



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Bemporad, C. & Moore, D. (2013). Identités plurilingues, pratiques (pluri)littératiées et apprentissages. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial), 29-45.

<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2013.0982>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Chiara Bemporad, Daniele Moore, 2013

Identités plurilingues, pratiques (pluri)littératiées et apprentissages

Chiara BEMPORAD

Université de Lausanne
Anthropole, 1015 Lausanne, Suisse
chiara.bemporad@unil.ch

Danièle MOORE

Simon Fraser University, Faculty of Education
8888 University Drive, Burnaby, BC V5A 1 S6 Canada &
Diltec, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, France
dmoore@sfu.ca

Il presente contributo analizza il legame tra la costruzione d'identità plurilingui di giovani studenti universitari, le loro pratiche linguistiche relative alla lettura-scrittura plurilingue (*plurilittératie*) e il loro percorso di apprendimento del francese in contesto accademico. Lo studio si basa su un'analisi di dati incrociati, raccolti nell'ambito di due progetti di ricerca effettuati in un'università svizzera francofona (nella sezione di francese come lingua straniera) e canadese anglofona. Nell'articolo si evidenzia il modo in cui le complesse concettualizzazioni delle identità, relative soprattutto alle pratiche della lingua scritta, sono in relazione alla maniera e alla volontà degli studenti di apprendere.

Parole chiave: literacy, plurilinguismo, identità plurilingui, didattica della lettura-scrittura, didattica delle lingue

1. Introduction

Notre étude se centre sur l'examen des discours d'identités et d'apprentissage du français langue seconde chez des étudiants inscrits dans une université suisse francophone et dans une université canadienne anglophone en Colombie-Britannique. Les entretiens menés avec les étudiants à propos de leurs identités, de leurs productions et rapports à l'écrit, ainsi que de leurs parcours d'apprentissage du français, en particulier académique, permettent de voir comment, de leur point de vue, le français langue seconde s'inscrit progressivement comme une langue de leurs identités plurilingues, et comment ils s'autorisent (ou non) à passer d'une identité et d'une langue à l'autre comme une ressource communicative supplémentaire pour l'apprentissage du français. Sur le plan de la réflexion didactique se pose alors, parmi d'autres, la question de la meilleure prise en compte de parcours d'expériences plurilingues pour le développement des compétences langagières, particulièrement en français académique.

Nous chercherons ici à comprendre comment les participants gèrent et articulent différentes identités linguistiques, en lien avec leurs pratiques littératiées, selon différents contextes sociaux. En reconnaissant que ces

représentations et pratiques se construisent sur des continua de possibles, nous discuterons comment ces espaces toujours négociés en situation peuvent se transformer en "territoires" d'appropriation (Py 2004) dans un contexte d'enseignement, notamment universitaire.

1.1 Pratiques (pluri)littératiées, constructions identitaires et apprentissages du français

Dans un paysage didactique où se note la rareté des publications sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit en français ces dernières années (Bouchard & Kadi 2012; Vigner 2012) émerge toutefois un pan de travaux s'intéressant, de manière plus large peut-être, aux questions de littératie, dans le milieu éducatif et en dehors et/ou aux marges de celui-ci (voir par exemple Moore & Molinié 2012). On peut en particulier relever des travaux récents que la recherche en didactique de l'écrit s'est encore assez peu intéressée aux questions identitaires en lien avec les pratiques littératiées et les apprentissages (mais voir Robine 2001; Moore 2005; Martinez, Moore & Spaëth 2008; Marshall & Laghzaoui 2012; Mathis 2013). Les études portant sur l'intégration des publics universitaires allophones se centrent en général plus particulièrement sur la préparation aux études supérieures, sur l'analyse des besoins linguistiques et méthodologiques et sur la formation aux discours et savoir-faire académiques exigés dans un milieu universitaire particulier, notamment dans les cas de mobilité interuniversitaire (voir par exemple Parpette & Magiante 2010) ou de migration. Il s'agit davantage alors de comprendre les cultures éducatives et d'apprentissage en jeu (Beacco *et al.* 2005) et de réfléchir à des dispositifs d'accompagnement institutionnels et pédagogiques adaptés.

Nous cherchons, pour notre part, à mieux comprendre comment les étudiants tissent des liens entre leurs expériences de langues, leurs pratiques de l'écrit, et leurs apprentissages en français langue seconde à l'université, en faisant l'hypothèse que la dynamique d'appropriation de nouvelles pratiques littératiées en langue seconde va amener l'apprenant à reconstruire ses identités, linguistiques et d'apprenant et, corollairement, que les façons dont celui-ci redéfinit ses identités et ses pratiques influencent en retour les apprentissages et le processus d'appropriation.

Par pratique littératiée, on entend l'ensemble de pratiques langagières autour du langage écrit. Les pratiques langagières, comme on les conçoit, se lient à une perspective située et praxéologique du langage qui les considère avant tout comme des pratiques sociales. En effet, le langage est conçu d'abord comme un composant à part entière des structures sociales, ainsi qu'"un acte par lequel on modifie l'ordre des choses, on fait bouger les relations sociales" (Boutet 2002: 459). Dès lors, les pratiques littératiées sont "des pratiques sociales et culturelles qui entourent les actes de lecture-écriture et leur

donnent du sens" (Moore 2006: 143; Street 2000). Le rapport étroit entre les pratiques littératiées et les structures sociales amène les premières à être "inextricablement liées aux structures de pouvoir dans les milieux sociaux où elles sont situées, elles sont interprétées de façons différentes par les groupes sociaux et elles varient en fonction des conditions matérielles et sociales en place" (Dagenais 2012: 19; voir aussi Fraenkel & Mbodj 2010).

