acquérir sa grammaire, qui intervient généralement trop tôt dans l'enseignement des langues étrangères (Médioni, 2011).

Les représentations concernant le rôle de la grammaire constituent souvent des sources de difficulté à l'écrit, mais elles influencent aussi la manière dont les sujets plurilingues perçoivent leurs capacités langagières dans les langues qu'ils utilisent pour écrire. Le discours d'Andris révèle ainsi une valorisation de ses capacités en langue première, par contraste avec les problèmes que lui pose l'écriture en français. Son attitude revêt la forme d'une prise de conscience (*je me rends compte que en letton j'étais habitué d'écrire assez complexe donc en utilisant beaucoup de temps e composés*). En revanche, ses propos mettent en évidence la même représentation stéréotypée, réduisant le savoir-écrire à la maîtrise des temps verbaux.

En outre, la manière dont Andris décrit ses démarches liées à la production des textes semble indiquer un transfert plus ou moins conscient de sa langue première au français, en ce qui concerne ses « habitudes » d'écrire (*naturellement j'essaie de faire la même chose en français et ça marche souvent pas parce que je maîtrise pas toutes ces constructions*). Or, il s'aperçoit que l'insuffisance des savoirs grammaticaux et lexicaux en français fait obstacle aux opérations qu'il développe habituellement à l'écrit. Ce manque, qui est la principale source de difficulté rapportée par Andris, se répercute également sur les caractéristiques du texte produit en français (*ça me limite dans l'originalité et dans la créativité*). On peut, donc, affirmer, à partir de cet extrait, que les représentations stéréotypées liées au rôle de la grammaire influent sur la perception que l'étudiant plurilingue développe à propos de ses activités de production écrite. En revanche, il semble plus difficile d'établir un rapport causal entre ces mêmes représentations, d'un côté et l'élaboration de dispositions métalangagières, de l'autre côté, parce que le scripteur manifeste une prise de distance de ses difficultés et possibilités de les surmonter (*j'essaie de de trouver les moyens de m'en sortir*).

Un autre extrait d'entretien révèle une problématique similaire, certains stéréotypes attachés au vocabulaire empêchant Kerstin d'adopter des dispositions métalangagières qui pourraient améliorer son expression écrite en français :

(85) Kerstin-EC

- 21E (...) pour les difficultés vous avez coché le vocabulaire comme étant le plus difficile [mm] pourquoi
- 22K e parce que ((elle rit)) le le vocabulaire c'est e l'infini [d'accord] e j'ai remarqué e cette année que par exemple de e de lire quelque chose e scientifique ou de rec- de écrire quelque chose scientifique c'est plus facile parce que le vocabulaire est est limité on e utilise souvent les mêmes phrases les mêmes expressions par contre si on lit quelque chose de la littérature de la vraie littérature alors c'est c'est infini on trouve toujours e quelque chose qu'on a jamais rencontré [d'accord] e pour ça oui c'est ee
- (...)
- 27E oui oui je vous ai posé la question parce parce qu'en général les gens disent que l'orthographe est la plus difficile en français puis la syntaxe
- 28K oui oui ouais ouais aussi tout est [oui] tout est difficile mais pour moi c'est pas c'est plutôt le vocabulaire je sais qu'est-ce que je vais exprimer mais il me manque le mot par exemple
- 29E et ça e ça vous embête
- 30K bien sûr ((elle rit))
- 31E vous faites quoi quand il vous manque un mot à l'écrit
- 32K bah ((elle rit)) si j'ai j'ai accès à e un dictionnaire bilingue je regarde dans un dictionnaire bilingue e à l'efle c'était toujours e difficile de e parce que c'est seulement permis d'utiliser le dictionnaire unilingue e bah oui il faut trouver il faut paraphraser [mm] par exemple quelque chose

Comme Andris, Kerstin se représente les difficultés de l'écriture en termes de lacunes qui se sont accumulées dans ses savoirs, en l'occurrence, lexicaux et qui lui posent problème dans la compréhension et la production écrites en français. En considérant le lexique comme étant sans limites (*le vocabulaire c'est e l'infini*), l'étudiante justifie ses difficultés, tout en se disant démunie face à l'étendue du vocabulaire (*si on lit quelque chose de la littérature de la vraie littérature alors c'est c'est infini on trouve toujours e quelque chose qu'on a jamais rencontré*). Cette conception semble héritée d'une culture scolaire qui nous habitue à vouloir contrôler la compréhension de détail, avant de construire du sens à partir d'un texte (Médioni, 2011).

Le vocabulaire renvoie donc pour Kerstin à un contenu à emmagasiner dans la mémoire, afin de comprendre en détail ce qu'elle lit et de trouver le mot juste lors de ses productions. Or, ce mot lui fait défaut en français (*je sais qu'est-ce que je vais exprimer mais il me manque le mot*). La distinction opérée par Kerstin entre deux sortes de lexique qu'elle rencontre lors de ses pratiques de littératie, à l'université notamment – les articles scientifiques et les textes littéraires – montre une prise de recul par rapport à la question du vocabulaire (*écrire quelque chose scientifique c'est plus facile parce que le vocabulaire est est limité on e utilise souvent*

les mêmes phrases les mêmes expressions). Kerstin avoue également son incompréhension en ce qui concerne l'usage conseillé des dictionnaires unilingues (*à l'effle c'était toujours e difficile de e parce que c'est seulement permis d'utiliser le dictionnaire unilingue*). Les aides proposées par l'institution pour améliorer les capacités lexicales des étudiant.e.s sont, dans ce cas, peu utiles, puisque la personne n'y voit qu'une difficulté de plus dans l'appropriation du vocabulaire.

Le dernier exemple montre que les difficultés d'ordre linguistique ont un impact important sur la manière dont la scriptrice plurilingue envisage ses futurs progrès à l'écrit :

(86) Giang-EC

- 149E (...) et e si vous faites par exemple de e de gros progrès à l'écrit
- 150G ah mais je trouve que c'est difficile ça j'en suis sûre [ah oui] en français en anglais [oui] même en chinois je trouve que c'est difficile [mm mm] en fait je crois que le l'écriture n'est pas e facile
- 151E oui et en français qu'est-ce qui est difficile
- 152G oh ((elle rit)) tout d'abord les fautes il faut ((elle rit))
- 153E les fautes d'orthographe
- 154G d'orthographe je trouve que ça va [mm] e syntaxiques [vous pouvez toujours vérifier] oui grammaticales syntaxiques oui

Les propos de Giang mettent en évidence une généralisation des difficultés, qui concernent non seulement l'appropriation de la grammaire du français et l'amélioration des ses capacités dans un prochain avenir (*c'est difficile ça j'en suis sûre*), mais également l'appropriation de l'écriture dans toutes les langues de son répertoire (*en français en anglais [oui] même en chinois je trouve que c'est difficile [mm mm] en fait je crois que le l'écriture n'est pas e facile*). La prise de conscience des difficultés que suppose l'écriture, au-delà des spécificités de chaque langue, peut aider l'étudiante à relativiser ses difficultés liées à l'écriture en français, quoique ces difficultés soient, une fois de plus, attachées prioritairement à la grammaire. En revanche, une conception basée sur la généralisation des difficultés linguistiques semble peu propice à l'amélioration progressive des capacités scripturales.

VII.2.3.2 Difficultés liées à l'acculturation aux littératies académiques

Une deuxième série de difficultés mentionnées par les scripteurs/-trices plurilingues concerne les problèmes que leur pose l'acculturation aux littératies dans un contexte homoglotte et académique francophone, plus particulièrement, en termes de nouveauté de certaines contraintes académiques auxquelles ils/elles se confrontent – par exemple, les genres de texte, le registre formel (cf. *supra*). Liliana, par exemple, est amenée à rédiger des synthèses de documents en français, dans le cadre de son cours d'écrits académiques, mais se déclare une

profane dans ce domaine et par ailleurs comprend peu l'importance de ce genre de texte pour ses études en général :

(87) Liliana-EC2

- 55E oui oui et qu'est-ce que tu aimes pas écrire
56L la synthèse ((elle rit)) [la synthèse] non je n'aime pas du tout [mm] mais en fait c'est la première fois que je le fais [mm] en roumanie j'ai pas eu l'habitude de faire une [oui] la synthèse de cinq sept textes [mm] mais e je vois pas e comment m'aider à moi maintenant [ah ça reste enfermé dans le cadre du cours] ça j'aime pas oui c'est seulement ça
57E donc toi tu aimes pas faire de synthèses [non] mais à ton avis pourquoi on on étudie alors ce genre de texte
58L je sais pas ((elle rit)) ((xx))
59E tu n'en vois pas l'utilité en fait
60L oui peut-être sont pour ceux qui qui e qui vont faire des grands textes e je sais pas [mm] ou des tests e comme le delf
61E des mémoires des choses comme ça
62L oui peut-être mais moi aussi bon moi aussi je vais faire un mémoire mais
63E oui voilà c'est peut-être pour ça e [oui] on te demande précisément de faire une synthèse parce que ça t'aide à développer certaines capacités argumentatives [oui] que tu peux utiliser après e pour ton mémoire par exemple [peut-être ah oui c'est vrai] parce que tu auras beaucoup de bibliographie beaucoup de textes à lire et ce que tu devras faire c'est aussi une synthèse finalement [oui peut-être] trouver les rapports entre eux
64L on a appris comment faire une problématique [mm] et je sais que ça va [oui] ça va m'aider
65E ah oui bien sûr
66L parce que je dois faire ça [mm] mais e j'ai pas oui c'est vrai que j'ai pas regardé la synthèse [mm] de ce point de vue ((elle rit))

La nouveauté que représente la synthèse, une relative absence de goût pour ce genre et, surtout, le manque de sens, aux yeux de l'étudiante, des enseignements proposés, constituent ici les principaux obstacles à l'appropriation des littératies académiques. En revanche, cet extrait met en évidence des prises de conscience successives de l'étudiante à l'égard du genre « synthèse ». D'abord, elle explique son manque de goût pour ce genre, en invoquant la nouveauté que cette pratique représente pour elle (*je n'aime pas du tout [mm] mais en fait c'est la première fois que je le fais (...) j'ai pas eu l'habitude de faire une [oui] la synthèse de cinq sept textes*). Ensuite, Liliana prend conscience du sens des synthèses et de leur rôle dans le développement de ses capacités scripturales. Ainsi, après avoir déclaré son incompréhension vis-à-vis des bénéfices de la synthèse pour ses études (*mais e je vois pas e comment m'aider à moi maintenant*), elle adhère à l'explication que lui propose l'enquêtrice (*c'est vrai que j'ai pas regardé la synthèse [mm] de ce point de vue*). De ce point de vue, l'entretien contribue à une transformation de ses attitudes et au développement des dispositions métalangagières permettant à l'étudiante de donner plus de sens à son appropriation. Il faut, d'ailleurs, souligner la rareté que représente, dans le cadre de mes

données, cet aveu d'incompréhension de Liliana, aveu qui, à mon sens, constitue aussi une demande d'aide. Il déclenche, donc, chez l'étudiante, une remise en question de ses pratiques et une conscientisation du sens de ses actions, ce qui devrait l'amener à dépasser les appréhensions qu'elle formulait au début de la discussion.

Le deuxième extrait illustre les difficultés de l'acculturation aux littératies académiques en termes d'écart entre exigences académiques et capacités du sujet scripteur plurilingue, plutôt qu'en termes de nouveauté des savoirs :

(88) Dominika-EC

- 3E (...) comment vous concevez l'écrit e quelle place il occupe dans votre vie
4D moi je trouve que c'est très important l'écrit mais il faut bien s'exercer pour pouvoir bien maîtriser ce domaine [oui] c'est toujours difficile surtout pour e quelqu'un qui n'est pas francophone
5E oui [même e] c'est plus difficile que l'oral vous pensez
6D oui tout à fait [oui] pour moi l'oral j'arrive à parler quand même spontanément mais e mon e mon expression écrite elle est quand même un peu e primitive je peux dire [mm] c'est pas e le discours e
7E pourquoi
8D e c'est pas langage soigné c'est pas lan- langage de de l'université on peut dire de niveau e gymnase oui parce que bon e c'est c'est très compliqué hein d'apprendre e la facilité

L'écart entre les attentes de l'université, telles que Dominika les perçoit et la manière dont elle se représente ses capacités scripturales, constitue ici la principale source de difficulté liée à l'acculturation aux littératies académiques. Le discours de l'étudiante est, ainsi, dépréciatif en ce qui concerne son expression écrite en français, comme le suggèrent le terme péjoratif « primitive » (*mon e mon expression écrite elle est quand même un peu e primitive*) et l'enchaînement de négations (*c'est pas e le discours e (...) c'est pas langage soigné c'est pas lan- langage de de l'université*). L'écrit est conçu comme une tâche pénible, l'idée de difficulté étant formulée explicitement, à travers des tournures absolues et des marques d'intensité (*c'est très important (...) c'est toujours difficile (...) c'est très compliqué*). Néanmoins, ses propos contiennent plusieurs indices d'une conscientisation de l'idée que l'acculturation requiert une adaptation progressive aux nouvelles normes scripturales, une intériorisation de différentes manières de raisonner, de l'aisance à l'écrit (*apprendre e la facilité*) et beaucoup d'exercice (*il faut bien s'exercer pour pouvoir bien maîtriser ce domaine*). Or, cette prise de conscience est marquée par quelques oppositions stéréotypées, entre aisance des francophones *versus* difficulté des allophones, spontanéité de l'expression orale *versus* élaboration de l'expression écrite. Ces stéréotypes semblent empêcher Dominika de trouver des solutions efficaces à ses difficultés. En outre, une identification des problèmes que pose l'acculturation ne suffit pas, à mon sens, pour qu'il y ait réussite de l'appropriation,

il faut encore que le scripteur/-trice prenne conscience des situations qui lui posent problème, des aides possibles, des ressources disponibles ou à construire, afin de surmonter les difficultés que ces situations impliquent. Or, dans le cas analysé, la difficulté ressentie empêche Dominika d'agir, tout en générant des blocages qui mènent à l'échec à l'université, comme je l'ai montré dans l'étude de son cas (chapitre VI.2).

VII.2.3.3 Difficultés liées au contexte de production

Le contexte de production inclut, entre autres, les consignes et les attentes concernant les productions écrites, que ce soient celles de l'enseignant.e, dans des situations d'enseignement et d'appropriation formelles, ou celles que le sujet scripteur se fixe lui-même, dans un contexte extraacadémique. Les exemples que j'analyserai mettent en lumière des difficultés liées au contexte de production, ainsi que la manière dont les étudiant.e.s plurilingues y font face. Andris parle, pour sa part, d'une difficulté à respecter le nombre de mots exigé, généralement, par les consignes des travaux écrits qu'il doit rédiger à l'université :

(89) Andris-EC

- 86A ah encore une chose [oui] que j'aime pas trop écrire [oui] e mais ici à l'université e en suisse j'ai pas encore rencontré cette chose mais j'ai fait deux ans d'université en lettonie et même à l'école et je sais que ça va arriver ici aussi que il y a des travaux écrits où on demande le nombre de pages et très souvent je sais pas pourquoi mais c'est un phénomène incom- incompréhensible pour moi que très souvent le nombre de pages il est plus grand que ce qu'on a écrit qui fait que les gens ils écrivent un peu n'importe quoi juste pour remplir le le nombre de pages [oui oui] par exemple si e dix pages on demandait [mm] on écrit sept pages et après on on s'efforce de finir le la quantité e [mm] ça diminue la qualité
- 87E donc vous trouvez qu'il faudrait pas demander un certain nombre de pages
- 88A ça c'est quand même le sujet qui demande e l'approche plus complexe parce qu'il y a toujours le côté bien le côté mauvais mais [mm] mais moi je me retrouve très souvent e avec quelques pages qui me manquent encore donc [oui oui] il faut écrire

On apprend de cet extrait qu'Andris s'est déjà confronté, lors de ses études antérieures, à cette exigence quantitative souvent présente dans les consignes de l'écrit, c'est pourquoi il exprime une certaine appréhension à cet égard (*je sais que ça va arriver ici aussi que il y a des travaux écrits où on demande le nombre de pages*). Afin d'argumenter son désaccord, il invoque d'abord le risque d'une baisse de la qualité des productions, au profit de la quantité (*on s'efforce de finir le la quantité e [mm] ça diminue la qualité*), ensuite, la prééminence qui devrait être accordée au thème et à l'approche choisie (*c'est quand même le sujet qui demande e l'approche plus complexe*). Son argumentation montre une réflexion approfondie sur les situations de production propres au monde universitaire. Cependant, comme il s'agit d'une exigence à laquelle il doit se conformer, Andris avoue son incompréhension et aussi un certain malaise (*moi je me retrouve très souvent e avec quelques pages qui me manquent*

encore donc [oui oui] il faut écrire). Plus loin, dans le cadre du même entretien, il ressort que ce sont également ses propres difficultés, liées à l'écriture des textes en français, et, notamment, le temps que cela requiert, qui jouent un rôle dans son attitude de rejet dont il était question ici (cf. VII.3). Par conséquent, on peut affirmer qu'en déclarant son désaccord à propos de cette consigne, Andris adopte des dispositions réflexives, non seulement à l'égard des attentes académiques, mais aussi à l'égard de ses propres capacités à y faire face, ce qui représente un avantage pour l'amélioration de ses capacités scripturales.

De son côté, Fabio parle des difficultés liées à l'écriture à visée littéraire, qu'il pratique en dehors de ses études, en italien et en français :

(90) Fabio-EC

- 39E vous essayez quoi un e un roman
- 40F oui bon roman c'est déjà e un grand e un grand mot mais ((il sourit)) e oui j'aimerais bien écrire quelque chose de de plus plus consistant quoi plus e [mm super] mais c'est vrai que c'est difficile c'est difficile oui
- 41E pourquoi
- 42F parce que e quand c'est court on peut e on peut dev- enfin on peut développer une idée même en écrivant e on arrive à suivre et e mais quand ça devient long il faut e je me suis rendu compte ça ça ça devient e vraiment difficile parce que on tombe souvent dans les contradictions [mm] incohérences [oui oui] il faut vraiment e il faudrait vraiment avoir un plan de ce qu'on est en train de faire puis tenir bien les fils de tout et c'est vraiment e c'est vraiment dur

Les difficultés de l'écriture concernent dans ce cas les aspects textuels, par exemple la cohérence et la cohésion du texte à écrire, considérées par Fabio comme des éléments essentiels lors de la production des textes longs, tel le roman (*quand ça devient long il faut e je me suis rendu compte ça ça ça devient e vraiment difficile*). Mais à la différence d'autres scripteurs, Fabio ne se limite pas à nommer ses difficultés, mais thématise des solutions possibles qui l'aideraient à les surmonter (*il faudrait vraiment avoir un plan de ce qu'on est en train de faire puis tenir bien les fils de tout*). Cette attitude est particulièrement importante, car elle signifie une conscientisation de l'articulation entre activité d'écriture et processus métacognitifs impliqués dans l'acte d'écrire, ce qui constitue une des clés de la réussite à l'écrit.

VII.2.3.4 Difficultés liées à la gestion des ressources langagières et psychologiques

Beaucoup des difficultés rapportées par les sujets scripteurs plurilingues sont liées à la manière dont ils gèrent leur appropriation du français dans leur nouveau contexte, et plus particulièrement leurs ressources langagières et psychologiques. Cela dépend, en partie, des dispositions métalangagières qu'ils engagent dans ce processus, donc de la prise de recul par rapport à leurs actions, mais aussi des actions qu'ils parviennent à mettre en place, en se

servant de leurs ressources plurielles et des aides externes, afin de surmonter leurs difficultés. Or, de ce point de vue, les discours des scripteurs/-trices montrent des attitudes très différentes : d'un côté, des attitudes plutôt statiques, qu'adoptent les personnes qui subissent les influences externes, amplifient leurs difficultés et minimisent leurs progrès ; de l'autre côté, des attitudes plus proactives, adoptées par des sujets orientés vers l'action, qui anticipent les difficultés et utilisent les aides externes pour trouver des solutions à ces difficultés. Les deux extraits suivants illustrent bien ces deux types d'attitudes. Il faut préciser que la prise de recul par rapport à l'appropriation constitue une caractéristique de chacun des discours, mais que, ce qui les différencie, c'est une relation différente à l'appropriation, en termes d'actions que la personne plurilingue parvient à mettre en place pour progresser.

(91) Giang-EC

- 15E mm d'accord diplôme deuxième année [oui] et ça vous plaît
 16G ah je sais pas ((elle rit)) parfois je déteste le français [d'accord] parfois oui parce que c'est c'est trop dur
 17E oui ça vous pose beaucoup de problèmes
 18G c'est parce que en fait e avant j'étais on dit e dans un milieu alloglotte [oui] c'est-à-dire que j'a- on apprend l'anglais en chine [oui] dans un environnement les gens ils parlent chinois [oui] on pratique pas la langue [oui] alors on dit que peut-être c'est à cause de de ça ou à cause de la méthode tradition traditionnelle [oui] c'est-à-dire on n'a pas beaucoup d'occasions de pratiquer la langue [mm] et puis on sait trop ((xx)) mais je suis arrivée et je suis dans un milieu homoglotte [oui] mais je trouve pas que ((elle rit)) je fais beaucoup de progrès

Dans cet extrait, Giang se positionne comme apprenante de français et mobilise des concepts qu'elle a appris, vraisemblablement, dans son cours de didactique. Elle émet des hypothèses personnelles portant sur les inconvénients de l'appropriation des langues en milieu alloglotte (*on n'a pas beaucoup d'occasions de pratiquer la langue*). Cependant, elle estime qu'il suffit de se trouver en immersion pour apprendre le français (*je suis arrivée et je suis dans un milieu homoglotte [oui] mais je trouve pas que ((elle rit)) je fais beaucoup de progrès*). Le constat de ses faibles progrès l'amène, donc, à remettre en question les méthodes d'enseignement, plus que son agir personnel relatif à son appropriation du français. Son discours est centré sur la mise en relief des difficultés, mais traduit une certaine inertie, n'étant guère orienté vers l'action ou la recherche de solutions comme le réaménagement de ses ressources, la mise en place de nouvelles pratiques, etc.

En revanche, les propos de Kerstin montrent une prise de conscience plus accrue de ses possibilités de s'améliorer à travers les aides externes, non pas en termes de perméabilité au milieu, mais en termes de recherche de solutions adaptées à son profil d'apprenante :

(92) Kerstin-EC

- 89E oui vous êtes exigeante par rapport au français aussi [oui] oui [oui parce que] vous vous permettez pas de faire de fautes de temps en temps ((rires))
- 90K j'ai appris dans tous les cours avec monsieur b. dans la biographie langagière il faut accepter les ambiguïtés il faut accepter les fautes il faut être peut-être un peu plus plus relaxée pour progresser et e je travaille sur moi ((elle rit)) [oui] mais bien sûr je s- e oui parce que e comme j'ai déjà dit la langue l'expression de s'exprimer c'est beaucoup pour moi et e je trouve très très dommage que je peux pas je peux pas montrer ma personnalité je peux pas montrer e ce que je e tout e par exemple si on si on négociait avec quelqu'un on veut on veut résoudre quelque chose et e moi je suis seulement capable peut-être de marcher sur un chemin étroit et parfois il faut un chemin qui est qui est comme ça pour arriver à son but et j'arrive pas de faire ces e de faire les virages d'utiliser l'ironie d'utiliser e [oui des subtilités] oui voilà

Le rapport de Kerstin au français, rapport qui est marqué par une certaine intolérance à l'égard des erreurs, constitue une donnée qu'elle souhaite faire évoluer. L'élément déclencheur de cette prise de conscience renvoie aux recommandations d'un enseignant, donc à un point d'appui externe, qu'elle trouve adapté à sa situation (*j'ai appris dans tous les cours (...) il faut accepter les ambiguïtés il faut accepter les fautes*). Elle conscientise, également, le travail que cela requiert, en termes de reconfiguration de ses ressources, notamment psychologiques (*il faut être peut-être un peu plus plus relaxée pour progresser et e je travaille sur moi*). En tenant ce discours, Kerstin se positionne comme acteur de son appropriation, car elle cherche les moyens de réinventer ses ressources, afin d'atteindre l'image de soi qu'elle désire. L'exemple qu'elle donne à la fin de cet extrait montre qu'elle articule ses productions langagières à des situations précises, ce qui représente un avantage du point de vue des bénéfices de cette réflexivité pour son appropriation du français.

VII.2.4 Synthèse

Les discours des étudiant.e.s plurilingues sur les littératies et leur appropriation, discours qui composent mon corpus, possèdent d'emblée une dimension métalangagière. En effet, le fait d'interroger une personne sur ses pratiques de littératie dans les langues de son répertoire favorise chez cette dernière la réflexivité (Trévisse, 1996), dans le sens où la personne thématise ses capacités scripturales, ses ressources, ses stratégies d'appropriation, mais également ses difficultés et ses questionnements sur les langues et sur l'écriture. Les propos que tiennent les sujets plurilingues sur les littératies et leur appropriation sont le plus souvent caractérisés par une mise à distance et une objectivation de la langue, notamment écrite, ce qui constitue l'indice d'une activité réflexive qui accompagne la production de ces discours (Dolz, 1998). Les pratiques réflexives que les étudiant.e.s parviennent à mettre en place à cette occasion contribuent ainsi à une conscientisation de leurs rapports à l'écriture.

Eu égard aux analyses qui précèdent, je souligne également que les activités métalangagières, guidées ou non, peuvent constituer des outils d'appropriation des littératies, à condition que les dispositifs didactiques permettent aux scripteurs/-trices plurilingues de développer des rapports à l'écriture conscients et réflexifs, non seulement pour penser la langue et son appropriation comme des objets d'analyse, mais aussi pour identifier des solutions viables à leurs difficultés et surtout pour mettre en place des pratiques d'écriture réfléchies (cf. Pistes didactiques).

VII.3 La composante psychoaffective

La troisième composante des rapports à l'écriture est formée par l'ensemble des liens de nature psychoaffective qu'entretient le sujet scripteur plurilingue avec les littératies et, plus particulièrement, avec les pratiques sociales liées à la production des textes dans les langues de son répertoire. Investiguer cette composante permet de mieux comprendre l'influence de certains facteurs, tels qu'émotions, intérêts, désirs, préférences, sur l'appropriation des littératies par les scripteurs/-trices plurilingues. En effet, je considère que la mise en œuvre de pratiques de littératie dans un nouveau contexte socioculturel met en mouvement non seulement la socialisation et la cognition du sujet plurilingue, mais aussi son affectivité, en ce sens que des émotions et des investissements nouveaux, liés aux littératies ou aux langues, peuvent naître ou se transformer, déterminant des changements dans ses rapports à l'écriture. Plusieurs auteurs se sont intéressés au rôle des facteurs psychoaffectifs dans la construction des rapports à l'écriture, mettant en évidence une diversité d'indices, comme par exemple, l'investissement ou l'intérêt affectif pour l'écriture (Barré-De Miniac, 2000a), l'affectivité liée à l'écrit, l'investissement en termes de temps, de fréquence et d'énergie dans les activités de lecture et d'écriture (Chartrand & Blaser, 2008a; Chartrand & Prince, 2009). D'autres auteurs ont analysé les relations entre la réussite de l'appropriation langagière et l'engagement dans la littératie (Cummins, 2011; Guthrie, 2004). La perspective qu'adoptent ces travaux me semble, ainsi, tout à fait pertinente, car, d'une part, elle prend en considération l'influence des facteurs socioculturels sur l'affectivité des sujets scripteurs plurilingues et, d'autre part, elle ne réduit pas les phénomènes psychoaffectifs à des états internes ou à des caractéristiques individuelles des personnes. C'est, d'ailleurs, la notion d'*investissement* de Norton (1995), que je développerai plus loin, qui permet de dépasser la dichotomie entre l'individuel et le social, tout en mettant l'accent sur l'importance pour l'appropriation des langues de l'environnement socioculturel et des relations de pouvoir existantes dans la société.

