



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

Ristea, P. (2013). Le rapport à l'écriture des apprenants de français: un lieu potentiel de tensions. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial), 47-62.

<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2013.0983>

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

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



© Paula Ristea, 2013

Le rapport à l'écriture d'apprenants de français: un lieu potentiel de tensions

Paula RISTEA

Université de Lausanne
Ecole de français langue étrangère, Anthropole
1015 Lausanne, Suisse
paulamaria.ristea@unil.ch

The acquisition of literacy in French is, for multilingual learners, both a pre-condition of success in their studies and an important part of their linguistic acculturation. In this paper, I consider that exploring the relationship between learners and writing as a potential site of tensions is particularly useful in order to properly understand the individual mechanisms underlying the acquisition of writing competencies. The analysis of selected interview transcripts with for students reveal the existence of certain emerging tensions and conflicts in their investments, representations, and attitudes about writing. I argue that such an investigative approach can help to find explanations for the subjects' difficulties in their confrontation with new written forms of communication, while also improving the teaching and learning of writing skills.

Keywords: literacy, acculturation, tensions, investment, representations, attitudes

L'appropriation de l'écriture en français par des sujets alloglottes en contexte homoglotte relève d'une véritable acculturation à une autre "culture écrite" (Lahire 1993) que celle de leurs acquisitions antérieures liées à l'écrit. En effet, ce processus implique une adaptation progressive à des formes de communication particulières, inscrites dans l'ensemble de la vie sociale, à travers des pratiques qui la "règlent" et la "codifient" (Reuter 1996: 59). Dans ce sens, l'acculturation à l'écrit peut être considérée comme une composante importante de l'acculturation linguistique des personnes non francophones, ainsi qu'une voie vers leur intégration dans la société d'accueil (Adami 2010).

Cette contribution s'inscrit dans une réflexion qui porte sur le rapport à l'écriture d'apprenants scripteurs bi- et plurilingues en milieu francophone¹. La notion de rapport à l'écriture, qui désigne une "relation de sens et de valeur" (Bautier 2002: 43) qu'entretient un sujet à l'écriture, constitue une notion à valeur heuristique dans le champ de la didactique de l'écrit. Dans cet article, mon but sera de discuter en quoi le rapport à l'écriture constitue un lieu de tensions, c'est-à-dire un lieu de manifestation de conflits internes, de contradictions et de ruptures liés aux pratiques scripturales d'apprenants de français. Je considère les tensions d'un côté, comme l'expression de réaménagements du rapport à l'écriture que les sujets scripteurs opèrent, suite à différentes expériences d'appropriation, qui se déroulent dans le

¹ Cette réflexion fait l'objet d'une recherche doctorale en cours.

contexte de la nouvelle culture écrite et de l'autre côté, comme des obstacles qui entravent l'expression écrite en langue étrangère. Ces questions intéressent la didactique, dans la mesure où le rapport à l'écriture suppose l'"intérêt pour la singularité du sujet" (Delcambre 2007: 33) et peut constituer par là un outil permettant de trouver des réponses quant aux besoins liés à l'activité d'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Après avoir défini la notion de rapport à l'écriture, je présenterai le contexte et la méthodologie de la recherche, pour analyser ensuite, à l'aide de quatre extraits d'entretiens, une série de tensions et de conflits à l'œuvre dans les différentes dimensions des rapports à l'écriture des sujets choisis. Je conclurai en soulignant l'intérêt de la prise en compte de ces tensions par la didactique de l'écrit en langue seconde.

1. Le rapport à l'écriture et ses dimensions

Utilisé comme outil de recherche par la didactique du français langue première pendant la dernière décennie, notamment pour "appréhender le sens des pratiques d'écriture" (Barré-De Miniac 2008: 11), le rapport à l'écriture est une notion qui considère le sujet comme central dans le processus d'appropriation de l'écrit et traite des considérations épistémiques, mais aussi psycho-socio-affectives qui en découlent (Barré-De Miniac 2000, 2002, 2008; Chartrand & Blaser 2008; Delcambre & Reuter 2002; Penloup 2000; Reuter 2007). On peut affirmer, en effet, que la notion de rapport à l'écriture, qui se définit comme "l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages" (Barré-De Miniac 2002: 29), ajoute un nouvel ordre de données aux savoirs et savoir-faire linguistiques, sémiotiques, pragmatiques, impliqués dans la production écrite. Ces données incluent notamment

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 2008: 15).

Le rapport à l'écriture est une construction singulière, dynamique, qui n'est pas donnée une fois pour toutes et qui varie en fonction des contextes culturels et sociaux (y compris scolaire ou académique) où l'écriture est utilisée.

Le discours qu'un sujet tient sur l'écriture constitue un moyen qui permet d'investiguer les différentes dimensions de son rapport à l'écriture, à savoir: "l'investissement de l'écriture, les opinions et attitudes à son égard, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage, les modes de verbalisation du processus scriptural" (Barré-De Miniac 2008: 15). Deux principes essentiels sont à prendre en compte dans l'analyse des dimensions du rapport à l'écriture. Premièrement, elles sont indissociables, car le rapport à l'écriture constitue un système (Barré-De Miniac 2000). Par conséquent, les tensions qui traversent une des dimensions se répercutent sur les autres.

