

Pour une nouvelle approche de la littérature dans la didactique des langues étrangères: la biographie du lecteur plurilingue

Chiara BEMPORAD

Université de Lausanne, Ecole de français langue étrangère, Anthropole,
CH-1015 Lausanne
chiara.bemporad@unil.ch

Il presente contributo ha come scopo di affrontare la relazione che intercorre, negli apprendenti, tra il loro percorso di appropriazione della lingua straniera (in questo caso il francese) e il loro modo di praticare la lettura letteraria. Per questo articola ricerche risultanti da ambiti teorici diversi: gli studi sulla didattica delle lingue e quelli riguardanti la didattica della letteratura. Lo studio si propone di analizzare dei discorsi di studenti riguardanti la loro appropriazione linguistica e la loro pratica della lettura letteraria e il modo in cui si posizionano nei confronti della letteratura come oggetto sociale e delle competenze di scrittura in generale. Esso si interessa al legame tra le rappresentazioni della lingua come della letteratura e la motivazione ad apprendere la lingua e a migliorare la capacità di leggere la letteratura. La biografia linguistica dell'apprendente è così messa in relazione alla sua biografia da lettore. Questo nuovo strumento è chiamato: biografia del lettore plurilingue. L'articolo tratta come esempio emblematico il caso di una studentessa italofona che vive in un contesto plurilingue e che racconta il suo rapporto alla scrittura, alla lingua e alla lettura di testi letterari.

Parole chiave:

Biografia linguistica, biografia da lettore, didattica delle lingue, didattica della letteratura, lettura in lingua straniera

1. Introduction

Le propos que je développerai dans cet article s'insère dans une recherche plus vaste qui vise à décrire et à caractériser les pratiques de lecture de textes littéraires d'apprenants de français et à les mettre en rapport avec les représentations qu'ils se font de la langue et de la littérature¹. Dans la présente contribution, je me focaliserai sur un aspect mobilisant la trajectoire d'appropriation d'apprenants de français articulée avec leur lecture de textes littéraires et leur manière de concevoir la littérature. Cette approche permet de dégager l'importance des représentations à la fois de la langue et de la littérature pour le processus d'appropriation langagière, pour les pratiques de lecture et pour le rôle que ces deux éléments jouent sur la construction de l'identité plurilingue.

¹ Il s'agit de ma thèse de doctorat: *Lectures littéraires d'apprenants de langue étrangère*.

Pour atteindre de tels objectifs, cette étude met en relation deux champs de recherche qui traitent du rapport entre la langue étrangère et la littérature en adoptant deux perspectives différentes.

La première part des recherches en didactique des langues étrangères et se propose de s'interroger sur la façon dont on peut exploiter le texte littéraire comme ressource linguistique. De ce point de vue, l'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères par exemple introduit le texte littéraire parmi les documents authentiques servant de base à l'apprentissage à la fois linguistique et culturel².

La deuxième perspective, quant à elle, résulte des recherches en didactique de la littérature en français langue maternelle et inclut le français langue étrangère (FLE) dans ses champs d'intérêt³. Dans ce contexte, de nombreuses activités didactiques sont proposées pour faciliter l'accès à la lecture d'un texte littéraire aux étudiants natifs ou non natifs.

Ma recherche envisage d'abord les besoins, les pratiques et les stratégies d'un apprenant d'une langue étrangère qui se confronte à la lecture de textes littéraires. Le sujet est donc considéré à la fois comme un lecteur et un apprenant. La centration sur l'individu requiert ainsi d'articuler les deux champs (la didactique des langues et la didactique de la littérature) en les plaçant sur un même plan tout en choisissant parmi les différentes études celles qui adoptent spécifiquement une perspective axée sur l'individu.

Plus spécifiquement, dans le champ de la didactique des langues étrangères, je me base sur les recherches qui mettent en avant l'observation de l'apprenant et de son vécu et qui étudient les répercussions que l'appropriation de la langue (à la fois apprise de façon non guidée et dans un cadre institutionnel) a sur sa personnalité et sur son identité. Ces recherches touchent à la manière dont l'apprenant déconstruit et reconstruit les représentations de soi face aux nouvelles situations et aux nouveaux contextes sociaux que l'appropriation langagière lui ouvre ou lui impose. En plus, elles s'intéressent à la façon dont cette construction affecte l'apprentissage et agit sur la motivation à apprendre.

Du côté de la didactique de la littérature, par ailleurs, je privilégie l'approche qui prend comme point de départ l'acte de la lecture et la réception des textes littéraires. Cette perspective s'oriente vers le sujet-lecteur et se concentre sur la manière de lire des élèves et sur les possibilités qu'a l'enseignant de favoriser la lecture.

² Il s'agit par exemple de publications telles que Peytard, Bertrand & Besse (1982) ou Bertrand (1988).

³ C'est par exemple le cas de Collès & Dufays (2007) ou de Canvat (2007).