Compte tenu des données sur lesquelles je m'appuie, la composante psychoaffective des rapports à l'écriture peut se décliner selon trois principales dimensions : l'investissement dans les littératies ; les émotions que la personne attache à l'écriture et à son appropriation ; les images de soi en tant que scripteur/-trice. Dans ce qui suit, j'illustrerai chacune de ces dimensions, ainsi que leurs éléments définitoires, à travers des exemples tirés de mon corpus.

VII.3.1 L'investissement dans les littératies

La manière dont le sujet scripteur plurilingue s'investit dans les pratiques de littératie qu'il met en place constitue un paramètre important de ses rapports à l'écriture. L'investissement dans les littératies concerne l'intérêt ou le désir de la personne à l'égard de l'écriture et de son appropriation, le temps qu'elle y consacre, la fréquence de ses pratiques de littératie, en fonction d'un certain contexte de production (Barré-De Miniac, 2000a). Ainsi, son investissement peut varier en intensité (fort, faible ou moyen) ou changer de sens (positif ou négatif). Par ailleurs, l'investissement en temps peut être important, même en l'absence de goût déclaré pour l'écriture. Par exemple, les résultats du questionnaire montrent qu'au sein de la population de l'EFLE, un grand nombre de personnes qui déclare ne pas aimer écrire affirme, pourtant, écrire souvent ou très souvent.

Ensuite, l'investissement peut être compris comme un comportement par lequel le sujet scripteur plurilingue recherche et met en œuvre des stratégies et/ou des tactiques d'appropriation des littératies, basées sur la mobilisation de ses ressources cognitives et affectives. Dans ce sens, l'investissement est proche de l'engagement dans les littératies, tel que conçu par Guthrie (2004) qui classe parmi ses principaux paramètres la poursuite de pratiques de littératie diverses, dans de nombreuses circonstances.

Enfin, l'investissement peut être envisagé, à la suite de Norton (1997 : 411), comme « la relation socialement et historiquement construite des apprenant.e.s avec la langue cible et leur désir parfois ambivalent de se l'approprier et de la pratiquer »¹⁰⁷. En effet, s'investir dans l'appropriation langagière ne renvoie pas à une disposition individuelle plus ou moins figée de la personne, en termes de « motivation » à apprendre (Gardner, 1985), mais dépend des relations de pouvoir qui se tissent dans la société, relations qui marquent la socialisation du sujet scripteur et la réussite des pratiques qu'il met en place. La notion de *champ* (Bourdieu, 1977 : 27) qui inspire Norton (1995, 1997) souligne bien ce phénomène : « (...) le champ exerce sur la production un effet de renforcement sélectif, agissant comme censure ou

¹⁰⁷ « (...) the socially and historically constructed relationship of learners to the target language and their sometimes ambivalent desire to learn and practice it » (Norton, 1997 : 411).

licitation, voire incitation, et commandant les investissements linguistiques des agents » (cf. chapitre I.2). C'est pourquoi l'investissement se rattache toujours à des contextes précis et à des interactions sociales avec les autres (enseignant.e.s, collègues, membres du groupe de référence). Cette notion conçoit l'apprenant.e comme une personne ayant une histoire complexe, formée d'expériences sociales passées et présentes, d'aspirations, de multiples désirs et de projets liés à la langue – apprendre, se transformer, accroître son « capital culturel » (Bemporad & Jeanneret, 2016). L'investissement possède, ainsi, de fortes implications sur la construction de l'« identité sociale »¹⁰⁸ du sujet, autrement dit, l'identité ne s'exprime pas à travers l'investissement, mais se construit plutôt grâce à lui :

Dans ce sens, à chaque fois que les apprenant.e.s de langues parlent, ils/elles n'échangent pas seulement des informations avec leurs interlocuteurs/-trices ; ils/elles organisent et réorganisent constamment le sens de qui ils/elles sont et la manière dont ils/elles interagissent avec le monde social. Autrement dit, ils/elles sont engagé.e.s dans la construction et la négociation de leurs identités (Norton, 1997: 410)¹⁰⁹.

Cette conception de l'investissement permet de comprendre l'importance du social dans l'élaboration d'une composante psychoaffective des rapports à l'écriture, mais aussi l'articulation des différentes composantes au sein des rapports à l'écriture. Par exemple, on peut considérer que l'investissement du sujet plurilingue dans ses pratiques de littératie, sous l'influence d'interactions sociales, entraîne une mobilisation de ses valeurs, représentations et attitudes et détermine, également, l'élaboration de dispositions réflexives liées aux activités qu'il déploie dans les langues de son répertoire.

Je discuterai, dans ce qui suit, plusieurs manifestations de l'investissement dans les littératies : l'intérêt et le désir à l'égard de l'écriture ; l'investissement en temps dans les pratiques de littératie ; la mise en place d'actions tactiques pour l'appropriation des littératies.

VII.3.1.1 L'intérêt et le désir à l'égard de l'écriture

Les liens affectifs qu'un.e scripteur/-trice plurilingue entretient avec l'écriture incluent son *intérêt* pour cette activité, intérêt qui renvoie à l'énergie qu'il/elle mobilise, afin de traiter l'écriture comme un objet privilégié de son attention et de son univers. Dans ce sens, l'intérêt constitue un ressort ou un moteur de l'action du sujet, car il oriente les activités de ce dernier

¹⁰⁸ Norton (1997 : 410) propose une « théorie de l'identité sociale » et utilise le terme d'*identité* pour désigner la manière dont « les personnes comprennent leur relation avec le monde, comment cette relation est construite à travers le temps et l'espace et comment elles envisagent leur avenir » (« how people understand their relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how people understand their possibilities for the future »). Sa théorie met au centre l'importance des relations de pouvoir dans les interactions sociales entre apprenant.e.s de langue, d'un côté et locuteurs/-trices de la langue cible, de l'autre.

¹⁰⁹ « In this view, every time language learners speak, they are not only exchanging information with their interlocutors; they are also constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. They are in other words, engaged in identity construction and negotiation » (Norton, 1997: 410).

vers des objets désirables, qui répondent à certains de ses besoins et auxquels il attribue certaines valeurs (Botteman, 2005). Ainsi, l'écriture peut être digne d'intérêt pour les scripteurs/-trices, dans la mesure où elle prouve son utilité et constitue un véritable avantage dans de nombreuses circonstances.

Cependant, les ressorts de l'intérêt sont aussi émotionnels, les liens entre affectivité et savoir étant bien établis. Ainsi, l'intérêt pour l'écriture a également trait aux préférences, aux goûts, au plaisir, aux passions et à la curiosité que la personne manifeste pour cette activité. C'est pourquoi certains auteurs utilisent la notion de *désir* pour désigner le versant proprement affectif de l'intérêt et une des variables affectives les plus importantes de l'appropriation des langues (Dewaele, 2006). Le désir que le sujet associe à un objet ou à une activité auxquels il attache de la valeur permet à ce dernier de s'y investir ou de s'engager dans des relations stimulantes avec le monde, avec les autres et avec soi-même (Charlot, 1997). Dans les extraits suivants, l'intérêt de Natalia pour l'écriture et son désir d'écrire s'entremêlent et orientent ses choix professionnels et ses activités quotidiennes :

(93) Natalia-EC

- 11E avant vous avez étudié quelle discipline au brésil
 12N au brésil je faisais du journalisme
 13E ah c'est intéressant [oui] surtout pour e votre relation à l'écrit
 14N oui oui justement j'adore écrire e
 15E oui vous avez mis un commentaire comme quoi vous adorez [oui justement] vous adorez écrire
 16N oui
 17E et d'où vient cette passion pour l'écrit
 18N ee de moi-même c'est e j'ai pas une e j'ai pas du tout ee comment dire une référence dans la famille (...) personne e chez moi est très très e lecture [d'accord] e écriture [d'accord] et moi je suis curieuse toujours toujours j'étais
 (...)
 30N e j'aime bien e voilà c'est c'est une passion comme ça [oui] avant j'écrivais des poèmes aussi des poésies e [super] et depuis que je suis en suisse j'écris plus [vous avez] plus de poèmes
 31E vous avez plus le temps qu'est-ce qui s'est passé
 32N oui le temps e et je pense que e l'inspiration aussi
 33E pourquoi vous dites ça
 34N c'est pas un pays qui m'inspire à écrire je pense
 35E non (!)
 36N non bien que e non mais j'adore la suisse hein [oui] j'adore les paysages suisses [oui] tout ça
 37E mais ça vous inspire pas
 38N mais ça m'inspire pas
 39E c'est drôle
 40N et au brésil j'écrivais dans le bus dans le train pour pas dire ça fait e cinq ans que je suis là [oui] la semaine passée j'ai écrit un petit poème e en français (...)

On peut affirmer que Natalia conçoit l'écriture en référence à un double espace-temps, chacun avec ses événements significatifs : d'un côté, son pays d'origine, avec son entrée dans l'écrit

et, de l'autre côté, son pays de migration, avec les transformations de ses pratiques de littératie et le changement de langue que cela a supposé. L'intérêt particulier de Natalia pour l'écriture, commun aux deux espaces-temps et aux deux principales langues de son répertoire, se manifeste par une curiosité précoce pour l'apprentissage de la graphie, par son choix de faire des études de journalisme, mais également par son goût pour l'écriture poétique. Quant à son désir d'écrire, il apparaît plutôt comme un trait assez stable de sa personnalité, selon ses déclarations, de l'ordre du spontané, en l'absence d'habitus culturels liés à l'écriture dans son environnement familial (*j'ai pas du tout eu comment dire une référence dans la famille (...) j'aime bien e voilà c'est c'est une passion comme ça*). Cet élan particulier vers l'écriture se traduit par la place privilégiée que cette dernière occupe dans son quotidien, telle une façon de vivre (*au Brésil j'écrivais dans le bus dans le train*). Néanmoins, son intérêt pour l'écriture dans sa langue première est susceptible de se transformer au gré des circonstances et des changements survenus dans son environnement, en l'occurrence, lors de son installation en Suisse. Ainsi, son investissement dans l'écriture connaît des variations en intensité, que l'étudiante attribue à un manque d'inspiration dû au nouveau contexte où elle déploie ses pratiques (*c'est pas un pays qui m'inspire à écrire je pense*). Ceci montre que l'intérêt pour l'écriture ne constitue pas un état de la personne, une donnée immuable, mais plutôt une construction dynamique, qui s'adapte aux objectifs poursuivis par la scriptrice plurilingue à un moment donné de sa trajectoire. Dans le cas de Natalia, l'intérêt pour l'écriture est, vraisemblablement, mis dans l'ombre, de manière temporaire, par d'autres « intérêts » au pluriel, c'est-à-dire par des activités plus accaparantes ou prioritaires, comme l'appropriation du français, l'acclimatation à son nouvel environnement, la poursuite de ses études, etc.

Néanmoins, un nouvel extrait du même entretien permet de comprendre qu'il existe un autre facteur qui influence l'investissement de Natalia dans les littératies. Il s'agit d'une forme de domination symbolique qu'exerce son compagnon francophone, enseignant de français, qui décide de la distribution des pratiques de littératie dans la famille, donc de la légitimité de chacun.e à produire de l'écrit, notamment fonctionnel :

(94) Natalia-EC

169E mm mm et à la maison qui écrit quoi en français
 170N e mon mari e écrit beaucoup de e et e là dernièrement ben je pensais faire un petit peu de lettres administratives [ah] mais ((elle rit)) il veut pas parce qu'il dit que c'est deux travaux moi j'écris après il doit corriger [elle rit] alors il veut pas et je dis que j'aimerais ça j'aimerais écrire tout l- j'aimerais c'est comme si j'étais dans parce- e moi je dis que si je trouve pas un travail comme e comment ici comment e enseignante dans une école e non-francophone et tout ça [oui] je je vais me lancer dans e travailler dans les ressources humaines dans e dans [oui] e quelque chose que je puisse écrire écrire des lettres e

171E ah c'est clair vous adorez ça

Le désir de Natalia d'écrire en français peut être compris comme un besoin de s'identifier aux membres du groupe dominant ou à une image fantasmée d'elle-même, donc comme un besoin de se créer une identité sociale nouvelle (Kramsch, 2009). Dans ce sens, elle souhaiterait s'investir dans la correspondance administrative de la famille, mais se heurte au refus de son mari (*il veut pas parce qu'il dit que c'est deux travaux moi j'écris après il doit corriger*). Face à cette situation, elle envisage de chercher un travail qui lui facilite à la fois le contact avec l'écriture en français et l'affirmation de soi en tant que scriptrice autonome (*je vais me lancer dans e travailler dans les ressources humaines dans e dans [oui] e quelque chose que je puisse écrire*). Son désir d'écrire se traduit, donc, par sa volonté déclarée d'agir au moyen de l'écriture, en tant que sujet capable d'entretenir des liens institutionnels et sociaux grâce à l'écrit dans la langue de la société d'accueil. Or, ce fragment montre qu'en raison du partage inéquitable des activités d'écriture dans le cadre familial, le désir de Natalia de s'y investir davantage n'est pas satisfait (cf. la répétition de la séquence *j'aimerais écrire*) et qu'elle se voit refuser toute légitimité en tant que scriptrice en langue seconde. Néanmoins, Natalia ne se déclare ni humiliée, ni excédée par les limites qu'elle se voit imposer. Au contraire, les manifestations non verbales qui accompagnent son récit, comme le ton utilisé, ainsi que son rire, signifient plutôt la surprise et l'amusement. Ces manifestations peuvent être considérées comme des stratégies qu'elle adopte pour garder la face lors de l'entretien (Goffman, 1974). Par ailleurs, on peut affirmer que son consentement à l'adoption d'une posture que l'on peut considérer comme infantilisante favorise, en quelque sorte, le maintien d'une forme de domination symbolique de la part du natif (Boudreau, 2009).

Le désir d'écrire, mais cette fois dans sa langue première, est aussi explicitement formulé par Kerstin dans l'extrait suivant, où elle fait part à l'enquêtrice de son vieux rêve d'écrire des histoires pour enfants :

(95) Kerstin-EC

- 73E e et pour votre propre plaisir vous e vous écrivez des choses
74K e non mais e j'aimerais bien alors j'ai e j'ai deux enfants j'ai beaucoup lu j'ai beaucoup lu la littérature enfantine on dit comme ça [oui] e et depuis e très longtemps j'ai j'ai pensé écrire quelque chose pour les enfants
75E chouette
76K et e oui ça ça date déjà depuis je sais pas quatorze ans quinze ans parce que ma mère elle m'a toujours raconté e une histoire e inventée d'elle [oui] il y avait une figure et e oui ça me oui et je trouve oui c'est c'est super intéressant et voilà peut-être une fois
77E oui et votre mère a pas écrit son histoire
78K non non non
79E elle vous l'a seulement racontée

80K oui elle m'a raconté l'histoire et j'ai j'ai aussi raconté à mes enfants [super] et je trouve cette figure est assez intéressante

Les propos de Kerstin et, notamment, les marques d'intensité qu'elle utilise, indiquent les sources profondes de son désir d'écrire (*j'ai beaucoup lu la littérature enfantine (...) depuis e très longtemps j'ai j'ai pensé écrire quelque chose pour les enfants*). Ainsi, les ressorts de son projet d'écrire des histoires pour enfants dans sa langue première sont, notamment, affectifs – sa maternité, une histoire inventée par sa mère et qu'elle a racontée à son tour à ses enfants – et liés à son intérêt pour la littérature enfantine. On constate, également, dans la description de son vieux rêve qu'elle souhaite matérialiser, un désir de faire revivre l'histoire inventée par sa mère, mais que cette dernière n'a jamais écrite (*c'est super intéressant et voilà peut-être une fois*). Même si le projet de Kerstin peut recouvrir des fantasmes, son actualisation par la scriptrice met en évidence un versant de ses rapports à l'écriture, relatif au désir d'écrire comme moyen de prolonger une partie de la mémoire familiale.

VII.3.1.2 L'investissement en temps dans les pratiques de littératie

Le deuxième paramètre que je me propose d'analyser en ce qui concerne l'investissement renvoie à la durée que les scripteurs/-trices plurilingues déclarent consacrer à leurs pratiques de littératie, ainsi qu'à la fréquence de leurs activités de production écrite, dans les principales langues de leurs répertoires. Dans les extraits suivants, ces données sont mesurables à travers les appréciations que formulent les sujets à propos du temps qu'ils investissent dans l'écriture, dans diverses circonstances (cf. la notion de *time on task*, Guthrie, 2004) et de la place qu'occupe l'écriture dans leurs vies. Pour Stela, par exemple, la quantité d'écrits qu'elle produit quotidiennement dans les langues qu'elle pratique est proportionnelle à l'importance qu'elle déclare attribuer à l'écriture :

(96) Stela-EC2

31E à présent quelle place occupe l'écrit dans ta vie dans n'importe quelle langue
32S e c'est très important [mm] j'écris des choses tout le temps ((elle rit)) [mm] quand je travaille quand je suis à l'université [mm] quand je fais des examens quand je fais mon mon mémoire de master

Parmi les exemples d'activités où elle est amenée à produire des textes, Stela ne rappelle que celles qui appartiennent à la sphère professionnelle et académique, activités auxquelles elle consacre le plus de temps, comme l'indiquent les marques d'intensité (*c'est très important j'écris des choses tout le temps*). Son fort investissement, qui est mesurable à travers la place de l'écriture dans sa vie, la durée et la diversité de ses pratiques de production écrite, peut être interprété comme un moyen utilisé par Stela pour progresser et réussir ses études.

De même, l'acculturation aux littératies en français suppose l'apparition de nouvelles pratiques auxquelles les sujets scripteurs plurilingues consacrent du temps. Pour Camelia, par exemple, qui écrivait beaucoup en roumain avant son arrivée en Suisse, les nouvelles pratiques d'écriture liées à son appropriation du français lui permettent d'étoffer ses rapports à l'écriture, tout en augmentant la valeur de son répertoire langagier :

(97) Camelia-EC2 (traduction)

119E tu penses que depuis ton arrivée en suisse ta relation avec l'écriture a changé en quelque sorte ou pas

120C l'écriture en français ne m'intéressait pas du tout avant comme j'ai fait le master en anglais [mm] parce que j'écrivais tout en anglais en français tout était oral [mm] je parlais avec mes collègues mais maintenant depuis que je suis à l'efle oui ça a changé [mm] tous les devoirs me sollicitent plus du point de vue de l'écrit

L'investissement de cette étudiante plurilingue dans l'écriture en français est déterminé par ses interactions avec le nouveau contexte de ses études, qui modifie ses pratiques et ses besoins antérieurs (*l'écriture en français ne m'intéressait pas du tout avant comme j'ai fait le master en anglais*). Camelia investit, donc, du temps et de l'énergie dans de nouvelles activités qui deviennent désirables (*maintenant depuis que je suis à l'efle oui ça a changé*). Son investissement est également conçu en relation avec l'effort qu'elle doit fournir pour s'adapter aux nouvelles exigences (*tous les devoirs me sollicitent plus du point de vue de l'écrit*). Le temps et l'effort consacrés à l'écriture constituent ainsi deux manifestations de son investissement, au travers desquelles l'étudiante se donne un but précis et déploie de l'énergie afin d'y parvenir.

Mirela attache également beaucoup d'importance à l'écriture dans les principales langues de son répertoire, malgré sa préférence déclarée pour la communication orale. Dans ce fragment de biographie traduit du roumain, elle s'adresse à un document écrit virtuel auquel elle fait part de son investissement, en termes de temps et d'intérêt, dans les littératies :

(98) Mirela-BS (traduction)

Cher document,

Je reviens vers toi pour te dire combien tu es important dans ma vie. Tu sais bien que moi je n'aime pas trop écrire, je préfère la communication orale parce que j'aime bien observer l'expressivité des gens lorsqu'ils parlent. Mais je suis entièrement d'accord avec toi, je ne peux pas vivre sans écrire. Oui. Entièrement d'accord. D'abord il y avait l'université où l'écrit occupait une place très importante. J'espérais que lorsque j'aurai fini mes études, l'écriture sera facultative. Mais, pas de chance. J'ai trouvé un emploi dans une boîte, comme assistante de direction et ... va deviner... je passe mon temps à écrire des courriels (...) C'est vrai, chaque jour (maintenant avec le travail) j'évolue en ce qui concerne l'écriture en français. Mais je suis triste, car cette évolution est lente et l'importance de mes actions est basée sur le contenu plutôt que sur la forme de ce que j'écris. Ce dont je suis contente, par contre, est que chaque jour j'apprends de nouveaux mots et que l'expérience du travail m'apprend comment écrire des mails professionnels.

Selon les propos de Mirela, le temps qu'elle consacre à l'écriture n'est pas motivé par un goût particulier pour l'écriture (*moi je n'aime pas trop écrire*), mais plutôt par la nécessité d'écrire, dans le cadre de ses études et pour son emploi. En effet, son investissement semble fort, non seulement en termes de temps et d'efforts réservés à l'écriture, mais aussi en termes d'utilité qu'elle y attache et qui constitue le principal moteur de son intérêt (*mais (...) je ne peux pas vivre sans écrire*). Toutefois, son discours indique une évolution de ses intérêts, à force d'avoir investi du temps dans l'écriture, notamment en français (*Mais, pas de chance. J'ai trouvé un emploi (...) et je passe mon temps à écrire des courriels*). La dernière partie de l'extrait montre ainsi les ressorts émotionnels de son investissement, tantôt l'insatisfaction (*je suis triste, car cette évolution est lente*) tantôt le contentement (*Ce dont je suis contente, par contre, est que chaque jour j'apprends*). En somme, on peut affirmer que la poursuite active des pratiques de littératie en langue seconde dans le cadre de ses études ou de son travail – à travers, notamment, la quantité des écrits produits et le temps consacré à l'écriture – entretient chez le sujet scripteur plurilingue l'intérêt pour cette activité et contribue à une amélioration de ses capacités.

En revanche, dans le cas d'Andris, la durée et la fréquence des activités d'écriture en français ont diminué en même temps que son intérêt, à la suite de l'interruption de ses études, donc de l'éloignement du contexte universitaire :

(99) Andris-BS

A propos de la place qu'occupe l'écriture dans ma vie quotidienne actuellement, je dois dire que depuis un certain temps elle n'est pas vraiment importante. Ceci est lié au fait que depuis la fin de l'année 2012 je ne fréquente quasiment plus l'université et passe beaucoup de temps à travailler dans un moulin. Ce changement a eu un grand impact notamment sur la place de l'écriture dans mes activités professionnelles, car, je pense, ce n'est pas difficile à imaginer qu'au moulin on rédige moins de textes qu'à l'université.

Le changement de statut socioprofessionnel et de contexte entraîne chez Andris un réaménagement du temps passé à écrire et de l'énergie dépensée dans les pratiques de littératie. L'étudiant qui, deux ans auparavant, déclarait explicitement son intérêt pour l'écriture lors de l'entretien que nous avons eu, explique dans sa biographie la cause principale de son désinvestissement (*ceci est lié au fait que depuis la fin de l'année 2012 je ne fréquente quasiment plus l'université*). Comme dans le cas de Mirela, le changement de contexte influence l'investissement du sujet scripteur plurilingue dans ses pratiques, ainsi que les valeurs qu'il y attribue. En effet, dans le nouveau contexte où se situe Andris, l'écriture est moins digne d'intérêt, car elle ne possède pas la même utilité que dans le milieu académique (*ce n'est pas difficile à imaginer qu'au moulin on rédige moins de textes qu'à l'université*). On peut, donc, affirmer que l'investissement dans l'écriture constitue une donnée variable au

gré des circonstances, donnée que le scripteur plurilingue peut modifier de manière volontaire et consciente, afin de mieux s'adapter au nouveau contexte où il déploie ses activités. Cette capacité d'adaptation se manifeste également par la mise en place d'actions tactiques, dont il sera question dans ce qui suit.

VII.3.1.3 Actions tactiques pour l'appropriation des littératies

Un autre paramètre de l'investissement est constitué par l'effort que dépensent les sujets scripteurs plurilingues afin de mettre en œuvre des stratégies et des actions tactiques en lien avec l'appropriation des langues et des littératies. Les scripteurs/-trices se positionnent, de cette manière, en tant qu'acteurs de leur appropriation. Je rappelle que les stratégies et les tactiques diffèrent, en ce que les premières supposent la disponibilité chez la personne de plusieurs modes d'action, la sélection d'une procédure en fonction de la tâche et du but poursuivi, ainsi que la possibilité de recevoir du feed-back à propos du déroulement de l'action (Fayol & Monteil, 1994). Par ailleurs, ces opérations peuvent avoir lieu hors contexte. Quant aux tactiques, elles constituent des solutions que les sujets adoptent dans le vif des échanges quotidiens, de manière empirique, par improvisation et sans que le sujet bénéficie d'un guidage et d'une évaluation de ses actions (Cicurel, 2002). Ce sont plutôt les tactiques liées à l'amélioration de leurs capacités scripturales que les sujets plurilingues thématisent le plus souvent dans leurs discours. Néanmoins, comme je l'ai montré dans le chapitre précédent, les étudiant.e.s ne possèdent pas toujours les ressources ou les dispositions nécessaires pour mettre en place des tactiques qui pallient leurs difficultés. Or, ces dispositions sont souvent de nature psychoaffective, ayant trait à l'enthousiasme et au plaisir d'écrire (Guthrie, 2004), ainsi qu'à la croyance du sujet en l'efficacité de l'effort investi, qui est fondamentale.

Une des tactiques les plus souvent mentionnées par les étudiant.e.s plurilingues dans leurs discours est liée à la poursuite active de pratiques d'écriture, dans une diversité de circonstances, de langues et de registres. L'extrait suivant illustre, par exemple, la manière dont Natalia crée des occasions d'écrire en français lors de ses correspondances amicales :

(100) Natalia-EC

- 178N par exemple j'envoyais des sms à mes copines brésiliennes et puis elles aiment pas ah pourquoi tu écris je dis mais parce que sinon j'écris pas beaucoup en français à part les cours e
- 179E ah donc vous écrivez à vos amies brésiliennes en français [oui] et elles en sont pas très contentes ((elle rit))
- 180N mais pour m'exercer
- 181E bien sûr
- 182N pour exercer e la langue

- 183E oui oui oui les e-mails aussi
- 184N oui
- 185E toujours en français
- 186N j'ai essayé parce que sinon e [ça c'est génial] et déjà parce que c'est d'autres registres de langue [oui] qu'on parle [oui] avec une amie très proche e l'école c'est un autre registre de langue donc e [oui] pour exercer toutes tous ces champs

La tactique mise en place par Natalia est motivée par le constat que ses pratiques d'écriture en français sont insuffisantes (*j'écris pas beaucoup en français à part les cours*) et qu'elle peut s'entraîner au registre familier en écrivant à ses amies brésiliennes dans cette langue qui n'est pas la leur (*pour exercer la langue (...) pour exercer tous ces champs*). Néanmoins, l'efficacité de sa tactique dépend de la volonté de ses interlocutrices de jouer le jeu, c'est-à-dire de prendre part à la correspondance qu'elle leur propose (*j'envoyais des sms à mes copines brésiliennes et puis elles aiment pas*). En effet, la réaction de ses amies semble suggérer que l'emploi du français comme langue de communication avec des personnes avec qui l'on partage la même langue première peut rendre la communication artificielle. Même si cette tactique a vraisemblablement échoué, on peut supposer que, animée par son désir de bien écrire, Natalia mobilise d'autres tactiques, afin de poursuivre ses pratiques scripturales en français.