Deuxièmement, ces dimensions ne sont pas des catégories figées, mais plutôt souples, à considérer en fonction des éclairages qu'offrent les données et/ou du but de la recherche et/ou de la situation didactique. J'analyserai ici un certain nombre de tensions et de conflits qui émergent dans chacune des trois premières dimensions citées: l'investissement, les représentations de l'écriture, les attitudes à l'égard de l'écriture.

L'investissement est une dimension du rapport à l'écriture qui est liée à "l'intérêt affectif" du sujet et à la "quantité d'énergie qu' [il] y consacre" (Barré-De Miniac 2002: 30). Chez d'autres chercheurs, cette dimension est appelée "affective" et elle désigne des phénomènes subjectifs tels que les "émotions, les sentiments et les passions" à l'égard de l'écriture (Chartrand & Blaser 2008: 111). Ces états affectifs particulièrement susceptibles de variations individuelles sont parfois générateurs de tensions et de conflits internes. Ainsi, l'investissement du sujet peut varier en fonction des situations d'écriture, des types d'écrits associés, ainsi que de la langue pratiquée lors de l'activité d'écriture; par exemple, l'intérêt pour l'écriture, ainsi que le temps ou l'énergie consacrés à l'écriture, sont souvent différents chez un même sujet, selon qu'il s'agit d'écrire en langue première ou seconde. On peut emprunter l'expression "conflit d'investissement" à Barré-De Miniac (2002 : 32) en la définissant d'une autre manière, à savoir une situation où une langue est surinvestie par rapport à une (d')autre(s) lors des différentes activités d'écriture d'un sujet donné.

L'aspect représentationnel du rapport à l'écriture est une deuxième dimension susceptible de tensions et de conflits internes. Les représentations, qui sont des "systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres" (Jodelet 1989: 36), se forment à partir d'expériences diverses au sujet de l'écriture ou à partir d'idéologies transmises par l'école ou par le milieu socio-culturel, par exemple l'idéologie de l'inspiration ou du don, le mythe de l'écrivain (Guibert 1990). Ces différentes expériences et idéologies font partie de ce que l'on peut désigner comme un "environnement scriptural", qui joue un rôle essentiel dans l'acculturation à l'écrit:

L'aspect représentationnel du rapport à l'écriture concerne donc l'étude et la prise en compte du travail de traitement, par l'individu, des données de l'environnement scriptural: les écrits vus, pratiqués, enseignés, etc., données à partir desquelles il se forge des images, des attentes, des opinions, attribue des valeurs à l'écriture et à ses pratiques. (Barré-De Miniac 2000: 58).

Les représentations, en tant qu'éléments constitutifs du rapport à l'écriture, modèlent la relation que les scripteurs entretiennent avec l'écriture. Or, ces représentations entrent souvent en contradiction avec les pratiques effectives des usagers et les attentes du milieu social; ceci détermine chez les acteurs sociaux un état d' "insécurité scripturale mesurable aux contradictions qui apparaissent entre discours explicatifs sur l'écrit, discours sur les pratiques, discours évaluatifs et pratiques réelles" (Dabène 1991: 17). De plus,

l'apprenant aborde l'apprentissage avec un certain nombre de représentations qu'il est amené à modifier, car "apprendre c'est modifier des représentations antérieures pour en construire de nouvelles destinées à leur tour à être modifiées et ainsi de suite." (Penloup 2000: 21) Une vision du monde est ainsi remise en cause et bousculée par une autre nouvelle, ce qui implique des conflits et des tensions ayant comme résultat une évolution des représentations et implicitement du rapport à l'écriture du sujet.

Une troisième composante du rapport à l'écriture, elle aussi sujette à des tensions, est la sphère des valeurs (sociales, morales, esthétiques) attribuées à l'écriture par un sujet. Cette dimension "axiologique" (Chartrand & Blaser 2008) est déterminée par l'appartenance socioculturelle de l'individu et se manifeste à travers des indices comme les opinions (se rapportant aux déclarations) et les attitudes (liées aux comportements) du sujet à l'égard de l'écriture. On considère les attitudes, 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). Or, certaines ruptures apparaissent souvent chez un même sujet, entre les opinions et les attitudes, d'une part, et entre les attitudes et les comportements liées à l'activité d'écriture, d'autre part. Ces ruptures représentent des tensions constitutives de cette dimension du rapport à l'écriture.

L'hypothèse que je fais dans cette analyse est que les trois types de tensions considérées permettent une meilleure compréhension des difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants de langues.

Le repérage de ces tensions permet d'expliquer les conflits à l'œuvre dans les représentations des sujets, le rejet de l'écriture comme mode d'expression inapproprié par certains ou encore, chez nombre d'élèves ou d'adultes, les difficultés à s'extraire d'une stéréotypie envahissante. (Reuter 1996: 72).

