

Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés

Danièle Moore

Université Simon Fraser- Vancouver, DILTEC (Paris 3)

Introduction

Les villes se constituent aujourd'hui comme des environnements plurigraphiques, marqués par le contact des langues et des cultures. Ces situations plurielles exceptionnelles encouragent des contacts multiples, et des reconstructions inédites, autant linguistiques qu'identitaires. L'espace linguistique et scriptural de la ville constitue une toile de fond, et un réservoir naturel de ressources dont on sait encore mal évaluer la valeur dans les apprentissages, surtout lorsque ceux-ci s'accomplissent sans revendication langagière visible, et qu'ils engagent l'imagination des participants.

À l'intersection des traditions francophones et anglophones issues des recherches sociolinguistiques et didactiques du bi-/plurilinguisme (Dabène 1994 ; Lüdi & Py 1986 et 2002 ; Gajo & al. 2004) et de la sociolinguistique urbaine (Calvet 1994 ; Blommaert, Collins & Slembrouck 2004), qui insistent sur le rôle des réseaux sociaux dans la transmission, la redéfinition et la re-création de modes de savoirs, nous souhaitons ici interroger comment les enfants s'approprient et valorisent (de manière construite, spontanée, parfois clandestine) des fonds de connaissances plurilingues liés aux pratiques de l'écrit, pour comprendre comment des savoirs périphériques sont investis et (ré)activés pour se constituer en réservoir de savoirs, de pratiques et de savoir-faire, et comme lieux de (re)négociation d'identités multiples. Ces perspectives amènent à ouvrir de nouveaux chantiers autour de la notion de frontière et de ses enjeux dans le champ sociolinguistique et didactique de la transmission et de l'apprentissage des langues, en portant un nouveau regard sur les formes de contacts graphiques, et sur leur valeur dans les processus identitaires et d'apprentissage. Elles contribuent aussi à mieux définir certains éléments d'une compétence plurilittéracie¹, en tant que potentiel de gestion d'un répertoire graphique pluriel, dans les aspects dynamiques, évolutifs, et identitaires qui en sont constitutifs, et les potentiels d'apprentissage qu'ils peuvent permettre de mettre en place².

En suivant le trajet de mobilité d'une enfant aujourd'hui âgée de 8 ans, nous aimerions discuter la valeur de certains phénomènes de contacts, analysés ici comme des « code-switches » ou des « crossing » scripturaux, en regard de certaines notions circulantes dans le contexte nord-américain comme celle de « communautés » ou « mondes imaginés » (« imagined worlds », Norton & Toohey eds. 2004), en ce qu'ils laissent à voir la mise en jeu d'identités multiples, et de nouveaux territoires d'apprenants.

Le corpus étudié est constitué d'un ensemble de textes plurilingues, intégrant

plusieurs langues et plusieurs écritures, produits par une enfant, Anaële, entre l'âge de 4 ans et de 8 ans. Ils ont été recueillis de manière systématique entre 2002 et 2005, en France et au Canada³. Les textes sont éclairés par les commentaires de l'enfant, recueillis lors d'un entretien enregistré, mené à Vancouver en mai 2005⁴. L'entretien, présenté par l'enquêtrice comme un travail sur les langues, a conduit à montrer les textes à l'enfant et à lui demander les circonstances et les raisons de leurs productions. L'entretien visait à recueillir de quelle manière ces « passages » cross-scripturaux intègrent les perceptions comme la langue, les frontières de langues, l'écrit, son apprentissage, les liens entre l'oral et l'écrit, entre les différentes langues, et les différentes écritures. On s'est en particulier intéressée à dégager certains traits caractéristiques des textes, selon que ceux-ci étaient produits à la maison, ou à l'école, de manière légitime (sous la supervision d'un « expert » et pouvant donner lieu à des processus étayants et une rétroaction évaluative), ou non légitime (de manière spontanée, sans supervision et sans possibilité d'étayage par un interlocuteur expert). Il ressort des analyses que certaines différences à la surface des textes trahissent des postures distinctes de la part des jeunes scripteurs, en regard des valeurs qu'ils attribuent à leurs écrits, dans différentes situations, à l'intérieur d'espaces variés, et selon les groupes de leurs lecteurs visés. En particulier, il semble que l'investissement d'apprentissage s'accompagne d'un fort investissement symbolique, et que les mises en textes accompagnent des mises en proximité de groupes locaux (les pairs « élus ») ou imaginés (Kanno & Norton 2003).

Étudier les pratiques littéraciées plurilingues

Les perspectives ethnographiques centrées sur l'étude des pratiques plurilittéraciées dans les communautés en contact montrent que les enfants développent rapidement de fines connaissances des rôles de l'écrit, et que leurs pratiques d'écriture sont intenses, à l'école comme à la maison. Ces travaux⁵ restent encore assez peu développés en Europe francophone (voir toutefois Egli 2003). On peut retenir de l'ensemble de ces recherches plusieurs points :

- les enfants, même d'âge pré-scolaire, développent de fortes activités littéraciées, notamment dans d'autres langues et d'autres systèmes d'écriture (que ceux de l'école, voire de ceux de leur communauté d'ancrage) (Martin-Jones & Jones eds. 2000) ;
- une grande activité est construite autour de la lecture/écriture, pendant plusieurs heures par semaine, parfois avant même que des activités similaires aient débuté dans le cadre scolaire proprement dit, et cela souvent en plusieurs langues (Kenner 2000) ;
- on note aussi la production de textes bi-/plurilingues par les enfants (dans les langues de leurs répertoires réels, ou imaginés) (Hamilton, Barton & Ivanic eds. 2001, voir aussi les travaux de Sebba 2003).

Dans le contexte de la classe, l'étude des pratiques scripturales spontanées permet d'explorer diverses représentations de la connaissance des enfants, comme celles de différents groupes de scripteurs⁶. Elle permet aussi de comprendre comment les élèves réussissent à définir et maintenir les liens d'appartenance à différents réseaux, par le recours à des pratiques clandestines du lire-écrire, que Canagarajah 1999 et 2004 décrit comme des « abris pédagogiques » (« pedagogical safe-houses »). Une partie importante des travaux vise alors à analyser les pratiques graphiques qui fonctionnent pour leurs utilisateurs comme des formes de résistance permettant aux élèves de traverser les frontières discursives et les frontières de groupe.

Traverser les frontières de langues

Ces travaux entrent fortement en écho avec les recherches d'inspiration sociolinguistique qui décrivent les pratiques linguistiques plurielles, notamment dans les groupes de pairs hétérogènes. Billiez 1992, par exemple, décrit les parlers urbains « panachés » comme des « parlers véhiculaires interethniques », marqués par des mouvements d'adhésion homodialectale, où les pratiques cross-linguistiques marquent une mise en lien sociale. Nous disposons par ailleurs d'un ensemble important de recherches sur les parlers bilingues et l'alternance des langues dans une variété des situations, ces pratiques étant analysées soit sous leur angle formel ou sous celui de leurs fonctions discursives (Lüdi & Py 1986 et 2002 ; Milroy & Muysken eds. 1995). L'analyse de l'alternance codique en classe de langue constitue un champ de recherche plus récent (voir par exemple Cambra Giné 2003, et Causa ici-même). Ce nouveau champ d'analyse aborde les changements de langue dans leurs aspects constitutifs de la construction des savoirs, prenant aussi en compte les perspectives d'apprentissage (Castellotti & Moore éd. 1999, et dans la perspective plus récente des travaux sur l'acquisition des troisièmes langues, Third Language Acquisition, Birken-Silverman 2004).