Un autre exemple de tactique est celle que révèle Andris dans ses déclarations à propos de la correction de son écriture en français par un membre de sa famille d'accueil :

(101) Andris-EC

- 97E mm vous faites appel à des personnes autour de vous pour la correction
- 98A des fois oui parce que e comme j'habite [mm] dans une famille francophone
- 99E vous leur demandez de vous corriger
- 100A au début je demandais à corriger mais le père de famille il est très bon e en grammaire e et en français donc e lui il trouve toutes les petites fautes et après ça me prend e trois heures pour un petit texte [rires] donc j'ai compris que ça il faut pas donc si j'ai vraiment un problème de m'exprimer mais je voudrais tellement utiliser e ces constructions plus complexes [mm] donc j'essaie d'écrire d'abord la phrase moi-même après et je demande de l'aide avec une seule phrase comme ça

Les propos d'Andris mettent en question l'intervention de la personne qui corrige un texte écrit en langue seconde. Que faut-il corriger ? Quel est le rôle de la correction ? (Chardenet, 2003). Dans la majorité des cas, et les aspects contenus dans cet extrait en constituent un exemple, les personnes qui s'engagent dans la correction sont d'abord préoccupées par les aspects visant la forme (*il est très bon e en grammaire e et en français donc e lui il trouve toutes les petites fautes*). La tactique qu'adopte alors Andris est une manière de réagir à une correction qui ne lui apporte pas beaucoup de bénéfices pour l'appropriation langagière, mais qui, au contraire, lui paraît une perte de temps (*après ça me prend e trois heures pour un petit texte*). L'étudiant devient ainsi plus autonome, décidant de se faire aider lors de situations

ponctuelles (*si j'ai vraiment un problème de m'exprimer (...) je demande de l'aide avec une seule phrase*). En réduisant la charge, non seulement cognitive, mais aussi émotionnelle que suppose une grande quantité d'erreurs qu'autrui signale dans les textes qu'il écrit, Andris introduit une progression dans ses activités d'appropriation de la langue, en fonction de ses besoins et de ses questionnements, ce qui lui permet de mieux gérer son appropriation de l'écriture et du français.

VII.3.2 Emotions et appropriation des littératies

En tant que « données permanentes et essentielles du vécu humain » (Belzung, 2007 : 7), les émotions sont impliquées dans toute activité d'appropriation de savoirs. Bon nombre de recherches actuelles en didactique des langues traitent des émotions comme des aspects importants de la vie mentale et sociale du sujet (Dewaele, 2005; Dewaele & Pavlenko, 2002; Dörnyei & Csizér, 2005; Pavlenko, 2005). C'est pourquoi dans cette partie je m'intéresserai aux émotions que les scripteurs/-trices plurilingues attachent à l'écriture et à son appropriation, dans le contexte universitaire et en dehors de l'université. Je considérerai que les émotions constituent, d'une part, des facteurs psychoaffectifs qui contribuent à la construction par le sujet plurilingue d'une relation singulière et dynamique avec l'écriture et, d'autre part, des manifestations de ses rapports à l'écriture. En effet, l'appropriation des littératies et des langues représente aussi une expérience émotionnelle (Pavlenko, 2005), en ce qu'elle engage l'affectivité de la personne plurilingue et l'expression de cette affectivité à travers le langage et les langues de son répertoire.

Je me propose, ainsi, d'examiner une série de manifestations discursives d'émotions dans les propos que tiennent sur l'écriture les scripteurs/-trices plurilingues, en mettant en évidence des émotions déclarées ou affichées, ainsi que des émotions plus implicites, que l'on peut inférer de leurs discours, à partir de situations rapportées de manière narrative ou descriptive (Plantin, 2011). Le repérage et l'étude d'émotions, telles que le plaisir d'écrire, la confiance, l'insécurité scripturale, etc. me permettent de rendre compte de certains traits des rapports des étudiant.e.s plurilingues à l'écriture et des enjeux socioaffectifs liés à leur appropriation des littératies et des langues.

VII.3.2.1 Le plaisir d'écrire

Les données que j'ai recueillies montrent que les sujets plurilingues parlent souvent de l'écriture et de son appropriation en utilisant des termes affectifs ou d'émotion liés à leurs goûts, préférences et désirs d'écrire, ce qui renvoie à une véritable « dialectique de l'attraction – répulsion » (M. Dabène, 1987b : 62). Ainsi, les discours font émerger tantôt le plaisir

d'écrire, tantôt son revers, le déplaisir ou la désaffection, qui constituent des émotions secondaires, c'est-à-dire dérivées d'émotions de base, la joie et la tristesse ¹¹⁰ (Cosnier, 1994). Les déclarations liées au plaisir d'écrire sont soit globales ou emphatiques – comme par exemple dans les tours de parole (120A) *en tout cas j'aime bien écrire* (Andris-EC) ; (10F) *j'aime bien écrire pour moi* (Fabio-EC) ; (30N) *j'aime bien voilà c'est c'est une passion comme ça* (Natalia-EC) – soit plus contextualisées, accompagnant certains jugements sur l'écriture et son appropriation en français – par exemple : (88K) *j'ai beaucoup apprécié (...) la synthèse de réfléchir par rapport à un texte* (Kerstin-EC) ; *j'aime bien écrire dans une façon facile* (Giang-BS, 1.37) ; (14K) *j'aime les textes un peu satiriques* (Kerstin-EC) ; (40S) *j'aime écrire sur des sujets concrets* (Stela-EC1) ; (112L) *j'ai toujours aimé poser des questions rhétoriques* (Liliana-EC1). A l'opposé, une absence de goût ou d'intérêt pour l'écriture est exprimée soit par rapport à l'activité en général, sans référence aux langues utilisées pour écrire – par exemple dans les tours de parole (157D) *ça me passionne pas trop d'écrire* (Dominika-EC) ; (2M) *je déteste écrire je trouve mieux mes idées en parlant qu'en écrivant* (Mirela-EC1) ; (106D) *c'est pas ma préférence* (Dominika-EC) – ou à propos de certains genres de textes – (74A) *je n'aime pas du tout écrire tous ces textes qui concernent l'administration ni des lettres de motivation* (Andris-EC) ; (164G) *je déteste ça le journal* (Giang-EC) ; (150L) *[la synthèse] ne m'attire pas* (Liliana-EC1) ; (126D) *j'aime pas écrire des choses inutiles [des listes de courses]* (Dominika-EC).

L'emploi de termes désignant des émotions indique que l'écriture est pensée en relation avec l'affectivité de la personne qui écrit. Par exemple, Kerstin considère qu'il n'y a pas de « talent » pour écrire, mais une « passion » pour l'écriture et pour la langue, qui est essentielle :

(102) Kerstin-EC

- 85E mm d'accord donc c'est pas spécialement une question de talent de don
 86K c'est plutôt une passion l'amour [mm] pour l'écrit [mm] un talent bon [oui] oui bien sûr aussi mais je crois la passion et e l'appréciation de de l'écrit [mm] de la langue ça [oui le plaisir] ça c'est le plus important

Les termes d'émotion « passion », « amour », utilisés par Kerstin dans cet extrait pour expliquer la manière dont elle conçoit le talent montrent l'importance qu'elle attribue à

¹¹⁰ Les psychologues classent, généralement, les émotions en deux grandes catégories: primaires (de base, universelles à tous les êtres humains, produits de la biologie et de l'évolution) et secondaires (plutôt acquises via l'apprentissage, la socialisation et la culture) (Reeve, 2012). Chaque émotion de base – colère, peur, dégoût, tristesse, joie (Ekman & Davidson, 1994) – ne renvoie pas à une émotion unique, mais plutôt à une famille d'émotions liées (par exemple, la joie suppose l'amusement, la satisfaction, le contentement, la fierté, la réussite). Les émotions peuvent désigner un vécu subjectif agréable, à la suite d'une adaptation réussie aux situations qui se présentent à l'individu – on les appelle alors des émotions positives, par exemple : la joie, le plaisir – ou un vécu subjectif désagréable qui reflète une adaptation infructueuse aux circonstances de la vie – les émotions négatives, telles que la frustration, l'anxiété ou l'insécurité (Dantzer, 1988).

l'affectivité dans l'acte d'écrire. En effet, selon elle, c'est le plaisir d'écrire qui détermine la qualité de l'écriture, il en est donc une condition *sine qua non* dans n'importe quelle langue.

Chez certains sujets plurilingues, le plaisir d'écrire est inconditionnel, qu'il s'agisse de l'écriture pour soi, des textes académiques ou des lettres administratives. Fabio, par exemple, hésite à nommer les genres qu'il aime moins écrire dans les principales langues qu'il pratique :

(103) Fabio-EC

- 49E il y a des choses que vous aimez pas écrire
50F des choses dans le sens e des arguments [oui] ou bien des e
51E e pas seulement des écrits académiques d'autres textes par exemple des listes de courses [il rit] ou des lettres administratives ou des lettres de motivation
52F ah d'accord oui e que j'aime pas écrire
53E mm
54F mm ee ((pause)) bah non pas vraiment c'est c'est-à-dire que je e oui c'est clair c'est pas si e mais même en écrivant des lettres e oui e enfin plus e avec une forme plus e [oui plus rigide] voilà e oui par exemple je sais pas à la gérance ou [mm] ou des lettres comme ça c'est vrai que e je m'amuse quand même enfin je e enfin c'est toujours la même phrase qu'on écrit mais c'est vrai que je prends quand même du plaisir à chercher des expressions un peu [mm] oui

En prenant comme exemple les écrits fonctionnels, dont la correspondance administrative, Fabio met en évidence son plaisir d'écrire et son attachement à l'écriture dans toutes circonstances, bien qu'il s'agisse de textes dont la forme et le contenu sont assez figés (*c'est toujours la même phrase qu'on écrit*). Il est, ainsi, soucieux de donner une image de soi positive en tant que scripteur, c'est pourquoi il mentionne ses différentes manières de s'investir dans l'écriture, à travers deux émotions positives dérivées de la joie : l'amusement et le plaisir (*je m'amuse quand même (...) je prends quand même du plaisir à chercher des expressions*). Or, le concessif met ici un bémol à l'intérêt que représentent ces genres de textes pour le sujet.

D'autres sujets, comme Camelia, distinguent l'écriture pour le plaisir de l'écriture imposée.

Le plaisir d'écrire va de pair avec la liberté de la scriptrice :

(104) Camelia-EC2 (traduction)

- 89E et qu'est-ce que tu aimes écrire précisément
(...)
92C plutôt tout ce qui est créatif [mm] comme cet essai
93E pour ton plaisir alors
94C oui je pense que personne n'aime écrire des lettres de motivation mais [mm] mais on le fait parce qu'on est obligés
95E d'accord et pour l'école c'est pareil ou écrire une synthèse n'est pas tout à fait un plaisir
96C oui pour l'école des fois on a la possibilité de choisir [mm] le texte à écrire et dans ce cas si c'est un sujet que j'aime je m'enferme davantage dans mon écriture [mm] je développe mieux mes idées si c'est imposé c'est plus difficile

Le rôle des préférences de la scriptrice plurilingue dans la réussite de ses pratiques de littératie est ici clairement mis en évidence (*si c'est un sujet que j'aime je m'enferme davantage dans mon écriture je développe mieux mes idées*). L'écriture créative lui permet l'isolement et le refuge, qui sont synonymes de liberté. En revanche, le plaisir d'écrire est entravé par les tâches d'écriture imposées (*si c'est imposé c'est plus difficile*) et s'avère peu pertinent lors de productions carrément fonctionnelles (*on le fait parce qu'on est obligés*).

Comme Camelia, Stela considère que le plaisir d'écrire favorise la réussite de ses pratiques de littératie dans les langues qu'elle pratique, y compris lors de productions routinières, comme la rédaction de lettres de candidature ou les devoirs en français à l'université :

(105) Stela-EC1 (traduction)

- 37E qu'est-ce que tu n'aimes pas écrire
 38S qu'est-ce que je n'aime pas écrire ((elle rit)) je ne pense pas qu'il y a quelque chose de particulier [mm] je ne sais pas peut-être e
 39E par exemple des lettres de motivation
 40S celles-là je peux dire qu'elles sont devenues une routine [ah] c'est-à-dire je suis maintenant en plein processus [ah super] de ((elle rit)) de postulation dans plusieurs endroits et déjà ((xx)) je veux dire que c'est tellement nécessaire [mm] que je ne peux même pas dire que je n'aime pas écrire car si je n'aime pas ça je vais mal écrire et personne ne va m'engager (...) mais par exemple j'ai eu des devoirs en français il fallait écrire sur mon premier jour à l'école et ((elle rit)) et j'ai réalisé que je ne m'en souvenais rien et j'ai dû tout inventer
 (...)
 50S je ne sais pas c'est peut-être lié à l'âge aussi ((elle rit)) ou j'ai simplement perdu l'habitude d'écrire sur des sujets comme ça [scolaires] oui ou subjectifs [mm mm] et je trouve ça un peu bizarre

Stela est ainsi persuadée qu'en l'absence du plaisir d'écrire, le produit de l'écriture ne peut pas être satisfaisant (*si je n'aime pas ça je vais mal écrire*). Néanmoins, les enjeux liés aux lettres de motivation sont plus importants que son propre ressenti lié à la production de ces textes, aussi le plaisir devient-il secondaire (*c'est tellement nécessaire que je ne peux même pas dire que je n'aime pas écrire*). Ses propos indiquent, donc, qu'elle a besoin de s'investir émotionnellement dans l'écriture, ce qui n'est pas le cas lorsqu'elle est amenée à rédiger des textes « scolaires », dont les thèmes ne sont pas adaptés à ses préoccupations actuelles (*j'ai simplement perdu l'habitude d'écrire sur des sujets (...) subjectifs*). Stela exprime, ainsi, un certain désaccord à propos des devoirs de ce type, ce qui peut constituer une réaction légitime dans le contexte de ses études universitaires par rapport au moment de l'entretien, où elle était en train de rédiger son mémoire de master. On peut également interpréter cela comme une conséquence de souvenirs scolaires liés à ce genre de « compositions » stéréotypées, dont chaque scripteur/-trice a fait l'expérience.

Cette dernière hypothèse est explicitement développée par Giang, qui parle de sa désaffection pour la pratique du journal intime, en raison d'exigences scolaires qui lui ont valu de mauvais souvenirs :

(106) Giang-EC

- 161E vous avez tenu un journal
162G ah malheureusement non
163E non même pas en chinois vous avez pas essayé
164G non je déteste ça le journal [oui] chaque jour mais (...) de sept ans à douze ans ah mais ça c'est e c'était terrible [ah vous aviez ça] parce qu'on n'aime pas ça il faut écrire e chaque jour e ce que tu as fait ce que tu penses [mm] mais je trouve que quand on est quand on est enfant chaque jour c'était la même chose [mm d'accord] mais il n'y a pas de nouvelles mais on doit écrire et je crois que c'est e ça tue notre talent ((elle rit)) non je plaisante mais je crois que oui parfois [mm mm] parce que moi je discute avec mon mari c'est la même chose même si on vient de différentes provinces [oui] je viens du sud [oui] il vient du nord mais c'est la même chose il il devait aussi écrire un journal chaque jour

Les termes affectifs et évaluatifs utilisés par Giang pour exprimer ses émotions sont assez forts (*je déteste ça le journal (...) c'était terrible*) et mettent en évidence les implications à long terme de la pratique sociale en question sur le vécu de la scriptrice. La pratique du journal intime en chinois, imposée et généralisée dans la culture scolaire de son pays, selon les dires de Giang, est perçue comme une ingérence dans la vie privée des apprenant.e.s (*on n'aime pas ça il faut écrire e chaque jour e ce que tu as fait ce que tu penses*) et comme une mauvaise démarche didactique (*ça tue notre talent*). La perception que développe cette étudiante plurilingue à propos de cette pratique semble difficile à faire évoluer, tellement elle a marqué sa biographie de scriptrice.

VII.3.2.2 La confiance en ses capacités scripturales

La confiance en soi comme scripteur/-trice, qui peut être décrite en lien avec la notion de « sentiment d'efficacité personnelle » (Bandura, 2003), constitue un puissant facteur psychoaffectif dans l'appropriation de l'écriture. En effet, dans les propos tenus par les étudiant.e.s plurilingues, on peut relever différents degrés de confiance en leurs capacités scripturales et la manière dont une perception de soi positive, ainsi que l'absence d'inhibitions, influent sur leurs pratiques. Par ailleurs, les scripteurs/-trices ayant répondu au questionnaire désignent la confiance en soi comme un des principaux bénéfices de leur éventuelle amélioration à l'écrit (cf. chapitre V).

Il faut, néanmoins, souligner que la perception de soi et la confiance en ses capacités dépendent de la socialisation langagière et de certaines variables « objectives », telles que le contexte d'appropriation, le type et la fréquence de l'enseignement, l'usage de la langue cible

(Dewaele, 2006). Dans ce sens, la vision de Gardner (1985), considérant que les expériences d'apprentissage réussies augmentent l'estime de soi de l'apprenant.e, est toujours actuelle. Le cas de Fabio (cf. l'étude de son cas, chapitre VI) illustre bien ce phénomène. En effet, la réussite scolaire et ses habitus socioculturels contribuent à renforcer sa confiance en ses capacités scripturales, ce que Fabio met en discours dans ce court extrait :

(107) Fabio-EC

33E (...) est-ce qu'il y a des choses que le fait de de bien maitriser l'écriture en français e vous apporte sur le plan personnel ou privé ou professionnel

34F oui c'est-à-dire que e bon sur le plan personnel oui parce que j'aime bien e bah c'est que j'aime bien écrire e quand j'ai l'impression de bien faire c'est e c'est satisfaisant

Cet extrait indique un haut degré de confiance en soi de Fabio en tant que scripteur plurilingue. Sa confiance repose sur son plaisir d'écrire, qui constitue ici une émotion explicite, auto-attribuée (*j'aime bien écrire*) et sur certaines émotions positives, dérivées de la joie, comme la fierté, la satisfaction et le contentement (*quand j'ai l'impression de bien faire c'est e c'est satisfaisant*), en lien avec ses expériences positives d'appropriation.

Pour sa part, Kerstin met en discours un sentiment d'efficacité scripturale, en évoquant un exercice réflexif auquel elle a participé avec succès, dans le cadre de son cours d'écrits académiques :

(108) Kerstin-EC

88K (...) maintenant à l'école je j'espère ((elle rit)) [mm] que on a vu une progression on a vu que e voilà c'est e j'ai commencé e dans un niveau voilà et maintenant j'ai peut-être c'est c'est beaucoup c'est mieux [oui] c'est beaucoup mieux même oui et e j'ai aussi toujours apprécié par exemple j'ai beaucoup apprécié d'écrire e tous les e la synthèse de réfléchir par rapport à un texte aussi j'ai e avant j'ai pas pensé que l'organisation la planification ça donne aussi quelque chose e il y a une satisfaction pour pour organiser ses pensées mais maintenant j'ai commencé de voir oui c'est aussi ça donne du plaisir d'organiser quelque chose [oui] de réfléchir de structurer [oui] et voilà j'ai beaucoup aimé ça

Cette séquence met en évidence une série d'émotions positives, telles que le plaisir, le contentement ou la satisfaction de Kerstin à l'égard de l'écriture, mais aussi de l'appropriation du français. Les énoncés d'émotion explicites comprennent des verbes psychologiques (*aimer, apprécier*), ainsi que des noms d'émotion (*satisfaction, plaisir*). Les propos de l'étudiante illustrent la manière dont le métacognitif et l'affectif s'articulent dans le processus d'appropriation (*ça donne du plaisir d'organiser quelque chose [oui] de réfléchir de structurer*). Sa confiance est renforcée par l'évolution que cette étudiante plurilingue constate dans ses capacités langagières, non seulement en ce qui concerne l'appropriation des littératies, mais aussi celle du français (*maintenant à l'école je j'espère ((elle rit)) que on a vu une progression (...) c'est beaucoup mieux*). On peut, donc, affirmer que c'est principalement

le contexte académique, à travers les activités spécifiques de réflexion sur les textes, qui a favorisé l'investissement de Kerstin, tout en renforçant sa confiance en ses capacités scripturales.

Le dernier exemple, tiré de la biographie de scriptrice rédigée par Giang, montre la perception plutôt positive qu'a l'étudiante de ses capacités scripturales. De retour en Chine après son séjour en Suisse, Giang travaille comme éditrice et responsable du marché français dans une entreprise de commerce locale. Elle décrit sur un ton assez optimiste la place qu'occupe l'écriture dans sa vie :

(109) Giang-BS

Au début, j'avais beaucoup de stress car je n'avais pas écrit en français depuis longtemps. Mais si on me demande d'écrire en chinois, je crois que je vais douter un peu et il faut me donner plus de temps à m'adapter. Heureusement, je trouve que le français est resté dans ma tête, et je n'arrête pas de me dire qu'il n'est pas parti, c'est génial. J'ai fait quatre ans d'études du français et j'ai travaillé assez dur, donc le français ne m'abandonne pas. Quand j'écris en français, je dois avouer que je suis heureuse. Le problème est que je dois souvent consulter un dictionnaire: est-ce qu'il y a un « e » à la fin de ce mot ? Est-il masculin ou féminin ? etc. Quand j'ai besoin de traduire des phrases dures, il me faut beaucoup réfléchir et je demande souvent l'aide de la traduction google. A ce moment-là, je me dis qu'il faut travailler encore. On apprend jusqu'à la fin de sa vie.

Ce fragment met en évidence certaines transformations qui ont eu lieu dans les rapports à l'écriture de Giang, depuis la première étape du recueil de données. Le ton de ses propos a changé, l'insécurité langagière déclarée est moins généralisée, elle est moins exigeante à l'égard d'elle-même et avoue un fort plaisir lié à l'écriture en français (*Quand j'écris en français, je dois avouer que je suis heureuse*). Les limites qu'elle souligne quant à ses capacités de scriptrice plurilingue ne sont pas aussi paralysantes qu'auparavant (*il me faut beaucoup réfléchir et je demande souvent l'aide de la traduction google*). Tous ces indices montrent une amélioration de la confiance de Giang en ses capacités scripturales en français. Ses appréciations par rapport à son appropriation du français suggèrent aussi une perception positive de soi (*Heureusement, je trouve que le français est resté dans ma tête, et je n'arrête pas de me dire qu'il n'est pas parti, c'est génial*). Elle valorise, notamment, son investissement passé dans l'appropriation du français, en mettant en évidence ses effets positifs (*J'ai fait quatre ans d'études du français et j'ai travaillé assez dur, donc le français ne m'abandonne pas*). Enfin, la relativisation de ses difficultés à l'écrit, à travers la comparaison entre ses capacités en français et en chinois, constitue un moyen de renforcer son sentiment d'efficacité scripturale (*si on me demande d'écrire en chinois, je crois que je vais douter un peu et il faut me donner plus de temps à m'adapter*). Afin d'expliquer l'amélioration de la confiance de Giang en ses capacités, on peut supposer que le changement

de contexte socioculturel et, surtout, l'exercice d'un travail où elle se sent valorisée pour sa connaissance du français y jouent un rôle important. On peut aussi faire l'hypothèse que le contexte d'appropriation passé et les souvenirs positifs que Giang en garde ont un impact positif sur la manière dont elle perçoit sa situation actuelle (Dewaele, 2006).

VII.3.2.3 L'insécurité scripturale

L'insécurité ou la perception négative de ses capacités, ou encore l'anxiété liée à l'usage de l'écrit, se manifestent souvent dans les propos que tiennent les sujets scripteurs sur leurs pratiques de littératie et sur les difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit (cf. l'étude du cas de Dominika, chapitre VI). Comme il apparaît aussi dans les analyses précédentes, chez certains sujets plurilingues, dont Giang, l'insécurité scripturale est généralisée à l'ensemble de leurs répertoires langagiers, tandis que d'autres, comme Mirela ou Dominika, manifestent une tendance à accentuer leur manque d'assurance à l'écrit en français et à idéaliser, en revanche, leurs capacités en langue première. Un autre décalage apparaît entre les capacités de production orale et respectivement écrite, certains sujets scripteurs témoignant d'une anxiété plus prononcée à l'écrit (Mirela, Liliana), alors que d'autres déclarent manquer d'assurance à l'oral (Kerstin, Stela). Cela peut s'expliquer par les contextes passés de leur appropriation du français (par exemple, une entrée dans la langue étrangère et des pratiques centrées sur l'écrit peuvent générer une anxiété communicative à l'oral) et par les pratiques langagières actuelles qu'ils déploient dans leur nouveau contexte (fréquence, socialisation).

L'expression de l'insécurité se réalise en général de deux manières : d'un côté, à travers l'autoattribution par les scripteurs/-trices d'émotions négatives, dérivées de la peur ou de la tristesse et, de l'autre côté, à travers une mise en évidence de certaines difficultés liées au manque de connaissances et de savoir-faire qui affecte leurs pratiques scripturales. La première modalité d'expression de l'insécurité est illustrée par l'extrait suivant :

(110) Liliana-EC2

- 75E qu'est-ce que tu écrivais en roumanie
76L en roumanie j'écrivais plus [mm] maintenant je me sens un petit peu pas à l'aise d'écrire parce que je connais pas les mots [mm] mais en roumanie j'écrivais plus de e comment ça s'appelle des petites essais [mm] ou dans mon e petit e journal [oui] ((xx))
(...)
81E et des scénarios de théâtre non
82L oui c'est ça [mm] oui mais maintenant je peux en fait je peux pas écrire en français [oui] j'ai pas essayé c'est vrai que j'ai pas [mm] j'ai pas essayé parce que je me sens un petit peu limitée e mon vocabulaire il est limité [oui] et après je me e si j'essaie j'ai l'impression que après je me je déprime parce que e oui c'est ((xx)) je sais rien écrire je sais pas comment faire ((elle rit))
83E ça te décourage

84L oui [oui] mais c'est vrai que peut-être ça ça me fait du bien de d'essayer [mm] de commencer à e écrire

Liliana utilise des termes explicites pour nommer ses émotions – le manque d'assurance (*je me sens un petit peu pas à l'aise d'écrire*), la tristesse (*je déprime*), l'anxiété (*je sais rien écrire*). La succession de négations constitue une manifestation du sentiment de détresse (*je connais pas les mots (...) je peux pas écrire (...) je sais pas comment faire*). Sans idéaliser ses capacités en langue première, l'étudiante considère pourtant ces dernières comme un élément de référence, ce qui peut accentuer son insécurité en français et le sentiment de rupture (*en roumanie j'écrivais plus (...) mais maintenant je peux pas écrire en français*). Il faut, cependant, noter que l'étudiante s'attribue des émotions qui relèvent en partie de l'anticipation, tant qu'elle n'a pas mis en place les pratiques en question (*j'ai pas essayé parce que je me sens un petit peu limitée (...) et après si j'essaie j'ai l'impression que je déprime*). Par conséquent, son insécurité l'empêche d'agir et crée un cercle vicieux, car plus elle se sent faible à l'écrit, moins elle écrit et moins elle développe ses capacités scripturales, plus elle manquera d'assurance. La fin de cet extrait montre, néanmoins, une prise de conscience qui pourrait favoriser chez Liliana la mise en place de tactiques pour améliorer son écriture et, ainsi, réduire son insécurité scripturale.