Si l'écriture², en tant qu'objet d'appropriation, a souvent été associée à des termes comme *tensions*, *conflits*, *difficultés*, le fait de parler du rapport à l'écriture en tant que lieu de tensions permet de cibler la problématique sur le sujet, en considérant son individualité psycho-sociale comme déterminante dans l'appropriation de l'écriture.

2. Contexte et choix méthodologiques de la recherche

La population de cette recherche est constituée d'étudiants alloglottes suivant différents cursus dans le département de français langue étrangère de l'Université de Lausanne. Leur niveau de français se situe entre B1 et C1 selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) et leurs formations antérieures, initiées ou achevées dans leurs pays d'origine,

² Surtout en langue première.

sont généralement de niveau universitaire. Cet aspect est important, car dans de nombreux cas, les étudiants ont certaines habitudes de travail intellectuel (dont la réflexivité sur l'appropriation du savoir, des stratégies personnelles d'apprentissage, la capacité d'identifier ses besoins) qui sont essentielles dans l'appropriation d'une langue étrangère.

Le corpus sur lequel se base cette analyse est composé d'extraits transcrits d'entretiens compréhensifs, portant sur les rapports à l'écriture de quatre étudiants plurilingues. A travers une discussion assez libre et orientée moins par une grille de questions que par la logique d'enchaînement des informations fournies par le sujet (Kaufmann 2007), les étudiants sont invités à parler de leurs activités d'écriture (préférences, habitudes, conceptions liées à l'écriture). Etant donné que pour ces sujets l'écriture constitue une pratique plurilingue le contenu thématique de l'entretien s'est axé sur les usages de l'écriture essentiellement en français, mais aussi dans d'autres langues de leurs "répertoires" (Moore 2006). L'entretien compréhensif constitue un espace particulier, qui contribue à forger le rapport à l'écriture des étudiants, et ceci notamment dans deux perspectives. Premièrement, grâce à la co-construction du sens dans l'interaction, ainsi qu'à la démarche réflexive qu'il propose, le discours que les apprenants tiennent sur l'écriture représente un "lieu de construction, dans l'interaction, d'attitudes, de représentations, de motivations par rapport au monde du scriptural" (Dabène 1987: 76). Deuxièmement, l'entretien fait ressortir certaines dimensions du rapport à l'écriture que l'on peut considérer comme étant « déjà là », construites grâce aux différentes expériences faites et moins sujettes à des variations dues entre autres à l'induction des réponses par les questions de l'enquêtrice. L'entretien constitue donc une méthode qui structure et révèle le rapport à l'écriture de la personne interviewée, quoique la distinction entre les deux perspectives soit parfois difficile à réaliser lors de l'analyse.

Une des particularités du recueil de données a été celle de mener plusieurs entretiens dans deux langues (le français et la langue première de la personne interviewée), un même sujet étant interviewé deux fois. Un des quatre entretiens analysés ici a été réalisé dans la langue première de l'étudiant. Cette approche est fondée sur l'idée que la langue utilisée pendant l'entretien constitue une variable importante, au même titre que le style conversationnel, l'ambiance générale, la personnalité de la personne interviewée ou la familiarité du sujet de discussion (Pavlenko 2007).

Pour ce qui est de l'analyse des données, j'utiliserai une approche qualitative pour rendre compte de la singularité des expériences relatées en lien avec l'écriture, ainsi que de la manière dont certaines tensions sont révélées par le discours de chaque sujet. L'analyse des propos tenus mettra en évidence des conflits qui caractérisent les investissements, les représentations et les attitudes des sujets interviewés à l'égard de l'écriture, par exemple:

valorisation / dévalorisation, intérêt / aversion, complexité de l'écriture / insuffisance des moyens linguistiques, exposition à autrui / repli sur soi, respect de la norme / acceptation de la variation, image de soi / représentations de l'autre.

3. C'est la torture écrire

Dans l'exemple suivant, extrait d'un entretien avec Dominika, une étudiante en deuxième année de Baccalauréat universitaire ès Lettres, les questions de l'enquêtrice font ressortir deux facettes différentes du rapport à l'écriture de l'apprenante, facettes qui correspondent à la sphère privée, respectivement académique, où elle emploie l'écriture.