Nous avons proposé, à la suite de Hornberger (2003) et de Martin-Jones et Jones (2000), le néologisme de *pratiques plurilittératiées* pour définir toute instance au cours de laquelle la communication se construit dans plus de deux langues dans et autour de l'écrit (Moore, 2006: 118). À la suite de Coste, Moore et Zarate (1997/2009), nous employons les concepts de *répertoire* et de *compétences plurilittératiées* pour décrire les ressources et les compétences constitutives des individus plurilingues en tant que locuteurs (Moore 2012: 63). C'est ainsi dans une perspective plurilingue que nous nous inscrivons, perspective qui sous-tend l'idée que les langues et les formes littératiées, dans leur variété et hétérogénéité discursive et représentationnelle, se développent en relation les unes aux autres, et en relation à leurs contextes d'émergence (Kramsch et al. 2008).

Dans notre étude, il sera question de lier les pratiques plurilittératiées et les constructions identitaires des personnes. En effet, les pratiques langagières permettent aux acteurs sociaux d'interagir avec les autres et de (co)construire leurs manières de se présenter et de se représenter dans ces diverses interactions (Jeanneret 2010). De nombreux courants actuels travaillant la notion d'identité en adoptent une conception fluide et dynamique s'opposant à une idée essentialiste et statique propre aux approches plus anciennes (Pavlenko 2004; Norton 2000). Lorsqu'il s'agit d'individus plurilingues, entendus comme des personnes pratiquant deux ou plusieurs langues à des niveaux de compétence différents en fonction des contextes sociaux et des communautés avec lesquelles ils interagissent (Lüdi & Py 2003), la problématique liée aux questions identitaires devient très complexe. Moore & Brohy (2013) ont proposé de définir ces identités multiples, plurilingues et pluriculturelles, propres à l'individu plurilingue, de la manière suivante:

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

Nous nous intéressons dans cette contribution à analyser tout particulièrement des moments où les contextes d'appropriation et les compétences langagières que les étudiants mettent en œuvre dans leurs langues provoquent, chez eux,

des tensions identitaires. Nous entendons par tensions identitaires des états psychologiques particuliers et complexes que les étudiants décrivent et thématisent dans leurs discours d'entretiens. Ces moments de tensions sont de nature à provoquer une prise de distance réflexive, apportant en cela au chercheur des indices précieux pour mieux comprendre la dynamique des phénomènes en jeu chez les participants, de leur point de vue et selon leurs propres mots.

1.2 Participants et méthodologie

Les participants à nos enquêtes sont des étudiants universitaires plurilingues fréquentant des cours de français comme langue seconde. Les enquêtes ont été menées dans deux institutions différentes: une université de la Suisse francophone (dans une Section de français langue étrangère) et une université anglophone canadienne en Colombie-Britannique où certains étudiants poursuivent leurs études en français. Les données récoltées dans l'université suisse sont issues d'un corpus constitué dans le cadre d'un travail de thèse de doctorat (Bemporad 2012). Les données recueillies pour le deuxième corpus l'ont été dans le cadre d'une recherche qualitative longitudinale (en cours) portant sur les processus d'appropriation de la langue académique (l'anglais ou le français langue seconde) par des étudiants inscrits en première et deuxième années à l'université¹. Dans les deux cas, les participants concernés sont plurilingues. La langue d'étude à l'université n'est pas la langue qu'ils pratiquent en famille. Dans les deux cas aussi, nous cherchons à comprendre comment les participants construisent et lient des discours identitaires à des pratiques langagières, notamment (pluri)littératiées, en nous intéressant à leurs écrits ordinaires et académiques que nous concevons dans leurs articulations plutôt qu'en opposition ou de manière cloisonnée.

Ces enquêtes se sont appuyées sur des observations participantes dans les classes à l'université, des entretiens biographiques et d'explicitation, et un recueil des écrits produits et choisis par les participants (travaux académiques mais aussi écrits ordinaires tels que des extraits de conversations virtuelles par e-mail, textos ou sur Facebook, etc.) destinés à susciter des conversations sur les pratiques plurilingues et plurilittératiées, les apprentissage du français, notamment académique, et les discours d'identités. Les entretiens ont été menés en français ou en anglais, selon la préférence des participants.

Cette contribution se fonde sur une analyse des biographies langagières et d'apprentissage, que nous comprenons comme "un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour [...] de son rapport

¹ Ces recherches ont bénéficié du soutien du FNS (Fond National Suisse de la Recherche scientifique) et du SSHRC (Social Sciences and Humanities Research Council of Canada).

aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable". (Perregaux 2002: 83; voir aussi Molinié 2006a). Un tel récit qui peut s'effectuer par oral et par écrit permet à l'individu de revenir et de réfléchir sur sa trajectoire d'appropriation langagière pour réaménager les identités qu'il se construit dans les différents contextes sociaux (Baroni & Jeanneret 2008), et pour reconfigurer son univers représentationnel (Moore 2001).

Dans notre cas, les biographies langagières et d'apprentissage récoltées consistent en des entretiens semi-directifs et compréhensifs (Kaufmann 1996) ainsi que des textes écrits.