La deuxième modalité de mise en discours de l'insécurité scripturale renvoie à la thématization des difficultés que rencontrent les sujets à l'écrit (cf. *supra*). Dans l'extrait suivant, Natalia parle de la pratique du journal intime en français, pratique qu'elle a abandonnée à cause des difficultés linguistiques :

(111) Natalia-EC

293E mm mm vous avez e déjà tenu un journal en portugais ou en français

294N oui [oui] mais en portugais [oui en français vous avez pas essayé] j'ai commencé en français après j'ai laissé tomber mais oui justement parce que en fait à cause de la la langue à cause des erreurs e chaque fois que j'écrivais après j'ai e

295E mais il y a personne qui le lit non

296N non mais vous voyez comme [oui] ((elle rit)) c'est parce que c'est moi avec moi e ((elle rit))

297E oui vous avez un surmoi qui est très développé ((elle rit))

298N il y a personne que moi hein [oui] mais j'ai dû laisser tomber

Dans cette séquence, l'insécurité scripturale constitue un obstacle puissant qui entrave le désir d'écrire de Natalia. Cette insécurité s'exprime, d'une part, par une relation problématique à l'erreur (*à cause de la langue à cause des erreurs chaque fois que j'écrivais*) et, d'autre part, par la peur d'être confrontée à ses difficultés, sans pouvoir faire appel à un correcteur (*c'est parce que c'est moi avec moi*). Une certaine déception peut ainsi être inférée de la modalisation « *j'ai dû laisser tomber* ». Ces émotions sont ainsi opposées au plaisir que

représente la pratique du journal dans sa langue première. La crainte de faire des erreurs, entretenue par les cultures scolaires, empêche Natalia de concevoir la pratique du journal comme un moyen d'améliorer ses capacités scripturales en français.

Une des représentations communes aux sujets plurilingues que j'ai étudiés, en ce qui concerne l'insécurité à l'écrit, renvoie au lien causal qu'ils établissent entre l'amélioration de leurs capacités scripturales et la réduction de leur anxiété communicative :

(112) Mirela-EC2 (traduction)

107E si tu t'imagines qu'un jour tu écrirais très bien [non] qu'est-ce que cela t'apporterait

108M ah ça ferait tomber une barrière liée au fait que je ne suis pas suisse [mm] ou locuteur de [francophone] français ça ferait tomber une grande barrière après je me sentirais beaucoup plus sûre de moi [mm] j'aurais le courage d'exprimer tout ce que je veux exprimer au lieu de me taire et d'exprimer ce que le vocabulaire me permet d'exprimer [oui] et ce que les constructions dont je suis sûre qu'elles sont justes me permettent d'exprimer ça m'apporterait quoi encore un certain prestige [mm] je ne trouve pas géniales les personnes qui ne savent pas bien écrire comme moi

Il s'agit ici de perceptions ou d'images de soi qui font l'objet d'une projection dans l'avenir, comme l'exige, d'ailleurs, la question de l'enquêtrice. Cela permet, notamment, de comprendre la manière dont les étudiant.e.s perçoivent leurs capacités en langue étrangère et ce qu'ils/elles considèrent comme des obstacles à leur appropriation langagière (*ça ferait tomber une grande barrière après je me sentirais beaucoup plus sûre de moi*). Ainsi, l'amélioration de leurs capacités langagières semble représenter pour beaucoup de sujets plurilingues une solution à leur insécurité, en termes de compensation d'un statut socioculturel considéré comme indésirable (*une barrière liée au fait que je ne suis pas suisse ou locuteur de français*), mais aussi en termes de pouvoir symbolique (*ça m'apporterait un certain prestige*). Il faut néanmoins préciser que l'anxiété communicative dont parle ici Mirela n'apparaît pas comme une évidence (contrairement à d'autres témoins) dans les propos qu'elle tient en français, ce qui indique une perception différente qu'elle a élaborée de ses productions orales ou écrites en L3 de la perception que peuvent développer ses interlocuteurs.

Enfin, l'insécurité scripturale peut avoir comme source une idée que certains sujets formulent de manière intuitive, à savoir que leurs textes porteraient les traces de leur subjectivité, voire de leurs histoires personnelles, le récepteur étant à même de reconstituer une image de la personne qui écrit à partir de certains indices. Ainsi, la posture de l'émetteur est fragile, car il ne peut pas anticiper les réactions d'autrui :

(113) Liliana-EC2

110L en fait quand tu écris quelque chose c'est e tu donnes [mm] en fait l'autre va te connaître un petit peu [oui] c'est ton intimité [oui oui] qui est e [mm] vulnérable [oui tu t'exposes un peu oui alors] oui c'est ça et tu dois faire attention [oui] qu'est-ce que tu veux [oui] e l'autre de e tu le laisses savoir de toi

La vulnérabilité du/de la scripteur/-rice, telle que la conçoit Liliana dans cet extrait, découle de l'exposition de soi, qui est une caractéristique de toute écriture (*en fait l'autre va te connaître un petit peu*). Or, selon l'étudiante, la personne qui écrit peut contrôler, tant soit peu, cette image de soi, que le récepteur reconstituera à partir de certains indices textuels (*tu dois faire attention [oui] qu'est-ce que tu veux [oui] e l'autre de e tu le laisses savoir de toi*). Ce contrôle dépendrait, ainsi, d'une part, de l'investissement du sujet scripteur, en termes d'application qu'il fournit à son texte, et, d'autre part, de sa capacité à faire correspondre son image fantasmée de soi à celle que son récepteur tirera de ses productions. Cet extrait souligne la part d'inconnu qui affecte la représentation de la réception de ses écrits chez tout.e scripteur/-trice.

Dans un extrait similaire, les arguments de Camelia en faveur de la correction à laquelle nous oblige la rédaction de lettres de candidature, soulignent son anxiété par rapport à l'image du/de la scripteur/-trice, que le potentiel employeur peut reconstruire :

(114) Camelia-EC2 (traduction)

45E pour toi c'est important d'écrire correctement
46C évidemment ((elle rit))
47E et s'il se glisse une erreur dans une lettre de motivation
48C non c'est la catastrophe ((elle rit))
49E c'est inacceptable
50C oui c'est inacceptable car on te jugera [mm] selon ta façon d'écrire [mm] si tu n'écris pas correctement on pensera que tu n'as même pas fait l'effort de te faire corriger par quelqu'un [ah] ou que tu n'as pas mis suffisamment de temps pour bien rédiger la lettre [mm] et donc cela fera mauvaise impression

Les termes évaluatifs qu'utilise Camelia à propos de la présence d'erreurs dans une lettre de motivation montrent une préoccupation importante pour la qualité de ce texte dont elle reconnaît les enjeux (*c'est la catastrophe (...) c'est inacceptable*). Afin d'expliquer son attitude normative, elle se focalise sur les effets négatifs qu'une lettre de motivation comportant des erreurs peut produire chez son destinataire, notamment une image défavorable de celui/celle qui écrit (*on pensera que tu n'as même pas fait l'effort de te faire corriger par quelqu'un*). Les propos mettent aussi en évidence des conceptions sur l'investissement en temps nécessaire à la personne pour bien écrire (*on pensera (...) que tu n'as pas mis suffisamment de temps pour bien rédiger la lettre*). De même, son discours fait ressortir son insécurité scripturale – que son rire atténué, en quelque sorte – les erreurs étant perçues

comme des « fautes » et la personne qui écrit comme un potentiel coupable (*on te jugera selon ta façon d'écrire*). Une image de soi en tant que scripteur/-trice que l'on ne peut pas contrôler constitue ici également une des sources de l'anxiété à l'écrit.

En somme, on peut affirmer que l'insécurité scripturale constitue un phénomène complexe, qui ne se limite pas aux aspects psychologiques liés à l'anxiété ou à l'estime de soi, mais suppose des enjeux sociaux ayant trait aux rapports de pouvoir dans la société et au besoin de reconnaissance sociale des personnes plurilingues. Dès lors, la contribution de l'insécurité scripturale – en tant que facteur psychoaffectif, mais aussi psychosociologique – à la configuration des rapports à l'écriture représente un élément important dans la compréhension de ces derniers.

VII.3.3 Images de soi en tant que scripteur/-trice

La notion d'*image de soi* renvoie aux représentations que le discours du sujet scripteur plurilingue donne à voir de lui-même, en tant qu'acteur agissant au moyen de l'écriture, ainsi que de ses capacités à produire un texte dans les langues de son répertoire. Je m'inspire, ainsi, de la notion d'*images du scripteur* (Delcambre & Reuter, 2000, 2002), notion qui renvoie aux représentations du sujet scripteur à propos du texte à produire, de la tâche d'écriture, des stratégies à adopter (dans ce sens, la notion est proche de celle de *rapport à l'écriture*) et qui inclut, également, les images du scripteur dans son discours, images que le lecteur peut reconstruire à partir de certaines traces discursives. En suivant Deprez (1997 : 11), je considère également que, d'une part, l'image de soi s'élabore dans la dynamique de l'interaction, qui oriente la mise en mots de soi par le scripteur et, d'autre part, d'une manière générale, « lorsqu'il nous donne sa façon de voir le monde, le sujet se donne encore à voir lui-même ».

Je situe la notion d'image de soi à l'interface des composantes conceptuelle-axiologique – dans la mesure où les images constituent des représentations d'un soi scripteur/-trice – et psychoaffective, car les images de soi s'appuient sur des perceptions que les scripteurs/-trices élaborent à propos d'eux/elles-mêmes, dans un mouvement qui engage leur affectivité. Les propos tenus par les sujets sur la manière dont ils se perçoivent eux-mêmes en tant que scripteurs plurilingues me permettent de relever quatre types d'images de soi : déclarées, rapportées, énoncées et fantasmées, images que j'illustrerai dans ce qui suit, à l'aide d'exemples.

VII.3.3.1 Images de soi déclarées

Les images de soi déclarées réunissent des propos évaluatifs où les sujets plurilingues mettent en discours, à la première personne, leurs représentations d'eux-mêmes en tant que scripteurs, de leurs pratiques et de leurs capacités scripturales en français et dans les autres langues de leurs répertoires, au moment du recueil de données. Les extraits suivants, tirés de l'entretien avec Giang, contiennent des fragments d'autoportraits qui font, notamment, ressortir le manque de confiance que manifeste l'étudiante à l'égard de ses capacités à l'écrit en français :

(115) Giang-EC

- 221E e actuellement vous faites confiance à vos compétences à l'écrit
222G non je fais beaucoup de fautes je m'exprime pas très bien ((elle rit)) je e ce que j'écris est trop simple
223E mm mais ça vous empêche pas de vous de vous entrainer de continuer à écrire non pour vous améliorer il faut il faut continuer il faut pas perdre espoir
224G ((elle rit)) je sais pas
225E vous êtes plutôt optimiste ou plutôt pessimiste par rapport à ça
226G pessimiste
(...)
238G ah mais on ne peut pas faire beaucoup de progrès ça c'est le problème
239E mais pourquoi
240G d'abord c'est vraiment difficile et puis il me manque de talent et puis je suis pas très travailleuse ((elle rit))
241E d'accord vous vous entraînez pas assez
242G à l'écrit [mm] je crois que non je fais seulement les devoirs [mm] j'écris pas un journal comme ça

Le discours argumenté de Giang met en relief une image de soi plutôt dévalorisante en tant que scriptrice. L'étudiante convoque plusieurs séries d'arguments pour expliquer son manque de confiance et ses difficultés liées à l'écriture en français. La première série constitue une évaluation en termes négatifs de ses productions écrites (*je fais beaucoup de fautes je m'exprime pas très bien ((elle rit)) je e ce que j'écris est trop simple*). La deuxième série d'arguments réunit ses principaux obstacles à l'appropriation de l'écriture, mis en discours encore une fois à travers des termes évaluatifs négatifs (*d'abord c'est vraiment difficile et puis il me manque de talent et puis je suis pas très travailleuse*). On remarque aussi l'importance des marques d'intensité dans ces fragments (*très, trop, vraiment*). Les derniers arguments sont liés à l'insuffisance de ses pratiques (*je fais seulement les devoirs j'écris pas un journal*). Il faut souligner que les multiples arguments de Giang reposent sur la mise en évidence d'un déficit ou manque, la tonalité générale de son discours étant résolument négative (*pessimiste*). Ses propos montrent également la surcharge que représente pour la scriptrice l'appropriation de l'écriture en français : difficultés diverses, nécessité de s'entraîner, besoin de ressources et

de talent, etc. En fin de compte, on peut supposer que cette image peu valorisante de soi en tant que scriptrice constitue pour Giang un obstacle dans l'appropriation de l'écriture.

Comme j'ai pu le constater, la tendance à tenir des propos dévalorisants sur leurs capacités scripturales en français est assez commune chez bon nombre des sujets plurilingues que j'ai interviewés, ce qui peut être compris comme une manifestation de leur insécurité à l'écrit dans cette langue. Cette tendance, ainsi que le montrent les extraits suivants, peut s'expliquer par l'influence de certains stéréotypes, comme ceux qui renvoient à l'activité de l'écrivain et aux modèles littéraires (cf. *supra*) en tant que référence pour toute production écrite. Ainsi, Mirela souligne ses différentes lacunes en référence à ces modèles :

(116) Mirela-EC1

16M (...) je suis pas du tout poétique ou je j'aime pas du tout écrire des choses je sais pas mais j'ai pas de journal j'ai jamais eu de journal

(...)

79E mm et tu fais confiance à tes compétences à l'écrit tu arrives à écrire [en français] comme tu le voudrais

80M en français non

81E en français non puis en roumain

82M e on doit partir de l'idée que oui moi je suis pas un bon écrivain [rires] ça et je suis pas du tout artistique [oui mais e] je suis pas une personne e mais je pense que après dix fois que je travaille sur le même texte parce que je suis vraiment stricte avec ce que je fais [mm] oui j'y arrive

L'image de soi que met en lumière le discours de Mirela se fonde sur des critères liés à l'écriture littéraire et au don pour écrire, d'où une description de ses propres capacités en termes de déficit (*je suis pas du tout poétique (...) je suis pas un bon écrivain (...)*). On peut se demander, pourtant, si elle n'utilise pas de manière erronée le mot « écrivain » pour « scripteur/-trice » ou « personne qui écrit ». Il n'en reste pas moins que les nombreuses négations descriptives qu'elle emploie pour décrire ses capacités à l'écrit, y compris dans sa langue première, contribuent à construire une image peu valorisante, mais assumée comme telle par la scriptrice. Ces négations concernent ses qualités personnelles (*je suis pas du tout artistique*), ses préférences (*j'aime pas du tout écrire des choses*) et ses pratiques de littératie (*j'ai pas de journal j'ai jamais eu de journal*). Comme chez Giang, l'absence de pratiques liées au journal intime est considérée comme un défaut. La seule qualité personnelle qu'elle évoque est liée à sa rigueur lors de la rédaction de ses textes (*je suis vraiment stricte avec ce que je fais*), là encore, avec un bémol, car cela lui demande un investissement important en termes de temps et de quantité de travail (*après dix fois que je travaille sur le même texte (...) oui j'y arrive*). Ce portrait est ainsi révélateur pour les rapports de Mirela à l'écriture, car il met en évidence les raisons de son insécurité scripturale dans les principales langues de son

répertoire, raisons liées aux stéréotypes concernant les caractéristiques des bons textes et les qualités que devrait posséder un.e bon/-ne scripteur/-trice.

Dans l'extrait suivant, l'image de soi déclarée est articulée à une maxime que le scripteur plurilingue a rencontrée dans son environnement textuel. Andris, qui met en avant sa passion pour l'écriture littéraire, explique pourquoi il a renoncé à écrire des récits en letton, sans abandonner l'écriture de poèmes, en letton et en français :

(117) Andris-EC

- 20A e avant quand j'étais e plus jeune j'essayais mais maintenant ça fait déjà quelques ans que j'ai laissé tomber ça [mm] mais je garde quand même les poésies
(...)
25E oui pourquoi vous avez e abandonné ça
(...)
30A c'était lié à une phrase assez géniale que j'ai lue e je me rappelle plus l'auteur mais la phrase il y avait l'idée que ee l'écrivain c'est celui qui a quelque chose à dire pas celui qui a envie de dire quelque chose [d'accord] donc pour l'instant j'ai pas encore quelque chose à dire j'ai pas eu assez d'expériences mais donc comme j'aime beaucoup de littérature et tout ça (...)

Le discours d'Andris sur ses capacités de scripteur/écrivain en émergence est justificatif, car l'étudiant se focalise sur la recherche d'arguments qui expliquent son abandon de l'écriture créative. En énonçant une citation qu'il a lue (*l'écrivain c'est celui qui a quelque chose à dire pas celui qui a envie de dire quelque chose*), Andris formule une représentation de référence (Py, 2004a). Il présente son abandon comme étant motivé par son manque d'expérience de vie et de maturité pour écrire. Or, en se conformant à ce modèle de l'écrivain, il met en avant une image dévalorisante de soi en tant que scripteur (*j'ai pas encore quelque chose à dire*), malgré ses pratiques déclarées liées à l'écriture de poèmes.

Les trois exemples que j'ai examinés montrent des images de soi déclarées plutôt dévalorisantes des scripteurs/-trices plurilingues à propos de leurs capacités et qualités, images influencées par certaines représentations plus ou moins stéréotypées qu'ils/elles élaborent à l'égard des littératies. Néanmoins, il faut préciser que le nombre réduit de déclarations valorisantes peut s'expliquer par la modestie que manifestent la plupart des sujets scripteurs dans les appréciations portant sur eux-mêmes dans le cadre de l'entretien.

VII.3.3.2 Images de soi rapportées

La mise en discours d'une image de soi déclarée s'avère parfois difficile, en raison, notamment, du fait que certains acteurs hésitent à émettre des appréciations sur eux-mêmes et sur leurs capacités. C'est pourquoi dans ces cas, les images de soi sont rapportées par les scripteurs/-trices, en ce sens qu'elles sont élaborées à partir d'interprétations fournies par d'autres acteurs – par exemple, les récepteurs de leurs textes – dans des situations de

production précises. En rapportant ces images, les sujets évitent de formuler des jugements portant sur eux-mêmes, tout en renforçant leur image de soi, surtout s'il s'agit d'interprétations fournies par une figure d'autorité (enseignant.e, etc.). Toutefois, il n'est pas systématique, comme je le montrerai plus loin, que les images rapportées soient positives. Dans ce cas, l'image rapportée sera « ajustée » par le/la scripteur/-trice même, à travers le récit d'un événement qui lui permettra de reconstruire une image de soi plus favorable.

Pour illustrer cette manière de construire une image de soi, j'examinerai dans un premier temps le discours de Mirela, où elle se fait le porte-parole du retour fourni par un pair francophone sur sa production écrite en français, dans le cadre de ses études à l'Université de Lausanne :

(118) Mirela-EC1

82M (...) j'ai fait l'année passée en français un projet toute seule j'étais vraiment stressée j'ai essayé de e d'écrire bien en français de faire de bonnes constructions c'est vrai j'ai travaillé pour ces dix pages [mm] et j'ai demandé à deux collègues de lire ce que j'ai écrit [mm] pour voir si c'est bien ou pas et j'ai une collègue qui était là oui mais tu écris vraiment très bien tu as oui tu as une construction syntaxique belle [mm] tu arrives à utiliser d'autres mots je pense que oui après beaucoup de travail je pense que je oui on peut le faire (...)

Dans ce fragment d'entretien, Mirela évoque une réussite personnelle liée à une situation de production particulière, qui lui a attiré des appréciations positives de la part d'une collègue. L'image de soi en tant que scriptrice plurilingue est construite en deux temps à travers son discours. Dans un premier temps, elle souligne son investissement dans son texte, en termes d'énergie et de temps consacrés à la réalisation de la tâche d'écriture (*j'ai essayé de e d'écrire bien en français de faire de bonnes constructions c'est vrai j'ai travaillé pour ces dix pages*). Dans un deuxième temps, elle rapporte les propos évaluatifs que lui fournit sa collègue francophone sur les qualités de son texte (*j'ai une collègue qui était oui mais tu écris vraiment très bien*). Le discours rapporté constitue donc pour Mirela un moyen de renforcer l'image de soi positive qu'elle souhaite mettre en lumière, et notamment sa capacité à bien écrire un texte en français, de manière autonome. Il faut aussi souligner l'importance attachée par l'étudiante aux retours formulés par ses pairs (cf. l'étude de son cas, chapitre VI), ainsi que l'effet positif que représentent pour les scripteurs/-trices plurilingues les retours de ce genre, dans le processus d'appropriation des littératies (Topping, 1998).

Dans l'exemple suivant, le récit d'un souvenir lié à l'écriture en langue seconde est utilisé à la fois comme exemplification d'une expérience passée et comme astuce qui évite au scripteur plurilingue de donner son avis sur ses capacités d'écriture littéraire. L'image de soi qui s'y détache est à la fois rapportée et énoncée (cf. *infra*) :

(119) Fabio-EC

- 7E (...) vous pensez que vous avez du talent
8F bah ((il rit))
9E soyez pas modeste ((elle rit))
10F non je suis je suis pas modeste bah (...) e moi je crois qu'il doit y avoir quelque chose de e parce que j'ai eu aussi un épisode e cette année e en e fle [mm] j'ai j'ai écrit e bon il fallait écrire un portrait on parlait de la description il fallait écrire un portrait et puis e bon j'ai écrit un portrait e personnel et j'ai été e soupçonné de de plagiat ((il sourit)) [oh] pas pour e pas pour une ressemblance à un autre texte mais pour la façon dont c'était écrit et donc j'ai j'ai demandé tout de suite un rendez-vous j'ai dit j'ai dit je suis je suis je suis tranquille je peux venir il n'y a pas de problème et finalement e ils m'ont dit bah non effectivement e non mais e mais c'était pas pour une ressemblance à un texte c'était e
11E oui je comprends oui
12F oui d'un côté ça m'a embêté de l'autre côté [oui] je l'ai pris pour un compliment [oui] [elle rit] on sait que c'était pris pour un texte littéraire donc bon ben tant mieux

Le choix de cette anecdote est, d'abord, orienté par la sollicitation de l'enquêtrice concernant le talent de Fabio à l'écrit, sollicitation qui était motivée par un travail personnel réalisé par l'étudiant, où il déclarait sa passion pour l'écriture littéraire, dans les langues de son répertoire. Hésitant à se prononcer sur son talent (*je crois qu'il doit y avoir quelque chose*), par modestie comme le suggère l'enquêtrice, Fabio fait le récit d'un souvenir mitigé, où sa probité de scripteur plurilingue a été remise en cause en raison d'un texte « trop » bien écrit en français. L'image que donnent à voir ses propos est rapportée, mais Fabio n'y adhère pas (*j'ai été e soupçonné de de plagiat ((il sourit)) [oh] pas pour e pas pour une ressemblance à un autre texte mais pour la façon dont c'était écrit*). C'est pourquoi il essaie, à travers son récit, de changer à son avantage cette image de soi peu honorable. Les composantes de ce récit événementiel incluent ainsi un espace-temps (*cette année e en e fle*), le contexte de production (*il fallait écrire un portrait on parlait de la description*), des acteurs (l'enseignant.e, les représentant.e.s de l'institution et Fabio) et une succession d'événements (*j'ai demandé tout de suite un rendez-vous j'ai dit je suis je suis je suis tranquille je peux venir (...) finalement e ils m'ont dit bah non effectivement e non*). On peut ainsi reconstruire, à partir de ce récit, l'image d'un bon scripteur, qui sait produire des textes bien écrits en français, qui, en outre, ne manque pas d'assurance en ses capacités et qui est prêt à défendre son intégrité de scripteur. Tous ces éléments composent une image de soi énoncée (cf. *infra*). La gestion des émotions liées à la situation narrée constitue également un élément important du récit (*je suis tranquille je peux venir il n'y a pas de problème*). L'utilisation du présent indique l'absence de distance entre l'événement passé et le ressenti actuel de l'étudiant. En ce qui concerne le positionnement actuel de Fabio par rapport à cette expérience, on constate que le récit de ce souvenir lui permet un retour réflexif sur les côtés favorables et moins

favorables de l'événement (*d'un côté ça m'a embêté de l'autre côté je l'ai pris pour un compliment*). Mais cette expérience constitue, en fin de compte, une réussite pour Fabio et par conséquent, en faire le récit lui permet de mettre en discours une image de soi valorisante.

VII.3.3.3 Images de soi énoncées

Les images de soi énoncées (Delcambre & Reuter, 2000) renvoient aux images du/de la scripteur/-trice plurilingue que l'on peut reconstruire à partir d'indices énonciatifs, dans le cadre de récits de souvenirs liés à l'écriture dans l'une ou l'autre des langues de son répertoire. Solliciter les souvenirs des sujets scripteurs plurilingues permet de saisir la manière dont ces derniers donnent à voir une image actuelle d'eux-mêmes, un positionnement distancié par rapport au vécu et aux expériences passés, ainsi que leur regard actualisé sur l'écriture (Daunay & Reuter, 2002). Les récits de souvenirs mettent également en évidence les émotions et les attitudes des sujets par rapport aux événements relatés et, notamment, les conséquences de ces événements sur l'évolution de leurs rapports à l'écriture.

Je considérerai ainsi que le choix d'événements à raconter n'est pas anodin pour le sujet scripteur plurilingue et que cela permet de mieux comprendre la manière dont il se perçoit en tant que scripteur, notamment dans ses dimensions psychoaffective et socioculturelle. Par exemple, Kerstin met en exergue, à travers son récit d'un souvenir lié à l'écriture en langue première dans le contexte scolaire, une image positive de soi, ainsi que certaines valeurs et émotions qu'elle attache à l'écriture et aux langues de son répertoire :

(120) Kerstin-EC

- 87E vous avez des e des souvenirs ou des des choses particulières qui vous sont arrivées qui sont liées à l'écrit soit à l'uni soit [ee] dans un autre contexte
- 88K oui par exemple ((elle rit)) e je suis assez e je suis assez exigeante par rapport à moi et e je me souviens que à l'école c'était toujours e l'allemand ou le français ou l'anglais étaient toujours e ou les langues en général étaient toujours très importantes pour moi j'ai toujours voulu avoir de bonnes notes et ((elle rit)) oui je me souviens que j'ai écrit une fois e sur e sur des écrivains autrichiens alors nestroy et reimund [mm] j'ai écrit un examen un test et j'ai reçu une bonne note et j'étais e c'était la première fois où j'étais vraiment très très fière de moi parce mon texte était avait un e bon début une bonne fin c'était assez bien développé et e ouais pour moi c'était toujours très important de de m'exprimer très bien

Dans le récit de Kerstin, les images de soi déclarées et énoncées se mélangent. D'un côté, elle emploie des termes évaluatifs pour parler d'elle-même (*je suis assez exigeante par rapport à moi*) et met en évidence des continuités, à travers des tournures absolues, dans la construction de ses rapports à l'écriture et aux langues, ce qui renforce son positionnement actuel (*les langues en général étaient toujours très importantes pour moi*). D'un autre côté, son récit lié à une réussite scolaire qui implique l'écriture en langue première permet la reconstruction d'une

image de soi, tout en constituant une illustration de ses propos antérieurs, plus explicites. La structure narrative de ce récit met en évidence plusieurs paramètres d'une situation d'écriture : un espace-temps (*à l'école*), un contexte (*je me souviens que j'ai écrit une fois e sur e sur des écrivains autrichiens alors nestroy et reimund*), des acteurs (les évaluateurs : *j'ai reçu une bonne note*). A travers l'emploi des superlatifs, Kerstin reconstruit une émotion forte qu'elle attache à cette réussite et nomme ainsi ce qu'elle semble considérer comme un des événements clés dans le développement de ses rapports à l'écriture, événement qui lui a permis de dépasser son insécurité (*c'était la première fois où j'étais vraiment très très fière de moi*). Elle sélectionne également, parmi les raisons de sa réussite, celles qui constituent actuellement pour elle des critères de pertinence dans la production de textes (*mon texte avait un e bon début une bonne fin c'était assez bien développé*). L'image de soi énoncée par Kerstin dans son discours fait donc apparaître des liens entre ses expériences passées et ses valeurs ou intérêts actuels, ce qui indique un développement plutôt linéaire de ses rapports à l'écriture, marqué par l'intensité des convictions qu'elle met en exergue (*pour moi c'était toujours très important de de m'exprimer très bien*).