Les aspects identitaires attachés aux changements de langues dans les discours (que ceux-ci soient oraux ou écrits) sont bien sûr très présents dans l'ensemble de ces travaux. Rampton 1995 et 2005, en particulier, analyse les passages cross-linguistiques (crossing) en notant comment l'utilisation d'une langue par un locuteur « non autorisé » (« who does not belong », Auer 2003 : 74) implique un passage illégitime de frontières sociales d'un groupe à un autre, que les « transgresseurs » doivent négocier :

« This kind of switching, in which there is a distinct sense of movement across social or ethnic boundaries, raises issues of social legitimacy that participants need to negotiate » (Rampton 1995 : 280 et 2005, aussi cité dans Auer 2003 : 74).

Rampton (1995 : 88), par exemple, montre comment l'utilisation du punjabi par de jeunes adolescents en situation scolaire en Angleterre leur permet d'échapper au contrôle de leurs enseignants. Les recours stratégiques aux parlers bilingues constituent en ce sens des actions rituelles (ritual action), des actes de résistance et de non participation, périphériques ou marginales⁷, qui permettent aussi d'éviter la confrontation directe :

« [...] acts of code-switching and crossing foreground certain kinds of micro-social relationship, and [...] through processes of symbolic evocation they invite extrapolation to wider fields of [political] contestation » (Ibid. : 132).

De la même façon, Mondada & Pekarek Doehler montrent comment le portugais dans une classe francophone en Suisse peut prendre une valeur de résistance de la part des élèves :

« Même si les perspectives des élèves et de l'enseignante s'exhibent comme divergeant dans la manière de gérer l'ordre de l'évènement, les élèves apparaissent comme étant en mesure de pratiquer une remarquable interchangeabilité des perspectives avec l'enseignante, montrant leur maîtrise de la norme scolaire – y compris de la norme qui les exclut lorsqu'ils manifestent leur différence » (Mondada & Pekarek Doehler 2003 : 98).

Simon & Moore 2002 centrent aussi leur analyse sur les alternances de langues

qui rompent le rituel de la classe. Les auteures montrent comment les mouvements de repositionnement des rôles et des contrats interactifs, qui déritualisent le scénario engagé par l'enseignant, réengagent plus fermement l'identité de l'apprenant. Les déritualisations permettraient ainsi de réorienter le potentiel communicatif des enjeux discursifs, de redessiner les contours des interactions d'apprentissage, dont l'apprenant définirait à la fois les formes, les objectifs et les contenus, comme de cadrer les données qu'il peut potentiellement saisir. Ces différents travaux montrent l'importance portée non seulement à l'analyse des pratiques en situation, mais aussi à leurs fonctions et significations sociales. Ils mettent l'accent sur la complexité des différents systèmes de connaissances des différents groupes étudiés, et sur l'importance de la langue comme instrument de maîtrise et/ou de négociation de l'autorité et de la norme, et de re(configuration) des frontières linguistiques et sociales. Il est plus difficile de trouver dans la littérature spécialisée des analyses plus directement centrées sur l'étude des passages cross-scripturaux.

On peut toutefois revenir aux travaux de Billiez 1998, qui décrivent les pratiques scripturales embusquées, comme les tags et graffs sur les murailles des villes, qui mettent en jeu des usages plurilingues, mais dont il est difficile de savoir si ceux-ci font bien partie des répertoires des graffeurs, ou si leurs emprunts endossent d'autres rôles, transgressifs ou poétiques (voir aussi Sebba 2003 et les différentes typologies que celui-ci propose pour l'analyse des « code-switches écrits », « written code-switches », que nous distinguons ici d'autres typologies, comme celle proposée par Porquier 1998⁸).

Enfin, toute une série de travaux insistent désormais sur les compétences précoces des enfants dans différents systèmes d'écriture et leur fine capacité à pouvoir prendre en compte des rapports sociaux dans lesquels ces événements s'inscrivent. Kenner (2000) montre ainsi que les enfants pré-lecteurs et pré-scripteurs sont capables très tôt de distinguer les traits caractéristiques des alphabets et systèmes graphiques auxquels ils sont confrontés. Ils manifestent des connaissances précises et élaborées, en particulier autour de leurs attentes concernant les personnes devant être mentionnées, des informations à demander et fournir, de l'utilisation spatiale du support, comme ils montrent aussi une sensibilité aux sens de scription, aux particularités graphiques des écritures considérées, et aux rapports entre les langues et les locuteurs. Ces pratiques littéraires, souvent peu validées à l'école, jouent des rôles importants dans l'apprentissage (Norton & Toohey 2004, mais voir aussi Reuter 2003). Peu de travaux pourtant ont étudié l'utilisation d'autres graphies de langues comme facilitateur potentiel d'apprentissage (voir toutefois les travaux de De Courcy 2002 ou ceux de Haas 1995)⁹. Nous disposons de la même façon de peu d'éléments pour éclairer l'analyse des alternances dans la construction de textes plurilingues, tout particulièrement quand ces textes sont produits par des enfants et qu'ils mettent en jeu des langues et des écritures qui n'appartiennent pas à leur répertoire.

Avec en mémoire ces différentes optiques, l'analyse qui suit vise à porter un regard sur certains phénomènes de contacts grapho-scripturaux dans les textes spontanés produits par les enfants, et propose d'ébaucher un travail de réflexion sur les outils à disposition pour l'analyse¹⁰. En particulier, nous souhaitons pouvoir envisager ici comment ces textes peuvent être analysés comme des code-switches ou des crossing scripturaux, selon que les langues sollicitées appartiennent ou non aux répertoire actif ou imaginé des scripteurs, et permettent ainsi de déplacer les frontières et de retracer de nouveaux territoires d'apprenants (Py 1993 et 2004 dans Gajo & al. 2004).

Tracer des frontières de textes : code-switches et crossings scripturaux

L'étude des passages spontanés chez les jeunes scripteurs invite, au-delà de l'examen des contraintes formelles attachées à la production de textes mettant en jeu différentes écritures, à porter un regard sur la manière dont les pratiques de l'écrit participent à la négociation et à la renégociation des identités multiples. L'exemple qui suit présente deux textes, produits par des enfants de 4 ans, pré-scripteurs. Les deux textes présentent des traits communs : ils sont plurilingues, mettent en jeu une alternance de langues et d'écritures différentes : l'anglais et le gujerati¹¹ pour Meera dans le premier texte, et l'arabe et le français pour Anaële dans le deuxième cas. Nous déciderons toutefois de considérer le premier texte comme un exemple de « code-swiche scriptural » puisque l'ensemble des langues et des écritures présentes appartient au répertoire de l'enfant qui a produit le texte, et tisse pour celle-ci un lien social « hérité ». Le deuxième texte illustre un cas de ce que nous aimerions ici nommer un « crossing scriptural », puisque l'enfant ne possède dans son répertoire que l'une de ces deux langues :

« Code-switching is thus usually seen as a device used to affirm participants' claims to membership and the solidarity of the group in contrast to outsiders. [...] Crossing, in contrast, focuses on code alternation by people who are not accepted members of the group associated with the second language they employ » (Rampton 1995 : 280).