Nous chercherons à interpréter les discours récoltés en nous inspirant de la théorie des continua de Hornberger (2003) pour comprendre comment se négocient, dans les discours de nos participants, ces intersections-contradictions entre différents espaces et pôles de leurs trajectoires linguistiques, identitaires, littératiées. Cette notion de continuum de pratiques langagières et de contextes qui est présente également dans de nombreux travaux francophones (Lüdi & Py 2003; Porquier & Py 2004; Moore 2006) consiste à souligner une continuité entre des pôles apparemment opposés, mais qui sont dans la pratique inextricablement interreliés. Hornberger (2003) identifie notamment trois pôles d'interrelations horizontales, dynamiques et contextuellement évolutives: entre deux langues (L1 et L2), entre des communautés monolingues et bilingues et entre les pratiques orales et les pratiques écrites.

Pour notre part, nous basons notre analyse sur la manière dont les étudiants plurilingues décrivent et articulent leurs différentes identités selon les langues de leurs répertoires langagiers, identités construites et réaménagées selon leurs pratiques langagières, en particulier littératiées, en différentes langues et dans divers contextes. Nous examinerons si cette articulation est perçue et décrite suivant un rapport de continuité, comme Hornberger (2003) le soutient, ou au contraire de rupture entre différents pôles.

2. Discours identitaires, pratiques et apprentissages

Dans cette partie, nous illustrerons, par le biais de données empiriques, la manière dont des étudiants plurilingues expriment, gèrent et négocient leurs identités plurilingues à l'oral et à l'écrit, dans leurs discours et pratiques langagières, et dans leurs discours sur leurs pratiques littératiées (ordinaires et académiques), et comment ceux-ci se lient à des investissements particuliers dans leurs apprentissages.

Plus spécifiquement, pour la clarté de l'exposition, nous observerons d'abord comment les participants construisent et lient leurs identités aux différentes langues qu'ils pratiquent, ensuite nous orienterons notre analyse vers les articulations entre les identités plurilingues et les pratiques orales et

littératiées en plusieurs langues et vers celles entre les diverses pratiques littératiées, enfin vers l'articulation entre les pratiques (orales et littératiées) ordinaires et les pratiques académiques.

2.1 Des identités plurilingues sans cesse renégociées

Le premier cas concerne une étudiante, Alessia², – plurilingue en espagnol, français et italien, vivant à Lausanne depuis nombreuses années – qui décrit une tension entre deux identités différentes liées à deux de ses langues: l'italien, sa langue maternelle, et le français, la langue cible du milieu où elle vit. À la question de comment son rapport au français a changé après son arrivée dans un contexte francophone, Alessia répond de cette façon:

(1)

Alessia: je m'attendais que ça aurait changé beaucoup de chose parce que je je m'attendais de que le français serait devenu ma langue une langue qui que je sentais comme la mienne [mm] après après six ans que je suis là malheureusement ça a n'a rien changé [...] c'est pas quelque chose que je ressens comme ma langue [...] et ce que je peux dire c'est que oui maintenant je ressens mon français comme un un outil de communication [d'accord] c'est quelque chose qui me permet de communic- communiquer ici avec les gens mais quand même ça re- représente toujours un obstacle [...] parce que je peux pas dire tout ce que je veux dire [mm] en français en fait moi [je me dis] toujours que je suis toujours moins sympa qu'en italien (Corpus Bemporad, entretien décembre 2008, nous soulignons).³

Alessia exprime ici une tension entre deux identités différentes: l'identité de locutrice francophone et celle de locutrice italophone. Par la représentation de soi "je suis toujours moins sympa qu'en italien", elle exprime un jugement entre ces deux identités qui la pousse, malgré ses attentes, à préférer l'italien au français parce qu'elle se sent mieux en parlant dans cette langue. Elle affirme en outre un lien entre ses identités et ses compétences langagières: le fait de ne pas "pouvoir dire tout ce qu'elle veut en français" (compétences) détermine fortement l'image de soi en tant que locutrice francophone ou italophone (identités). Cette tension entre ses identités se lie également à une différence de représentations des deux langues: elle oppose, en effet, une description d'une langue comme outil de communication (le français) vs une langue comme expression de soi, vers laquelle elle manifeste un lien affectif (l'italien).

Le cas d'Alessia rappelle le cas d'une étudiante plurilingue en espagnol, anglais et français, Alejandra (Corpus Marshall et Moore 2009-2012), analysé dans Marshall & Laghzaoui (2012):

(2)

Alejandra: je pense que c'est un peu comme, avoir une langue c'est . comme . genre en avoir plusieurs . vous savez . des identités ... je fais la distinction entre . comme . mon moi anglais et mon moi espagnol car . vous le savez d'une manière qu'ils sont vraiment . comme, je suis . ce sont des personnes différentes . je suis des gens différents . je suis

² Tous les prénoms des étudiants sont fictifs.

³ Conventions de transcription: . .. pauses plus ou moins courtes; ? ton interrogatif.

une personne différente à l'école et avec mes amis de celle que je suis avec . à la maison (Corpus Marshall & Moore, entretien cité dans Marshall & Laghzaoui 2012: 86)

Comme Marshall et Laghzaoui l'affirment, l'étudiante décrit des identités distinctes ("mon moi anglais et mon moi espagnol"), selon les langues qu'elle pratique et selon les contextes où elle les pratique, et en fonction de ses interlocuteurs.

De la même façon, Jae, d'origine coréenne, qui a poursuivi ses études en français à Vancouver, d'abord dans les programmes d'immersion française à l'école, puis à l'université, décrit le coréen comme sa langue première, parlée en famille, mais aussi celle dans laquelle il se sent le moins confortable tandis que l'anglais est sa langue la plus forte ("I'd say English is the strongest-strongest language"). Pour cet étudiant aussi, chaque langue couvre une identité distincte ("I actually feel a lot different"), certaines identités étant plus légitimes et plus authentiques que d'autres ("probably the real me when I'm speaking in English"). On note les pauses et les hésitations dans le discours, qui marquent combien le participant cherche à décrire ses identités du mieux possible et qu'il ne s'agit pas d'une tâche aisée.