En observant ces deux perspectives, il paraît évident que les deux touchent aux questions identitaires, pour l'une en observant la façon dont l'intériorisation d'une langue affecte la personnalité⁴, pour l'autre en étudiant comment les expériences de lecture d'une œuvre littéraire reconfigurent la manière de voir le monde et la langue elle-même⁵. En outre, ces deux approches se proposent d'intervenir sur la motivation de l'étudiant, qu'il s'agisse de la motivation à apprendre la langue ou à favoriser la lecture, d'un point de vue quantitatif (lire plus) ou qualitatif (lire mieux). Par l'articulation de ces deux champs de recherches, il est donc possible de considérer la manière dont l'individu se représente ces deux dimensions (appropriation langagière et lecture littéraire) et les perçoit comme importantes pour sa formation personnelle.

C'est le cadre théorique ainsi défini qui va me permettre d'analyser les données que j'ai récoltées auprès d'apprenants de français. Il s'agit de discours concernant leur apprentissage de la langue ainsi que leurs pratiques de lecture et leurs positionnements face aux textes littéraires. Pour recueillir de telles données, j'ai lié une pratique issue de la didactique de la langue: la biographie langagière à une autre propre à la didactique de la littérature: la biographie de lecteur. Ce dispositif, qui est un des points les plus innovants de ma recherche, permet d'analyser chez les étudiants les discours qui se rapportent à la trajectoire d'appropriation langagière et ceux qui concernent les pratiques de la lecture littéraire. Il donne également la possibilité de voir de quelle manière ces deux éléments s'articulent dans le discours des étudiants. Il s'agit maintenant de se pencher sur les fondements de ces deux dispositifs didactiques relevant de ce qu'on appelle le "biographique".

2. L'approche biographique

2.1 *La construction identitaire chez le lecteur plurilingue*

Le "biographique" (terme utilisé, entre autre, par Perregaux, 2002) questionne la construction identitaire de l'individu. L'hypothèse de départ consiste à affirmer que l'appropriation d'une langue étrangère permet à l'individu de s'ouvrir à de nouvelles conditions de socialisation. En même temps, dans l'apprentissage, les efforts, les échecs comme les succès reconfigurent l'image de soi de l'apprenant, qui change, évolue, se remet en discussion en déconstruisant ses représentations de soi, du monde, de la langue elle-même et de l'apprentissage. L'appropriation affecte donc sa construction identitaire à la fois sur un plan social et individuel. Selon Norton (2000: 5), l'identité

⁴ Sur ce sujet voir par exemple Deprez (2000) ou Vinsonneau (2005).

⁵ Voir par exemple Chaudron & De Singly (1993).

concerne la manière dont le sujet conçoit son rapport au monde d'une manière diachronique et spatial.

Dans les approches biographiques, l'identité s'exprime par et dans un discours réflexif prenant une forme surtout narrative et descriptive. En parlant de soi-même en effet, le sujet se positionne comme sujet social, existentiel, réflexif et acteur, selon les dimensions définies par Gaulejac (2009: 25). L'identité de l'individu étant en évolution permanente (Kaufmann, 2008: 33-34), l'apprentissage de la langue et la mobilité (entendue comme le déplacement du contexte alloglotte au contexte homoglotte qui peut être la cause ou la conséquence de l'appropriation langagière) participe à l'évolution et au changement identitaire de l'apprenant. Ce dernier en parlant de soi-même se positionne par rapport à un ou plusieurs groupes sociaux. Mais il se configure également comme sujet individuel ayant ses opinions et ses intérêts et en tant qu'acteur de ses choix de vie. L'apprenant de langue étrangère se redéfinit selon les progrès de son interlangue, visibles aussi bien en contexte scolaire et non scolaire. De plus, un étudiant universitaire peut se définir aussi par le choix de ses lectures qu'elles soient contraintes par le cadre scolaire ou choisies de manière personnelle selon ses goûts, ses envies, ses projets et ses intérêts (voir De Singly, 1993: 133).

2.2 *Panorama des études sur la biographie langagière*

Dans le champ des recherches sur la construction identitaire de l'apprenant, nombreuses sont les études qui ont observé l'évolution de l'identité d'un sujet plurilingue, la construction et la déconstruction des représentations des langues et de l'apprentissage ainsi que la manière dont les attitudes affectent la motivation et le résultat de l'apprentissage. Il est désormais clair que le parcours d'appropriation d'une langue varie et évolue dans le temps, comme l'affirmait Porquier (1995) en élaborant le concept de trajectoire. Dans cette perspective, des recherches se sont développées visant d'une part à documenter, répertorier et analyser différentes trajectoires; d'autre part, elles adoptent la technique de la description de la trajectoire d'appropriation⁶ d'une langue avec un but d'intervention sur l'apprentissage. C'est par exemple l'un des objectifs des outils pédagogiques tels que le *Portfolio européen des langues* et de nombreuses autres activités qui visent à permettre à l'apprenant de se représenter en tant que sujet en évolution, pour pouvoir éventuellement intervenir concrètement sur son interlangue. De manière générale, suivant l'usage du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2000: 133), ces pratiques sont connues sous la dénomination de "biographie

⁶ Si Porquier (1995) parle de trajectoire d'apprentissage, pour ma part, suivant Jeanneret (2010) je préfère parler de trajectoire d'appropriation pour inclure à la fois l'activité d'apprentissage (guidée en milieu institutionnel) et d'acquisition (non guidée, spontanée).

langagière". Cette dénomination a été déjà employée par Richerich & Chancerel (1977: 27-29) qui avaient lié la pratique de la biographie langagière au concept de besoins et d'objectifs d'apprentissage.