(1) Dominika

- 76E et qu'est-ce que vous écrivez à la maison . en français
 77D à la maison je sais pas si j'ai écrit des fois bah je suis sur e l'ordinateur [oui] et puis je parle avec avec mes copines . des choses banales . [oui] voilà
 78E donc vous e chattez ou e [voilà] écrivez des e-mails
 79D voilà vous savez comment ça va voilà des choses [oui oui] que tu as
 80E des sms
 81D bah voilà
 82E et puis peut-être pour pour e vos cours
 83D oui tout à fait mais quand j'ai un travail à faire à l'écrit quand même j'ai j'ai un peu de peine ((elle rit)) parce que je me suis dit . il faut que ça soit bien fait voilà il faut ça il faut ça et puis e [oui oui] c'est e c'est la torture écrire
 84E et qu'est-ce que ça veut dire bien fait
 [...]
 91D déjà le français doit être correct . [d'accord] la syntaxe [oui] pas de fautes et [oui] puis des des idées cohérentes . [oui] ça on peut on peut apprendre bien sûr . [oui] parce qu'il y a des règles il y a des . 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 [oui oui] mais j'ai de la peine hein c'est pas ma préférence ((elle rit))

Les propos de Dominika mettent en évidence d'une part, une attitude assez détendue et neutre envers l'écriture, attitude liée à la sphère privée (considérée plutôt comme "banale") et d'autre part, un positionnement plus tendu et connoté négativement envers l'écriture considérée dans la sphère académique (qui, elle, a plus d'exigences et d'enjeux). Néanmoins, les aspects qui caractérisent les deux sphères, privée et académique, ne peuvent pas être décrits comme opposés, car une opposition n'est pas clairement relevée en tant que telle dans le discours. De plus, les propos de l'étudiante sont centrés plutôt sur le contexte académique, parce que c'est là qu'elle place l'enjeu principal de l'écriture.

Du point de vue de l'investissement affectif, cet extrait permet de relever une aversion de Dominika à l'égard de l'écriture académique ("c'est pas ma

préférence", "c'est la torture écrire"), aversion qui apparaît comme résultat de certaines difficultés et d'une peur d'être bloquée. Ce déplaisir que suscite l'écriture se trouve à l'origine de conflits internes, dans la mesure où Dominika semble pourtant valoriser l'écriture en tant que garante de la réussite des études. D'ailleurs, dans cet extrait, elle montre une certaine attitude réflexive sur l'acte d'écrire, malgré son manque de goût déclaré. Ainsi, son affirmation "un travail à l'écrit [...] il faut que ça soit bien fait" dénote une conception de l'écriture qui renvoie à la fois aux exigences académiques et à ses attentes personnelles à propos de cette activité langagière; on peut affirmer que la réussite des études constitue l'enjeu et la valeur principale de l'écriture pour elle. D'autres représentations de l'écriture montrent également sa préoccupation pour la production écrite et pour ce qu'elle implique en termes d'appropriation, par exemple: on peut apprendre à écrire; un texte "bien écrit" est exempt d'erreurs de langue (de syntaxe en particulier) et cohérent; pour bien écrire, on a besoin de règles et de connaissances diverses (une "bonne base"); le manque de savoirs et de savoir-faire entraîne des blocages; le fait d'aimer écrire efface les difficultés (91D).

Ces représentations mettent en évidence une réflexion sur les contraintes de l'écriture, qui constituent une des sources majeures de tensions liées à l'appropriation de l'écriture. Les contraintes d'ordre linguistique, sémiotique, textuel, socioculturel etc. que le sujet doit gérer entravent la production, car elles créent de la "surcharge mentale" (selon les cognitivistes). Dans le cas de Dominika, les contraintes sont liées notamment à la correction formelle du texte et à la cohérence des idées, mais elles impliquent également la connaissance de certaines règles et une "bonne base" de savoirs et de savoir-faire (91D). Par conséquent, une tension se crée entre une prise de conscience de l'étudiante sur la complexité de l'écriture et le regret de ne pas la maîtriser suffisamment. Ainsi, la répétition "j'ai un peu de peine", "j'ai de la peine", ainsi que le nom "torture" soulignent ses difficultés, causées par des ressources (principalement linguistiques) qu'elle trouve insuffisantes pour réussir l'appropriation de l'écriture académique.

En ce qui concerne les représentations de soi en tant que scriptrice, je soulignerais également le conflit qui s'établit entre, d'une part, une certaine image que Dominika essaie de construire dans l'interaction et, d'autre part, une image qui s'en dégagerait à son insu (d'où sa crainte de se faire mal comprendre: "j'ai pas dit que je suis vraiment bloquée que je ne peux rien faire"). Si l'on emprunte les termes de Goffman (1974), elle souhaite préserver sa "face" dans une situation d'interaction particulière (l'entretien a lieu dans un bureau à l'université; la discussion porte entre autres sur l'écriture académique) dans laquelle le fait de parler de ses difficultés la rend en quelque sorte vulnérable, d'où les nombreuses reformulations qui apparaissent dans son discours.

4. Tu as des problèmes de syntaxe

Dans l'exemple suivant, on voit à quel point les tensions "structurent la vie psychique et sociale du sujet et de ses pratiques" (Reuter 1996: 71). Ainsi, l'écart entre le *vouloir* et le *savoir / pouvoir* écrire détermine le rapport à l'écriture de Mirela, étudiante en sciences sociales, ainsi que ses relations avec les autres, à savoir ses collègues francophones à qui elle fait relire son texte.