(3)

Jae.: Um . when I switch from language to language . yeah . I actually feel a lot different . I'm probably more comfortable and probably the real me when I'm speaking in English . mostly . or writing in English and . um . Korean was supposed to be my first language but that's that's the one language I'm probably more uncomfortable with (Corpus Marshall & Moore de l'article, entretien en anglais, novembre 2010)

Un dernier exemple permettra de montrer le cas d'un étudiant canadien plurilingue, Felix, cette fois en italien, français et anglais, qui décrit, également, des identités complexes et évolutives ("ma langue maternelle ça serait l'italien" et plus tard "je me sens anglophone"), selon les langues qu'il pratique, les contextes et les interlocuteurs:

(4)

Felix.: ah... je dirais que ma langue maternelle ... puisque quand j'étais ... (inaudible) ma mère elle est retournée tout de suite au travail... alors je vivais avec mes grands-parents et ensuite...

Int.: est-ce que tes grands-parents sont italiens ?

F.: ils sont italiens et mon père aussi... alors quand j'étais jeune je parlais l'italien jusqu'à cinq ans... ensuite je n'ai pas appris l'anglais jusqu'en 4ème année

[...]

F.: c'est plutôt l'anglais que je parle avec ma mère... je me sens anglophone et c'est la seule raison...

[...] mais je dirais que des fois moi et ma mère on fait des efforts pour continuer à parler en français

[...] pour moi je parle français mais ça ne me fait pas francophone je parle encore italien et anglais ... vous savez c'est ma génération je suis vraiment citoyen du monde

[...]

F.: ok... je dirais que... quand je voyage... mais c'est drôle j'ai voyagé en France j'ai voyagé au Québec mais je ne me considère pas francophone puisque je suis entouré de vrais francophones si vous voulez... et souvent je me considère anglophone dans le milieu francophone ou je parle français dans le milieu italien

(Corpus Marshall & Moore, entretien en français, novembre 2010)

Felix décrit des réaménagements identitaires qui ne dérivent pas tant des langues parlées, mais des identités différentes qu'il choisit d'endosser selon les interlocuteurs avec qui il parle l'une ou l'autre de ses langues, voire la même langue (comme le français dans différents contextes). Ainsi dans le même entretien, il décrit tour à tour l'italien comme sa langue maternelle (bien qu'il semble que l'italien était la langue de son père et le français la langue de sa mère), puis il se décrit comme anglophone (il déclare parler anglais avec sa mère, bien que plus loin il modalise cette affirmation en déclarant que sa mère et lui font des efforts pour parler le français ensemble), puis "souvent anglophone", puis "pas francophone" (parce que son répertoire est plurilingue et n'inclut pas le français de manière exclusive) en prenant soin d'éviter que le fait de parler une langue ne fasse de celle-ci une langue d'appartenance ("je parle français mais ça ne me fait pas francophone"). En articulant les différents contextes où il pratique ses différentes langues, Felix change ses identités, qui semblent se définir par *contraste*: bien qu'ayant grandi en italien (avec ses grands-parents) mais aussi en français (avec sa mère), il se considère normalement comme anglophone, même au sein du contexte francophone de la Colombie-Britannique. Pourtant, il choisit plutôt une affiliation au français quand il évolue dans le milieu italien de Vancouver. Des choix qui pourraient paraître paradoxaux étant donné qu'il déclare avoir grandi en italien et en français, mais qui peuvent s'expliquer par le statut de langues officielles des langues anglaise et française dans le contexte canadien (qui l'amène, certainement inconsciemment, à préférer l'anglais au français, au-delà du facteur des compétences), et par celui du français au sein du feuilleté des langues minoritaires dans le contexte de la Colombie-Britannique (qui pourrait l'amener à préférer une langue minoritaire officielle à une langue minoritaire de migration).

Son identité, plurielle, où le français joue pourtant un rôle important (il a tout de même choisi de poursuivre ses études en français dans une université anglophone), glisse vers une identité plus visiblement marquée comme anglophone dans des contextes de francophonie perçus par Felix comme relativement homogènes, comme la France ou le Québec, où il y aurait des "vrais francophones" (autrement dit ici, des monolingues en français) par contraste à la situation en Colombie-Britannique où les francophones sont le plus souvent plurilingues. Bien qu'il semble que pour Felix une distinction existe entre des "vrais" et des moins "vrais" francophones (selon le nombre de langues dans le répertoire), l'affiliation contextuelle à différentes identités qui se superposent ou s'entrelacent n'est toutefois pas décrite comme

problématique. Il exprime une manière d'aménager ses identités de façon constructive, montrant que ses identités constituent un tout, mais aussi un atout et qu'elles ouvrent un horizon de possibilités pour lui. De fait, vraisemblablement, Felix se vit avec une identité plurilingue, qu'il définit dans l'entretien par la formule "vous savez c'est ma génération je suis vraiment citoyen du monde".