Ces travaux considèrent ainsi la "biographie langagière" comme un objet d'étude autant que comme un outil didactique et sont liés aux questions relevant du plurilinguisme et de l'acquisition des langues⁷. Dans l'espace francophone priment les recherches de Deprez (p.ex. 1993, 2000, 2002, 2004), Perregaux (2002 et 2006) et Molinié (2000, 2002, 2006a et b, entre autres).

Les idées promues par ces travaux soulignent essentiellement la dimension réflexive de la pratique de la biographie langagière. Cette dimension contribue à la construction de l'identité plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant et à sa valorisation, d'autant plus que la biographie langagière lui permet de développer ses compétences d'auto-évaluation et, par conséquent, d'action sur son apprentissage. Molinié affirme en effet que:

Produire, faire produire ou encore recueillir des biographies langagières, c'est faire une place de choix à la capacité qu'a l'acteur social de comprendre les manières dont l'histoire sociale interagit avec sa formation personnelle [...]. C'est considérer le sujet du langage non seulement comme le lieu d'intersection d'un ensemble de contradictions auxquelles il est confronté dans son existence, mais surtout comme le seul locuteur compétent pour co-énoncer le *sens* de celles-ci. (Molinié, 2006b: 9)

La biographie langagière peut être pour l'apprenant à la fois la représentation discursive de sa trajectoire d'appropriation et une réflexion sur cette dernière. Elle lui permet de construire son identité plurilingue dans ses dimensions sociale, éducationnelle, psychologique et genrée⁸.

La pratique de la biographie langagière est donc un instrument qui sert à l'apprenant à construire, à travers son discours, une représentation de soi et de son apprentissage, pour pouvoir ensuite y réfléchir et éventuellement agir sur celui-ci. Mais cette pratique permet aussi au chercheur d'étudier et de comprendre les processus d'appropriation. C'est plutôt cette seconde optique que j'ai adoptée dans mon travail en observant les biographies langagières écrites et orales des étudiants.

Dans le cas de l'apprenant d'une langue étrangère qui se trouve face à la lecture des textes littéraires, la dimension de la biographie langagière doit toutefois être articulée avec les spécificités propres aux activités de lecture. C'est justement cette spécificité qui permet de cerner les approches de la didactique de la littérature que nous allons traiter maintenant.

⁷ Pour une réflexion épistémologique et méthodologique de cette notion, voir principalement Lüdi (2005) et Thamin & Simon (2009).

⁸ Pour ce dernier aspect, voir Norton (2000) et Baroni & Jeanneret (2008).

2.3 *Théorie et pratique de la biographie du lecteur*

En se confrontant avec des questions relatives à la didactique de la littérature, il serait opportun de s'arrêter sur la définition de cet objet. Toutefois, il n'est pas envisageable d'affronter une problématique aussi complexe en quelques lignes. Je me limiterai donc à dire que je considère le texte littéraire comme une production discursive contingente qui est définie comme littéraire par une société selon des critères à la fois intrinsèque et extrinsèque. Un tel type de texte devient l'objet de discours et de commentaires spécifiques et c'est cela qui révèle sa nature de littéraire. Bronckart (1999) affirme en effet que "se trouve [...] être littéraire, ou plutôt potentiellement littéraire, le texte qui suscite ce type de commentaires, qui est l'objet d'un débat légitime dans le champ" (1999: 74-75).

De cette façon, le texte littéraire est à la fois un objet qu'on utilise (en le lisant), mais aussi un objet que l'on se représente, qui possède un statut social et sur lequel on parle et on se confronte. Sous cet angle, la lecture est à la fois une activité individuelle, qui implique la subjectivité du lecteur, dans son jugement esthétique personnel et dans son expérience émotionnelle, ainsi qu'un acte qui relève d'un positionnement culturel collectif, puisque la société attribue une valeur institutionnelle à cette activité spécifique et à la reconnaissance du statut de certains textes.

Le recours au "biographique" s'avère à cet égard efficace, puisqu'on demande à l'individu de parler de son rapport à la lecture et de décrire son vécu par rapport à la littérature. Il raconte ses expériences de lecture et les effets suscités par cette dernière, mais il se positionne également vis-à-vis de l'objet littérature et souvent se trouve à réfléchir sur son rapport général à l'écrit, en touchant à la problématique de la littéracie, c'est-à-dire les compétences de réception et production spécifiquement liées à l'écriture⁹.