Exemple 1.

Meera (4) (tiré de Kenner 2000 : 132) **et Anaële (4)**.

Les « crossings » posent ainsi la question de la légitimité du scripteur par rapport à la langue et à l'écriture qu'il met en jeu, mais posent aussi des questions en termes des enjeux d'apprentissage qu'ils peuvent investir. L'exemple 2 présenté ci-dessous illustre ainsi un texte plurilingue (en français et en chinois), qui constitue un « crossing scriptural » dans le sens où l'une au moins des langues n'appartient pas au répertoire actif de l'enfant qui a produit le texte. Ce texte présente toutefois des traces d'un enjeu d'apprentissage du chinois pour l'enfant, comme celle-ci le confirme dans l'entretien dont on présente plus loin quelques extraits¹².

Exemple 2.

Le cheval et l'arc (Anaële, 6 ans).

Exemple 2 bis.

J'enlève les bulles.

[commentaire d'un document recto-verso, non présenté ici, fait en mars 2002 (6,02). Entretien mai 2005 (8,04)]

D. : ah oui là alors c'est ? [revient au document précédent]

A. : des crins

D. : c'est la crinière

A. : quand tu vois dans les dessins ça nous rappelle des bulles. [commente un dessin-texte où apparaît le caractère pour poisson]

c'est tout qqchose qui n'est pas vraiment . si tu enlèves la crinière c'est encore

UN CHEVAL PARFAIT . c'est encore UN MOT . c'est encore l'animal

D. : donc si tu enlèves ce que tu appelles les bulles les gens ?

A. : c'est comme si tu enlèves quatre plumes d'un oiseau c'est ENCORE un oiseau . j'enlève les bulles c'est encore

D. : et quelle est la différence alors entre cheval écrit comme ça et cheval écrit en français

A. : alors c'est pas très / déjà toutes les lettres chinoises . c'est différent des lettres françaises ... les mots c'est que des lettres en ligne . mais les mots chinois c'est un DESSIN . la séparation et les bulles . c'est UN DESSIN D'UN POISSON . MAIS . fait différemment

Dans cet extrait, Anaële explique comment son amie Marion¹³ et elle s'y prennent pour mémoriser les caractères. En comparant deux documents produits deux années plus tôt, l'enfant montre leurs relations, en particulier en regard des caractères pour cheval (en haut à droite du document présenté ici), oiseau et poisson (document non présenté). Il est intéressant de noter ici comment les deux enfants « remontent » l'étymologie graphique du signe pour en rechercher la motivation pictogrammique (et donc la transparence du sens), en reconnaissant des éléments de leur combinaison et leurs relations (la crinière du cheval est ici comparée aux bulles du poisson, et aux plumes de l'oiseau)¹⁴. Ces éléments sont analysés comme partie du tout, mais pouvant en être dissociés sans altérer la signification de ce tout (« c'est comme si tu enlèves quatre plumes d'un oiseau c'est ENCORE un oiseau »). Les deux enfants ont ainsi développé des stratégies élaborées de décomposition des signes en « clefs » ou « radicaux » (les caractères qui entrent en composition avec d'autres, voir Calvet 1996 : 89-105), elles comptent le nombre de traits (une stratégie nécessaire pour trouver un signe dans un dictionnaire), et s'appuient sur la composition graphique et leur imagination, à la fois pour décrypter et mémoriser les signes qu'elles rencontrent et qui leur « parle à l'œil » (Calvet 1996)¹⁵. Ainsi, Anaële « imagine » le sens des caractères, en reconstituant (en cachant des parties du caractère, ou en continuant des lignes imaginaires, qui s'échappent parfois du « cadre » de la feuille). Elle dit ainsi à un moment de l'entretien :

A. : mais je m'en rappelais de ce mot par penser cochon

D. : par penser cochon ? euh . alors là explique-moi

A. : parce que regarde on dirait la bouche d'un cochon [cache une partie du signe avec la main]

Anaële réinvestit dans d'autres contextes ces combinaisons et associations graphiques pour « deviner » le sens de signes qui lui sont inconnus, ou pour en inventer de nouveaux (« j'ai essayé de faire cheval et voir ça ressemble à quoi si je fais plus de lignes . et voir si ça voulait dire quelque chose »).

Le chinois comme « langue à nous »¹⁶

Dans l'exemple 3, Anaële (alors âgée de 8 ans) explique comment elle a entrepris son apprentissage du chinois, d'abord à l'école, au sein d'une activité de sensibilisation aux langues et aux écritures entreprise sur une courte période par la maîtresse lors du cours préparatoire en France. Cette activité ponctuelle est relayée pendant les deux années qui suivent, de manière spontanée et non encadrée, hors de l'école, par Anaële et son

amie Marion, l'une bilingue en français et en anglais, l'autre monolingue en français. Les deux petites filles entreprennent ainsi un apprentissage du chinois écrit, à partir de sources diverses (livres, imagiers, vêtements, enseignes de restaurants, affichages divers de la rue, décorations d'objets de la maison). Leur stratégie d'apprentissage repose sur la pratique, la répétition et la mémorisation. S'appuyant sur une reconnaissance d'abord logographique de caractères simples, les deux petites filles développent au fur et à mesure de leur apprentissage spontané des stratégies élaborées de repérage et d'identification des éléments graphiques, accompagnées par un travail impressionnant de leur rétention en mémoire sur de longues périodes.

Exemple 3.

Extrait d'entretien. [Anaële (8, 04) [6 mai 2005, 1hr30mns34s]

[04mns28s]

D. : et puis t'as dit que t'aimais beaucoup le chinois pourquoi t'aimes beaucoup le chinois ?

A. : déjà j'aime bien toutes les couleurs qu'ils ont dans dans dans leurs . leurs habits je je j'aime beaucoup tout ce qu'ils font . et . hem . j'aime bien la langue et j'aime bien comment ils l'écrivent avec des pinceaux ils f/ ils font des tampons et j'aime bien hem juste comme ils écrivent la langue/

D. : et comment tu sais comment ils écrivent la langue ?

A. : mmh . quand j'étais .. au CP . ehm ehm . j'avais eu hem hem un livre de . par toi et c'était un livre appelé hem un . un rêve pour toutes les nuits . et je l'ai amené à l'école/

D. : je crois que c'est véronique qui nous l'avait offert

A. : ben oui mais c'est toi qui me l'a donné

D. : mmmh

A. : et je l'ai amené à l'école et . mm . la mait/ je l'ai donné à la maitresse et elle l'a lu à toute la classe mais dans le livre ça te/ ça t'a/ ça t'apprendrait des mots et après tu . tu/ quand tu lis des autres parties du . de l'histoire ils ont ces mots écrits en chinois et alors tu lisais comme ça mais tu savais déjà le mot . tu apprenais un autre mot et c'était écrit et après y'avait tous les mots et . mmh . la maitresse aimait beaucoup comment ils ont fait l'histoire et elle aimait/ elle voulait que la classe apprenne le chinois . alors avec mon livre on a tout écrit tout tou[s] ce qu'était écrit en chinois la maitresse a amené d'autres livres du chinois et toute le classe a appris et/