Ces données illustrent une différence entre la manière d'exprimer les identités plurilingues chez Alessia, chez Jae, chez Alejandra et chez Felix. Alessia, par exemple, exprime clairement dans son discours un rapport hiérarchique entre ses identités en français et en italien, où la première semble être plus problématique. Les deux derniers ne semblent pas ressentir une hiérarchie si marquée entre leurs identités (anglais/espagnol ou anglais/français ou italien); ils décrivent les situations comme leur manière de gérer leur plurilinguisme sans complexe ni jugement de valeur dépréciatif (même si le glissement d'une identité affichée vers une autre laisse entrevoir que ces hiérarchies sont implicitement construites). On voit poindre au travers de ces discours des processus d'inclusion-exclusion ("le français serait devenu ma langue une langue qui que je sentais comme la mienne" pour Alessia), ou d'affiliation-désaffiliation ("mais je ne me considère pas francophone puisque je suis entouré de vrais francophones" pour Felix). Surtout, il semble que les discours identitaires peinent à se décrire comme pluriels, parce que les autocatégorisations attendues sont généralement exclusives et que les participants doivent créer de nouvelles catégorisations pour réussir à trouver leur place de plurilingues "citoyens du monde". Le contexte, enfin, est toujours central à l'expression des identités.

2.2 Pratiques (pluri)littératiées et identités plurilingues

Ce sont dans les espaces de tension que les discours identitaires, en lien avec les pratiques littératiées, émergent le mieux car c'est là que les choix s'affichent, se négocient, se réinterprètent pour les participants, dans l'action et dans la rencontre avec le chercheur qui pose des questions.

Ainsi, la tension identitaire décrite par Alessia relative à ses identités de locutrice francophone et italophone a des effets sur sa manière de décrire ses pratiques littératiées, relatives plus spécifiquement à ses pratiques de lecture:

(5)

Alessia: [...] le l'italien c'est une langue que c'est la mienne c'est la langue de et c'est ma langue alors si je lis en italien il y a quelque chose que je préfère parce que c'est c'est une chose qui m'appartient si je lis en français par contre je l'ai dit si j'ai le choix je préfère lire en italien mais si j'ai pas le choix forcément je lis en français et ça me pose pas de problème [d'accord] mais ehm la seule chose c'est que l'italien je préfère [oui] c'est ça la différence [oui oui oui] c'est pas au niveau de la compréhension mais c'est au niveau des sentiments (Corpus Bemporad, entretien, décembre 2008, nous soulignons)

Alessia affirme la même tension entre son identité de *lectrice* en italien et celle en français, qu'elle décrivait entre son identité de *locutrice* italoophone et francophone. Par l'affirmation "c'est pas au niveau de la compréhension mais c'est au niveau des sentiments", elle semble suggérer, toutefois, que cette tension ne dérive pas, comme c'était le cas pour ses pratiques orales, d'un décalage entre ses compétences de lecture en italien ou en français; elle résulte plutôt des représentations et des attitudes, dans le sens de prédispositions affectives, diverses qu'elle exprime vis-à-vis de ces deux langues.

On peut donc observer une continuité entre ses identités de locutrice italoophone et celle de lectrice en italien tout autant qu'une continuité entre ses identités de locutrice francophone et de lectrice en français. Cette continuité identitaire amène à un continuum entre les pratiques orales et les pratiques littératiées dans les deux langues. L'image de soi qu'elle s'est construite en tant que locutrice de l'une et de l'autre langue conditionne en effet ses représentations et ses attitudes, et ces dernières conditionnent ses autres pratiques langagières, dans ce cas littératiées. Le cas d'Alessia permet d'illustrer la vision d'Hornberger (2003) qui préconise une continuité entre les pratiques orales et les pratiques littératiées. Ce continuum est, chez elle, le résultat des attitudes et représentations des langues qui affectent les différentes identités des individus.

Par ailleurs, ses tensions identitaires étant perçues de manière problématique, Alessia essaie d'éviter de lire en français, préférant lire en italien en raison du sentiment de proximité affective qu'elle ressent pour cette langue. Cette façon de faire, cependant, pourrait aller au détriment de l'appropriation, car en lisant moins en français elle se donne moins de possibilités de progresser dans cette langue.

Le cas de Felix, au contraire, montre une façon différente de se rapporter à ses pratiques littératiées, comme l'illustre l'extrait d'entretien suivant:

(6)

Felix: moi je voudrais plutôt parler des choses plus formelles car je trouve qu'en écrivant j'ai la chance de de m'exprimer . de de **challenge myself** et [...] je lis parfois je dirais que parfois je lis en français et je lis en italien mais c'est vraiment comme un acte de défi [...] je sais pas (Corpus Marshall & Moore, entretien novembre 2010)

Felix exprime des intentions d'améliorer ses compétences littératiées en s'appuyant sur des enjeux identitaires: des expressions comme "challenge myself", qu'il choisit d'exprimer d'abord en anglais dans l'entretien puis de reformuler en français par l'expression "acte de défi", ainsi que le souhait de "vouloir parler de choses plus formelles" dénotent une volonté de s'améliorer en agissant sur ses identités de locuteur et de lecteur plurilingue. On constate chez Felix une mise en continuum entre pratiques orales ("parler des choses plus formelles") et littératiées (lire dans ses autres langues). Le recours ici à

des formes de parler bilingue insiste sur cette identité plurielle, tout en mettant l'accent, par le choix des mots, sur l'agentivité de Felix qui cherche à se pousser dans ses apprentissages.

Une telle posture est potentiellement favorable à l'appropriation parce qu'elle dénote dans les faits une volonté de pratiquer plus les langues cibles. Ceci est possible parce que l'étudiant voit le sens et les bénéfices que cette amélioration peut avoir, aussi, en termes identitaires.