Pour cette raison, je me propose de reprendre des études qui se sont intéressées à la trajectoire de l'individu en tant que lecteur, en recourant à l'outil de la "biographie de lecteur". Cet outil touche la partie de l'identité du sujet qui s'est formée au travers de sa pratique de la lecture. Dans un article concernant l'emploi de la biographie de lecteur chez des élèves du collège, Rouxel (2004) adopte cette dénomination en se référant à un genre littéraire spécifique (inauguré par Dumayet, 2000) et en considérant le cas d'un écrivain de profession. Ensuite elle s'interroge sur la pertinence de l'attribution d'une "identité littéraire" à des élèves de l'école secondaire et préfère parler d'une "identité de lecteur" en entendant par là, une identité qui est propre, au fond, à toute personne qui lit, qui est alphabétisée, alors que l'identité littéraire

⁹ Sur ce point voir Moore (2006) entre autre (l'orthographe de littéracie, de l'anglais *literacy*, est variable: on emploie littératie également).

reste plus spécifique d'un professionnel de l'écriture. Pour cette raison, j'adopte dans ma recherche la dénomination de (auto)biographie de lecteur et je la définis comme un discours que tout individu lettré peut faire sur son rapport à la littéracie et à la lecture.

Dans le cas d'étudiants (qu'il s'agisse d'élèves ou d'universitaires), un tel discours devient d'autant plus pertinent parce qu'il concerne directement le contexte social (l'école) auquel ils se confrontent quotidiennement. De plus, le contexte scolaire est l'endroit par excellence dans lequel ces compétences (littéracie d'abord et lecture ensuite) se construisent et se pratiquent et, par conséquent c'est lui principalement qui crée et véhicule dans la société les représentations de ces compétences. D'un point de vue didactique, comme le souligne Rouxel (2004), la biographie de lecteur:

ouvre la réflexion sur la part que peut prendre la littérature dans la formation d'un individu, sur la multiplicité des modes d'appropriation des textes, sur la place de la subjectivité chez le sujet qui construit du sens. (2004: 137)

La biographie de lecteur, devenue ainsi une activité pratiquée à l'école secondaire¹⁰, est également une pratique utilisée dans les formations de futurs enseignants, qui rédigent parfois leur autobiographie pour s'interroger sur eux-mêmes et ensuite se former en tant qu'enseignants réflexifs¹¹.

L'idée "d'(auto)biographie de lecteur" renvoie aussi au concept de "bibliothèque intérieure" définie par Bayard (2007: 74) comme un "ensemble de livres [...] sur lequel toute personnalité se construit et qui organise ensuite son rapport aux textes et aux autres"¹². La biographie du lecteur consiste donc en une mise en discours (selon des modalités diverses: forme dialogique ou monologale, par écrit ou par oral) de la manière dont les individus ont appris à lire, se rapportent à la littéracie et la littérature et surtout se représentent leur bibliothèque intérieure. D'ailleurs, s'agissant d'apprenants de langue étrangère, cette bibliothèque intérieure intéresse toutes les langues que le lecteur connaît ou dans lesquels il a eu accès aux livres.

D'une manière générale, la biographie de lecteur a été, jusqu'à présent, utilisée comme un outil didactique dans les classes, ou alors comme un objet d'étude visant à tracer des profils d'apprenants (dans une optique quasi quantitative). Mon intention est autre, puisque je souhaite effectuer une

¹⁰ Voir De Croix & Dufays (2004).

¹¹ Voir à ce sujet par exemple l'article de Ledur & De Croix (2005). D'ailleurs, dans le cas de la biographie langagière également, cette même démarche est utilisée chez des futurs enseignants de FLE, voir Causa & Cadet (2006).

¹² Le concept de bibliothèque intérieure a été traité, sous une visée didactique dans la récente publication de Louichon et Rouxel (2010). En particulier, les contributions de Louichon (2010) et Fourtanier (2010) reprennent et débattent la question que j'entends approfondir au cours de mon travail de thèse.

analyse détaillée des discours que les étudiants tiennent sur la lecture et sur la littérature en les reliant également aux discours qu'ils tiennent sur l'appropriation langagière et sur la manière d'articuler ces deux éléments. Il n'existe, à ma connaissance, encore aucune étude qui ait adopté cette approche de façon systématique, à l'exception d'une publication de Perregaux (2006) qui décrit le parcours d'une étudiante bilingue dont le changement de langue durant sa scolarité (dû à un déménagement dans un pays francophone) a induit une modification de la langue de lecture: convaincue d'abord qu'elle n'aime pas lire en français parce que cette langue lui avait été imposée, cette étudiante bilingue compare sa "biographie langagière" à celles d'autres étudiants dans la même situation (apprentissage du français suite à une migration pendant l'adolescence) pour surmonter ses difficultés et retrouver le goût de la lecture. Dans les faits, ce que l'auteure appelle "biographie langagière" se révèle être une "biographie de lecteur". Cependant dans ce cas, la bibliothèque intérieure n'est pas véritablement thématisée, mais l'objectif est plutôt d'affronter le problème d'une attitude de rejet de la lecture, problème lié, pour cette personne, à une identité plurilingue problématique et au traumatisme de la migration.