(2) Mirela

- 61E [...] un texte en français si tu découvres une fois que tu as fini d'écrire qu'il y a pas mal d'erreurs . tu te décourages . [oui] facilement
- 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 écrit 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 m'attendais pas à ce qu'il y en ait autant
- 63E tout à fait
- 64M ça ne veut pas dire que je n'écirai plus jamais en français c'est juste que voilà
- [...]
- 68M [...] 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] ((rires)) je te les corrige moi . merci beaucoup ((rires)) 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 maitriser 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

Dans cet extrait, la personne interviewée raconte deux épisodes de son expérience académique où, ayant demandé de l'aide à des personnes de son entourage pour la correction d'un texte en français, elle a dû se confronter à ses propres limites en matière d'écriture. Le premier épisode met en évidence une tension entre ses représentations de son texte et les résultats de la correction par un tiers, résultats décevants pour elle, à cause notamment du nombre d'erreurs (62M). Le découragement induit par la question de l'enquêtrice est rejeté par l'étudiante, cette attitude étant peut-être perçue comme négative. Mirela identifie sa réaction à propos du texte corrigé à un comportement émotionnel, tout en soulignant que cela ne signifie ni découragement ni renoncement (64M). Comme dans le cas précédent, cette posture aide le sujet à préserver sa face dans l'interaction.

Le deuxième épisode (68M) se compose de deux parties assez distinctes: l'une est le récit que l'étudiante fait de sa demande de correction; dans l'autre, elle explicite son ressenti à propos de cette demande (et de cette nécessité) de se faire corriger par quelqu'un d'autre. Le discours rapporté permet de comprendre le déroulement de l'événement et le sens que Mirela y attribue.

La première partie du récit de Mirela met en évidence des tensions liées aux représentations de l'erreur dans un texte écrit. Le discours fait ressortir d'abord l'impact émotionnel qu'a eu sur l'apprenante la correction de son texte par ses collègues francophones; elle perçoit l'affirmation d'un de ses collègues ("tu as des problèmes de syntaxe") comme culpabilisante, aussi essaie-t-elle de s'excuser pour ses "fautes" et remercie-t-elle ses collègues pour leurs corrections. Ces réactions qu'évoque l'étudiante montrent une relation à l'erreur assez problématique, car celle-ci n'est pas considérée comme inhérente à l'appropriation de la langue, mais plutôt comme une déviation à laquelle il est difficile de remédier sans aucune aide. En revanche, les rires qui ponctuent son discours peuvent être interprétés comme des signes d'autodérision, attitude qui atténue, dans l'interaction, les effets des événements évoqués sur la face du sujet.

La deuxième partie de la relation de l'expérience liée à la correction du texte fait ressortir des éléments de tension liés à l'investissement affectif de l'apprenante dans l'écriture. On peut souligner ainsi un certain écart entre le désir de Mirela de bien écrire et sa perception des capacités qu'elle possède pour le faire ("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"). Cette situation apparaît au niveau discursif comme une source de conflits internes, soulignés par des termes désignant la gêne, l'embarras, la difficulté.

D'autres tensions concernant la sphère psycho-affective du sujet émergent dans cette partie, notamment le conflit entre exposition à autrui et repli sur soi. Ainsi, l'exposition à autrui suppose l'acceptation de rapports de force et de dépendance, où l'autre (celui qui corrige) est perçu comme étant en position de supériorité, car possédant des capacités qui font défaut à soi-même. Cette exposition, que l'on peut inférer de la situation relatée, implique pour Mirela le risque de "perdre la face", risque qui se fait sentir aussi lors de la situation d'entretien, malgré l'empathie de l'enquêtrice (Goffman 1974). Quant au repli sur soi, il est dénoté par le discours à la première personne (avec la répétition du déictique *je*), lié au témoignage de l'apprenante, où l'on voit une posture défensive, une attitude résignée face à son incapacité de faire mieux et une sous-évaluation de soi en tant que scriptrice. L'espoir exprimé à la fin de cette séquence possède les mêmes effets atténuateurs que les rires, mais il permet aussi de considérer que Mirela se croit capable, avec une certaine distance sur cet épisode, de dépasser les conflits internes que cette expérience a déclenchés sur le moment.

5. Je veux pas écrire comme ça

Dans le troisième extrait, tiré d'un entretien avec Andris, un étudiant en première année de Diplôme de français langue étrangère, il s'agit des représentations des normes linguistiques et du texte bien écrit. Plusieurs

tensions sont à relever, notamment en ce qui concerne les usages de l'écriture dans différentes sphères où la personne déploie cette activité langagière.