Les derniers exemples de récits de souvenir permettant de reconstruire une image de soi énoncée sont tirés des entretiens que j'ai mis en place avec Camelia, en français (EC1) et en roumain (EC2). Ses récits portent sur le souvenir d'une réussite liée à l'écriture en langue première – l'obtention d'un prix lors d'un concours d'écriture créative, pendant ses études universitaires dans son pays. Ainsi, je me propose de reconstruire l'image de soi de Camelia à travers le récit d'une même expérience, dans deux de ses principales langues. Lors du premier entretien, l'anecdote est racontée spontanément par l'informatrice, en lien avec ses pratiques passées de littératie, alors que lors du deuxième entretien, qui a eu lieu quelques semaines après, le récit est sollicité par l'enquêtrice. Je commencerai mon analyse par le fragment tiré du deuxième entretien, qui s'est déroulé en roumain, car dans ce fragment l'étudiante fournit un nombre plus important d'informations sur son expérience :

(121) Camelia-EC2 (traduction)

- 15E mm tu peux me raconter l'expérience dont tu m'as parlé la dernière fois à propos du prix que tu as gagné
- 16C ok alors c'était je ne sais plus pendant la deuxième ou troisième année d'université [mm] j'ai vu une affiche qui présentait un concours d'écriture [mm] on demandait une composition littéraire sur le thème professeur à l'université pour un jour et j'ai trouvé ça intéressant je l'ai pris plutôt comme un jeu comme un défi personnel pas forcément pour gagner ou [mm] et je l'ai écrite pas d'un seul coup je crois mais par petits fragments et même pas chez moi en deux trois jours [mm] j'étais chez ma grand-mère je me souviens que j'avais les feuilles pliées avec moi ((elle rit)) et au fur et à mesure que les idées venaient je sortais les feuilles et j'écrivais ((elle rit)) [mm] après je les remettais à leur place et je n'ai montré ça à personne

- 17E mm mais c'est quoi précisément qui t'a inspirée à ce point le sujet ou tu avais des choses à dire
- 18C peut-être car en tant qu'étudiante je voyais les choses différemment
- 19E des choses que tu n'aimais pas
- 20C je crois oui et je suggérais comment cela devait être mais [mm] mon personnage se mettait dans la peau d'un prof [mm] en fait ça commence lorsque je suis en classe je vois les profs et je ne suis pas très contente de ce qu'ils font [ah] je dis ah ça ne devrait pas se passer comme ça [mm] et après il se passe quelque chose qui fait que les rôles s'inversent je me retrouve sur une scène devant les étudiants
- (...)
- 25E mm et tu souhaitais en même temps montrer ton talent à l'écrit
- 26C peut-être
- 27E ou tu n'y avais pas pensé
- 28C si parce qu'il ne s'agissait pas simplement de transmettre un message [mm] mais la façon d'écrire était aussi importante [mm] j'ai essayé d'être assez subtile [mm] et ça m'a amusée ((elle rit)) j'ai trouvé ça amusant [mm mm] tout ça

On remarque d'emblée dans cet extrait la présence de plusieurs paramètres qui précisent la situation de production écrite narrée par Camelia : le moment, le lieu social et le statut de l'émetteur (*pendant la deuxième ou troisième année d'université*) ; le contexte (*j'ai vu une affiche qui présentait un concours d'écriture*) ; le but possible de la production (*je l'ai pris plutôt comme un jeu comme un défi personnel pas forcément pour gagner*). Ensuite, le choix d'épisodes narratifs permet de reconstruire l'image de soi que l'étudiante donne à voir à travers son récit. Un premier épisode significatif se développe autour de l'intérêt suscité par l'affiche annonçant un concours d'écriture. En effet, cette affiche ne passe pas inaperçue, en raison d'un attrait particulier de Camelia pour l'écriture créative, comme elle le déclare lors de nos entretiens. Un deuxième épisode renvoie au processus d'écriture de son texte et inclut plusieurs détails concernant le lieu (*chez ma grand-mère*), la progression de l'écriture (*pas d'un seul coup je crois mais par petits fragments*), la durée de la production (*en deux trois jours*). Cet épisode met en exergue, à travers l'indice mnésique *je me souviens* et les rires qui ponctuent son discours, certains éléments auxquels Camelia attache de l'importance, notamment une relation affective avec l'écriture (*j'avais les feuilles pliées avec moi ((elle rit)) et au fur et à mesure que les idées venaient je sortais les feuilles et j'écrivais ((elle rit))*), mais également un certain repli sur soi (*après je les remettais à leur place et je n'ai montré ça à personne*). Dans le troisième épisode, qui constitue une véritable mise en abyme, Camelia précise la conception et le contenu de son texte (*mon personnage se mettait dans la peau d'un prof [mm] en fait ça commence lorsque je suis en classe*). Le présent des verbes indique que l'événement reste lié à l'actualité de la locutrice (*je vois les profs et je ne suis pas très contente de ce qu'ils font (...) je me retrouve sur une scène devant les étudiants*). Les propos de Camelia permettent de mieux comprendre les enjeux qu'elle attribue à cette expérience (*il*

ne s'agissait pas simplement de transmettre un message [mm] mais la façon d'écrire était aussi importante) enjeux qui sont liés au plaisir d'écrire dans sa langue première, mais aussi, comme le suggère l'enquêtrice, à une reconnaissance de ses capacités d'écriture. Dans le fragment analysé, permettant de reconstruire une image de soi riche en détails, Camelia adopte également un positionnement réflexif à propos de son expérience, comme le montrent les différentes modalisations utilisées (*peut-être ; je crois*).

Dans le deuxième extrait, tiré de l'entretien en français, le récit comporte moins de détails que le précédent, peut-être en raison de la question assez générale de l'enquêtrice, mais constitue l'exemple choisi par Camelia afin d'illustrer ses pratiques de littératie en roumain :

(122) Camelia-EC1

- 21E mais e qu'est-ce que tu écrivais en roumain par exemple
 22C ah ((surprise)) e alors e tout ce qui était pour l'université [mm] les consi- les oui les e [les travaux] les travaux oui [mm] et à part ça e un peu de e d'écriture pour moi-même [mm] e j'avais écrit e en fait à l'université je passais une fois e dans dans le couloir et puis j'ai vu une affiche c'était un concours d'écriture [mm] et le sujet c'était les professeurs e et l'université [mm] et j'étais dans une période très créative [oh super] et j'ai pris oui j'ai j'ai écrit e en deux jours [mm] j'ai fini c'était que deux pages [mm] j'ai envoyé et e j'étais surprise j'étais recontactée après et ils m'ont dit ah c'était super bon votre essai vous avez gagné le premier prix on vous demande [oh] si vous êtes d'accord de e présenter votre essai dans aula magna [mm] quand quand j'ai vu tous les professeurs devant et j'ai fait ça
 23A ah super c'était en quelle année
 24M c'était ee je sais pas deuxième ou troisième année [d'accord] d'université je pense
 25E mm super c'était une belle réussite pour toi
 26C c'était juste pour moi [oui oui] c'est pas e c'est pas grand chose mais e quand même c'est quelque chose [c'était une reconnaissance de] oui oui justement
 27E et en fait pourquoi tu penses qu'ils t'ont e choisie
 28M pourquoi ils m'ont donné le e ce prix
 29A oui oui mm
 30C et en plus [oui] j'ai reçu e un prix en argent c'était super [oui super] e c'était je pense parce que e c'était un peu critique [mm] e par rapport au système e universitaire [ah d'accord] et aux professeurs alors e peut-être certains étaient choqués [rires] mais c'était la vérité [mm] et ils ont aimé ça
 31E oui oui parce que tu as eu le courage de le dire
 32C pour moi c'était un amusement de e ((xx))
 33E et tu penses que c'était la seule raison
 34C non e et je pense aussi la façon de de [mm] l'écrire il y avait certaines finesses certains jeux de mots [mm] certaines allusions au e à beaucoup de choses

Quoique le choix d'épisodes du récit soit presque le même dans les deux fragments, ce qui frappe ici, c'est le caractère lapidaire du discours en français. En effet, les événements sont présentés dans l'ordre chronologique de manière très succincte et avec peu de commentaires personnels, en dehors de celui qui renvoie au contexte de la production (*j'étais dans une période très créative*). Il est important de noter que, dans cet extrait, l'image de soi est d'abord rapportée (*j'étais recontactée après et ils m'ont dit ah c'était super bon votre essai*

vous avez gagné le premier prix). L'image que l'informatrice tente de donner d'elle-même peut être reconstruite à travers le sens actuel qu'elle attribue à cette réussite (*c'est pas grand chose mais e quand même c'est quelque chose*), ainsi qu'à travers son retour réflexif sur les qualités pour lesquelles son texte a gagné le concours (*c'était un peu critique (...) il y avait certaines finesses certains jeux de mots [mm]certaines allusions*).

En ce qui concerne les émotions qu'elle attache à ce souvenir, elles sont en nombre plus réduit et le ton est ici moins chargé d'affectivité que dans l'extrait en roumain. Cela peut s'expliquer, d'un côté, par le rôle que joue la langue lors de l'entretien, dans le sens où la langue qui restitue le mieux le vécu du sujet est généralement celle dans laquelle l'événement a eu lieu (Pavlenko, 2007). D'un autre côté, les différences concernant l'expression de l'affectivité dans les deux extraits peuvent constituer une conséquence du dispositif d'entretien. En effet, le fait de solliciter à l'informatrice un récit qu'elle a réalisé lors d'un entretien antérieur peut déterminer un plus grand investissement émotionnel et une plus grande aisance de sa part, étant donné la familiarité accrue avec le thème de la discussion et l'assurance qui provient de l'intérêt que manifeste l'enquêtrice.

Au-delà de ces dissemblances inhérentes aux deux discours produits à des moments différents, les deux fragments d'entretien sont complémentaires en ce qui concerne l'image de soi énoncée de la scriptrice. Ainsi, Camelia donne à voir, à travers ses deux récits, son plaisir d'écrire en langue première, son investissement dans l'écriture de soi et sa fierté d'avoir vu reconnaître ses capacités scripturales, y compris lors de notre entretien, tout ces éléments constituant des particularités de ses rapports à l'écriture, mis en discours à des moments différents et en deux langues.

VII.3.3.4 Images de soi fantasmées

Les images d'eux-mêmes construites par les sujets scripteurs plurilingues à travers leurs discours peuvent être fantasmées, en ce sens qu'elles sont élaborées selon un modèle considéré comme désirable, voire idéal (Kramsch, 2009) et en fonction d'un destinataire et d'une situation potentiels. En se positionnant comme émetteur, la personne essaie de se représenter les réactions de son récepteur, ainsi que les caractéristiques de l'interaction sociale à laquelle elle participe : le lieu social, les statuts sociaux des acteurs, etc. (Bronckart, 1996). Ces représentations, mais aussi la conscience d'une exposition à autrui que le/la scripteur/-trice ne peut pas entièrement contrôler jouent un rôle important dans le développement d'images de soi fantasmées. Par exemple, Kerstin parle de plusieurs images de soi, qu'elle

articule à différents destinataires et situations de production en langue première et en langue seconde :

(123) Kerstin-EC

- 59E quelle image vous aimeriez que votre écrit renvoie de vous
60K ben ça ça dépend pour les relations amicales j'aimerais bien e transmettre e une image que je suis drôle que je suis e oui sympa [mm] et e si c'est quelque chose plutôt administratif ou e comment dire oui alors pas privé e oui que je suis pas bête ((elle rit)) par exemple [oui bien sûr] et e voilà e en allemand j'arrive très bien mais en français c'est toujours e ça me dérange beaucoup oui

Les images de soi que met en évidence cet extrait se fondent sur certaines caractéristiques personnelles que l'étudiante se représente comme étant souhaitables (*drôle... sympa... pas bête*), selon les destinataires et le but de ses productions. Ces images sont fantasmées, dans la mesure où les situations de production envisagées sont potentiellement favorables à la scriptrice, qui parvient à mener des actions satisfaisantes aux yeux de ses récepteurs (*pour les relations amicales j'aimerais bien e transmettre e une image que je suis drôle que je suis e oui sympa*). En se représentant les paramètres de l'interaction et surtout les statuts sociaux de ses destinataires – les amis et les institutions – l'étudiante distingue ainsi deux images fantasmées d'elle-même, caractérisées, d'un côté, par le sens de l'humour et la bienveillance (envers les amis) et, de l'autre côté, par l'intelligence (envers les institutions). Il faut souligner que le modèle mobilisé par Kerstin dans l'élaboration de ces images fantasmées est constitué par les pratiques de littératie qu'elle met en place avec succès dans sa langue première (*en allemand j'arrive très bien mais en français c'est toujours e ça me dérange beaucoup*). Ainsi, les décalages qu'elle décrit entre ses productions en français et en allemand rendent plus difficiles à atteindre les images de soi précédemment formulées par l'étudiante et renforcent le caractère fantasmé de ces images.

Pour d'autres étudiant.e.s plurilingues, ce sont les correspondances privées qui constituent des interactions à partir desquelles ils/elles élaborent des images de soi fantasmées. Natalia, par exemple, se définit à travers les petits mots qu'elle écrit en français au quotidien, à l'intention de ses amis :

(124) Natalia-EC

- 189E ça vous arrive de penser au destinataire quand vous écrivez de penser e au lecteur
190N oui je me demande comment il va trouver ce que ¹¹¹ j'écris oui [voilà oui] souvent oui oui même un mot si je laisse un mot chez quelqu'un e j'adore laisser des mots chez les gens ah j'ai passé ici (...) et je je fais attention à ça e à écrire e assez correctement (...)
191E même dans les petits mots
192N même dans les petits mots [oui] je suis très détailliste [mm] détailliste

¹¹¹ C'est moi qui reformule ici les passages soulignés afin de les rendre plus clairs (cf. la version originale, annexe 3).

- 193E et e oui vous faites attention aux détails
 194N oui parce que (...) je pense que d'une certaine manière je veux que ces ces mots ou mon écriture soit mon reflet
 (...)

197E et quelle e quelle image vous pensez que ça renvoie de vous votre écriture
 198N ah ((elle rit)) d'une personne intéressante même si je suis pas e une star je suis pas connue e [oui oui oui] mais c'est ee d'écrire bien de prendre soin e parce que d'une manière on prend soin de e de l'autre personne aussi (...)
 199E c'est une marque de respect alors
 200N c'est une marque de respect [oui] et donc je sais pas d'être intéressant d'écrire bien intelligent j'aime bien [oui] ça j'adore que les gens disent ah vous parlez bien le français j'adore c'est normal pour moi

Afin d'expliquer sa relation avec les récepteurs de ses écrits, relation sur laquelle porte la question de l'enquêtrice, Natalia choisit de décrire un événement de littérature lié à la correspondance privée qu'elle entretient habituellement. Sa description, où abondent les verbes à la première personne, illustre la coexistence d'images de soi déclarées et fantasmées. D'un côté, son discours sur soi en tant que scriptrice, sur ses qualités et ses préférences liées aux pratiques qu'elle met en place en français, renvoie à une image de soi déclarée (*j'adore laisser des mots chez les gens ah j'ai passé ici (...) et je je fais attention à ça e à écrire e assez correctement*). Natalia souligne ainsi son goût pour les petits mots familiers qu'elle écrit et sa préoccupation pour les effets de ses messages auprès de ses destinataires (*je veux que (...) mon écriture soit mon reflet*). De l'autre côté, ses propos renvoient à une image de soi fantasmée, « [son] reflet », qui réunit des traits considérés comme désirables, notamment du point de vue de leurs effets sur le récepteur (*une personne intéressante même si je suis pas e une star*). Son image fantasmée concerne aussi la prévenance dont elle souhaiterait faire preuve à l'égard de ses destinataires, à travers une rédaction « soignée » de ses petits mots (*d'écrire bien de prendre soin e parce que d'une manière on prend soin de e de l'autre personne aussi*). Les propos de Natalia montrent que l'image de soi fantasmée en tant que scriptrice plurilingue fait partie d'une image de soi en tant que locutrice de français, qui a besoin de reconnaissance sociale quant à ses capacités langagières (*j'adore que les gens disent ah vous parlez bien le français*). Ce besoin, que Natalia décrit comme étant « normal » (*c'est normal pour moi*), est important pour la construction de ses rapports à l'écriture et au français, car il fonctionne comme une instance régulatrice de son appropriation des littératies et des langues.

VII.3.4 Synthèse

Comme il ressort des analyses précédentes, les rapports que les sujets scripteurs plurilingues entretiennent avec les pratiques sociales liées à la production des textes constituent des liens basés entre autres sur l'affectivité, qui se manifeste sous différentes formes : intérêts, désirs, préférences, émotions que les scripteurs/-trices attachent aux littératies et qui marquent la construction de leurs rapports à l'écriture. Ainsi, les propos analysés montrent que l'écriture constitue un objet d'investissement important, qu'un sujet peut aimer ou détester, rechercher ou éviter, valoriser ou dévaloriser, en plus de l'utilité sociale qu'il y attache, de la pertinence de son appropriation dans le contexte de l'appropriation des langues, de la légitimité qu'il s'attribue (ou se voit attribuer par autrui) en tant que scripteur/-trice plurilingue. De même, l'écriture constitue un objet d'investissement en ce qu'elle permet aux sujets de construire des images favorables d'eux-mêmes dans certaines circonstances, ces images soutenant aussi l'amélioration de leurs capacités scripturales, en l'occurrence en français.

L'examen des discours met aussi en évidence la manière dont on peut envisager la relation entre pratiques de littératie et phénomènes psychoaffectifs impliqués dans la construction des rapports à l'écriture. Cette relation semble, en effet, dialectique car, d'un côté, les pratiques de littératie que le sujet scripteur plurilingue déploie au cours de sa trajectoire d'appropriation langagière influencent ses émotions, ses investissements et ses images de soi en ce qui concerne les littératies et les langues et, de l'autre côté, ces phénomènes marquent ses comportements scripturaux et ses façons de s'investir dans ses différentes pratiques, ce qui peut contribuer, en fin de compte, à la réussite ou à l'échec de son appropriation. C'est pourquoi on peut considérer que la composante psychoaffective des rapports à l'écriture est également psychosociale, ces deux dimensions étant intimement liées entre elles.

VII.4 Pour faire le point

L'entrée dans l'analyse des rapports d'étudiant.e.s plurilingues à l'écriture par les composantes de ces rapports a représenté une autre manière, en plus des études de cas, de réaliser un examen en détail des significations que des sujets singuliers, avec des trajectoires de vie et d'appropriation langagière et culturelle diverses, attribuent à l'écriture et à leurs pratiques de production présentes et passées, dans les langues qu'ils utilisent couramment et plus particulièrement en français.

L'examen transversal des données s'est basé sur le repérage et le regroupement de phénomènes variables et hétérogènes, qui contribuent à l'élaboration discursive des rapports à l'écriture : représentations, attitudes, valeurs, investissements, émotions, dispositions métalangagières, images de soi, etc. Ces phénomènes à la fois psychologiques et sociaux représentent autant de facettes, liées entre elles, des rapports à l'écriture, comme le montre leur imbrication au sein du même extrait. Ils témoignent de la manière dont les sujets investissent leurs pratiques de sens et se situent par rapport aux situations de production langagière en question, aux autres acteurs sociaux impliqués et à eux-mêmes en tant que scripteurs/-trices plurilingues. L'analyse comparative des principales manifestations émergeant dans les discours des témoins sur l'écriture a eu comme but de dresser un inventaire des fonctions que les sujets ayant participé à l'étude attribuent à l'écriture, de répertorier les émotions qu'ils expriment souvent à l'égard des littératies, les dispositions métalangagières qu'ils développent afin de faire face aux situations langagières écrites. Cette analyse a aussi mis en évidence des variations et des régularités au sein du corpus, éclairant des zones moins accessibles au premier abord.

Dans une perspective didactique, l'examen des composantes des rapports à l'écriture m'a permis de mieux comprendre non seulement la complexité et la pluralité des liens que les scripteurs/-trices plurilingues entretiennent avec l'écriture, mais également les facteurs individuels, sociaux ou contextuels qui contribuent à cette construction dynamique. Les enseignements que j'ai pu tirer de cet examen, ainsi que les hypothèses que j'ai formulées à partir des analyses compréhensives et interprétatives de mes données me serviront d'appui dans mes futures pratiques d'enseignante.

Bilan et perspectives

L'intérêt de la recherche sur une notion ancrée dans la didactique des langues, comme celle de rapports à l'écriture, est lié à son usage en tant qu'outil pour la recherche et le travail didactiques. En situant cette notion au centre de ma réflexion sur les pratiques de littératie que déploient les étudiant.e.s de l'EFLE et les significations qu'ils y attribuent en tant que scripteurs/-trices plurilingues, je me suis proposé d'explorer des zones moins abordés par la recherche antérieure et d'ouvrir les rapports à l'écriture aux littératies et au plurilinguisme.

Au fil de ce travail de thèse, l'étendue et l'objet de la notion de rapport(s) à l'écriture se sont donc transformés, afin de mieux s'adapter au contexte de ma recherche et au plurilinguisme des sujets scripteurs que j'ai choisis comme témoins. L'emploi du pluriel « rapports à l'écriture » m'a permis de dépasser une vision centrée sur l'unité d'attitudes qu'un sujet scripteur élabore à l'égard de ses pratiques d'écriture et de défendre une conception plurielle de ses liens avec l'écriture, de ses pratiques et des langues utilisées pour écrire et ayant comme effet une pluralité de dispositions sociales, culturelles, individuelles que les étudiant.e.s développent à l'égard de l'écriture : c'est dans ce sens que j'ai utilisé l'expression « rapports au monde plurilittératié ». La notion d'écriture elle-même a été comprise dans la diversité de ses acceptions, désignant non seulement l'activité langagière de production écrite et les produits de cette activité (les écrits, les écritures), mais également le scriptural comme mode d'accès à l'expression, à la communication et au savoir, au travers des codes partagés par une communauté donnée. Cela a permis l'ouverture de l'écriture et des rapports à l'écriture aux littératies, en tant que domaine des usages sociaux et culturels de l'écrit, dont la mise en place nécessite des capacités langagières spécifiques, ainsi qu'aux plurilittératies, incluant les pratiques de l'écrit que l'on déploie dans plusieurs langues et contextes socioculturels et les significations que l'on attribue à ces pratiques.

En considérant les rapports des étudiant.e.s plurilingues à l'écriture comme des rapports au monde plurilittératié, j'ai analysé ces derniers à travers la mise en discours des événements et des pratiques de littératie, passées et présentes, que les sujets mettent en place dans les langues de leurs répertoires et, notamment, à travers le sens et les valeurs qu'ils attribuent à leurs pratiques de littératie et à celles qu'ils observent dans le contexte suisse romand. Ma réflexion s'est donc centrée sur les significations que les sujets scripteurs plurilingues confèrent à l'écriture et à son appropriation en français, dans le monde académique et en dehors de celui-ci, les difficultés que cela peut leur poser dans cette langue (seconde pour

certain, tierce pour d'autres) et leurs manières de les surmonter, les transformations de leurs rapports à l'écriture et aux langues dans le processus d'appropriation des littératies. Il ressort ainsi des analyses que les rapports des étudiant.e.s plurilingues à l'écriture renvoient à des constructions plurielles, hétérogènes et variables selon les contextes, qui s'articulent à leurs rapports aux langues et à leurs trajectoires d'appropriation langagière et culturelle et influencent la qualité et la quantité de leurs pratiques langagières, notamment dans le cadre de leurs études académiques, où les enjeux de l'appropriation des littératies sont perçus comme très importants.

Dans ce qui suit, je me propose de synthétiser les aspects les plus significatifs de mes analyses, en mettant en évidence, au-delà des variations individuelles au sein des différents rapports à l'écriture, plusieurs régularités ou tendances généralisables à l'ensemble de mon corpus, afin d'esquisser un « portrait collectif » des sujets scripteurs plurilingues que j'ai étudiés. Pour ce faire, je développerai les thèmes suivants : la gestion des répertoires plurilingues ; les rapports à la norme et à l'erreur ; les réaménagements des pratiques de littératie académiques ; les obstacles à l'appropriation de l'écriture ; les aides à l'appropriation de la production écrite en français. Ensuite, je proposerai plusieurs pistes pour la réflexion didactique, en plaidant pour une approche plurilingue des rapports à l'écriture, pouvant contribuer à l'amélioration des capacités scripturales en français des sujets scripteurs.

- **La gestion des répertoires plurilingues**

Les données que j'ai analysées font ressortir la manière dont les sujets plurilingues ayant participé à ma recherche conçoivent leurs répertoires langagiers et culturels et la gestion qu'ils en font – gestion qui relève de leurs compétences plurilittératiées – dans les situations où ils sont amenés à agir au moyen de l'écriture. Une de mes conclusions est que les étudiant.e.s ont généralement conscience de leur plurilinguisme, de la singularité de leur trajectoire d'appropriation des littératies et du développement inégal de leurs capacités scripturales dans les langues de leurs répertoires.

Les représentations qu'élaborent les étudiant.e.s de leurs répertoires plurilingues et de la diversité des ressources dont ils/elles disposent dans les langues pratiquées couramment revêtent deux tendances assez opposées que je présenterai ici. Les analyses montrent néanmoins que ces tendances peuvent coexister ou se succéder chez le même sujet scripteur, selon les enjeux des situations de production langagière en question, les rapports à l'écriture étant des constructions variables, situées et évolutives.

Selon la première tendance, la gestion par les sujets de leurs répertoires plurilingues se fonde sur une prise de conscience réflexive de la multiplicité de leurs ressources et des possibilités qu'ils possèdent de les mobiliser de manière intégrée, afin de mettre en place des pratiques d'écriture socialement valorisées dans le contexte suisse romand. Les sujets scripteurs ayant exprimé cette tendance semblent conscients de leur potentiel communicatif et surtout de l'importance de l'adapter et de le faire évoluer en fonction de leurs besoins. Ils utilisent leur plurilinguisme de manière plutôt consciente, en tant que moyen pour développer des capacités scripturales en français. Les traits dominants des rapports à l'écriture de ces sujets sont : l'acceptation de leurs capacités plurielles relatives à l'écriture comme étant hétérogènes et déséquilibrées et le développement d'habiletés de médiation entre les langues de leurs répertoires et de stratégies métalangagières pour s'améliorer en français. Les compétences plurilittératiées de ces étudiant.e.s affectent leurs rapports à l'écriture de différentes manières, par exemple en amenant les sujets à valoriser les expériences liées à l'appropriation de l'écriture dans d'autres langues que le français et à développer une certaine aisance pour parler de leurs propres expériences dans ce domaine, ainsi que des événements et des personnes leur ayant permis de faire des progrès. Leur estimation en ce qui concerne leurs propres capacités scripturales en français par rapport à d'autres langues de leurs répertoires peut indiquer des aspects perçus comme négatifs – insécurité, influences interlinguistiques – mais, généralement, ces sujets affichent une confiance scripturale en leurs possibilités de s'améliorer et élaborent des rapports conscients et réflexifs à l'écriture et aux tâches qu'ils doivent effectuer dans les situations dont ils sont les acteurs.