Pour ma part, j'articule la trajectoire d'appropriation d'une langue, qui touche à l'aspect de l'identité plurilingue et l'évolution de la bibliothèque intérieure, qui concerne l'identité du lecteur. J'ai décidé d'appeler cette pratique: biographie de lecteur plurilingue (BLP).

3. Le recueil des données et la méthode d'analyse

Mon recueil de données est constitué en grande partie de BLP écrites et orales. Dans un premier temps, les biographies sont écrites par les étudiants; dans un deuxième temps, à partir de ces textes, j'ai mené des entretiens compréhensifs¹³. Trois raisons principales ont dicté ce recours à une double enquête: d'abord, elle permet d'approfondir certains aspects de la biographie écrite; ensuite, elle donne la possibilité aux étudiants alloglottes d'exprimer des sujets complexes de deux façons différentes pour être plus à l'aise; enfin, ce mode de recueil crée parfois des cas de variantes et de reformulations discursives qui peuvent non seulement être intéressantes pour les chercheurs, mais aussi stimuler la réflexion de l'étudiant. J'ai ainsi constitué pendant trois ans un corpus de 14 BLP récoltées principalement dans le cadre d'un cours de didactique de la littérature. De nombreuses langues sont représentées: anglais, allemand, suisse allemand, espagnol, polonais, roumain, tchèque, russe, turque, japonais et persan. À cela il faut ajouter cinq sujets qui se sont portés volontaires pour être suivis pendant toute l'année

¹³ Je me base principalement sur Kaufmann (1996).

académique 2008-2009 et qui, en plus de relater leur BLP, ont documenté leurs pratiques de lecture effective sur un texte littéraire spécifique et, parmi eux, quatre ont été enregistrés ou filmés dans le cadre d'un cours de littérature (il s'agit de deux étudiantes canadiennes anglophones, un étudiant américain, une étudiante tessinoise et une étudiante brésilienne)¹⁴. Dans cet article, je m'occuperai exclusivement de la partie concernant les BLP.

La procédure du recueil des données se base sur une approche ethnographique au sens de Cambra Giné (2003). Les données ont été recoltées de manière empirique et participante. Il n'y a pas en effet des "données manipulés ni d'hypothèse aprioristique" (2003: 17), mais le chercheur observe les discours produits, dans le but de reconstruire le sens que les participants donnent à leurs activités. L'analyse prend donc à la fois en compte la forme et le sens.

Les aspects formels concernent principalement l'analyse de l'interlangue écrite et orale des étudiants, l'emploi de termes et d'expressions récurrentes utilisées, la (co)construction du discours en interaction (dans le cas des entretiens oraux), les variantes narratives d'un même événement entre le discours oral et écrit, la construction de la temporalité dans la narration des événements biographiques, la gestion du discours rapporté (propre et autrui), l'emploi de différents genres discursifs à l'écrit spécifiquement.

Pour l'aspect sémantique, l'élément le plus important concerne les représentations de la langue et de la littérature telles qu'on peut les reconstituer à partir des discours recueillis. Suivant Py (2003) les représentations sont des discours, circulant dans un groupe social sur un ensemble de phénomènes que le sujet s'approprie comme lui appartenant. Comme le souligne Mondada (2004: 258), les représentations "permettent à la fois l'exhibition de l'appartenance à un groupe et l'expression / construction de l'identité propre du locuteur" et comme telles, elles sont étroitement liées aux attitudes face à l'apprentissage de la langue. Suivant Moore (2001: 9) en outre, elles "influencent largement les procédures et les stratégies qu[e les acteurs sociaux] développent et mettent en œuvre pour apprendre".

Les discours sur l'activité de lecture renvoient aux pratiques langagières et relèvent pour cela des études sur les représentations de la langue et de l'apprentissage. Ces discours concernent par ailleurs le comportement lectorial général de l'individu (qui lit dans plusieurs langues, qui aime ou qui n'aime pas lire, qui choisit un livre plutôt qu'un autre, etc.) et, par conséquent, elles sont révélatrices de son positionnement comme lecteur plurilingue et de ses goûts personnels.

¹⁴ Bien que la variété linguistique ne soit pas très importante (trois étudiants anglophones), les parcours d'apprentissage et le rapport à la lecture et à la littéracie sont très différents.

Les discours sur la littérature en tant qu'objet social se basent, quant à eux, sur des études spécifiques de sociologie de la littérature qui analysent les fonctions que la littérature exerce dans notre société alphabétisée, fonctions qui sont, d'ailleurs, principalement, véhiculées par l'école¹⁵.

4. Un exemple d'analyse de la biographie de lecteur plurilingue

Mon analyse prend en compte les représentations que se font les sujets de la langue, de la littérature et de la littéracie sous un double aspect. D'une part, les images sont présentées comme collectives, d'autre part, leurs discours relèvent de représentations subjectives, concernant à la fois leurs expériences et leur identité. Un aspect important de cette recherche en effet est de voir de quelle manière des étudiants s'approprient les représentations d'autrui et surtout se créent des représentations propres, parce que cela influence leur manière d'apprendre. L'exemple que j'ai choisi pour illustrer mon travail, concerne le cas d'une étudiante tessinoise, Alessia¹⁶ qui parle de ses lectures en plusieurs langues: l'italien, l'espagnol, l'anglais et le français. Elle a été élevée dans un contexte bilingue (père italophone, mère mexicaine, mais avec laquelle elle n'a jamais parlé en espagnol pendant son enfance). Elle choisit ensuite l'espagnol et l'italien comme branche de lettres à l'université de Lausanne. Ce choix lui permet donc de se spécialiser dans la langue et la littérature en langue maternelle et étrangère, tout en vivant dans un environnement francophone. Ce n'est qu'au niveau master qu'elle abandonne l'italien pour le français langue étrangère.