(3) Andris

- 36E d'accord et quels seraient les autres critères pour qu'un texte soit bien écrit
- 37A e dans le cadre académique c'est déjà: d'avoir le . . que: déjà que le texte: il remplit les les crit- critères demandés par l'enseignant [oui oui la consigne] voilà la consigne [oui] ça c'est toujours le critère numéro un [mm] dans les études je pense
- 38E oui oui et e pour d'autres e vous faites référence: aux pratiques universitaires académiques mais il y a d'autres pratiques qui sont hors de l'école disons . vous écrivez d'autres e d'autres textes des lettres des e-mails
- 39A ((silence))
- 40E hors de l'école à la maison
- 41A oui par exemple le le correspondance: privée [voilà] mais . . ((il rit))
- 42E c'est aussi des textes hein on on [oui] écrit toujours
- 43A si on écrit: entre les amis [oui] alors il n'y a pas des critères d'orthographe ou: les consignes . donc on peut même dire qu'il n'y est pas des critères [mm] du tout ee
- 44E vous faites pas attention à l'orthographe . quand vous écrivez e à un ami
- 45A 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 ee un e-mail e . en tout ca:s quand j'écris en letton [mm] on a c'est un signe: qui: e qui fait prolonge-prolonger [oui] les sons [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 . . à moi ça me plaît pas . quand je reçois les textes comme ça ça me dérange pas . mai:s e moi-même je veux pas écrire comme ça c'est important de garder une bonne langue voilà
- 46E vous avez ce ce principe [oui] auquel vous tenez
- 47A mais ça c'est ((il rit)) mon principe [oui] personnel

Une première tension à relever concerne les représentations des sphères de l'écriture: pour cet étudiant, il y a une rupture entre la sphère privée et la sphère socio-institutionnelle ou professionnelle de l'écriture, et cela notamment en termes de normativité (la première ne serait pas régie par des normes comme la deuxième). Au début de cette séquence, on remarque également que le terme *texte* renvoie d'abord, dans la conscience du sujet, à l'écriture académique. Cela peut être dû à une représentation bien ancrée du texte mais aussi au contexte de l'entretien ayant eu lieu dans un bureau à l'université (le sujet de discussion étant annoncé à l'avance), ce qui aurait induit chez Andris certaines attentes quant au contenu de l'interview. C'est pourquoi la question liée aux écrits privés a un effet de surprise chez le sujet, comme le montrent le silence et la pause qu'il fait.

Son discours révèle aussi une tension entre d'une part, ses représentations de l'écriture privée, notamment la correspondance amicale ("si on écrit entre les amis [oui] alors il n'y a pas des critères d'orthographe") et d'autre part, ses pratiques déclarées d'écriture en français et en letton ("mais personnellement moi . je fais toujours attention"). Cet écart constitue en partie l'effet de la co-construction du sens dans l'interaction: l'inférence de l'enquêtrice ("vous faites pas attention à l'orthographe . quand vous écrivez e à un ami") détermine un positionnement clairement formulé, où Andris souligne sa manière de se différencier des usages que font de l'écriture d'autres scripteurs ("moi-même je veux pas écrire comme ça").

Cet extrait met en évidence un autre type de ruptures, qui se créent entre les représentations de normes apprises en français, considérées comme garantes, en quelque sorte, de la sécurité linguistique de l'apprenant, et les représentations de la manière dont certains "natifs" se situent par rapport à ces normes (notamment dans les écrits privés). En effet, ces usages de l'écriture sont perçus comme déviants et déstabilisants, car ils remettent en cause ce que l'apprenant considère comme acquis sur la langue; ainsi, une certaine tendance du sujet vers des phénomènes d'hypercorrection ne serait pas à exclure, du moins selon ses propos ("c'est important de de conserver les règles de langue"; "c'est important de garder une bonne langue"; "ils # abandonnent aussi beaucoup de de règles . à moi ça me plaît pas").

On peut aussi relever ici une contradiction entre l'image de soi qu'Andris s'est construite en tant que scripteur (image renforcée par l'emploi fréquent des déictiques tels que *je*, *moi*, *moi-même*) et l'image qu'il a d'autres scripteurs; cette contradiction est alimentée par deux stéréotypes: d'un côté, le stéréotype du natif qui est censé ne pas faire d'erreurs et respecter les normes et de l'autre côté, le stéréotype lié à la tendance générale de mal écrire. L'étudiant fait d'ailleurs des remarques similaires à propos des scripteurs de sa langue première, le letton, ce qui montre des rapports à l'écriture assez semblables en ce qui concerne l'importance du bien écrire, même dans les cadres informels ("en letton [mm] on a c'est un signe: qui: e qui fait prolonge- prolonger [oui] les sons [oui] [...] et tout ça les gens le plupart des gens laissent complètement tomber").

A part la dimension représentationnelle, l'exemple illustre la dimension axiologique du rapport à l'écriture de l'étudiant interviewé. Ainsi Andris valorise-t-il les normes, car elles assurent la "protection" de la langue et dévalorise les écrits qui ne respectent pas ces normes. De plus, il valorise les normes par rapport à son propre apprentissage de la langue, car les abandonner reviendrait peut-être à une perte de repères. L'importance qu'il accorde au bien écrire, y compris dans le cadre des écrits privés, reflète néanmoins une certaine difficulté à accepter la variation linguistique, à savoir les changements qu'induisent sur la langue les conditions immédiates de

production. Dans son cas, le contact avec des textes moins normés est accepté comme faisant partie de son "environnement textuel" (Dabène 1987: 30) ("quand je reçois les textes comme ça ça me dérange pas"). Cependant, cette acceptation n'exclut pas les tensions potentielles entre les acquisitions dans un contexte formel et les acquisitions possibles dans d'autres contextes, hors institution: en effet, pour Andris les écrits qui dévient de la norme ne peuvent pas ou très peu, constituer des ressources pour l'apprentissage d'une langue.