2.3 *Pratiques (pluri)littératiées académiques et ordinaires*

Le cas suivant concerne une étudiante plurilingue (suisse-allemand, allemand et français), Yrma, qui relate différentes pratiques littératiées en deux de ses langues: l'allemand et le suisse-allemand. Elle décrit d'abord la lecture du livre *Vrenelis Gärtli* de Tim Krohn, écrivain suisse allemand dont l'écriture est caractérisée par un bilinguisme allemand/suisse allemand, comme elle-même le décrit dans le passage suivant:

(7)

Yrma: Mon livre préféré est un de Tim Krohn. C'est « Vrenelis Gartli ». [...] Ce livre est écrit en allemand, mais aussi en suisse allemand. C'est pourquoi je l'aime le plus! Il s'agit d'une mixture des mots d'allemand et de suisse allemand et il raconte des légendes de Glarus. Moi, j'ai commencé à aimé Vreneli parce qu'elle est trop jolie avec tous les mots qui décrivent la vie en suisse allemand - les mots en suisse allemand me laissent tomber amoureux à Vreneli. C'est difficile à expliquer, mais c'est l'existence des mots suisse alémanique qui a cet effet! (Corpus Bemporad, texte écrit en automne 2008. La formulation de l'étudiante est respectée)

Le bilinguisme de cette écriture particulière a un effet important sur le plaisir de lecture d'Yrma. En effet le suisse allemand accentue l'empathie avec le personnage du roman en mobilisant l'amour pour la langue et le sentiment d'appartenance déjà décrit par Alessia. Ce lien est d'autant plus important à cause du statut du suisse allemand en Suisse, qui est principalement la langue des échanges quotidiens oraux: la langue de référence apprise à l'école étant l'allemand, qui est pratiqué en lecture et en écriture, les pratiques littératiées suisse allemandes se limitent à des contextes quotidiens et à des genres informels. La lecture de ce livre est ainsi pour Yrma une expérience significative, parce qu'elle n'a pas l'habitude de lire en suisse allemand dans un genre comme un roman.

Par ailleurs, elle décrit le même sentiment de rapprochement et d'empathie dans une autre pratique littératiée ordinaire effectuée en suisse allemand, l'interaction par des textos (ou SMS, soit de courts messages textuels envoyés par téléphonie mobile):

(8)

Yrma: oui c'est c'est la même chose si quelqu'un m'écrit un un message et c'est en suisse allemand ça m'est plus proche et j'ai plus de sentiments que si on compare quelqu'un par rapport à quelqu'un qui m'écrit en en allemand (Corpus Bemporad, texte écrit, automne 2008)

Par la phrase "c'est la même chose", elle tisse un lien entre la pratique littératiée de la lecture du roman et de l'interaction écrite des textos. Elle assimile d'une part le lien au personnage fictif (du roman) au lien à des personnes réelles ("quelqu'un m'écrit"). D'autre part, elle transfère son attachement aux personnes à l'attachement à la langue elle-même.

Il est donc possible ici de relever la présence d'un continuum entre différentes pratiques littératiées: la lecture d'un roman et l'échange de textos. Ce continuum est possible en raison des attitudes vis-à-vis du suisse allemand à l'oral comme à l'écrit.

2.4 Identités, pratiques et investissement dans l'apprentissage

Dans le cas de l'étudiant coréen Jae, il est possible d'observer une autre manière d'articuler les différentes pratiques littératiées:

(9)

Jae: I would say all of my writing styles are formal except for English. maybe because online . um . like using social networking and stuff I'd use English . so French I-I learned in school to write in formal ways . same with Korean . in Korean school they teach me how to write in formal ways instead of familiar or .. social kinda ways (Corpus Marshall & Moore, entretien en anglais, novembre 2010)

À la différence d'Yrma, qui décrivait un continuum entre ses pratiques littératiées, Jae décrit, lui, une rupture entre les deux. Il souligne, en effet, une différence entre ses pratiques en anglais et ses pratiques en français et en coréen: il distingue ses pratiques littératiées ordinaires (l'échange internet en anglais) et ses pratiques littératiées académiques, et souligne que lorsque ses pratiques littératiées sont réservées aux contextes scolaires et académiques (dans le cas du français et du coréen), sa production écrite est plus limitée. Jae décrit donc une séparation entre ses langues et les styles qu'il emploie selon les différents contextes (académique ou ordinaire). Cette rupture reflète aussi, vraisemblablement, les cultures d'enseignement-apprentissage de l'écrit dans lesquelles ces pratiques s'inscrivent: beaucoup plus formelles et normées pour le français et le coréen.

Dans le cas d'Yrma, par contre, l'articulation entre les contextes ordinaires et académiques est plus complexe et nuancée. Dans un texte écrit deux ans après l'entretien précité, elle revient sur l'épisode de la lecture bilingue et affirme:

(10)

Yrma: ...cette lecture était pour moi comme de découvrir un nouveau monde. un monde, où je me sens "à la maison", parce que c'est vraiment "ma langue maternelle" (le suisse allemand). (Corpus Bemporad, texte écrit, mai 2011, nous soulignons)

Le fait que l'allemand n'est pratiqué qu'en contexte académique et que, en revanche, le suisse-allemand est normalement réservé au contexte ordinaire, l'amène à relever une différence entre ces deux langues, différence qui se répercute sur ses pratiques littéraires en allemand et en suisse allemand. Par l'expression "je me sens à la maison", elle réaffirme le sentiment d'attachement au suisse allemand et les sensations qu'elle avait décrites deux ans plus tôt, à la lecture de ce livre bilingue.