4.1 Les représentations de l'écrit et de la lecture

Alessia commence son discours biographique concernant la lecture en décrivant sa représentation particulière de l'écrit, axée sur l'aspect concret de l'écriture et en affirmant une sorte d'attirance et de fascination pour l'élément orthographique. En racontant, par exemple, la manière par laquelle elle a appris à lire, elle écrit dans sa BLP:

Je ne me souviens pas vraiment de la période où j'ai appris à lire, je sais seulement que j'ai commencé assez tôt, vers les quatre ans. J'ai grandi dans une maison pleine de livres et ma mère s'est beaucoup amusée à me donner des vrais et propres cours de lecture au point que, toutes les fois qu'on sortait en ville, je m'arrêtais devant tous les affiches pour savoir ce qu'il y avait écrit dessus, de manière que nous sommes arrivées en retard à nombreux rendez-vous. Ce dont je suis sûre c'est qu'à la maternelle je lisais déjà le menu du jour affiché près de la cuisine pour mes camarades et que -peut être

¹⁵ Voir à ce propos Bourdieu (1991) ou Viala (1993).

¹⁶ Prénom d'emprunt.

parce que une chose en compense une autre- j'étais un vrai désastre en tout ce qui était dessin, coloriage et calcule¹⁷.

Le fait de savoir lire permet à Alessia, d'une part, d'instaurer un rapport privilégié avec sa mère, d'autre part de s'affirmer à l'école enfantine en "compensant" son manque de prédisposition pour d'autres activités. Dans cet exemple la lecture et, en général, le rapport à l'écrit naissent et se développent par nécessité sociale tant dans la famille qu'à l'école. Mais il y a également des éléments de fascination individuelle et de distinction vis-à-vis des autres.

Ce rapport à l'écriture devient encore plus évident lorsqu'Alessia raconte, dans l'entretien oral cette fois-ci, un épisode de son enfance dans lequel elle joue avec son écriture en traçant les lettres à l'envers par provocation:

Oui et puis bon je savais écrire ah oui une chose que ça je me reviens ehm je me souviens quand j'étais petite j'écrivais et je faisais le des lettres au contraire par exemple le e je faisais comme ça (*elle montre sur la table*) [d'accord] au contraire à l'envers ou ou des fois je j'écrivais depuis la la droite de droite à gauche parce que je me disais mais pourquoi c'est qui qui a dit qu'il faut écrire de gauche à droite (*rire*) il y a pas [oui] il y a pas une règle écrite je ne sais pas alors je comprenais pas il fallait forcément écrire dans cet ordre là alors moi pour aller contre courant je je faisais le contraire j'écrivais [de droite à gauche]

Le refus de la norme orthographique est une forme de rébellion vis-à-vis d'une convention qu'elle ne comprend pas et qu'elle ne partage pas, comme le montre le discours rapporté (introduit par "je me disais que") marqué par un opposition ("mais pourquoi... c'est qui qui dit qu'il faut écrire..."). Des expressions telles que "il faut", "forcément", ou "aller contre courant", "faire le contraire" dénotent ainsi une volonté de distinction et une marque de construction de la personnalité.

Dans son discours, Alessia conçoit son rapport à l'écrit d'une manière très personnelle: depuis l'enfance elle se représente l'écriture et l'orthographe comme des éléments d'affirmation de soi. Une telle représentation a conditionné bien longtemps son rapport à l'écrit même après qu'elle soit devenue une lectrice expérimentée dans sa langue de scolarisation, l'italien. En effet, au moment où, à l'école primaire, elle commence l'apprentissage du français, elle se positionne vis-à-vis de cette langue en partant de l'écrit et de l'orthographe; elle écrit dans sa BLP:

j'ai toujours vu le français comme un "gaspillage de lettres" et j'avais comme l'impression que la lecture d'un roman dans cette langue aurait été ennuyeuse et fatigante.

¹⁷ Je garde l'interlangue de l'étudiante. Conventions de transcription: [] intervention minime de l'autre; [marque le début d'un chevauchement; (x) commentaire de la transcriptrice.