D. : vous avez appris quoi ?

A. : le chinois

D. : ah vous avez appris le chinois ?

A. : oui . et la maitresse . et mon amie Marion . Marion elle avait une grand-mère qui habitait . habité en Chine et elle lui donnait des robes chinoises . des habits chinoises alors elle les a amené à l'école . et ma maitresse aussi elle en avait un peu qu'elle avait acheté en Paris . mm . par des gens chinois qui ont amené leurs affaires dans . au en . en Paris . et après j'ai beaucoup aimé apprendre du chinois alors j'ai . moi et ma copine Marion travaillaient quand quand on était . PAS PAS à l'école . mais quand on

était toute seules . quand on était au CE1 on écrivait en chinois dans des/ des livres et des des choses comme ça pour . pas . oublier le chinois par ce que nous on était très inspirées par comment ils écrivaient et la peinture . tout ce qu'ils faisaient les Chinois [07mns55s]

D. : alors tu veux dire qu'avec Marion vous continuiez à faire du chinois mais pourtant au CE1 vous en avez pas fait ?

A. : oui

D. : donc toutes les deux ?

A. : oui

D. : et comment tu savais que c'était juste ?

A. : parce que ehm ehm. les livres qu'elle avait et les livres que j'avais et . mmh . on regardait mmh . et elle avait des habits. qui avaient des mots chinois qu'on avait vus sur les livres . alors on copiait les habits. et on faisait les dragons sur les habits et les fleurs et tous les autres trucs . alors on faisait comme. on dessinait la vie aussi . on aimait beaucoup les dragons comment il les faisaient. on a beaucoup aimé le chinois

D. : mais tu savais les dire les mots ?

A. : euh non mais on savait compter à 10 . et on savait dire un rêve pour toutes nuits¹⁷ et tous les autres mots qu'on a appris dans le livre

D. : tu savais les dire ?

A. : oui

(...)[9mns07s]

A. : y'en a que je savais par cœur avec ma ma copine Marion mais maintenant ça me revient pas alors ehm je peux prendre le livre et dire tous les mots

D. : mmh . et comment vous faisiez pour vous en rappeler ? tu as dit que tu les apprenais

A. : comment les rappeler ? en classe ?

D. : non pour les refaire les mots

A. : oh c'était juste . on se rappelait de quelques-uns de la maitresse et après on copiait dans notre livre (...)

D. : par exemple t'a fait çui-là A. . çui-là, tu t'en souviens de ce dessin? [montre dessins d'A. en 2002]

A. : oui

D. : tu peux m'expliquer un peu ce que tu as fait sur ce dessin comment tu l'as fait ?

A. : ça c'est la mémoire . je l'ai juste fait ici au Canada. [10mns08s]

Marion et Anaële valident leurs apprentissages à la fois par la confrontation au modèle, et par une hétéro-correction pragmatique : peuvent-elles communiquer entre elles en écrivant ? On voit ainsi que peu à peu le chinois, langue braconnée, prend pour les deux petites filles une valeur cryptique de langue secrète, qui leur permet de maintenir le lien

qui les unit, de tracer les frontières d'une nouvelle communauté, largement imaginée, dont elles deviennent les membres centraux mais non exclusifs, puisque s'y incorporent les autres membres de la communauté sinophone telle que les petites filles se l'inventent et se l'approprient. Le « passage » n'est donc pas ici transgressif puisqu'il tisse le lien social imaginé¹⁸.

Le chinois prend ainsi sa place comme partie du répertoire plurilingue des deux petites filles en France, un plurilinguisme qu'elles reconstruisent et qui valide les frontières de leur monde, imaginé.

« Imagined communities refers to groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of imagination » (Kanno & Norton 2003 : 141).

En l'occurrence, les traits distinctifs qui sont attribués au groupe élu reposent sur des représentations « naïves », appuyées sur des discours circulants et des expériences de divers ordres, où le rapport esthétique paraît très présent :

A. : déjà j'aime bien toutes les couleurs qu'ils ont dans dans dans leurs . leurs habits je je j'aime beaucoup tout ce qu'ils font . et . hem. j'aime bien la langue et j'aime bien comment ils l'écrivent avec des pinceaux ils f/ ils font des tampons et j'aime bien hem juste comme ils écrivent la langue/

Les deux enfants ne doutent pas qu'elles ont « appris le chinois », trahissant ainsi la représentation d'un ensemble fini pour la langue, ensemble dont elles ont acquis la maîtrise linguistique (Anaële ajoute ailleurs qu'elle sait aussi « dire les mots avec les tons »), en particulier sur le plan scriptural, mais aussi certaines des formes culturelles (écrire en utilisant les pinceaux)¹⁹.

Si les deux enfants attribuent un investissement de même force à l'apprentissage de l'écriture, leur accès à la langue n'est pas le même, comme il évoluera avec l'expérience de la mobilité. Ainsi, en France, c'est d'abord Marion qui jouit d'un accès privilégié aux ressources (les livres et les habits que lui donne sa grand-mère qui a vécu en Chine) et qui peut bâtir une expérience (en s'appropriant celle de sa grand-mère, au travers, notamment, de ses récits), qu'elle partage et reconstruit avec Anaële, même si Anaële n'hésite pas à recourir à des interlocuteurs qu'elle reconnaît comme « experts » pour asseoir son apprentissage (elle confie à un moment de l'entretien : « et après j'ai demandé à des gens dans le restaurant²⁰ »). À Vancouver, Anaële reconstruit cette expérience, en constituant par exemple son nouveau groupe de pairs autour d'enfants chinois²¹.

Le chinois devient ainsi le vecteur de communication interne et cryptique au groupe, faisant basculer les deux petites filles dans une communauté de locuteurs plurilingues franco-sinophones imaginée et idéalisée, et dont la pratique linguistique les érige en membres privilégiés (mais tenus secrets aux yeux des « autres »)²².

Le chinois comme médiateur d'apprentissage et d'intégration

Le déplacement au Canada, plus spécifiquement à Vancouver, et l'expérience de la mobilité transforment les rôles attribués au chinois. La langue « exotique » dans le contexte français où vivaient alors les enfants, devient dans le contexte canadien, où le chinois se situe comme la deuxième langue parlée et écrite à Vancouver, une « langue locale »²³.

Cette expertise sert moins alors à cerner les frontières du groupe élu et à mettre

l'emphase sur la différence ou l'intérêt commun, qu'à détourner les attentes. La première expérience du système scolaire anglophone déstabilise les repères d'Anaële, qui, bien que locutrice experte de l'anglais, n'a jamais appris à lire et à écrire dans cette langue. Elle se trouve alors en décalage, à la fois avec ses pairs anglophones, et avec ceux nouvellement arrivés comme elle, mais dont les compétences écrites reflètent les compétences orales. L'expertise dans le lire/écrire en anglais qu'Anaële ne réussit pas à exhiber à son arrivée à l'école est alors remplacée par son expertise en chinois, et continue à accompagner son apprentissage.