6. Le pronom personnel c'est direct indirect

L'extrait suivant, tiré de l'entretien avec Kirsten, une étudiante en deuxième année de Diplôme de français langue étrangère, met en évidence des tensions liées aux représentations des capacités scripturales nécessaires dans un contexte professionnel.

(4) Kirsten

- 62K [...] par exemple en autriche j'ai travaillé e dans l'administration et je peux pas imaginer quelqu'un qui qui maîtrise pas très bien la langue . mais: par exemple j'ai travaillé ici en suisse et je m'ai toujours demandée comment pourquoi est-ce ils ils m'ont engagée . parce que mon français n'est pas: suffisant aussi e j'ai j'ai travaillé aussi en anglais et en allemand bien sûr l'allemand . oui mais aussi en e en anglais c'était toujours . oui j'ai trouvé il faut être: pas parfait mais presque ((elle rit))
- [...]
- 65E [...] et: au travail vous écrivez beaucoup . en français
- 66K e non ((elle rit)) pour ça je:
- 67E vous voyez c'est e vous avez pas passé de de test de français écrit non
- 68K non non ah oui j'ai mais c'est facile . j'ai écrit un une lettre [mm] et il y a des des formulations standard on utilise des formulations et voilà c'est fait
- 69E et vous vous êtes préparée spécialement e
- 70K bah j'ai j'ai un peu révisé e [mm] mes trucs parce que j'ai j'ai suivi un école commerciale en autriche . alors j'ai eu un e un livre avec des des phrases pour les lettres . et bah j'ai un peu regardé mais ça ça ça revient toujours la même chose et peut-être pour ça j'ai réussi le ((elle rit)) l'entretien mais e oui mais j'ai j'ai j'ai remarqué quand j'ai reçu un e-mail et j'étais e ouh là là qu'est-ce que je dois écrire est-ce que c'est maintenant le pronom personnel c'est direct indirect alors c'est e j'aime beaucoup poser ces questions-là
- 71E oui vous pensez à la grammaire
- 72K oui bien sûr

Le discours de Kirsten révèle des tensions liées à la représentation de la maîtrise du français dans le cadre professionnel: d'un côté, dans sa conception, le travail dans l'administration exige une "perfection" linguistique, c'est du moins ce que lui a appris son expérience professionnelle passée, ayant eu lieu en langue première; d'un autre côté, sa perception de ses capacités langagières comme n'étant "pas suffisantes" en français lui fait

douter de ses compétences professionnelles (62Y). Ces deux représentations sont difficilement conciliables. D'ailleurs, l'ensemble de l'entretien m'a permis de comprendre que pour Kirsten, le vrai enjeu de son travail était lié à l'amélioration de ses compétences en français, raison pour laquelle elle n'a pas hésité à donner sa démission lorsqu'elle s'est rendu compte que ce travail ne l'aidait pas à progresser en français (à cause, notamment, d'un milieu plutôt anglophone et germanophone). Or, le nombre insuffisant d'occasions pour exercer la langue (elle affirme ne pas écrire beaucoup en français au travail) l'empêche d'enregistrer les progrès souhaités, grâce aux acquisitions langagières qui pourraient avoir lieu sur le tas. De plus, son impression de ne pas progresser ("parce que mon français n'est pas: suffisant") ne lui permet pas de se sentir à l'aise au travail.

Deux attitudes divergentes à propos de la production de textes en français se dégagent dans le discours de Kirsten: la première est liée au contexte de son embauche, où l'écriture d'une lettre administrative est vue comme une tâche plutôt "facile", notamment grâce à des "formulations standard", spécifiques à ce genre d'écrit, facilement trouvables dans des manuels (68Y, 70Y); la deuxième se précise dans la partie liée au contexte "réel" de son travail, où la rédaction d'e-mails est entravée par la difficulté d'adapter ses savoirs et savoir-faire à une situation particulière, perçue comme plutôt stressante ("quand j'ai reçu un e-mail et j'étais e ouh là là qu'est-ce que je dois écrire"). Les propos de l'étudiante indiquent que la familiarité avec certains genres de textes joue un rôle important dans la construction d'attitudes envers l'écriture; en effet, son attitude peut être vue comme positive envers l'écriture de lettres administratives et comme négative en ce qui concerne les e-mails professionnels, bien que les deux fassent partie de l'écriture de type correspondance. Au moment de la mise en texte relatée par Kirsten, elle essaie de compenser le manque de familiarité avec l'écriture d'un e-mail de réponse dans le contexte professionnel, par des réflexions d'ordre thématique et grammatical sur le texte à écrire ("j'étais e ouh là là qu'est-ce que je dois écrire est-ce que c'est maintenant le pronom personnel c'est direct indirect"). Une représentation assez stéréotypée apparaît ici, concernant la grammaire comme source de difficulté et comme élément incontournable dans l'appropriation de l'écriture.