La perception de la fatigue et de l'effort de la lecture en langue étrangère est une représentation très fréquente dans les discours de lecteurs non natifs; chez Alessia, elle se manifeste à travers l'idée du "gaspillage des lettres". D'ailleurs, dans l'entretien oral, à la question de l'enquêtrice, elle reformule cette idée de cette façon:

oui parce que (*elle rit*) je sais que il y a des sons au français qui sont représentés par des un ensemble de lettres [mm] et par exemple en italien moi je vois ou en espagnol moi je vois pas c'est de non je vois plus ce deux langues comme des langues qui qu'on prononce comme les écrit [mm bien sûr oui] mais le français non et moi je me dis mais pourquoi utiliser autant de lettres seulement pour exprimer un son et c'est c'est pour ça que je je disais mais c'est un gaspillage de lettres (*elle rit*).

On pourrait facilement établir un lien entre l'opposition à la convention imposée de l'orthographe qu'elle manifestait au moment de son premier contact avec l'écriture et sa résistance à l'orthographe française. En comparant les systèmes graphiques des langues qu'elle connaît (l'italien et l'espagnol) au système du français, ce dernier lui paraît illogique et compliqué. Une telle représentation individuelle constitue un facteur de réticence et dénote une attitude peu favorable à la langue. C'est ce que l'on voit dans cette autre affirmation qui suit la précédente:

oui moi je le voyais un mot comme ça très long et je me disais c'est vraiment un gaspillage parce qu'on prononce ce mot avec quelques sons seulement et ça paraît un mot très court mais finalement si on le lit c'est il est très long [bien sûr oui] et alors en voyant le français écrit je voyais toujours tous ces signes-là tous ces lettres mise une à côté de l'autre et je n'arrivais même pas à le prononcer et c'est trop difficile de lire en français je je me disais alors je faisais pas [d'accord] moi je faisais si je devais mais c'était une facile pour moi de lire en français parce que il fallait toujours comprendre comment ça se prononcer pour pour comprendre le mot [oui oui bien sûr] et alors c'était trop bizarre pour moi

Des mots tels que "gaspillage", "très long", "difficile", "bizarre", dénotent clairement cette attitude négative.

Néanmoins au fur et à mesure que l'appropriation du français avance, cette représentation est destinée à se déconstruire. Alessia décrit en effet un comportement qui pourrait être défini comme une stratégie d'apprentissage. A un moment donné, elle affirme que, puisque la lecture était difficile, elle préférerait ne pas la faire. Mais, si elle y était obligée, elle s'y forçait et en tirait du plaisir, comme le montre cette affirmation, un peu plus loin dans l'entretien oral:

mais au moment où je le faisais j'aimais bien parce après on analysait en classe qu'est-ce on avait lu [mm] et j'aimais parce que des choses intéressantes on pouvait dire qu'est ce qu'on pensait de ce qu'on lisait

Le fait de découvrir qu'à travers la lecture et la discussion en classe, on peut affirmer ses opinions, et que de la contrainte initiale de l'orthographe dégage une liberté d'expression permet donc à Alessia de surmonter ses résistances.

La source de plaisir et l'affirmation de soi provoquées par la lecture deviennent en effet bien plus épanouissantes de l'acte de rébellion vis-à-vis des conventions orthographiques. Chez Alessia, il y a donc la conscience d'un parcours d'appropriation du français marqué par une résistance et une difficulté qui lui ont cependant permis de vivre son état présent comme une réussite. Et cela, grâce à la pratique de la lecture littéraire qui a profondément marqué sa motivation et ses sources de plaisir.

Bien sûr, les difficultés initiales dues au déchiffrage orthographique ont cédé la place à d'autres difficultés, liées cette fois à la compréhension linguistique, comme dénote ce récit oral sur les difficultés rencontrées lors de la lecture d'un livre pour son examen de maturité, *Le rouge et le noir*:

oui mais non je pense pas que c'était [dur [non vous avez] des fois je comprenais pas c'est vrai il y avait beaucoup de mots que je ne comprenais pas mais je les recherchais pas tous parce que des fois on comprend par le contexte dans le contexte [mm bien sûr] on comprend les mots

Dans une telle affirmation, la perception de l'effort se situe sur un autre niveau, mais on relève l'idée de persévérance qui lui permet de dépasser ses difficultés et de se représenter comme confiante de sa réussite. Une telle réussite, pour elle, coïncide à la fois avec le plaisir de lire et avec la satisfaction d'avoir relevé un défi, conformément à sa personnalité. La lecture en français devient donc pour Alessia une manière d'affirmation personnelle, car c'est à travers cette pratique et plus généralement à travers l'écrit, qu'elle arrive mieux à s'affirmer en langue étrangère, elle dit en effet:

et puis bon eh le français écrit je comprends bien beaucoup que le français parlé et beaucoup mieux que je suis meilleure en fr en lecture que dans le parlé ou dans la compréhension (*elle rit*)

De la même manière que le déchiffrage de lettres à l'école enfantine lui avait permis de "compenser" d'autres manques, maintenant dans la pratique langagière du français, elle s'affirme à l'écrit, dans la production comme dans la réception. Elle relève en effet des stratégies d'appropriation langagière à partir des activités qui l'intéressent le plus et dans lesquelles elle se sent plus à l'aise. Cela l'amène à faire des considérations plus générales sur son appropriation du français en traçant un parallèle avec toutes les langues qu'elle connaît et pratique:

parce que si je lis en français je comprends tout maintenant je comprends tout mais si je dois parler il y a de les mots qui ne sortent pas c'est pas automatique pour moi mais toujours dans tous les langues moi je com je suis meilleure à l'écrit qu'à l'oral [d'accord] même en espagnol et en anglais [oui] mais je pense en italien aussi (*elle rit*) parce que en italien j'ai beaucoup de peine à parler dans tous les langues je pense que je suis beaucoup meilleure dans l'écrit (mm d'accord) à l'oral même ma langue maternelle des fois je la parle mal (*rire*)