Exemple 4.

Amour, 2002 (France) et 2005 (Canada).



L'exemple qui précède montre la rétention du sinogramme « amour » dans le répertoire d'Anaële, son déplacement du cadre scolaire à la sphère personnelle, et le passage d'un écrit sollicité et produit en classe, à une production spontanée et non encadrée, dans un texte à message. La première carte a en effet été produite en première année de l'école élémentaire (classe de CP) en 2002 en France. C'est plus alors l'aspect graphique et décoratif dans cette « image-texte » qui est mis en avant que la transmission du message, avec une attention soutenue portée à l'utilisation de l'idéographie, du dessin, des couleurs, de l'espace et des outils de scription²⁴. Le rapport relativement conventionnel à la spatialité renforce son statut de message pour Anaële (ses dessins comportent en effet en général un élément, le plus souvent un animal, qui déborde et s'échappe du cadre). La deuxième carte est produite spontanément 3 ans plus tard, au Canada, à l'occasion de la St Valentin, à un moment où Anaële se sent de plus en plus à l'aise dans son anglais écrit. L'extrait d'entretien qui suit montre qu'Anaële, une fois au Canada, n'a pas abandonné ses stratégies de mémorisation des caractères : elle choisit de recopier le caractère à partir d'un modèle qu'elle réussit à retrouver et sélectionner dans un livre à disposition. Le modèle lui sert à valider sa connaissance du caractère, et sa capacité à le reproduire de façon autonome. On note dans cet écrit que le caractère chinois s'intègre complètement dans le sens du message, auquel il contribue.

Exemple 5.

[30mns 09s]

D. : et là (...)

A. : mmh . oui . ça c'était pour . la . ehm . how do you say that in French ?

D. : ben parle-moi en anglais . ça a pas d'importance

A. : en français ?

D. : la Saint Valentin

A. : c'était pour la Saint Valentin [...] mais après je suis allée en bas et j'ai pris mon livre chinois et j'ai regardé très très . ehm . PRÈS du livre . à le mot . ehm . amour et j'ai essayé de me rappeler et j'ai pris un papier et je l'ai écrit sur le papier

D. : donc tu l'as pas recopié . tu t'en es rappelé ?

A. : non . oui

D. : pourquoi tu l'as pas recopié ?

A. : parce que je voulais voir si j'y arrivais encore très bien sans le livre et et ça va mais euh c'est pas très bien . avec du stylo . mais sinon si si c'est . si j'aurais fait comme ça ça serait bien

D. : tu veux dire si tu avais fait avec un pinceau chinois (...)

Cette expertise en chinois, bien qu'inattendue dans le cadre familial et scolaire, n'est pas dénuée de formes de légitimités. Anaële recueille en effet sans peine l'admiration et les validations positives de ses enseignantes, de ses parents, mais aussi de ses pairs (non sinophones). Le chinois écrit lui assure une expertise de transition et de médiation, un investissement symbolique qui lui permet d'aborder son nouveau statut d'apprenant scripteur (en anglais) d'une manière plus sécuritaire, sans remettre en cause son statut de bonne élève dans la classe. Le chinois permet aussi d'aplanir les difficultés associées à l'affichage d'une identité bilingue sur le terrain scolaire, où la langue des échanges est l'anglais²⁵. Pour Anaële, qui arrive de France, les repères que lui donne son expérience passée l'incitent à placer le chinois dans une position centrale sur le marché des langues qui valent d'être apprises, tandis que le français occupe, d'abord, une place marginalisée.

Alors qu'Amy rejoint Anaële dans l'expérience de mobilité internationale et d'acculturation à l'école canadienne, le chinois n'investit pas pour elle la même charge symbolique ni la même valeur sociale que pour son amie. Il semblerait de fait qu'alors qu'Anaële valorise la langue qui n'est pas la sienne comme un capital couru, qui permet de sécuriser des solidarités de groupe, et est susceptible de favoriser son intégration à l'école, Amy préfère s'en désinvestir pour résister à la marginalisation. Pour Anaële, le chinois se constitue comme pont d'apprentissage et d'intégration, qui ouvre un capital plurilingue où le français peut enfin être réinvesti.

Les aspects d'apprentissage et de transmission restent aussi mis en avant, comme on le voit dans les deux exemples présentés ci-après, alors que justement le groupe de pairs d'Anaële inclut pour la première fois des enfants issus des communautés asiatiques locales, mais que cette expertise scripturale n'est pas partagée. Malgré ce fait, on peut imaginer que la volonté d'exhiber le chinois montre aussi des mouvements de solidarité entre-groupes, et le désir de consolider les liens dans les nouveaux réseaux d'amitié. Anaële ne peut s'appuyer sur une expertise locale pour étayer son propre apprentissage, mais continue de s'auto-investir d'un rôle de transmetteur de la langue. Dans le premier exemple, le sinogramme « amour » légendé en anglais pour son frère (« love », qui prend ici la valeur d'une note explicative) ne remplit pas seulement des fonctions pour favoriser la transparence du texte, mais valorise explicitement un enjeu d'apprentissage²⁶ :

Exemple 6.

Happy Valentine 2.



[31mns 59s]

A. : et j'en ai fait un tout petit pour qu'il voit ce que ça veut dire que c'est un plus petit et après je lui ai donné ça . et il savait ce que ça veut dire parce que j'ai écrit . euh . à côté . sur la gauche LOVE pour lui dire que ça veut dire AMOUR [32mns 18s]

Exemple 7.

Happy Valentine 3.



Anaëlle (8, 02), Happy Valentine, recto-verso, Canada, 2003.

Sur la seconde carte, qui entremêle trois langues, c'est ici toute sa maturité de scripteur expert plurilingue qu'Anaëlle exhibe, en montrant sa maîtrise d'un caractère complexe, dont la composition graphique combine un nombre élevé de traits, et sa mise à contribution pour construire le sens du message : « quand tu vois en maternelle faire un dessin eux ils font plein de lignes . ils font du bouillage*. ils savent faire des lignes . et homme a que deux lignes . alors c'est tout ce qu'ils font ». Le français réinvestit soudain aussi un tissu de valeurs affectives (« gros bisous ») et cryptiques (c'est la langue qu'on partage avec la mère, que les autres enfants ne comprennent pas)²⁷. Au-delà du caractère ludique que porte ici l'échange, du jeu du recto-verso, et du visible-lisible, c'est aussi toute une mise en jeu des frontières socio-symboliques qui transparait.

Conclusion

Les recherches actuellement développées insistent à la fois sur le nombre et la nature des compétences scripturales des enfants, depuis des âges très précoces, et sur le fait que ces compétences restent souvent cachées dans le cadre scolaire, et qu'on ne rebondit pas sur celles-ci dans l'apprentissage. L'examen de pratiques du lire/écrire des jeunes élèves en dehors de la salle de classe constitue pourtant un enjeu pour mieux comprendre les procédures que les apprenants développent pour eux-mêmes pour

s'approprier de nouvelles langues et pratiques. Nous avons ici cherché à mobiliser la notion de « communauté imaginée » pour éclairer les processus complexes à l'œuvre dans l'appropriation des langues et les processus de construction et de déplacements identitaires, suivant en cela le travail de Kanno & Norton 2003, entre autres chercheurs. La notion de communauté imaginée permet de considérer des formes d'engagement (« engagement », Lave & Wenger 1991) qui dépassent l'ici et le maintenant²⁸, et orientent et configurent les ressources que les apprenants mobilisent et investissent, et la valeur qu'ils leur attribuent pour l'apprentissage. Ces investissements symboliques donnent alors un cadre pour l'apprentissage, et rendent leur prise en compte nécessaire dans les situations d'enseignement-apprentissage : « to examine how learners' affiliation with imagined communities might affect their learning trajectories » (Kanno & Norton 2003 : 242)²⁹.