Elle se sent, par ailleurs, de plus en plus proche du français au fil des années:

(11)

Yrma: Mais en même temps, je remarque que ma position vers le français a changé. Tout au début de mes études, le français était une vraie "langue étrangère". Par contre, je ne remarque plus du tout aujourd'hui, si je parle le suisse allemand ou le français. (Corpus Bemporad, texte écrit, mai 2011)

Yrma décrit une évolution vis-à-vis de son rapport au français ("par contre", "aujourd'hui"). Elle décrit en effet la diminution du "degré de xénité" (Dabène 1994) du français en raison de sa socialisation dans cette langue. Vivant dans un contexte francophone depuis plusieurs années, elle a pu décroquer les contextes où elle pratique le français en instaurant un continuum entre les milieux académiques et les milieux ordinaires et privés. Ceci a un impact sur ses attitudes vis-à-vis du français. Au début de ses études, elle établit une hiérarchie entre ses langues: le suisse allemand y occupe alors la première position ("langue maternelle"), devant l'allemand standard et enfin le français qu'elle définit comme "vraiment une langue étrangère". Ensuite, elle décrit la situation "aujourd'hui" de la façon suivante:

(12)

Yrma: - à la première position encore le suisse allemand, mais de plus en plus, aussi le français. c'est-à-dire, même si je fais encore beaucoup de fautes, je rêve en français et je ne remarque plus du tout si je parle ou je lis en français ou si je parle le suisse allemand. - et à la deuxième position, l'allemand standard. Même si je lis les livres en allemand standard, je le parle très peu (seulement dans les cours) et je crois que c'est pourquoi le français a pris une position plus "haute" que celle de l'allemand. (Corpus Bemporad, texte écrit, mai 2011)

Dans ce schéma, il est possible de voir que le lien entre les langues d'Yrma ne touche pas seulement sa compétence langagière (vraisemblablement sa compétence en allemand étant plus élevée que celle en français), mais aussi les conséquences que l'usage de la langue a sur sa vie et sur ses interactions sociales. Elle a élu, dans ses représentations, le français comme sa deuxième langue, après des années de socialisation en contexte francophone, en lui faisant occuper une place plus élevée que sa langue de scolarisation. Un tel

rapprochement peut être le résultat du fait qu'elle a pu instaurer un continuum entre ses pratiques académiques et ses pratiques privées.

3. Pistes conclusives

La présente contribution s'est intéressée à quelques trajectoires d'appropriation d'étudiants universitaires plurilingues en analysant la manière dont les locuteurs eux-mêmes, par le biais du récit biographique, décrivent et donnent du sens à leurs pratiques littératiées, et notamment aux pratiques de lecture et d'écriture en plusieurs langues et dans différents contextes. Nous avons en particulier porté notre attention sur des segments discursifs qui décrivent des moments où surgissent des tensions ou des réaménagements identitaires propres au contexte universitaire, pour interroger le lien entre l'identité plurilingue et l'investissement dans l'appropriation de la littérature et de la langue en général.

L'étude des discours des étudiants a permis d'illustrer que toutes les pratiques langagières (orales et littératiées) sont entrelacées et sont potentiellement une ressource dans l'appropriation langagière. La notion de continuum entre les pratiques orales et les pratiques littératiées thématisée par Hornberger (2003) s'est donc révélée particulièrement pertinente pour l'analyse de nos données.

Par ailleurs, on note que l'activité biographique a des vertus clarifiantes pour l'apprenant plurilingue, qui doit expliciter dans ses discours des espaces de tensions en relation à des moments d'appropriation (de nouvelles langues, de nouvelles pratiques et de nouvelles identités). Suivant Molinié (2006), en effet, les biographies langagières permettent de "considérer le sujet du langage non seulement comme le lieu d'intersection d'un ensemble de contradictions auxquelles il est confronté dans son existence, mais surtout comme le seul locuteur compétent pour co-énoncer le sens de celles-ci" (Molinié 2006a: 9).

Les moments de tensions thématisés par les étudiants se constituent en moments mobilisateurs: il faut choisir entre des identités, des pratiques de langues, se situer, négocier sa place, s'investir dans une langue ou dans une autre. Parce que ces tensions sont génératrices de mouvement, elles peuvent être, sous certaines conditions, des déclencheurs pour l'appropriation.

Si on a pu observer, chez les participants, des mises en continua entre les pratiques langagières, il n'en est pas de même en ce qui concerne les contextes d'actualisation des pratiques. On a en effet relevé des moments de rupture entre les pratiques ordinaires et les pratiques académiques (comme l'a montré le cas d'Yrma pour l'allemand et le suisse allemand ou de Jae pour le français et le coréen face à l'anglais). Le contexte universitaire se situe en effet tout à la fois comme un espace de fortes contraintes et un espace de possibles. On a pu noter que la plupart des étudiants interrogés ont du mal à reconnaître que leurs expériences hors du monde académique puissent être

validées comme pertinentes et se constituer en levier d'apprentissage. Leurs représentations reflètent en cela des discours circulant sur la place des langues dans différents espaces plus ou moins normatifs, et en tout cas cloisonnés, où le transfert entre des ensembles de connaissances n'est ni encouragé ni activement construit.

Les analyses permettent de voir que la continuité entre les différents contextes d'appropriation, et la prise en compte des compétences et des atouts acquis en dehors du contexte académique constituent des situations favorables pour le déclenchement de l'investissement dans l'appropriation (le cas d'Yrma est en ce sens emblématique).