La deuxième tendance qui se dessine renvoie à une conception des répertoires langagiers qui, bien que fondée sur une conscience du plurilinguisme et de la pluralité des ressources, renvoie à un usage différent de ce déjà-là qu'il s'agit de mobiliser et de transformer lors du processus d'appropriation des littératies. Les propos que les sujets tiennent sur leurs ressources et capacités dans les principales langues qu'ils pratiquent indiquent parfois déséquilibres, phénomènes d'ancrage et une dévalorisation de leurs capacités d'expression écrite en français, par rapport à leurs capacités en langue première. Ces dernières sont souvent idéalisées, quoique les étudiant.e.s témoignent de pratiques très restreintes dans ces langues, dans le contexte où ils/elles se situent au moment de l'enquête. Leurs croyances renvoient souvent au mythe du natif, pour qui l'acte d'écrire est naturel, facile et spontané, contrairement au sujet scripteur allophone, se trouvant toujours en insécurité. En ce qui concerne les langues-ressources de leurs répertoires, les témoins perçoivent leur langue première, dans certaines situations, comme un perturbateur et une source d'erreurs pour l'appropriation de l'écriture en

français, tandis qu'interférences, calques, emprunts et d'autres influences interlinguistiques sont considérés comme des réflexes à bannir, nuisibles à l'appropriation des langues. Ceci entrave le développement des répertoires plurilittératiés, les langues et les ressources littératiées étant considérées comme des domaines séparés. En revanche, ils comparent constamment leurs ressources en français avec celles qu'ils ont développées en langue première, en affirmant leur difficulté à atteindre le « même niveau » et à se montrer sous une lumière favorable à travers leurs écrits, face à un destinataire réel ou potentiel.

- **Les rapports à la norme et à l'erreur**

Les sujets scripteurs plurilingues ayant participé à mon étude manifestent généralement de l'intérêt pour la diversité des usages du langage dans la société, dans le cadre de leurs études universitaires et en dehors de celles-ci, que ce soit des usages « dominants », spécifiques ou des variations langagières propres au français. Ils se déclarent aptes à reconnaître ces différents usages du langage et à adapter leurs discours aux situations d'action langagière écrite auxquelles ils participent, en fonction de leurs buts, de leurs destinataires et des positions sociales des interlocuteurs.

Leurs propos montrent également qu'ils construisent, le plus souvent, des rapports normatifs à l'écriture et aux langues de leurs répertoires, rapports qui se manifestent de différentes façons. D'abord, ils élaborent des représentations du bien écrire qui mettent l'accent sur la correction grammaticale et orthographique et la connaissance des normes linguistiques comme « base » de l'écriture. L'usage régulier et multimodal (incluant les ressources numériques) qu'ils font des grammaires, dictionnaires et autres outils, ainsi que les révisions essentiellement formelles qu'ils déclarent apporter à leurs textes indiquent une préoccupation importante pour le respect des normes linguistiques. Leurs conceptions traduisent, dans la plupart des cas, une intériorisation des littératies scolaires dans leurs langues premières, fondées sur des métalangages et des exigences spécifiques concernant la production des textes et susceptibles d'influencer leurs croyances actuelles sur l'appropriation des littératies en langue étrangère.

Ensuite, les étudiant.e.s expriment une intolérance variable à l'égard des erreurs de langue dans les écrits qu'ils produisent, erreurs qu'ils/elles considèrent comme des « fautes », c'est-à-dire des manquements à des normes qui culpabilisent leur auteur. Certain.e.s manifestent de l'appréhension vis-à-vis des corrections – surtout celles qui portent sur la « forme » des écrits – que leur proposent des personnes de leur entourage, car ils/elles perçoivent les erreurs qu'on leur signale comme des indices de leur manque d'autonomie par rapport à la production de textes en français. Enfin, parmi les positionnements normatifs dont témoignent leurs

propos, quelques-uns indiquent une tendance à l'hypercorrection, dans le sens du respect des règles conventionnelles dans toutes circonstances (y compris lors des correspondances amicales par messagerie instantanée), ainsi qu'un désaccord avec les usages que les étudiant.e.s perçoivent comme déviants du français, usages qu'ils/elles peuvent observer chez des scripteurs/-trices francophones. Leurs jugements prennent quelquefois un aspect alarmiste, lié, par exemple, à un mal écrire généralisé, qui possède, par ailleurs, un effet déstabilisant sur leurs pratiques d'écriture en français.

Les impératifs normatifs qu'expriment ces conceptions peuvent s'expliquer par les fonctions que les sujets attribuent à l'écriture. En effet, les étudiant.e.s interviewé.e.s mettent en évidence, à maintes reprises, l'importance de la communication par écrit dans le domaine public, tant académique que professionnel, ainsi que l'importance du bien écrire pour l'amélioration de leur statut socioprofessionnel. L'écriture suppose pour les étudiant.e.s plurilingues des enjeux sociaux majeurs, car elle leur permet la communication avec les acteurs sociaux de leur environnement et la réussite de leurs études. Leur accès aux communautés de pratiques et aux professions auxquelles ils aspirent est largement conditionné par leurs capacités scripturales dans la langue de la société qui les accueille. Par conséquent, les sujets attachent beaucoup d'importance à l'appropriation des genres de texte qui peuvent leur faciliter cet accès, telles les lettres de motivation. L'écriture représente ainsi un objet valorisé et valorisant, un moyen d'être fonctionnel et de s'intégrer socialement. Une amélioration des capacités scripturales est également souvent mise en lien avec une augmentation de l'aisance et de la confiance en soi, qui contribuent aussi à la réussite sociale. Le caractère normatif des discours recueillis peut aussi s'expliquer par le positionnement des interlocuteurs dans les situations de recueil de données que j'ai mises en place, qui peuvent évoquer par moments des événements aux enjeux évaluatifs. L'utilisation des métalangages auxquels les étudiant.e.s font appel pour expliquer leurs conceptions du bien écrire ou leurs démarches de préparation ou de révision des textes peut ainsi être considérée comme une tentative de restitution ou de réinvestissement des connaissances qu'ils/elles possèdent, afin de s'assurer une image de soi positive en tant que scripteur/-trice.

- **Les réaménagements des pratiques de littératie académiques**

Les participant.e.s à ma recherche témoignent généralement d'une rupture entre leurs pratiques de littératie passées et présentes, une des nouveautés auxquelles ils/elles se confrontent étant liée au changement de langue qu'ils/elles utilisent pour écrire à l'université et en dehors de celle-ci. Le nouveau contexte socioculturel et les nouveaux besoins liés aux

études et à la vie quotidienne amènent les sujets plurilingues à mettre en place de nouvelles pratiques d'écriture auxquelles ils consacrent du temps, mais surtout à opérer des réaménagements dans leurs représentations, attitudes et comportements à l'égard de leurs pratiques.

Dans le processus d'acculturation aux littératies académiques, qui suppose des transformations importantes de leurs ressources, les étudiant.e.s plurilingues réorganisent des connaissances, remettent en cause des savoir-faire, inventent des conduites et des images de soi nouvelles. La plupart d'entre elles/eux sont à la recherche d'un nouveau sens de leurs pratiques langagières dans l'environnement universitaire suisse romand. Les attitudes que j'ai constatées par rapport à ces nouvelles pratiques et à l'acculturation en général décrivent une dynamique tantôt positive, tantôt négative, de l'investissement à la contrainte, passant par l'évitement ou l'incompréhension des nouvelles pratiques de littératie que les sujets mettent en place dans leur nouvelle langue, le français.

Les attitudes plutôt positives à l'égard des littératies académiques en contexte suisse romand émergent assez souvent des discours des étudiant.e.s plurilingues ayant participé à ma recherche. En analysant les changements qui ont lieu dans leurs pratiques de littératie, ils/elles prennent conscience du développement de leurs capacités à l'écrit que leur permet l'appropriation de certains outils de l'écriture (genres académiques, métalangages, plans, etc.). Leurs discours montrent des capacités de réflexivité qui se traduisent par une conscience accrue de leur statut de sujets scripteurs et acteurs de leur écriture. Certaines personnes interviewées déploient aussi un travail de décryptage de normes parfois implicites des littératies universitaires, ce qui suppose l'observation et la conceptualisation des exigences liées à l'écriture, parallèlement au réaménagement des savoirs précédents. Cela fait évoluer leurs rapports aux textes, d'une écriture plutôt intuitive à une écriture planifiée et réfléchie, guidée par des règles. Les personnes interviewées portent également un regard attentif et critique sur leurs pratiques langagières plurilingues et sur leurs trajectoires d'appropriation langagière, étant capables de remettre en question leurs manières de penser et d'écrire, ainsi que les modalités de leur appropriation des littératies « étendues ». Les sujets témoignent, enfin, d'une conscientisation de l'idée que le processus d'acculturation requiert une adaptation progressive aux nouvelles règles scripturales, une intériorisation des manières d'écrire qui sont valorisées dans le contexte universitaire de leurs études et beaucoup d'entraînement.

Cependant, il y a des attitudes négatives concernant les littératies académiques en contexte suisse romand, attitudes qui apparaissent de manière récurrente dans certains propos

recueillis. Bien qu'ils perçoivent, le plus souvent, leurs anciennes pratiques de littératie comme inadéquates dans un contexte universitaire, certains sujets se disent déstabilisés par les nouvelles pratiques d'écriture auxquelles ils sont exposés. Ils évoquent souvent les nombreuses contraintes que leur impose la production des écrits académiques et, surtout, les besoins de structuration et de logique de l'écriture. En tant que scripteurs/-trices, ils/elles se voient constamment limité.e.s dans leur liberté et créativité par la nécessité de se conformer à des règles scripturales, concernant, par exemple, les caractéristiques des genres de textes étudiés, les procédés de planification, de mise en texte ou de révision, le choix des thèmes, le nombre de mots à respecter, etc. Certain.e.s affirment un écart difficile à combler entre exigences académiques et ressources (notamment linguistiques) dont ils/elles disposent. D'autres étudiant.e.s avouent leur incompréhension à l'égard de ces contraintes, qu'ils perçoivent comme leur étant « imposées » dans le cadre de leurs études. Une des difficultés de cette partie des sujets semble celle de donner du sens à certains contenus qui leur sont proposés (par exemple, la synthèse des documents), ce qui peut les amener à développer des stratégies d'évitement en ce qui concerne les pratiques en question. En revanche, plusieurs sujets tentent de diversifier leurs pratiques, en s'essayant, par exemple, à l'écriture de soi et à l'écriture littéraire dans leurs langues premières ou en français. L'écriture pour le plaisir se distingue dans ce cas de l'écriture imposée et le plaisir d'écrire va de pair avec la liberté du/de la scripteur/-trice.

- **Les obstacles à l'appropriation de l'écriture en français**

Les attitudes négatives que j'ai évoquées précédemment peuvent être expliquées par les difficultés à propos de l'écriture en français, difficultés que les étudiant.e.s interviewé.e.s évoquent souvent dans leurs propos. Ces difficultés fonctionnent comme des obstacles, dans le sens bachelardien du terme, d'origines diverses (conceptuel, affectif, symbolique) qui entravent leur appropriation et qu'il s'agit donc de franchir : idéologies de l'écriture, pratiques de littératie antérieures, expériences scolaires, relations de pouvoir qui se nouent dans l'environnement socioculturel de chaque sujet, facteurs psychoaffectifs, etc.

Dans mes analyses, j'ai interprété certaines des représentations, valeurs, attitudes, etc. qui émergent dans les discours des étudiant.e.s comme de potentiels obstacles à l'appropriation de l'écriture, dans la mesure où ces catégories semblent influencer sur la confiance en soi des sujets scripteurs et sur leur sentiment de légitimité en ce qui concerne la production des textes en français. Il s'agit, entre autres, de représentations fondées sur des dichotomies : écriture *versus* écrits littéraires, (bon) scripteur *versus* écrivain, qui mettent l'accent sur les contraintes

esthétiques de la production de textes : l'écriture littéraire étant souvent perçue par les étudiant.e.s comme un modèle en matière d'expression écrite, pour (bien) écrire ils/elles déclarent s'efforcer d'imiter les textes littéraires, produire une belle langue, rechercher un style, etc. Seuls les textes littéraires sont considérés par une partie des sujets comme des textes intéressants et « bien écrits ».

J'ai répertorié également, en lien avec ces représentations, des conceptions stéréotypées, par exemple, l'écriture comme talent ou don réservé aux professionnels du domaine – les écrivains – ainsi que l'écriture comme inspiration, conceptions qui peuvent entraver les pratiques des sujets liées à la production textuelle. J'ai, par ailleurs, remarqué, lors des entretiens compréhensifs, une certaine résistance à la transformation de ce type de représentations, ce qui peut indiquer leur ancrage solide dans les expériences passées, notamment scolaires et institutionnelles, des étudiant.e.s. D'autres sujets, en revanche, ont davantage nuancé leurs propos concernant les idéologies du don et de l'inspiration, préférant plutôt parler de l'importance du travail et des possibilités de développer leur créativité à l'écrit, afin d'améliorer leurs capacités scripturales en français ou dans d'autres langues.

Une autre catégorie de croyances susceptible d'entraver l'appropriation de l'écriture en français renvoie aux stéréotypes concernant les dimensions du savoir-écrire. Les propos d'une partie des sujets mettent en évidence le rôle majeur des connaissances linguistiques dans l'appropriation de l'écriture, la surcharge que ces connaissances représentent, mais ils passent sous silence d'autres aspects (textuels, pragmatiques) essentiels pour bien écrire. Les étudiant.e.s plurilingues décrivent ainsi leurs capacités scripturales en français en termes de lacunes liées à la grammaire, déficiences de vocabulaire et contrôle insuffisant de l'orthographe. L'importance accordée à ce type de savoirs peut être comprise, comme je le montrerai plus loin, comme une conséquence des pratiques de correction qui sont généralement proposées aux sujets dans différents contextes d'appropriation (scolaires, universitaires, familiaux).

Dans plusieurs cas, les relations de pouvoir et les formes de domination symboliques où les sujets plurilingues sont entraînés agissent comme des obstacles à leur appropriation des littératies. Un des cas de figure souvent évoqués par les étudiant.e.s interviewé.e.s renvoie à la situation où des personnes de leur entourage qui s'engagent dans la correction de leurs écrits – collègues, conjoint.e.s, enseignant.e.s – se préoccupent principalement des aspects visant la forme ou relèvent l'intégralité des erreurs que comportent leurs textes. Or, on peut supposer que les pratiques de ce type influencent les représentations que les étudiant.e.s se construisent à propos du texte bien écrit, ainsi que les pratiques d'écriture elles-mêmes, sans rappeler

l'impact psychologique que cela représente pour le sujet scripteur, en termes d'image de soi et de confiance en soi. Il y a aussi des cas où la personne qui corrige est également celle qui peut empêcher le sujet de produire des textes utilitaires ayant un impact social, tels que les lettres administratives. Cela contribue à l'insécurité scripturale de la personne plurilingue, pour qui le besoin de reconnaissance sociale passe par son affirmation, en tant que sujet scripteur autonome, dans son nouvel environnement et dans sa nouvelle langue.

Le dernier obstacle que je rappellerai renvoie à l'insécurité scripturale ou la perception négative de ses capacités littéraires, qui touche, à différents degrés et selon les circonstances rapportées, la plupart des étudiant.e.s que j'ai interrogé.e.s. En effet, quelles que soient leurs représentations de leurs capacités scripturales, les témoins ne se déclarent pas entièrement confiants et autonomes lorsqu'ils doivent produire des textes en français. Chez plusieurs sujets plurilingues, l'insécurité scripturale semble généralisée à l'ensemble de leurs répertoires langagiers, tandis que d'autres sujets ont tendance à accentuer leur manque d'assurance à l'écrit en français et à considérer, en revanche, leurs capacités scripturales en langue première comme des éléments de référence, ces dernières étant, selon eux, bien plus développées. Une image de soi en tant que scripteur/-trice que l'on craint ne pas contrôler ou une vulnérabilité en lien avec l'exposition de soi constituent également des sources d'anxiété à l'écrit. L'insécurité constitue parfois, comme le montrent les discours des étudiant.e.s, un obstacle puissant, qui entrave le désir d'écrire et influe sur la qualité et la quantité des pratiques d'écriture de la personne plurilingue, car plus elle se sent faible à l'écrit en langue seconde, moins elle écrit dans cette langue, par conséquent, elle développe moins ses capacités scripturales. Par ailleurs, la majorité des sujets établit un lien causal entre l'amélioration de ses capacités scripturales, d'une part et le développement de la confiance en soi à l'écrit, l'évolution de son statut social et de son capital symbolique, d'autre part. Les personnes que j'ai interrogées attendent donc beaucoup de l'écriture, elles la valorisent et survalorisent même, en voyant un moyen d'accès à leur réussite académique et, plus largement, sociale.

- **Les aides à l'appropriation des littératies en français**

L'appropriation des littératies en français constitue donc pour les étudiant.e.s que j'ai interviewé.e.s un moyen de réussir leurs études et de s'intégrer socialement. Outre cette idée récurrente dans mes données, une des convictions qu'ils/elles formulent souvent est liée à la possibilité qui s'offre à eux/elles, dans leur nouveau contexte académique, d'avancer sur le chemin des littératies en français, en développant leurs capacités scripturales, en s'appropriant

les outils de l'écriture, en enrichissant leurs répertoires langagiers, tout en ayant conscience du fait qu'il restera toujours des aspects langagiers à améliorer, en langue seconde comme en langue première. Dans ce sens, l'appropriation des littératies en français apparaît chez certains sujets comme une fin en soi, qui exige un investissement soutenu et de longue haleine.

Dans les discours oraux et écrits que j'ai analysés, les sujets exposent souvent leurs manières d'atteindre ce but. Les ressources qu'ils déclarent mobiliser dans ce sens sont très diverses : l'utilisation d'outils multimodaux (logiciels, Internet, dictionnaires, grammaires), la correction par autrui, la réflexivité liée aux genres de textes, les savoir-faire dans d'autres langues, les lectures personnelles, l'étude des normes linguistiques, la participation à la vie culturelle et universitaire, etc. En outre, les discours recueillis font ressortir les facteurs psychoaffectifs contribuant à leur appropriation des littératies : les étudiant.e.s parlent ainsi de leur intérêt pour l'écriture, de l'énergie et du temps qu'ils consacrent à leurs pratiques, c'est-à-dire de la place que celles-ci occupent dans leur vie ; ils témoignent aussi de leur désir et de leur plaisir d'écrire dans leur nouvel environnement socioculturel, que ce soit à l'université, au travail ou dans un contexte privé ; ils font part des actions tactiques qu'ils adoptent pour s'approprier les pratiques de littératie associées au contexte socioculturel et linguistique où ils se situent.

Dans mes analyses, j'ai choisi ces paramètres pour décrire l'investissement des étudiant.e.s dans leurs pratiques de littératie, investissement que j'ai considéré comme une des manifestations importantes de leurs rapports à l'écriture. Les témoignages que j'ai analysés montrent que l'investissement varie en intensité et peut changer de sens, selon les situations de production langagière et les langues impliquées. De ce point de vue, les conflits d'investissement ne sont pas rares entre pratiques d'écriture universitaires et privées, écrits en français et écrits dans d'autres langues. De même, l'intérêt porté par les sujets à l'écriture est susceptible de transformations significatives d'un contexte à l'autre et d'une langue à une autre. Il dépend plus des besoins que les sujets identifient comme étant les plus importants pour eux à un moment donné, que des goûts ou des préférences qu'ils peuvent manifester en général à l'égard de l'écriture. Les personnes qui déclarent réserver une place privilégiée à leurs pratiques d'écriture en français mettent, notamment, en évidence la durée et la diversité de ces pratiques dans différentes circonstances, langues et registres et perçoivent la poursuite active de leurs pratiques comme un des principaux moyens d'améliorer leurs capacités scripturales. Il arrive, donc, assez souvent que les étudiant.e.s désignent le manque d'investissement, en termes de temps et d'énergie, dans l'écriture comme un des principaux éléments qui les empêchent de progresser.

Par ailleurs, comme il ressort des propos recueillis, c'est souvent le contexte académique, à travers les pratiques liées à la construction et à l'évaluation des savoirs, qui favorise l'investissement des étudiant.e.s plurilingues dans la production des textes en français. Par exemple, l'entrée dans l'écriture par les genres de textes, ainsi que l'exploitation systématique d'un répertoire de modèles textuels, chacun avec ses spécificités, permettent aux sujets d'y trouver des ressources pour la rédaction de leurs propres textes. De même, le travail métalangagier, basé sur des pratiques réflexives à propos du fonctionnement de la langue et des textes constitue pour certain.e.s un moyen puissant d'amélioration de leur écriture en langue seconde, même en l'absence d'un passé métalinguistique en langue première. C'est le traitement de la langue en tant qu'objet d'analyse qui permet à ces sujets de transformer leurs rapports à la langue et donc d'être plus efficaces à l'écrit. Enfin, les pratiques d'évaluation auxquelles les étudiant.e.s font face à l'université peuvent également contribuer, par leur qualité et aussi par leur quantité, à une amélioration de leurs capacités scripturales. Certaines personnes désignent ainsi les travaux académiques écrits et les évaluations continues lors des différents cours, comme le principal moyen d'améliorer leur écriture. Pour plusieurs étudiant.e.s plurilingues, les pratiques réflexives relatives à la production des différents genres de textes constituent, à côté des retours qui sont proposés, des aides au développement de leurs capacités scripturales, d'autant que les sujets ne sont pas tous égaux en ce qui concerne les pratiques liées à tel ou tel genre dans les langues de leurs répertoires.

En dehors des pratiques de littératie que leur proposent les cours universitaires, les étudiant.e.s déploient un travail autonome, en opérant des recherches personnelles afin d'identifier les outils de l'écriture les plus adaptés à leurs besoins. Un fort investissement peut ainsi être attribué aux scripteurs/-trices orientés vers l'action, qui identifient non seulement les situations qui leur posent problème, mais aussi et surtout les aides possibles, les ressources déjà-là ou à construire, les tactiques les plus efficaces à mettre en place, afin de surmonter leurs difficultés et de se sentir plus à l'aise à l'écrit. Pour certain.e.s, les écrits utilitaires (listes de courses, courriels, notes, etc.) constituent un moyen de pratiquer la langue et de participer à la vie sociale.

L'amélioration des capacités scripturales en français est influencée également par les dispositions psychoaffectives que les sujets élaborent dans des contextes variés, présents ou passés, associés à leurs pratiques d'écriture. Les données que j'ai analysées montrent que les étudiant.e.s parlent souvent de l'écriture en termes affectifs ou d'émotion. Ils décrivent leurs goûts et préférences relatives à l'écriture et racontent volontiers de bons souvenirs liés à des expériences réussites, ce qui leur permet de construire des images de soi favorables et

d'exprimer des émotions positives à propos de leurs capacités scripturales. En général, le plaisir d'écrire est considéré comme une aide à l'appropriation de l'écriture, de même que la confiance en ses capacités ou une image de soi favorable en tant que scripteur/-trice. Mais ces dispositions et émotions sont des phénomènes instables, qui dépendent d'abord des événements de littératie auxquels les sujets participent et plus précisément des caractéristiques de la situation de production langagière dans laquelle ils s'engagent. La plupart des scripteurs/-trices déclare s'investir davantage dans des tâches d'écriture qui éveillent son intérêt, que ce soit par le thème qui est proposé, le sens et les enjeux que chacun.e peut y attacher, ou la créativité que cela permet.

Les thèmes que j'ai choisis pour réaliser le portrait des participant.e.s à ma recherche m'ont permis de relever des traits généralisables qui donnent un aperçu des rapports à l'écriture des étudiant.e.s plurilingues, apprenant le français en contexte universitaire suisse romand. Ce portrait me sert également d'appui pour la réflexion sur les ouvertures didactiques de ma recherche, que je propose en conclusion de mon travail.

Pistes didactiques

Les réflexions que je proposerai ici sont nourries, d'un côté, par les avancées que m'a permises cette étude empirique sur la problématique des rapports d'étudiant.e.s plurilingues à l'écriture et, de l'autre côté, par mes propres expériences d'enseignante de la production écrite, en contexte universitaire suisse romand. J'estime ainsi que le « questionnement didactique » (Barré-De Miniac, 1998), ou l'articulation du travail théorique aux possibilités d'intervention sur le terrain de l'enseignement et de l'appropriation de l'écriture, ouvre des perspectives pour de futures actions didactiques – les miennes, celles de mes collègues de l'EFLE ou d'ailleurs – mais également pour les pratiques enseignantes auprès de publics plurilingues, universitaires, scolaires ou en formation d'adultes, apprenant le français ou d'autres langues en tant que langues secondes ou premières, en contexte homoglotte ou hétéroglotte.

La prise en compte des rapports qu'élaborent les étudiant.e.s plurilingues à l'écriture suppose la mise en œuvre d'actions didactiques ayant une double visée, d'un côté, la *compréhension* des rapports d'étudiant.e.s plurilingues à l'écriture et, de l'autre côté, la *transformation* de ces rapports. Les actions didactiques s'inscrivent dans une démarche de médiation (cf. chapitre II), dans la mesure où les enseignant.e.s interviennent dans le processus d'appropriation des littératies et contribuent, à travers les activités et les outils qu'ils/elles proposent, au développement des capacités scripturales des apprenant.e.s et, implicitement, à l'évolution de

leurs rapports à l'écriture. Sans reprendre les aspects didactiques que j'ai déjà traités dans mon travail, tant dans la partie théorique que dans les analyses des données, je proposerai, plutôt, une synthèse des implications de chacune de ces deux actions, à la fois pour les enseignant.e.s et pour les étudiant.e.s, en prenant comme repère le contexte de ma recherche, l'EFLE de l'Université de Lausanne.

La compréhension des rapports des étudiant.e.s plurilingues à l'écriture

La compréhension des rapports des étudiant.e.s plurilingues à l'écriture renvoie aux actions susceptibles d'amener les enseignant.e.s, non seulement à prendre connaissance des significations que les étudiant.e.s attachent à l'écriture et à son appropriation dans un contexte socioculturel donné, mais aussi et surtout, à manifester de l'intérêt et de l'empathie à l'égard de leurs croyances, questionnements, investissements et difficultés, en lien avec les différentes pratiques de littératie qu'ils/elles déploient dans les langues de leurs répertoires. Une posture compréhensive permet donc à l'enseignant.e de s'intéresser aux caractéristiques sociobiographiques de ses étudiant.e.s, à leurs trajectoires d'appropriation des littératies dans plusieurs langues et contextes, à leurs pratiques de littératies quotidiennes, aux stratégies et tactiques personnelles qu'ils/elles mettent en place pour développer leurs capacités de production des textes, à leurs goûts, intérêts, choix et attentes particuliers relatifs à l'écriture, dans le contexte de leurs études et dans la vie de tous les jours. Tous ces éléments qui influencent leur appropriation du français et leur agir dans le monde plurilittéraire représentent un matériau précieux pour les activités d'enseignement et d'appropriation de la production textuelle. Cela demande, du côté des enseignant.e.s, du temps, de la disponibilité et une formation adéquate.