Notre présente étude s'est centrée sur l'examen des « crossings » spontanés chez un jeune scripteur, Anaële, dont les productions graphiques et écrites ont été recueillies de manière systématique, entre l'âge de 4 ans (âge de sa première production mettant en jeu deux écritures) jusqu'à 8 ans, et traversent l'expérience de mobilité de l'enfant entre deux pays et deux continents, de la France à l'ouest canadien, et deux systèmes scolaires (l'un francophone en France, et l'autre anglophone dans la Province anglophone de la Colombie britannique au Canada). On a pu voir comment le chinois s'inscrit comme une langue du répertoire plurilingue, et son utilisation progressive comme une ressource communicative supplémentaire dans des textes qui deviennent résolument plurilingues. En même temps, on a pu voir comment, aux moments des tensions identitaires et de redéfinition des espaces d'appartenances qui accompagnent la mobilité, la langue et l'écriture investissent un nouveau capital symbolique d'apprentissage et d'intégration.

La réflexion didactique nous amène, entre autres, à prendre en compte les pratiques extra-scolaires des élèves à l'école ainsi que les modifications potentielles produites par un appui sur des compétences construites ailleurs (Reuter 2003, mais aussi Beynon & Toohey 1991). Ces modifications peuvent à la fois avoir des effets sur les pratiques scolaires de transmission et sur les objets transmis, mais aussi sur les représentations symboliques et identitaires de l'appartenance à des communautés réelles et imaginées (Norton 2001) :

« If we do not acknowledge the imagined communities of the learners in our classrooms, we may exacerbate their non-participation. [...] teachers might encourage learners to think of themselves as living in multiple communities, including the classroom community, the target language community and the imagined community. As teachers help learners interrogate their investments in their imagined community, with its unique possibilities and limitations, they may simultaneously address the risk of non-participation in the language classroom » (Norton 2001 : 170).

Le contexte plurilingue est ici analysé comme un champ d'apprentissage potentiel majeur (Coste 2001). Dans ces champs d'apprentissage, ce ne sont pas ici les parents ou les adultes qui produisent l'input linguistique mais les pairs. Notre étude s'est ainsi intéressée aux usages fonctionnels et aux valeurs socio-symboliques qui sont associées à ces apprentissages pour les membres novices et experts, que nous soyons ici confrontés à des auto-apprentissages ou des apprentissages réciproques (chaque enfant enseigne sa langue à l'autre³⁰). Les fonctions de prestige caché ou affiché, et les valeurs socio-symboliques qui sont associées aux pratiques cross-scripturales par les scripteurs eux-mêmes, jouent un rôle important en leur permettant de se réapproprier une identité de plurilingue, sans tous les risques qui peuvent y être associés.

Bibliographie

- ANDERSON, B. (1983), *Imagined Communities : Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso.
- AUER, P. (2003), « “Crossing” the language border into Turkish? Uses of Turkish by non-Turks in Germany », in MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S. (éds.), op. cit., 73-93.
- BEYNON, J. & TOOHEY, K. (1991), « Heritage Language Education in British Columbia: Policy and Programmes », *Canadian Modern Language Review*, 47/4, 606-616.
- BILLIEZ, J. (1992), « Le parler vernaculaire inter-ethnique des groupes d’adolescents en milieu urbain », in CHAUDENSON, R. (éd.), *Des langues et des villes*, Paris, Didier Érudition, 117-126.
- BILLIEZ, J. (1997) : *Bilinguisme, Variation, Immigration. Regards sociolinguistiques. Dossier pour l’HDR*, Université Stendhal-Grenoble, non publié.
- BILLIEZ, J. (1998), « Littérature des murailles urbaines : signes interdits vus du tram » in LUCCHI, V. (éd.), *Grenoble Les écrits dans la ville*, ELLUG.
- BIRKEN-SILVERMAN, G. (2004), « Language Crossing Among Adolescents in a Multiethnic City Area in Germany » in HOFFMANN, C. & YTSMA, J. (eds.), *Trilingualism in Family, School and Community*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd, 75-100.
- BLOMMAERT, J., COLLINS, J. & SLEMBROUCK, S. (2004), « Spaces of Multilingualism », *Working Papers on Language, Power & Identity*, 18. <http://bank.rug.ac.be/lpi/>
- CALVET, L.-J. (1994), *Les voix de la ville, Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Essais Payot.
- CALVET, L.-J. (1996), *Histoire de l’écriture*, Paris, Plon.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue étrangère*, Paris, Didier, Coll. LAL (Langues et Apprentissage des Langues).
- CANAGARAJAH, S. (1999), *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- CANAGARAJAH, S. (2004), « Subversive identities, pedagogical safe houses and critical learning » in NORTON, B. & TOOHEY, K. (eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning*, Chapt. 7, Cambridge, Cambridge University Press.
- CANDELIER, M. (éd.) (2003), *Evlang – l’éveil aux langues à l’école primaire – Bilan d’une innovation européenne*, Bruxelles, De Boek – Duculot.
- CASTELLOTTI, V. & D. MOORE (éds.) (1999), *Alternance de langues et construction des savoirs*. Les Cahiers du Français Contemporain, 5.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2005), « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d’appropriation » in BEACCO, J.-CL. ; CHISS, J.-L. ; CICUREL, F. & VÉRONIQUE, D. (éds.), *Les cultures linguistiques et éducatives dans l’enseignement des langues*, Paris, PUF, 107-132.
- COSTE, D. ; MOORE, D. & ZARATE, G. (1997/1999) (3^e édition), *Compétence plurilingue et pluriculturelle, Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l’enseignement et l’apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Comité de l’Éducation, Conseil de la Coopération culturelle, Strasbourg, Éditions du Conseil de l’Europe.
- COSTE, D. (2001), « Postface. De plus d’une langue à d’autres encore. Penser les compétences plurilingues ? » in CASTELLOTTI, V. (éd.), *D’une langue à d’autres*, Presses Universitaires de Rouen, Coll. Dyalang, 191-202.
- DABÈNE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*, Les situations plurilingues, Vanves, Hachette, Coll. Références.
- DE COURCY, M. (2002), *Learners’ Experiences of Immersion Education. Case Studies of French and Chinese*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- EGLI, M. (2003), « L’acquisition “sauvage” de la littérature par des enfants bilingues francophones et germanophones en Suisse – enjeux et potentiels sous-estimés », in MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S. (éds.) op cit., 165-177.