On peut affirmer que le rapport à l'écriture de Kirsten inclut une attitude réflexive à propos du texte écrit, une certaine anxiété liée à la grammaire (par exemple, l'emploi des pronoms directs et indirects), ainsi qu'un intérêt déclaré pour ce domaine ("j'aime beaucoup poser ces questions-là"). Dans son cas, le plaisir que lui procurent la grammaire et la réflexivité sur ces questions atténue les conflits internes que son discours fait ressortir.

7. Conclusion

Dans cette analyse, la notion de rapport à l'écriture a été envisagée comme une notion clé, car elle permet de poser la singularité de chaque sujet comme une donnée essentielle pour la compréhension des différents "modes d'acculturation à l'écriture" (Reuter 2006). En effet, comme les données l'ont montré, les investissements, les représentations, ainsi que les attitudes liées à l'écriture influencent le processus d'acculturation à l'écrit et sont structurants du rapport à l'écriture des apprenants.

Le fait de considérer le rapport à l'écriture comme un lieu de conflits et de tensions permet de mieux saisir sa configuration, sa dynamique et son caractère non unifié, variable selon les situations et les sphères de l'écriture. L'analyse du corpus a mis en évidence au moins trois types de tensions à l'œuvre dans le rapport à l'écriture d'étudiants allophones: des tensions qui émergent dans les représentations de l'écriture, de son appropriation, de ses usages, ainsi que de soi en tant que scripteur; des tensions à l'intérieur de l'investissement affectif dans l'écriture; des tensions liées aux attitudes à l'égard de l'écriture. Ces tensions qui se manifestent à l'intérieur des trois dimensions du rapport à l'écriture que nous avons considérées, expliquent en partie le caractère souvent anxiogène des rapports à l'écriture des participants à cette recherche.

Concevoir le rapport à l'écriture comme un lieu potentiel de tensions, chez certains apprenants de français, aide aussi à expliquer les difficultés que leur pose l'acculturation à l'écrit, difficultés qui se manifestent sous des formes diverses (obstacles, blocages, échecs). La prise en considération des tensions, des conflits et des contradictions peut constituer ainsi un important levier didactique, permettant aux enseignants de (ré)orienter les rapports à l'écriture des sujets, de manière à optimiser l'expression écrite.

Annexe 1

Conventions de transcription

[]	intervention minime de l'autre
[m] [ouais]	approbations données sur tour de parole de l'autre
[	marque le début d'un chevauchement
e	hésitation
ee	hésitation plus longue
.	pause
..	pause longue
a:	allongement de la voyelle
x#a	liaison obligatoire non réalisée
((x))	commentaire de la transcriptrice
[...]	coupure dans les données

Annexe 2

Traduction de la transcription originale en roumain (qui a servi de base pour l'analyse)

- 61E [...] un text in franceza: daca descoperi dupa ce-l scrii ca are multe greseli . te descurajezi . [da] usor
- 62M da . da . ((rade)) a tocmai am dat unui prieten sa-mi corecteze un text pe care l-am scris eu [mm] si mi l-a scris mi l-a corectat pe foaie si ma cam apucase plansul la un moment dat . nu ma descurajez . probabil cred ca eu m-as fi asteptat sa nu fie chiar atat de multe
- 63E exact
- 64M a asta nu inseamna ca n-o sa mai scriu in viata mea in franceza si asa doar ca na
- [...]
- 68M [...] dupa care l-am dat colegilor mei sa citeasca ca-i proiect comun stii ai probleme de sintaxa . zic scuze si mai ai cateva greseli . [asta e] ((amandoua rad)) ti le corectez eu . merci mult ((amandoua rad)) adica asta cred ca e problema care ma deranjeaza faptul ca eu nu pot mai mult de-atat . asta: chiar ma deranjeaza foarte mult ca n-am capacitatile in care eu sa pot sa metrizez si sa mi le fac singura . . [mm] poate o sa vina cu timpul [da bineinteles] poate ma obisnuiesc)

BIBLIOGRAPHIE

- 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 (éds.), *Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (pp. 39-51). Bruxelles: Peter Lang.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques* 113-114, 29-40.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique. In: S. Chartrand & C. Blaser (éds.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 11-23). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Bautier, E. (2002). Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique? *Pratiques* 113-114, 41-54.
- Billiez, J. & Millet, A. (2001). Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In: D. Moore (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 31-49). Paris: Didier.
- Chartrand, S. & Blaser, C. (2008). 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 (éds.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 107-128). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en français langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères* 4, 9-22.
- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui* 157, 33-41.

- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques* 113/114, 7-28.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Les éditions de minuit.
- Guibert, R. (1990). Représentations sociales et pratiques rédactionnelles. *Education permanente* 102, 31-40.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: PUF.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif* (2^e édition révisée). Paris: Armand Colin.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics* 28, 2, 163-188.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur "ordinaire"*. Paris: Didier.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF Editeur.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.