D'abord, l'intérêt manifesté par l'enseignant.e permet à ce/-tte dernier/-ère de comprendre le déjà-là qui peut être favorable ou au contraire, entraver le développement de nouvelles capacités scripturales chez les étudiant.e.s. L'intérêt constitue également une des principales conditions favorisant l'expression et la réflexivité des scripteurs/-trices à propos de leurs propres capacités. Cet intérêt doit aller au-delà d'une simple curiosité ou ouverture à l'égard de l'autre et devenir un instrument explicite et explicitement orienté vers l'élaboration de discours sur l'écriture et son appropriation par les sujets, discours qui seront envisagés comme des outils pour l'amélioration de l'écriture et le développement d'habitudes de travail et de réflexion chez les étudiant.e.s.

Ensuite, chercher à comprendre, en tant qu'enseignant.e, les dispositions (conceptuelles, psychoaffectives, métalangagières, etc.) à l'égard de l'écriture, en considérant ces dispositions

comme des ressources sur lesquelles on peut s'appuyer dans l'enseignement du français, suppose d'abord que l'on amène son public à réfléchir, voir à adhérer à cette approche. En effet, du côté des apprenant.e.s adultes, une approche plurilingue des activités d'entraînement à l'écriture en français peut surprendre plus d'un.e, étant donné que les cultures éducatives ont pendant longtemps entretenu les cloisonnements de différentes sortes dans l'enseignement des langues. L'intérêt des ressources littéraires que l'on possède dans les langues de son répertoire, comme appui pour mieux écrire en français, peut faire l'objet de discussions avec les étudiant.e.s, en amont des activités d'enseignement et d'appropriation. La richesse et la diversité des savoirs, savoir-faire et expériences d'appropriation en provenance d'autres langues, qui seront mis en commun lors de ces discussions, peuvent constituer un argument pour que toutes ces ressources plurilingues aient droit de cité dans un cours de français. Outre les discussions en amont dans le cadre des cours, je rappelle également, parmi les autres méthodes et actions didactiques à visée compréhensive : les entretiens compréhensifs, les questionnaires, les journaux de pratiques, les biographies langagières et/ou de scripteur/-trice, la confrontation à un discours premier, les enregistrements de discussions entre pairs sur un projet d'écriture collaborative, etc. Ces méthodes permettent aux enseignant.e.s d'accéder aux rapports que les apprenant.e.s entretiennent avec l'écriture, à travers les discours sur les littératures qu'ils/elles seront amené.e.s à produire lors des activités qui leur sont proposées. Par exemple, le choix des genres autobiographiques à faire produire par les étudiant.e.s plurilingues en lien avec leurs souvenirs concernant une réussite, un échec, leur entrée dans l'écrit dans une de leurs langues, une/des personne.s ayant joué un rôle important dans leur appropriation des littératures, constitue un moyen de repérer les dispositions plus ou moins favorables relatives à l'écriture et permet une connaissance approfondie des scripteurs.

Un autre aspect de la compréhension des rapports à l'écriture concerne les propres rapports de l'enseignant.e au monde littéraire et à son activité d'enseignement de la langue. Les recherches ont d'ailleurs bien montré l'importance d'une prise de conscience chez les enseignant.e.s des attitudes, valeurs et croyances qui façonnent leurs pratiques, dont certaines font l'objet d'une reproduction plus ou moins consciente de modèles d'actions provenant de leurs propres enseignant.e.s. Les pratiques réflexives des enseignant.e.s (intégrées à la formation) relatives à leurs propres trajectoires d'appropriation des littératures et à leurs manières de penser l'écriture dans plusieurs langues (par exemple, le traitement des influences interlinguistiques dans leurs propres répertoires langagiers) pourraient contribuer à une meilleure compréhension des comportements et des réactions des apprenant.e.s aux tâches qui leur sont proposées. L'enseignant.e peut également se permettre de quitter son rôle

d'expert.e et de se positionner comme apprenant.e de langues, en admettant l'inégalité de ses capacités dans les langues de son répertoire.

Un dernier aspect qui mérite l'attention des enseignant.e.s en ce qui concerne la compréhension des rapports d'apprenant.e.s à l'écriture a trait plus généralement à l'intérêt pour le sujet scripteur comme acteur de l'appropriation de l'écriture, dans le sens d'une didactique « centrée sur le sujet ». En effet, si l'idée de la centralité du sujet dans le système éducatif a le mérite de mettre en avant l'importance cruciale de l'activité et de l'investissement du scripteur dans l'appropriation des savoirs, cette idée comporte le risque du côté de l'enseignant.e, notamment dans la perspective dessinée par la notion de rapports à l'écriture, de s'intéresser plus à l'expression du sujet qu'à la transformation de ses rapports à l'écriture et de « naturaliser, d'hyostasier le sujet comme une entité, un état qu'il conviendrait de respecter » (Rochex 1996 : 34). Le travail sur les rapports à l'écriture gagnerait donc à aller au-delà de la connaissance des scripteurs/-trices.

Un autre risque lié au premier renvoi à l'évaluation, à travers des catégorisations et des jugements, d'*un* rapport à l'écriture dans le sens commun du terme, considéré comme figé dans tous les contextes et synonyme d'une sorte de handicap socioculturel qui sert à décrire les personnes et leurs pratiques. Comprendre *les* rapports à l'écriture signifie plutôt accepter leur hétérogénéité, leur développement contextuel, en lien avec un espace-temps donné, avec des situations et des tâches précises, ainsi que leur potentiel évolutif sur la durée, sans chercher à étiqueter les personnes en fonction des dispositions particulières qu'elles manifestent dans certaines circonstances. Dans un contexte universitaire comme celui de l'EFLE, le travail sur les rapports à l'écriture permet surtout de mieux comprendre les besoins et les positionnement des étudiant.e.s par rapport à l'acculturation aux littératies académiques, mais également les espaces de tension qui séparent le vouloir écrire du pouvoir ou du savoir écrire.

La transformation des rapports des étudiant.e.s plurilingues à l'écriture

Les modalités d'intervention didactique visant la transformation des rapports d'apprenant.e.s plurilingues à l'écriture réunissent des démarches susceptibles d'orienter le développement de capacités langagières, à travers la mise en place d'activités basées sur les interactions sociales. Ces démarches d'enseignement et d'appropriation des littératies sont étroitement liées aux particularités des contextes socioculturels dans lesquels on se situe. Les avantages de l'EFLE par rapport à d'autres contextes universitaires renvoient d'un côté, à la diversité des langues en présence et de l'autre, aux caractéristiques sociobiographiques du public, qui contribuent à

un investissement généralement fort des étudiant.e.s dans les littératies académiques et à une disponibilité accrue à la réflexivité, en partie grâce aux processus d'acculturation académique déjà entamés dans d'autres contextes. En ce qui concerne le contexte socioculturel plus large, celui-ci influence les contenus d'enseignement et d'appropriation de la production écrite, à travers les pratiques langagières liées aux genres de textes, comme je l'ai montré dans mon travail.

On pourrait penser que les actions didactiques qui se donnent comme objectif l'évolution des rapports à l'écriture suivent, logiquement, la compréhension des particularités de ces rapports, mais, en réalité, ces deux dimensions sont imbriquées. La question est de savoir, une fois l'approche compréhensive adoptée, quels dispositifs didactiques sont susceptibles d'aider les étudiant.e.s plurilingues à construire des rapports aux langues et au monde littéraire qui favorisent le développement de leurs capacités langagières et la réussite de leurs études. Afin de répondre à cette question, je proposerai plusieurs pistes qui pourraient être adaptées en fonction des particularités du groupe d'apprenant.e.s à qui l'on s'adresse.

- **Dispositifs qui permettent l'élaboration de discours oraux ou écrits sur les littératies**

Aussi bien la compréhension que la transformation des rapports à l'écriture reposent sur l'élaboration par les scripteurs/-trices de discours oraux ou écrits à propos de l'écriture et de leurs pratiques de littératie dans différents contextes, car ces discours permettent l'émergence et la coconstruction, dans les interactions qui se créent au sein de la classe, de représentations, d'attitudes, de valeurs, etc. concernant les littératies et les langues en présence. Une autre implication de l'élaboration de discours sur l'écriture renvoie à la distance réflexive et à la prise de conscience chez les apprenant.e.s mêmes de leur appropriation : prendre conscience de ses intérêts et valeurs, réfléchir, s'interroger constituent des attitudes constructives lors de l'acculturation aux littératies académiques. Les situations ainsi créées possèdent plusieurs avantages : la possibilité de se concentrer sur une des composantes des rapports à l'écriture (conceptions, valeurs, émotions, dispositions métalangagières, etc.) ou sur des pratiques et/ou outils spécifiques (par exemple l'usage du plan, des brouillons, des ressources électroniques, etc.) ; la facilité d'intégration dans les cours, soit au début soit à la fin des activités de production ; la coconstruction de représentations au sein du groupe à travers les échanges.

- **Approches biographiques**

Comme je l'ai déjà montré, ces approches (biographies langagières, journaux de pratiques ou d'appropriation) aident les apprenant.e.s à construire du sens à partir de leurs trajectoires d'appropriation des langues et des littératies et à mettre en résonance les ressources de leurs

répertoires langagiers. Un exemple est constitué par la biographie de scripteur/-trice qui peut être réalisée selon les consignes suivantes :

Rédigez un texte où vous racontez des événements et des expériences qui ont marqué votre appropriation de l'écriture dans les langues de votre répertoire langagier (premières ou étrangères), avec un accent particulier sur le français. Vous accompagnerez votre récit d'une réflexion sur le sens que vous donnez à l'écriture et aux usages que vous en faites.

Vous développerez les trois points suivants dans l'ordre que vous souhaiterez et en mettant l'accent sur la partie la plus importante pour vous.

1. Vos expériences passées d'apprentissage de l'écriture (par exemple : l'entrée dans l'écrit, réussites ou échecs, personnes importantes, souvenirs divers, émotions, etc.)
2. Vos pratiques actuelles d'écriture en français et dans d'autres langues (qu'est-ce que vous écrivez ? où ? comment ? quand ? à qui ? pourquoi ?)
3. Vos croyances sur l'écriture en général, sa signification, son importance.

En prolongement de cette activité, on peut envisager différents modes de partage des biographies de scripteur/-trice : lecture à haute voix, partage sur une plateforme, témoignages sur les effets de l'écriture de ce genre de texte.

- **Outils de l'écriture : les genres de textes**

Comme certaines de mes données l'ont montré, bien écrire est souvent conditionné, aux yeux des sujets scripteurs, par le talent ou un don particulier. Or, c'est à travers l'appropriation d'outils comme les genres de textes que l'écriture devient accessible, car cela permet aux scripteurs/-trices de développer leurs capacités, afin de faire face aux nouvelles situations sociales qui exigent l'usage de l'écriture. C'est pourquoi l'entrée par les genres dans la production textuelle permet de faire évoluer les représentations de ce type. Pour qu'il soit efficace de ce point de vue, le travail didactique peut inclure des activités réflexives autour des textes appartenant aux cultures écrites locales – les étudiant.e.s pouvant fournir eux/elles-mêmes des exemples puisés dans leur environnement textuel immédiat – et des activités centrées sur les différences constatées par rapport aux textes qu'ils/elles ont déjà pratiqués dans l'une ou l'autre des langues en contact. Dans ce cas, au-delà des variations langagières et culturelles qu'ils/elles pourraient relever, les étudiant.e.s seront amené.e.s à considérer leurs savoir-faire et leurs connaissances des genres en termes de ressources leur permettant d'adapter leurs productions écrites à une situation de communication donnée et de reconnaître les caractéristiques qui font des genres des formes assez stables de textes. De cette manière, le travail sur les genres peut prendre appui sur les ressources que les apprenant.e.s ont construites dans d'autres langues de leurs répertoires. Dans ma pratique, j'ai constaté, par ailleurs, que la prise de conscience par les étudiant.e.s de la stabilité des « règles » concernant les textes qu'ils/elles sont amené.e.s à produire est rassurante et peut éviter les échecs répétés

et le découragement. Fournir un nombre suffisant de textes en amont permet également aux étudiant.e.s de repérer certaines ressources textuelles dont ils/elles pourront se servir et, ainsi, de mieux comprendre le fonctionnement de tel ou tel genre. Le dispositif « séquence didactique » (cf. chapitre II) permet, par exemple, le développement de capacités langagières et une transformation progressive des rapports que les apprenant.e.s construisent à l'égard des genres qu'on leur propose.

- **Les usages littératiés du langage**

Les usages complexes du langage sont susceptibles de contribuer au développement des capacités de raisonnement (y compris métacognitif), de résolution de problèmes et de construction de savoirs à travers l'écriture, capacités qui impliquent une transformation des rapports du sujet à l'écriture. Dans un contexte universitaire, le choix des genres à enseigner est important, si l'on pense à la nécessité du développement des littératies étendues, qui permettront aux étudiant.e.s de faire face à une large palette de situations sociales exigeant des modes de pensée spécifiques. Les genres académiques basés sur des séquences de type argumentatif, tels que les dissertations, les commentaires, les synthèses, sont généralement les plus utilisés, mais il faut rappeler l'intérêt des rapports, des critiques et des différentes correspondances formelles (lettres de réclamation et de motivation) ou moins formelles (courriers de lecteurs) dans le développement des capacités argumentatives écrites. Mettre en place différentes formes d'activités réflexives en vue de travailler les aspects métalangagiers est utile en vue d'une prise de distance et d'une maîtrise explicite et consciente de ces genres. Par ailleurs, une utilisation non linéaire du langage écrit (les listes, les tableaux, les schémas) peut fournir à l'apprenant.e des moyens pour construire sa pensée à travers l'écriture.

- **La planification et la révision des écrits**

Planifier et corriger ses textes constituent des opérations qui ne sont pas toujours présentes dans les pratiques d'écriture déclarées des sujets scripteurs, notamment parce que ces opérations souvent imposées par l'école font l'objet d'attitudes peu valorisantes chez certains d'entre eux. Or, ces outils d'amélioration des productions écrites pourraient acquérir plus de sens aux yeux des scripteurs/-trices si on repérait certaines attitudes qui y sont attachées, pour les faire évoluer. Afin de développer des capacités de planification, on peut proposer des activités réflexives qui permettent aux scripteurs/-trices de comprendre les bénéfices de la planification, mais aussi des tâches exigeant, par exemple, la rédaction de plans de différents types en lien avec un même thème ou dans le cadre d'un travail en commun avec des pairs.

En ce qui concerne le travail sur la révision, il est important de rappeler aux étudiant.e.s le rôle du brouillon, des ratures et des corrections dans la production textuelle, ainsi que l'effort que demande l'exercice de cette dernière dans toutes les langues, premières, secondes ou étrangères. Il est également important de faire évoluer des stéréotypes concernant, par exemple, le mythe du natif qui écrit vite et bien ou celui du don nécessaire pour savoir écrire. Les situations d'appropriation que l'on peut envisager afin de former les étudiant.e.s à la révision des textes seront orientées vers la production de versions successives du même texte, les corrections réalisées entre pairs, la négociation des choix textuels dans le cadre d'un travail en commun, les témoignages liés aux corrections apportées à sa propre production, etc. Le rôle médiateur de l'enseignant.e ou d'autres personnes étant appelées à jouer ce rôle (par exemple, des pairs francophones) est également fondamental, une formation dans ce sens étant nécessaire afin de ménager la face de l'autre et de lui permettre la progression à travers la correction.

- **Les pratiques de littératie « ordinaires » et la socialisation autour de ces pratiques**

La prise en compte des pratiques de littératie « ordinaires » que l'on peut déployer en langue seconde – écrits fonctionnels, écriture de soi, écrits domestiques, etc. – peut aider les étudiant.e.s à prendre conscience de la valeur de chacune des fonctions que l'on attribue à l'écriture et à multiplier leurs ressources langagières. De cette manière, ils/elles concevront leurs écrits dans leurs différentes langues comme relevant d'un continuum, qui permet les transferts de ressources entre les langues dans lesquelles ils/elles déploient ces pratiques. Lorsqu'elles sont mises en place dans la langue cible, les pratiques de littératie ordinaires peuvent faciliter la participation des scripteurs/-trices à des communautés de pratiques à l'université et en dehors de l'université (blogs, réseaux sociaux).

Les pistes que j'ai proposées ici montrent une partie des possibilités qui s'offrent aux enseignant.e.s pour mieux comprendre et infléchir ces constructions individuelles et sociales complexes que représentent les rapports des étudiant.e.s plurilingues à l'écriture et au monde plurilittératié. Il faut aussi rappeler l'importance de la mise en place, à travers toutes ces démarches, d'un travail sur l'insécurité linguistique et scripturale des apprenant.e.s, travail qui peut se donner comme but de rassurer ces derniers sur l'étendue de leur tâche et le temps que cela nécessite. Comme l'ont montré mes analyses, l'appropriation des littératies, notamment universitaires, par les étudiant.e.s plurilingues constituent un processus long et coûteux en termes d'investissement personnel, de construction de ressources, de réaménagement de croyances, d'attitudes et d'images de soi, afin de faire face aux nouvelles pratiques de

littératies en français. C'est en prenant conscience de leurs rapports à l'écriture et des moyens de les faire évoluer que les étudiant.e.s plurilingues peuvent mieux gérer leur appropriation des littératies et créer des espaces de légitimité qui leur permettent de se positionner en tant qu'acteurs sociaux et de produire des écrits socialement acceptables en contexte suisse romand.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (Ed.) (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation*. Paris: CLE International.
- Adami, H. (2010). L'acculturation linguistique des migrants. Des voies de l'insertion sociolinguistique à la formation. In L. Cadet, J. Goes, & J.-M. Mangiante (Eds.), *Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (pp. 39-51). Bruxelles: Peter Lang.
- Adami, H. (2012). Aspects sociolinguistiques de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social. In H. Adami & V. Leclercq (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 51-87). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, 137, 95-103.
- André, A. (1993). Au corbillon les modèles? *Le français dans le monde - Recherches et applications, Des pratiques de l'écrit*, 161-169.
- Aulagnier, P. (1967). Le désir de savoir dans ses rapports à la transgression. *l'Inconscient*, 1, 109-125.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck Supérieur.
- Baroni, R., & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et société*, 125:3, 101-124.
- Baroni, R., & Jeanneret, T. (2009). Différences et pouvoirs du français. Biographie langagière et construction de genre. *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 4.
- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Etudes de communication*, 13, 99-114.
- Barré-De Miniac, C. (1997a). *La famille, l'école et l'écriture*. Paris: INRP.
- Barré-De Miniac, C. (1997b). Apprentissage et usages de l'écriture. Représentations d'enfants et de parents d'élèves. *Repères*, 15, 41-58.
- Barré-De Miniac, C. (1998). Une démarche de recherche au service du questionnement didactique. In F. Grossmann (Ed.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène* (pp. 11-21). Grenoble: IVEL-LIDILEM.
- Barré-De Miniac, C. (2000a). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2000b). Les jeunes et l'écriture: quelle perception des exigences scolaires? Quelles attentes? In V. Leclercq & J. Vogler (Eds.), *Maitrise de l'écrit : Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris: L'Harmattan.
- Barré-De Miniac, C. (2002a). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- Barré-De Miniac, C. (2002b). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Recherches & éducations*, 2, [en ligne], <http://rechercheseducations.revues.org/283>, consulté le 1.10.2013.
- Barré-De Miniac, C. (2003a). La littéracie: au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25, 111-123.

- Barré-De Miniac, C. (2003b). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII, 107-120.
- Barré-De Miniac, C. (2007). Ecrire pour apprendre: où le rapport à l'écriture est convoqué. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 165-183).
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique. In S. Chartrand & C. Blaser (Eds.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 11-23). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Barré-De Miniac, C. (2009). Contexte plurilingue et littéracie : deux singuliers à interroger. *Synergies Algérie*, 6, 163-167.
- Barré-De Miniac, C. (2011). Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ? In B. Daunay, Y. Reuter, & B. Schneuwly (Eds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 175-194). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Barré-De Miniac, C. (Ed.) (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier et INRP.
- Barré-De Miniac, C. (Ed.) (2003c). *La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, LIDIL, 27.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., & Rispail, M. (Eds.). (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Barré-De Miniac, C., Cros, C., & Ruiz, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris: ESF / INRP.
- Barré-De Miniac, C., & Cros, F. (1990). Enseignants et écriture: un paradoxe? *Éducation permanente*, 102, 121-129.
- Barré-De Miniac, C., & Lété, B. (1997). *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Paris - Bruxelles: IRDP - De Boeck.
- Barré-De Miniac, C., & Reuter, Y. (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon: INRP.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and writing in one community*. Londres, New York: Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 7-15). London: Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2010). La littératie: une pratique sociale. *Langage et société*, 133, 45-62.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge.
- Barton, D., & Ivanic, R. (Eds.). (1991). *Writing in the Community*. Newbury Park California: Sage Publications, Inc.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris: L'Harmattan.
- Bautier, E. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères*, 15, 11-25.
- Bautier, E. (2002a). Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique? *Pratiques*, 113/114, 41-54.
- Bautier, E. (2002b). Usages identitaires du langage et apprentissages: Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit? *Langage & pratiques*, 30, 34-45.
- Bautier, E. (2008). Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littératie étendue? *Colloque International « De la France au Québec: l'écriture dans tous ses états », Poitiers, 12-15 novembre 2008*.

- Bautier, E. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, 143-144, 11-26.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Beacco, J.-C. (2005). Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe. In Division des politiques linguistiques (Ed.), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Beillerot, J. (1989a). Le rapport au savoir: une notion en formation. In J. Beillerot (Ed.), *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques* (pp. 165-202). Paris: Editions Universitaires.
- Beillerot, J. (Ed.) (1989b). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris: Editions Universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir* Paris: L'Harmattan.
- Belhadj Hacen, A., & Delcambre, I. (Eds.). (2015). *Littéracies et plurilinguismes*. Paris: L'Harmattan.
- Belisle, C., & Schiele, B. (Eds.). (1984). *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations*. Paris: Editions du CNRS.
- Belzung, C. (2007). *Biologie des émotions*. Bruxelles: De Boeck.
- Bemporad, C., & Jeanneret, T. (2016). L'investissement dans la littératie: identités sociales et capital symbolique. *Langage et société*, 157, 39-55.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classe sociale. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bertaux, D. (1988). Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche. *Etudes de linguistique appliquée*, 69, 16-25.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier.
- Billiez, J., & Millet, A. (2001). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 31-49). Paris: Didier.
- Billiez, J., & Rispaïl, M. (Eds.). (2003). *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*. Paris: L'Harmattan.
- Bishop, M.-F., & Penloup, M.-C. (Eds.). (2006). *L'écriture de soi et l'école*. Paris: INRP.
- Blanc, D. (1993). La raison graphique de quelques lycéennes. In D. Fabre (Ed.), *Ecritures ordinaires* (pp. 95-114). Paris: Editions P.O.L./Centre Georges Pompidou.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 9-19). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. (2014). Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention. In J.-F. De Pietro & M. Rispaïl (Eds.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée* (pp. 33-48). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Blanchet, P., Moore, D., & Asselah-Rahal, S. (Eds.) (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Eds.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. (Thèse de doctorat), Université Laval, Québec.

- Blaser, C., & Pollet, M.-C. (Eds.). (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Bono, M. (2008). Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3: quand les langues secondes l'emportent sur la langue première. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berne: Peter Lang.
- Botteman, A. (2005). Apparition et développement de la notion d'intérêt en psychologie: quelques repères historiques. *Carrièreologie*, 10(1), 45-73.
- Bouchard, R., & Kadi, L. (2012). Présentation. Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 51, 9-14.
- Boudreau, A. (2009). La construction des représentations linguistiques: le cas de l'Acadie. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 54(03), 439-459.
- Boumard, P. (1975). *Le rapport au savoir. Thèse de 3ème cycle*. Paris 8.
- Bourdieu, P. (1976). Le sens pratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2:1, 43-86.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Ed. du Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 40-44.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Editions du Seuil.
- Bourdieu, P. (Ed.) (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (Eds.). (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed. du Minuit.
- Bourgain, D. (1977). Fonctions et représentations de l'écrit. *Etudes de linguistique appliquée*, 28, 57-77.
- Bourgain, D. (1988). *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Franche-Comté, Besançon.
- Bourgain, D. (1990a). Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. *Langue française*, 85(1), 82-101.
- Bourgain, D. (1990b). Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques. In B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit: actes du Colloque international de didactique du français langue maternelle (Genève 28-30 septembre 1989)* (pp. 289-296). Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bourgain, D. (1990c). Ecriture, représentations et formation préalables à un projet de formation à l'écriture pour des adultes. *Éducation permanente*, 102, 41-50.
- Boutet, J. (1980). Quelques courants dans l'approche sociale du langage. *Langage et société*, 12, 33-70.
- Boutet, J., Fiala, P., & Simonin-Grumbach, J. (1976). Sociolinguistique ou sociologie du langage? *Critique*, 344, 68-85.
- Boutet, J., & Saillard, C. (2003). Dynamique des répertoires linguistiques dans la migration chinoise. In J. Billiez & M. Rispaïl (Eds.), *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions* (pp. 91-109). Paris: L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004a). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. In J.-P. Bronckart, E. Bulea, L. Fillietaz, I. Fristalon, M. I. Plazaola-Giger, & F. Revaz (Eds.), *Agir et discours en situation de travail* (Vol. 103, pp. 11-144). Genève: Université de Genève, FPSE.

- Bronckart, J.-P. (2004b). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153, 98-108.
- Bronckart, J.-P. (2005). Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 361-380.
- Bronckart, J.-P. (2011). La formation aux compétences langagières: pour un réexamen des rapports entre langues et discours. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 93, 27-46.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (Eds.). (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E., Fillietaz, L., Fristalon, I., Plazaola-Giger, M. I., & Revaz, F. (Eds.). (2004). *Agir et discours en situation de travail* (Vol. 103). Genève: Université de Genève.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (Eds.). (2005). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J.-P., & Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 27-44). Bruxelles: De Boeck.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Bucheton, D. (1994). Vécu, affects et réécriture de récit. *Le français aujourd'hui*, 108, 21-29.
- Bulea, E., & Bronckart, J.-P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In J.-P. Bronckart, E. Bulea, & M. Pouliot (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 193-227). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Bulea, E., & Fristalon, I. (2004). Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In J.-P. Bronckart, E. Bulea, L. Fillietaz, I. Fristalon, M. I. Plazaola-Giger, & F. Revaz (Eds.), *Agir et discours en situation de travail* (pp. 213-262). Genève: Université de Genève.
- Bulea, E., & Jeanneret, T. (2007). Compétence de communication, processus compétentiel et ressources: les apports des sciences du travail et des sciences du langage In M. E. Verdelhan-Bourgade (Ed.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp. 85-123). Bruxelles: De Boeck.
- Bulea-Bronckart, E. (2014). *Langage, interprétation de l'agir et développement. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Saarbrücken: Presses académiques francophones.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: modèles? représentations? culture éducative? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 36-51.
- Cambra Gine, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir. In C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (Eds.), *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 21-73). Paris: L'Harmattan.
- Canagarajah, 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: Multilingual Matters LTD.
- Canut, C., & Duchêne, A. (2011). Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues: le plurilinguisme en question. *Langage et société*, 136, 5-12.
- Castellotti, V. (2001a). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen: Presses Universitaire de Rouen.