- GAJO, L. ; MATTHEY, M. ; MOORE, D. & SERRA, C. (éds.) (2004), Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, Paris, Didier, Coll. LAL.
- GUTIÉRREZ, K. ; RYMES, B. & LARSON, J. (1995), « Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. the Board of education », *Harvard Educational Review*, 65 (3), 445-471.
- GUTIÉRREZ, K. ; LOPEZ, P.B. & TEJEDA, C. (2003), « Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space » in GOODMAN, S. ; LILLIS, T. ; MAYBIN, J. & MERCER, N. (eds.), *Language, literacy and education: A reader*, VA, Trentham Books, Sterling, 171-187.
- HAAS, G. (1995), « Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond », *Notions en Questions*, 1, ENS éditions, 153-162.
- HAMILTON, M. ; BARTON, D. & IVANIC, R. (eds.) (2001), *Worlds of Literacies*, Toronto, Multilingual Matters, Ontario Institute for Studies in Education.
- HORNBERGER, N. (ed) (2003), *Continua of Bilinguality. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*, Clevedon, Multilingual Matters.
- KANNO, Y. & NORTON, B. (2003), « Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction », *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (4), 241-249.
- KENNER, C. (2000), « Children Writing in a Multilingual Nursery » in MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds), op. cité, 127-144.
- LAMARRE, P. & DAGENAIS, D. (2004), « Language Practices of Trilingual Youth in Two Canadian Cities » in HOFFMANN, C. & YTSMA, J. (eds.), *Trilingualism in Family, School and Community*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd, 53-74.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LÜDI, G. & PY, B. (1986/2002), *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
- MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds.) (2000), *Multilingual Literacies*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- MÉNIGOZ, A. (2003), « La littéracie en milieu multilingue. Principes didactiques », *LIDIL*, 27, 89-102.
- MÉNIGOZ, A. (2005), « Sociétés multilingues dites orales et apprentissage de l'écrit en Afrique noire », *Cahiers du Français Contemporain*, 10, 63-76.
- MILROY, L. & MUYSKEN, P. (eds.) (1995), *One Speaker, Two Languages, Cross-disciplinary Perspectives on Code-Switching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S. (2003), « Le plurilinguisme en action » in MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S. (éds.), *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism, Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*, Tübingen und Basel, A. Francke Verlag, 95-110.
- MOORE, D. (1998), « C'est tout du chinois on a l'impression Quentin. Approches de la distance et mises en proximité chez des enfants éveillés aux langues » in BILLIEZ, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 309-322.
- MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (2001), « Comment le plurilinguisme vient aux enfants » in CASTELLOTTI, V. (éd.), *D'une langue à d'autres*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen, Coll. Dyalang, 151-190.
- NORTON, B. (2001), « Non-participation, imagined communities, and the language classroom » in BREEN, M. (ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow, England, Pearson Education, 159-171.
- NORTON, B. & TOOHEY, K. (2002), « Identity and language learning » in KAPLAN, R.B. (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford and New York, Oxford University Press, 115-123.
- NORTON, B. & KAMAL, F. (2003), « The Imagined Communities of English Language Learners in a Pakistani School », *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 301-317.
- NORTON, B. & TOOHEY, K. (2004), « Critical pedagogies and language learning : An introduction », in NORTON B. & TOOHEY K. (eds), *Critical Pedagogies and Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1-17.

- PAVLENKO, A. & BLACKLEDGE, A. (eds.) (2004), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Clevedon, Multilingual Matters, UK.
- PAVLENKO, A. & NORTON, B. (2005), « Imagined communities, identity and English language learning » in CUMMINS, J. & DAVISON, C. (eds.), *Kluwer Handbook of English Language Teaching*, Dordrecht, Kluwer.
- PORQUIER, R. (1998), « Quand les langues se jouxtent. Les textes dialingués » in BILLIEZ, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-Lidilem, 153-162.
- RAMPTON, B. (1995 et 2005), *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*, Manchester, St Jerome Publishing.
- REUTER, Y. (2003), « La littératie. Perspectives pour la didactique », *LIDIL*, 27, 11-23.
- SEBBA, M. (2003), « Spelling Rebellion » in ANDROUTSOPOULOS, J. & GEORGAKOPOULO, A. (eds.), *Discourse Constructions of Youth Identities*, Amsterdam, John Benjamins, 151-172.
- SEBBA, M. & WOOTTON, A.-J. (1998), « We, They and Identity: Sequential vs. Identity-related Explanation in Code-switching » in AUER, P. (ed), *Code-switching in Conversation*, London, Routledge, 262-289.
- SIMON, D.-L. & MOORE, D. (2002), « Déréalisation et identité d'apprenants », *AILE*, 16, 121-144.
- VOSS, M. (1996), *Hidden Literacies, Children Learning at Home and at School*, Portsmouth, Heinemann.

Notes

¹ Le terme de compétence plurilittéracie (comme celui de pratiques plurilittéraciées) est un néologisme (on parle en anglais de Multilingual Literacies, voir par exemple Martin Jones & Jones eds. 2000), construit sur le modèle plus connu de compétence plurilingue (Coste, Moore & Zarate 1997) pour décrire les compétences constitutives des individus en tant que locuteurs. On considèrera ainsi que le répertoire des plurilingues inclut des compétences à la fois plurilingues et plurilittéraciées.

² On notera ici notre préférence pour le terme « graphique » plutôt que « scriptural », qui nous permet de prendre aussi en compte des aspects moins traditionnels de la relation au lire-écrire, pour englober d'une part, les liens que les très jeunes scripteurs peuvent entretenir avec les formes graphiques de l'écrit qu'ils apprennent à manipuler, et d'autre part, les rapports à différentes formes d'écrit que peuvent entretenir des communautés dont la langue n'est pas dotée d'un système d'écriture (voir par exemple Hornberger ed. 2003).

³ Anaële, née en France, a été scolarisée en France jusqu'à la rentrée scolaire 2004, moment où la famille migre au Canada. Elle parle à la maison le français et l'anglais, les langues de ses parents.

⁴ Cette enquête exploratoire bénéficie d'un financement de l'Université Simon Fraser (President's Research Grants Fund 36569).

⁵ Ces études investissent un champ de réflexion large, en sollicitant à la fois les dimensions anthropologiques, linguistiques, psycho-linguistiques, sociales, économiques et historiques de la littéracie, depuis les premiers apprentissages jusqu'aux pratiques scripturales les plus élaborées. Voir par exemple Lamarre & Dagenais 2004.

⁶ Selon par exemple que leur(s) langue(s) sont dotées ou non d'un système d'écriture, de manière plus ou moins récente, et selon que l'écriture est liée d'une manière plus ou moins forte à des formes de spiritualité, ou à des pratiques religieuses. Voir pour exemple Ménigoz 2003 et 2005.

⁷ Pour Norton, la distinction que pose Wenger entre périphérique (« peripherality ») et marginal (« marginality ») est utile ici pour comprendre le sens de la non-participation. Un degré de non-participation périphérique (dans des communautés avec lesquelles nous sommes en contact mais auxquelles nous n'appartenons pas) peut se constituer comme un facteur susceptible de faciliter la participation (« enabling factor of participation »), tandis que la non-participation marginale l'exclut : « By 'peripherality', he [Wenger] refers to the fact that some degree of non-participation can be an enabling factor of participation, while 'marginality' is a form of non-participation that prevents full participation » (Norton 2001 : 161).