En ce qui concerne les tensions identitaires qu'on a pu observer chez nos participants, les identités plurilingues de ces étudiants sont toutes caractérisées par "l'instabilité et l'ambivalence" comme le soulignent Moore et Brohy (2013: 229). Mais cette ambivalence et la tension qu'elle génère peuvent être vécues comme une ressource (le cas de Fabio, Alejandra ou Jae) ou comme un problème (le cas d'Alessia). En effet, les processus identificatoires sont en premier lieu liés aux langues parlées dans l'histoire personnelle et l'espace familial, puis à la langue de scolarisation qui prend souvent le pas dans l'univers identificatoire et de pratiques, se constituant alors comme un premier temps et lieu des tensions identitaires.

L'espace de réflexivité qu'encourage le discours biographique sur les relations aux langues et sur les parcours d'apprentissage permet aux locuteurs de remettre en question la permanence des identités et leur cristallisation, et peut-être de s'affranchir d'une certaine culpabilité liée au changement et à la transformation (des pratiques, des identités). Il peut favoriser en outre la continuité entre les pratiques langagières selon les différents contextes en déconstruisant certaines représentations sociales qui cloisonnent de telles pratiques à des contextes déterminés. En effet, comme Molinié (2006b: 172) le rappelle en revenant aux travaux de Ricoeur: "les textes narratifs présentent des figures clarifiées grâce auxquelles nous apprenons à comprendre nos situations d'action". La conscience réflexive portée sur les parcours d'expériences plurilingues des différents participants les amène à réfléchir sur les liens entre leurs langues et sur leurs ressources d'apprentissage, ainsi qu'à valoriser leurs pratiques langagières non académiques. Elle pourrait, par ailleurs, tenter de résoudre certains problèmes liés à des tensions identitaires mal gérées.

Dans une perspective d'enseignement plurilingue, l'enjeu didactique consiste alors à naviguer entre ces différents espaces en ouvrant la possibilité de conscientiser et d'exprimer des identités plurielles, et celle de s'appuyer sur des pratiques plurilittéraires et plurilingues pour développer une compétence académique dans la langue universitaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et société* 125, 101-124.
- Beacco J.-Cl., Chiss J.-L., Cicurel F. & Véronique, D. (éds.) (2005). *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*. Paris: PUF.
- Bemporad, C. (2012). *Lectures littéraires d'étudiants plurilingues et appropriations langagières*. Thèse de doctorat. Université de Lausanne.
- Bouchard, R. & Kadi, L. (éds.) (2012). *Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, Recherches et applications. Le Français dans le Monde* 51.
- Boutet, J. (2002). Pratique langagière. In: P. Charaudeau & D. Maingueneau (éds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp.458-460). Paris: Seuil.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. ([1997]2009). *La compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle (Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies)* 9, 2, 15-46.
- Fraenkel, B. & Mbodj, A. (2010). Les new literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société* 133, 3, 7-24.
- Hornberger, N. H. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research* 59, 3, 271-296.
- Hornberger, N. H. (éd.) (2003). *Continua of biliteracy: an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, numéro spécial*, 27-45.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Kramsch, C., Zarate, G. & Lévy, D. (2008). Conclusion générale. In: G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (éds.), *Précis de plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp.441-446). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (éds.) (2000). *Multilingual literacies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Marshall, S. & Laghzaoui, G. (2012). Langues, identités et francophonie chez des étudiants universitaires issus de l'immersion française à Vancouver, Canada. *Recherches et applications. Français dans le monde* 51, 76-90.
- Martinez, P., Moore, D. & Spaëth, V. (éds.) (2008). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris: Riveneuve Éditions.
- Mathis, N. (2013). Traces d'identités plurilingues et pluriculturelles dans les écrits d'apprenants adultes FLE lors d'un atelier d'écriture. *Cahiers de Linguistique*, 161-171.
- Molinié, M. (éd.) (2006a). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Recherches et applications. Le Français dans le monde* 39.
- Molinié, M. (2006b). Activité biographique et développement du sujet plurilingue. Des acquis méthodologiques aux questions de formation. *Recherches et applications. Le Français dans le monde* 39, 171-189.
- Molinié, M. & Moore, D. (éds.) (2012). *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies, Les Cahiers de l'Acedle* 9, 2.

- Moore, D. (éd.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Crédif-Didier.
- Moore, D. (2005). Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés. *Synergie France* 4, 58-75. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/France4/Daniele.pdf>.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Crédif-Didier.
- Moore, D. (2012). Pratiques plurigraphiées d'enfants chinois en immersion française à Vancouver. *Recherches et applications. Français dans le monde* 51, 62-75.
- Moore, D. & Brohy, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. In: J. Simonin & S. Wharton (éds.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (pp. 289-315). Lyon: Presses de l'ENS.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education.
- Parpette, C. & Magiante, J.-M. (éds.) (2010). *Faire des études supérieures en langue française. Recherches et applications. Le Français dans le monde* 47.
- Pavlenko, A. (éd.) (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 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.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier.
- Py, B. (2004). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. In: L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (éds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (pp.41-54). Paris: Crédif-Didier.
- Robine, N. (2001). Lire, pour quelle(s) identité(s)? *Cahiers du français contemporain* (coordonné par M. Dabène) 7, 121-131.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the new literacy studies. In: M. Martin-Jones & K. Jones (éds.), *Multilingual literacies: reading and writing different worlds* (pp.17-30). Amsterdam: John Benjamins.
- Vigner, G. (2012). Écrire en FLE: quel enseignement pour quel apprentissage? *Recherches et applications. Le Français dans le Monde* 51, 16-33.