- Castellotti, V. (2001b). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (pp. 9-38). Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- Castellotti, V. (2002). Qui a peur de la notion de compétence? In V. Castellotti & B. Py (Eds.), *La notion de compétence en langue*. Lyon: ENS Editions.
- Castellotti, V. (2010). Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 181-207.
- Castellotti, V., & Chalabi, H. (Eds.). (2006). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris: L'Harmattan.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. In Division des politiques linguistiques (Ed.), *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. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^{ème} siècle? In P. Blanchet, D. Moore, & S. Asselah Rahal (Eds.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 197-217). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées* (pp. 241-252). Paris: Editions des Archives contemporaines.
- Castellotti, V., & Moore, D. (Eds.). (1999). *Alternance des langues et construction de savoirs*. Paris: ENS Editions.
- Chardenet, P. (2003). La correction: notion et pratiques. *Le français aujourd'hui*, 140, 7-17.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire : "apprendre à l'école" et "apprendre la vie". *Enjeux*, 123, 56-63.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 33-50). Paris: Fabert.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chartrand, S., & Blaser, C. (2008a). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In S. Chartrand & C. Blaser (Eds.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 107-128). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Chartrand, S., & Blaser, C. (Eds.). (2008b). *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (Vol. 12). Namur Presses Universitaires de Namur.
- Chartrand, S., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32 (2), 317-343.
- Chiss, J.-L. (1998). Métalangages, modèles et didactique. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Eds.), *Activités métalangagières et enseignement du français: actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997)* (pp. 283-295). Berne: Peter Lang.
- Chiss, J.-L. (2002). Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire. *Cahiers de l'ILSL*, 13, 5-16.
- Chiss, J.-L. (2004). La littératie: quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl (Eds.), *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 43-52). Paris: L'Harmattan.
- Chiss, J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques*, 137-138, 165-178.

- Chiss, J.-L. (2012a). De la littératie aux littératies: conceptions et frontières. *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'ACEDLE*, 9, n°2, 141-144.
- Chiss, J.-L. (2012b). Plurivocité de l'écriture et "literacy". In J.-L. Chiss (Ed.), *L'écrit, la lecture et l'écriture. théories et didactiques* (pp. 187-196). Paris: L'Harmattan.
- Chiss, J.-L., & Marquilló Larruy, M. (1998). Écriture et lecture: "literacy", pratiques ordinaires, pratiques lettrées. In F. Grossmann (Ed.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène* (pp. 75-84). Grenoble: IVEL-LIDILEM.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 1-15.
- Colombel-Teuira, C., Fillol, V., & Geneix-Rabault, S. (Eds.) (2016). *Littéracies en Océanie: enjeux et pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Combes, E. (2012). Le rapport à l'écriture d'élèves immigrants plurilingues nouvellement arrivés scolarisés en classe d'accueil au primaire: essai de conceptualisation. *Travaux de didactique du FLE*, 67-68, 109-135.
- Conseil de l'Europe. (1976). *Un Niveau-Seuil*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Paris: Dider.
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris: Retz-Nathan.
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues? In V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (pp. 191-202). Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. In V. Castellotti & B. Py (Eds.), *La notion de compétence en langue* (pp. 115-123). Lyon: ENS Editions.
- Coste, D. (2005). Quelle didactique pour quels contextes? *Enseignement du français au Japon*, 33, 1-14.
- Coste, D. (2006). Pluralité des langues, diversité des contextes: quels enjeux pour le français? In V. Castellotti & H. Chalabi (Eds.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte* (pp. 11-25). Paris: L'Harmattan.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 141-165.
- Coste, D., De Pietro, J.-F., & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 139, 103-123.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997/2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: 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.
- Cummins, J. (2011). Literacy engagement. Fueling Academic Growth for English Learners. *The Reading Teacher*, 65(2), 142-146.
- Cuq, J.-P. (Ed.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6, 13-21.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Neuchâtel: IRDP éditeur.

- Dabène, M. (1987a). *L'Adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en français langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Dabène, M. (1987b). L'adulte et l'écriture. In J.-L. Chiss, J.-C. Meyer, & B. Schneuwly (Eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits. Actes du 3e colloque international de didactique du français Namur septembre 1986* (pp. 13-22). Bruxelles: De Boeck.
- Dabène, M. (1990a). Des écrits (extra)ordinaires. Eléments pour une analyse de l'activité scripturale. *LIDIL*, 3 "Des écrits (extra)ordinaires", 9-26.
- Dabène, M. (1990b). Les pratiques d'écriture: représentations sociales et itinéraires de formation. Points de vue sociolinguistique et didactique. *Éducation permanente*, 102, 13-19.
- Dabène, M. (1990c). Société et écriture: quels types de diversification? In B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit: actes du Colloque international de didactique du français langue maternelle (Genève 28-30 septembre 1989)* (pp. 19-28). Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- Dabène, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 85-99). Paris, Bruxelles: De Boeck.
- Dabène, M. (2008). Préface. Écritures, écrits: un monde contrasté de pratiques et de représentations. In S. Chartrand, Blaser, Ch. (dir.) (Ed.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 7-10). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *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. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 11-31.
- Dahlet, P. (2011). Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'une idée et violences des pratiques. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées* (pp. 45-60). Paris: Editions des Archives contemporaines.
- Dantzer, R. (1988). *Les émotions*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Daunay, B. (2002). Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. *Pratiques*, 113-114, 135-153.
- Daunay, B., & Reuter, Y. (2002). Les rapports à l'écriture d'étudiants de Sciences de l'éducation. Etude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités. *Les Cahiers Théodile*, 2, 3-38.
- David, J. (2015). *Literacy-Litéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept. Le français aujourd'hui*, 190(3), 9-22.
- De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-185.
- De Pietro, J.-F., & Rispaïl, M. (Eds.). (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- De Robillard, D. (2009). Réflexivité: sémiotique ou herméneutique. Comprendre ou donner signification? *Cahiers de sociolinguistique*, 14, 153-176.
- De Singly, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris: Armand Colin.
- Defays, J.-M., & Englebert, A. (Eds.). (2009). *Actes du Colloque international "Les discours universitaires: formes, pratiques, mutations" (Bruxelles - 24, 25, 26 avril 2008)*. Paris: L'Harmattan.

- Delamotte-Legrand, R., & Penloup, M.-C. (1994). Du journal de bord au collège comme lieu d'émergence des représentations de la réécriture. *Repères*, 10, 83-94.
- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157, 33-41.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. In C. Blaser & M.-C. Pollet (Eds.), *L'appropriation des écrits universitaires* (pp. 11-42). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). Difficultés de l'écriture académique en Sciences Humaines et perceptions de l'accompagnement: analyse de discours d'étudiants. In M.-C. Pollet (Ed.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (pp. 37-61). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2000). Rapports à l'écriture et images du scripteur. *Les Cahiers Théodile*, 1, 1-18.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113/114, 7-28.
- Demaizère, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4.
- Denizot, N. (2002). Une démarche de lecture-écriture au lycée autour des images du scripteur. *Pratiques*, 113-114, 191-206.
- Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et de bilingues. *AILE*, 7, 155-180.
- Deprez, C. (1997). L'apprenant et ses langues: représentations métalinguistiques dans les entretiens autobiographiques. In G. Zarate (Ed.), *Les représentations en didactique des langues et cultures* (pp. 113-128). Paris: Didier Erudition.
- Deprez, C. (2002). La langue comme épreuve dans les récits de migration. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 39-52.
- Deprez, C. (2004). "Comment j'ai capturé les mots". Récit d'apprentissage. In R. Franceschini & J. Miecznikowski (Eds.), *Vivre avec plusieurs langues. Biographies langagières* (pp. 23-45). Berne: Peter Lang.
- Deschepper, C., & Thyron, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In S. Chartrand & C. Blaser (Eds.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université, Diptyque* (Vol. 12, pp. 61-86). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Dewaele, J.-M. (2005). Investigating the Psychological and Emotional Dimensions in Instructed Language Learning: Obstacles and Possibilities. *The Modern Language Journal*, 89:3, 367-380.
- Dewaele, J.-M. (2006). L'effet des variables objectives et affectives sur la maîtrise orale de multilingues adultes. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 144, 441-464.
- Dewaele, J.-M., & Pavlenko, A. (2002). Emotion Vocabulary in Interlanguage. *Language Learning*, 52:2, 263-322.
- Dezutter, O. (2002). Genre épistolaire et positionnement du scripteur. *Pratiques*, 113-114, 83-94.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

- Dolz, J. (1996). Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? *Etudes de linguistique appliquée*, 101, 73-86.
- Dolz, J. (1998). Activités métalangagières et enseignement du français. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Eds.), *Activités métalangagières et enseignement du français : actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997)* (pp. 7-19). Berne: P. Lang.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*, 89:1, 19-36.
- Durkheim, E. (1924). *Sociologie et philosophie*. Paris: F. Alcan.
- Ekman, P. E., & Davidson, R. (1994). *The nature of emotions: Fundamental questions*. Oxford: Oxford University Press.
- Emery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques. (Thèse de doctorat)*. Université Laval, Québec.
- Falardeau, E., & Simard, C. (2007). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 147-162). Québec: Les presses de l'Université de Laval.
- Fayol, M., & Monteil, J.-M. (1994). Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies. *Revue française de pédagogie*, 106, 91-110.
- Fijalkow, J., & Vogler, J. (2000). Vous avez dit "littératie"? In V. Leclercq & J. Vogler (Eds.), *Maitrise de l'écrit: Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui?* (pp. 43-57). Paris: L'Harmattan.
- Fraenkel, B., & Mbodj, A. (2010). Introduction. Les New Literacy Studies. *Langage et société*, 133, 7-24.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Gajo, L., & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte: modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg: Éditions Universitaires.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Giasson, J., Baillargeon, M., Pierre, R., & Thériault, J. (1985). Le lecteur précoce au Québec : caractéristiques individuelles et familiales. *Revue internationale de psychologie appliquée*, 34(4), 455-476.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society : outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Glorieux, C. (2015). Du concept de littératie au champ des littératies universitaires. In A. Belhadj Hacen & I. Delcambre (Eds.), *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques? Quels liens?* (pp. 37-59). Paris: L'Harmattan.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Les éditions de minuit.
- Goody, J. (1968/2006). La technologie de l'intellect. Traduit par J.-C. Lejosne. *Pratiques*, 131/132, 7-30.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Goody, J. (1986). *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*. Paris: Armand Colin.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Goody, J. (1999). The Implications of Literacy. In D. Wagner, R. Venezky, & B. Street (Eds.), *Literacy: An International Handbook* (pp. 29-33). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris: La Dispute.
- Goody, J. (Ed.) (1968). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J., & Watt, J. (1963). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), 304-345.
- Goody, J., & Watt, J. (1968/2006). Les conséquences de la littératie. *Pratiques*, 131-132, 31-68.
- Grin, F. (2010). L'aménagement linguistique en Suisse. *Télescope*, 16(3), 55-74.
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Gap: Ophrys.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Grize, J.-B., Vergès, P., & Silem, A. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies. Vers une approche socio-logique des représentations sociales*. Paris: Editions du CNRS.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. London: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. *TRANEL* (19), 13-41.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne: Peter Lang.
- Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 19, 139-166.
- Guernier, M.-C., & Barré-De Miniac, C. (2009). Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Etude de cas. *Pratiques*, 143-144, 203-217.
- Guibert, R. (1989). *Jeux énonciatifs - enjeux évaluatifs. Le rapport au texte d'étudiants-adultes. Thèse de doctorat*. EHESS, Paris.
- Guibert, R. (1990). Représentations sociales et pratiques rédactionnelles. *Éducation permanente*, 102, 31-40.
- Guibert, R. (1993). Façons d'écrire: façons de faire, façons de dire, façons d'enseigner. In M. Lebrun & M.-C. Paret (Eds.), *L'hétérogénéité des apprenants: un défi pour la classe de français. Actes du Ve colloque international de didactique du français langue maternelle* (pp. 97-102). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Guillot, B. (2010). *Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien*. The Australian National University et l'Université de Grenoble.
- Gumperz, J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137-153.
- Gumperz, J. (1965). Linguistic Repertoires, Grammars and Second Language Instruction. *Languages and Linguistics*, 18, 81-90.
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for Literacy Engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-30.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Hamilton, M., Barton, D., & Ivanic, R. (Eds.). (1994). *Worlds of Literacy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hatchuel, F. (1999). La construction du rapport au savoir chez les élèves: processus socio-psychiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 37-47.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32: 4, 365-387.

- Heath, S. B. (1982). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. (1989). Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, 59:3, 271-296.
- Hornberger, N., & Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. *Language and Education*, 14:2, 96-122.
- Huot, D., & Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *AILE*, 8, 89-127.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl (Eds.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). Paris: L'Harmattan.
- Jeanneret, T. (2005). La place des ressources grammaticales dans l'organisation sociale des moyens langagiers. In J.-P. Bronckart, E. Bulea, & M. Pouliot (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 99-116). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2010/1, 27-45.
- Jeanneret, T., & Pahud, S. (2013). *Se vivre entre les langues. Approches discursives et didactiques de la biographie langagière*. Neuchâtel: Artésia.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, 89, 25-46.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris: A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Kern, R., & Liddicoat, A. (2007). De l'apprenant au locuteur/acteur. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramersch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Kozulin, A. (2009). Outils psychologiques et apprentissage par médiation. In A. Kozulin, B. Gindis, S. Ageyev, & S. Miller (Eds.), *Vygotski et l'éducation, apprentissages, développement et contextes culturels* (pp. 7-32). Paris: Retz.
- Kramersch, C. (2009). *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris: Seuil.
- Lafont-Terranova, J. (2008). Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain. *Diptyque*, 12, 25-42.
- Lafont-Terranova, J., & Colin, D. (Eds.). (2006). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain. Actes de la journée d'étude du 13 mai 2005* (Vol. 5). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif: enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 à 14 ans*. Bruxelles: De Boeck.
- Lahire, B. (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

- Lahire, B. (1993b). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieu populaire*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heures et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris: La Découverte.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris: Pluriel.
- Lejeune, P. (2007). Les usages du journal intime. In P. Sévèrac (Ed.), *Lire et écrire* (pp. 111-121). Auxerre: Sciences humaines Editions.
- Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lortie-Lussier, M. (1984). Valeurs, représentations sociales et pratiques de socialisation. In C. Belisle & B. Schiele (Eds.), *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations* (pp. 138-159). Paris: Editions du CNRS.
- Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, IX, 125-135.
- Lüdi, G. (2008). Objectif: des compétences plurilingues mobilisables comme ressource pour gérer les situations de communication plurielle. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berne: Peter Lang.
- Lüdi, G., & Py, B. (1986/2003). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Lüdi, G., & Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167.
- Lüdi, G., & Py, B. (Eds.). (1995). *Changement de langage et langage du changement: aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne: L'Age d'homme.
- Manesse, D., Cogis, D., Dorgans, M., & Taller, C. (2007). *Orthographe: à qui la faute? Issy-les-Moulineaux: ESF*.
- Manno, G. (2007). La situation du français en Suisse : considérations démolinguistiques et de politique linguistique. *Constellations francophones, Publifarum*, 7, http://publifarum.farum.it/ezone_pdf.php?id=45, consulté le 19.04.2017.
- Marquillo Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris: Clé International.
- Marquillo Larruy, M. (2000). Ecrire en deux langues ou les métamorphoses d'un petit chaperon bilingue. In C. Fabre-Cols (Ed.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (pp. 196-220). Bruxelles: De Boeck.
- Marquillo Larruy, M. (2012). Littératie et multimodalité ici & là-bas.... *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'ACEDLE*, 9, 47-84.
- Marshall, S. (2012). *Academic writing: making the transition*. Toronto: Pearson Canada Inc.
- Martin-Jones, M., & Jones, K. (Eds.). (2000). *Multilingual Literacies. Reading and writing different words*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Martinez, P., & Pekarek Doehler, S. (Eds.). (2000). *La Notion de contact de langues en didactique*. Paris: ENS Editions.
- Maslow, A. H., Frager, R., & Cox, R. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Masny, D. (Ed.) (2009). *Lire le monde. Les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Mathis, N. (2014). *Identités plurilingues et création textuelle en français langue étrangère: une approche sociolinguistique d'ateliers d'écriture plurielle*. (Thèse de doctorat), Université d'Avignon; Simon Fraser University.
- Matthey, M. (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP.

- Matthey, M., & De Pietro, J.-F. (1997). La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée? In H. Boyer, P. Cichon, J.-F. De Pietro, Ch. Lagarde, P. Martinez, M. Matthey, X. Rodriguez Yanez (Eds.), *Plurilinguisme : "contact" ou "conflit" de langues?* (pp. 133-190). Paris: L'Harmattan.
- Maynard, C., & Armand, F. (2015). Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 6 (2), 72-80.
- Médioni, M.-A. (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Lyon: Chronique sociale.
- Médioni, M.-A. (2012). Une formation de haut niveau. *Les langues modernes*, 106(2), 39-47.
- Menigoz, A. (2003). La littéracie en milieu multilingue. Principes didactiques. *LIDIL*, 27, 89-115.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*. Paris: Clé International.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Molinié, M. (2006a). Activité biographique et développement du sujet plurilingue. Des acquis méthodologiques aux questions de formation. *Le français dans le monde - Recherches et applications*, 39, 171-189.
- Molinié, M. (2006b). Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. *Le français dans le monde - Recherches et applications*, 39, 6-10.
- Molinié, M. (2009). Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique. *Carnets d'atelier en sociolinguistique*, 4.
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées* (pp. 144-154). Paris: Ed. des Archives contemporaines.
- Molinié, M., & Moore, D. (2012). Les littératies : une Notion en Questions (NeQ) en didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle*, 9, 3-14.
- Moore, D. (2001a). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre? *Etudes de linguistique appliquée*, 121, 71-78.
- Moore, D. (2005). Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés. *Synergies France*, 4, 58-75.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- Moore, D. (2012). Pratiques plurigraphiées d'enfants chinois en immersion française à Vancouver. *Le français dans le monde*, 51, 62-75.
- Moore, D. (Ed.) (2001b). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.
- Moore, D., & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (pp. 151-190). Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- Moore, D., & Castellotti, V. (2008a). La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle: perspectives de la recherche francophone. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berne: Peter Lang.
- Moore, D., & Castellotti, V. (Eds.). (2008b). *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berne: Peter Lang.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction - French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.
- Moore, D., & Py, B. (1995). Parole empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde. *Plurilinguismes*, 9-10, 133-145.

- Moore, D., & Py, B. (2007). Discours sur les langues et représentations sociales. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramersch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 277-285). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Moore, D., & Sabatier, C. (2010). Pratiques de littératie à l'école. Pour une approche ethnographique de la classe en deuxième année d'immersion en Colombie-Britannique. *La revue canadienne des langues vivantes*, 6(5), 639-675.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse: son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (Ed.) (1984). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (Ed.) (2014). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Norton, B. (1995). Social Identity, Investment, And Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Norton, B. (1997). Language, Identity and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.
- OCDE. (1995). *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Ottawa: Editions OCDE.
- OCDE. (1997). *Littératie et société du savoir. Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Ottawa: Editions OCDE.
- Oesch-Serra, C., & Py, B. (1996). Présentation. *AILE*, 7, 3-7.
- Office fédéral de la statistique. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home.html>, consulté le 20 avril 2017.
- Olson, D. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47(3), 257-281.
- Olson, D. (2006). Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de J. Goody. *Pratiques*, 131-132, 83-94.
- Ong, W. (1988). *Orality and literacy : the technologizing of the word* London; New York: Methuen.
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. Réflexions autour de l'utilisation des logiciels. *SociologieS* [en ligne]. <http://sociologies.revues.org/3557>, consulté le 11 février 2013.
- Paillé, P. (Ed.) (2010). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris: Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Painchaud, G. (1992). Littératie et didactique de l'écrit en L2. *Etudes de linguistique appliquée*, 88, 55-66.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28:2, 163-188.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *AILE*, 12.
- Pekarek Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. In J.-P. Bronckart, E. Bulea, & M. Pouliot (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 41-68). Villeneuve d'Ascq cedex: Presses Universitaires du Septentrion.
- Penloup, M.-C. (1994). Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture. *Le français aujourd'hui*, 108, 30-38.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extraordinaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris: ESF.

- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur "ordinaire"*. Paris: Didier.
- Penloup, M.-C. (2008). L'écriture extrascolaire, indice du rapport à l'écriture des apprenants. L'exemple de l'alternance codique dans les écrits personnels. *Diptyque*, 12, 43-59.
- Penloup, M.-C. (2012). Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 129-140.
- Penloup, M.-C., & Liénard, F. (2008). Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. *Conférence internationale "De la France au Québec: l'écriture dans tous ses états"*.
- Perdue, C. (1982). L'acquisition d'une deuxième langue par des adultes immigrés. *TRANEL*, 4, 57-85.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne: Peter Lang.
- 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. (2006). Autobiographies croisées: la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 31-41.
- Perregaux, C. (2007). Avec le biographique, développer l'intérêt pour la complexité des répertoires langagiers dans la formation et la recherche In M. E. Verdelhan-Bourgade (Ed.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp. 143-156). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles: De Boeck.
- Pierre, R. (1991). De l'alphabétisation à la littératie: Pour une réforme en profondeur de l'enseignement. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XVIII (II), 151-186.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie: les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII, 121-137.
- Plane, S., & Rispaïl, M. (2006). La didactique du français et les contextes d'enseignement du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 38, 4-5.
- Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthodes pour l'étude du discours émotionné*. Bern: Peter Lang.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618.
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris: Didier.
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (Eds.). (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2010). Postures et démarches épistémologiques en recherche. In P. Paillé (Ed.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 169-201). Paris: Armand Colin.
- Py, B. (1980/2004). Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, & C. Serra (Eds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (pp. 25-39). Paris: Didier.

- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L 1 dans l'acquisition de L2. *TRANEL*, 17, 147-161.
- Py, B. (1992/2004). Acquisition d'une langue étrangère et altérité. In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, & C. Serra (Eds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (pp. 95-106). Paris: Didier.
- Py, B. (1995/2004). Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme. In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, & C. Serra (Eds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (pp. 187-200). Paris: Didier.
- Py, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Etudes de linguistique appliquée*, 108, 495-503.
- Py, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *TRANEL*, 32, 5-20.
- Py, B. (2004a). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, 6-19.
- Py, B. (2004b). Le français de Suisse romande et son environnement plurilingue. In A. Barrera-Vidal & B. Coune (Eds.), *Le français, une aventure, un avenir!* (pp.109-116). Liège: Wallonie-France.
- Py, B., & Grosjean, F. (2002). Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue: approche expérimentale. In V. Castellotti & B. Py (Eds.), *La notion de compétence en langue* (pp. 19-27). Lyon: ENS Editions.
- Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles: De Boeck.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- Reuter, Y. (2001). La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture: problèmes et enjeux. *Repères*, 23, 9-31.
- Reuter, Y. (2003). La littératie. Perspectives pour la didactique. *LIDIL*, 27, 11-23.
- Reuter, Y. (2006). A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, 131-132, 131-154.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Rispail, M. (2006). Le français en situation de plurilinguisme: un défi pour l'avenir de notre discipline? Pour une socio-didactique des langues et des contacts des langues. *La Lettre de l'AIRDF*, 38, 5-12.
- Rispail, M. (2011a). Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. *Forumlecture.ch Plateforme internet sur la littératie*. [en ligne] www.leseforum.ch 1/2011, consulté le 7.01.2013.
- Rispail, M. (2011b). Étudier un corpus d'interactions verbales : questionnement entre incertitudes et certitudes. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 168-179). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Rispail, M. (2016). Enjeux littéraciques en Océanie: entre vigilance culturelle et innovations didactiques. In C. Colombel-Teuira, V. Fillol & S. Geneix-Rabault (Eds.), *Littéracies en Océanie: enjeux et pratiques* (pp. 17-44). Paris: L'Harmattan.
- Rispail, M., & Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain". In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 65-69). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Rispail, M. (Ed.), Jeannot, C, & Totozani, M. (dir.) (2012). *Esquisses pour une école plurilingue. Réflexions sociodidactiques*. Paris: L'Harmattan.

- Rochex, J.-Y. (1996). Lecture, écriture et travail du sujet: des papiers pour quelle identité? *Le français aujourd'hui*, 113, 33-41.
- Sabatier, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (pp. 105-126). Berne: Peter Lang.
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 169-201). Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (1988a). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (1988b). La conception vygotksyenne du langage écrit. *Etudes de linguistique appliquée*, 73, 107-117.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les Interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, nov. 1993)* (pp. 155-173). Berne: Peter Lang.
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, & P. M. Raymond (Eds.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 73-100). Montréal: Les Editions Logiques.
- Schneuwly, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire doit-elle être utile? In J. Dolz & J.-C. Meyer (Eds.), *Activités métalangagières et enseignement du français : actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février - 1 mars 1997)* (pp. 266-272). Berne: Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. *Éléments de synthèse. Pratiques*, 115/116, 237-246.
- Schneuwly, B. (2008a). *Vygotsky, l'école et l'écriture* (Vol. 118). Genève: Université de Genève.
- Schneuwly, B. (2008b). Le rapport à l'écrit: une notion - deux dimensions en interaction dynamique. In S. Chartrand, Blaser, Ch. (dir.) (Ed.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 129-138). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Schneuwly, B. (2014). Pour une conception plurilingue de la notion de "compétence", "competence", "Kompetenz".... *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 100, 57-65.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Scribner, S., & Cole, M. (1978). Literacy without Schooling : Testing for Intellectual Effects. *Harvard Educational Review*, 48(4), 448-461.
- Scribner, S., & Cole, M. (1978/2010). La littératie sans l'école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture. *Langage et société*, 133, 25-44.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Stoiciu, G. (Ed.) (2005). *Comment comprendre l'actualité : communication et mise en scène*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education*. Harlow: Pearson Education.
- Street, B. (1999). The Meanings of Literacy. In D. Wagner, R. Venezky, & B. Street (Eds.), *Literacy: An International Handbook* (pp. 34-40). Boulder, Colorado: Westview 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. Reading and writing different words* (pp. 17-30). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Street, B. (Ed.) (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thamin, N., & Simon, D.-L. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de "biographies langagières". In E. Huver & M. Molinié (Eds.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Amiens: L'Harmattan.
- Topping, K. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Touraine, A. (2000). A Method for Studying Social Actors. *Journal of World-Systems Research*, 6(3), 900-918.
- Trévisé, A. (1992). La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE*, 1, 87-106.
- Trévisé, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique. *Bulletin suisse de linguistique appliqué*, 59, 171-190.
- Trévisé, A. (1996). Réflexion, réflexivité et acquisition des langues. *AILE*, 8, 5-39.
- Trévisé, A. (1997). Métalexique, métadiscours et interactions métalinguistiques. *Linx*, 36, 41-54.
- Vasseur, M.-T., & Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *AILE*, 8, 57-87.
- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *AILE*, 1, 5-36.
- Véronique, D. (1994). Contextes socio-culturels et appropriation des langues secondes: l'apprentissage en milieu social et la créolisation. *Bulletin suisse de linguistique appliqué*, 59, 65-83.
- Vygotski, L. (1985/2013). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.
- Weinreich, U. (1964). *Languages in contact: findings and problems*. London: Mouton.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Québec: Presses Université Laval.
- Wirthner, M. (2008). L'appréhension du rapport à l'écrit par le dispositif didactique. In S. Chartrand & C. Blaser (Eds.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université, Diptyque* (Vol. 12, pp. 87-105). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.