⁸ Porquier 1998 propose en effet un inventaire typologique pour l'examen des textes dialingués, qu'il définit comme des textes homologues, en deux ou plusieurs langues, dont l'une sert à décrypter l'autre.

⁹ De Courcy (2002 : 103) rapporte par exemple une étude de Rozin & al. qui montre comment des élèves anglophones en difficulté d'apprentissage de la lecture en anglais ont appris à lire en utilisant des sinogrammes, qui leur permettaient d'aller directement au sens du signe, plutôt que de vocaliser les lettres.

Haas 1995 propose de recourir à l'écriture japonaise, qui utilise deux séries de signes graphiques, les kanji qui transmettent du sens et les syllabaires kana qui transcrivent le son, comme une aide d'apprentissage pour sensibiliser au double rôle des signes graphiques, rôle qui échappe souvent aux lecteurs-scripteurs du français.

¹⁰ L'étude proposée, fondée sur un corpus restreint, n'a pour autre ambition que de tracer quelques lignes exploratoires pour l'analyse et la discussion.

¹¹ Le gujerati, une langue de l'Inde, est la langue parlée dans la famille et la communauté d'appartenance de cette petite fille qui vit en Angleterre. L'exemple est tiré de Kenner 2000.

¹² Cette distinction reste toutefois celle de l'analyste. Du point de vue du scripteur, on peut en effet émettre l'hypothèse que l'ensemble des langues mises en contact sont considérées comme appartenant au répertoire, surtout quand les enjeux d'apprentissage sont aussi flagrants.

¹³ Marion et Anaële sont dans la même classe à l'école en France.

¹⁴ Anaële dit ailleurs dans l'entretien : « comment je me rappelais que c'était homme . c'est facile parce qu'ils l'ont écrit comme ça pour faire les jambes . le cou . et les bras d'un homme », et à propos du caractère pour oiseau : « ça ça donne comme une aile donc les petits traits en-dessous du signe ça te rappelle des plumes ça ». On remarque d'ailleurs comment elle « prolonge » (d'une couleur différente) les caractères dans le texte-dessin présenté dans l'exemple (voir en particulier le signe pour l'arc, légendé phonétiquement « lark »).

¹⁵ Procédures que nous avons déjà rencontrées avec des enfants plus âgés, mis en situation scolaire de rencontre avec des langues inconnues (voir par exemple Moore 1998 ; Moore & Castellotti 2001 ou Castellotti & Moore 2005), notamment à l'intérieur de cadres didactiques favorisant des approches plurilingues. Voir Candelier éd. 2003.

¹⁶ Nous empruntons cette expression à Jacqueline Billiez. Notre conception ici est plus souple que celle de Gumperz, pour qui le « we-code » décrit une langue ethnique, par opposition à la langue privilégiée dans le milieu élargi. Voir Billiez 1997.

¹⁷ Il s'agit du titre du livre de L. Bresner (1999), *Un rêve pour toutes les nuits*, Arles, Actes Sud Junior.

¹⁸ Pour Rampton 2005, ce lien entre les phénomènes discursifs cross-linguistiques et les « communautés imaginées » n'est pas explicite. On trouve toutefois une référence aux travaux précurseurs d'Anderson (publiés en 1983) dès le chapitre introductif de la version remaniée de son ouvrage.

¹⁹ Elle commente ailleurs qu'elle a mal réussi à écrire un message en chinois « parce j'avais pas un pinceau ».

²⁰ Anaële avait « reconnu » sur une lampe du restaurant le caractère pour cheval utilisé comme décoration.

²¹ Amy (un pseudonyme) est tout d'abord présentée par Anaële comme une camarade nouvellement arrivée d'Arabie Saoudite, à qui elle enseigne le chinois, tandis que cette dernière lui apprend l'arabe. Amy, de fait, bien que sa mère soit chinoise et que sa grand-mère ne parle pas l'anglais, se présente elle-même comme ne parlant et n'écrivant pas le chinois.

²² C'est d'ailleurs en français qu'Anaële choisit de parler pendant l'entretien, mené à Vancouver (alors qu'elle tend à utiliser l'anglais de manière préférentielle, même dans les échanges en famille), ne basculant dans l'anglais qu'au moment où la conversation s'oriente vers les langues « parlées au Canada ». Ce choix du français paraît là encore indiquer l'ancrage situationnel et émotif du chinois, qui reste associé, de manière privilégiée, à sa relation avec Marion, en France. Les deux petites filles continuent d'ailleurs à entretenir une relation épistolaire suivie, en français.

²³ Un récent rapport des Nations Unies (2004) place la ville de Vancouver au 4^{ème} rang mondial en termes de sa diversité, le chinois se plaçant comme la deuxième langue, bien avant le français en termes du nombre de locuteurs. La langue est aussi très présente dans l'univers scriptural de la ville.

²⁴ Comme en particulier ici l'utilisation d'un pinceau chinois pour produire le sinogramme (le « texte ») et de feutres de couleur pour les coeurs (le « dessin »). Ces différents paramètres relèvent de la sémio-graphie d'un texte, que Billiez distingue de sa scripto-graphie, qui rend compte de l'actualisation par l'individu du système (le choix et le travail de lettrage, le calibre et l'orientation des lettres ou des caractères, etc.). Voir Billiez 1998.

²⁵ Bien que le directeur de l'école tout comme les deux enseignantes d'Anaële, francophiles, s'adressent souvent à elle en français. Ils le font toutefois en général dans un espace « neutre », comme les couloirs ou la cour de récréation.

²⁶ Nous ne nous intéressons pas dans le cadre de cette étude aux modes de réception que ces textes peuvent susciter. On peut toutefois noter qu'ils font intervenir une série de questionnements, autour par exemple des parcours de lecture encouragés par le rapprochement de graphies dont les sens d'écriture sont différents.

²⁷ Si Anaële parle essentiellement anglais avec son frère à Vancouver, le français reste une langue de

communication privilégiée dans les relations avec la mère, à qui est adressée cette dernière carte.

²⁸ Pour Wenger, « [...] the concept of imagination refers to a process of expanding our self by transcending our time and space and creating new images of the world and ourselves. Imagination in this sense is looking at an apple seed and seeing a tree » (Wenger 1998 : 176, cité dans Norton 2001 : 163).

²⁹ Norton 2001 examine les relations entre l'imagination et l'investissement dans les communautés de pratiques, en posant l'hypothèse que c'est leur non prise en compte dans l'espace scolaire qui favorise la non-participation et la résistance à l'apprentissage (voir Norton 2001 et Norton & Kamal 2003 : 303).

³⁰ Nous n'avons pas ici discuté ces phénomènes qui sont pourtant aussi observables chez les enfants. Pour revenir au cas d'Anaële, les nouveaux groupes de pairs dans lesquels elle évolue au Canada incluent par exemple des enfants, d'origine asiatique ou britannique, ayant vécu plusieurs années en Arabie Saoudite et ayant développé des compétences en arabe oral et écrit. Lors de conversations informelles en famille, Anaële avait mentionné des apprentissages réciproques pour le chinois et l'arabe. Elle ne revient néanmoins pas sur ces aspects lors de l'entretien enregistré.