4.2 Discussion

Par le biais de cet exemple, il est possible de relever quelques considérations préliminaires sur le rapport entre la langue et la littérature dans l'identité d'apprenants en langue étrangère. Même si ces données ne peuvent pas être généralisées à tous les apprenants, elles permettent néanmoins de réfléchir sur la pertinence de la lecture littéraire dans l'appropriation langagière.

Premièrement pour ce sujet, indépendamment du rapport très personnel avec l'écriture et avec l'orthographe, l'écrit marque un point nodal de son vécu. La littéracie permet à Alessia (mais cet élément est récurrent dans nombreuses BLP) de s'affirmer en tant que personne dans l'environnement social auquel elle appartient et à la fois lui sert à définir son individualité et son autonomie. L'écrit la fait entrer, comme enfant, dans le monde des adultes. La littéracie fait partie intégrante de son identité et garde une importance cruciale dans sa formation et sa vie.

Dans le discours de cette étudiante, la représentation de la trajectoire d'appropriation de la langue étrangère (le français) est fortement liée à ses pratiques de lecture et aux représentations de la littérature. La lecture et la littérature sont une partie très importante de la représentation de la langue, des attitudes et des motivations à apprendre. Même si un tel lien (lecture littéraire et appropriation langagière) est variable selon les différents apprenants, il est possible d'affirmer que ce lien existe ou qu'il peut être développé par une approche didactique tenant compte de ce facteur.

Les représentations individuelles de la langue, de la lecture et de la littérature sont conditionnées par les représentations de l'apprenant et par les expériences que le sujet a vécues dans ces autres langues. Un tel conditionnement peut devenir une ressource importante pour la motivation à apprendre, pour la mise en place de stratégies d'apprentissage et, en général, pour la construction d'une identité plurilingue et pluriculturelle.

5. Conclusion

En guise de conclusion, je soulignerai trois aspects innovants de cette recherche. Le premier consiste à examiner l'identité de l'apprenant-lecteur en articulant sa trajectoire d'appropriation et sa bibliothèque intérieure. Le deuxième revient à traiter au même niveau les représentations de la langue et celles de la littérature, entendue autant comme activité langagière que comme objet social. Le troisième, c'est de considérer les représentations, les attitudes et les comportements vis-à-vis d'une langue (et de sa littérature) en rapport avec toutes les autres langues de l'apprenant dans une optique de didactique intégrée et de la prise en compte du plurilinguisme.

L'articulation des champs des didactiques des langues étrangères et de la littérature peut d'ailleurs contribuer à résoudre la question, très souvent débattue, de la place de la littérature dans l'appropriation des langues étrangères. Cette articulation permet de considérer la littérature comme l'une des expressions de la langue et donc strictement liée à l'enseignement de cette dernière. Le fait d'avoir disjoint l'enseignement de la littérature et de la langue est dû à un choix institutionnel qui découle en partie d'un besoin social. En effet, comme Bronckart (1999) le souligne, la littérature est aujourd'hui un objet d'enseignement en soi – ce qui n'était pas le cas à une époque où apprendre la langue signifiait presque exclusivement donner un accès aux textes littéraires.

En partant du point de vue de l'individu, on se rend compte par ailleurs que, indépendamment des contraintes institutionnelles, la langue et la littérature sont indissolublement liées dans sa construction identitaire. Ou du moins, elles le deviennent si le sujet est amené à y réfléchir.

Dans mon travail de thèse, je compte donc de poursuivre l'analyse des BPL récoltées et de les confronter, là où il est possible, avec les pratiques de lectures effectives. Je pourrais ainsi observer comment les représentations se déconstruisent à travers le temps et comment elles affectent la manière de lire des individus et l'appropriation langagière. C'est par l'analyse des données, en effet, que s'identifient mieux les contraintes sociales et individuelles que l'individu doit intégrer pour réélaborer son identité.

Analyser ces discours permet de comprendre la manière dont le sujet se positionne vis-à-vis de la littéracie, de la lecture et de la littérature dans toutes les langues qu'il pratique ou a pratiquées et la façon dont il relie ces éléments pour l'appropriation d'une langue spécifique. L'enjeu de cette partie est de construire, à partir de données empiriques, une compréhension théorique du rôle de la lecture littéraire et de l'appropriation langagière dans l'identité plurilingue. Cette étude pourra constituer une première étape exploratoire pour ensuite, dans un travail successif à ma thèse, s'interroger de manière plus approfondie sur la pertinence du recours à la lecture littéraire dans le cadre de l'apprentissage des langues. En même temps, il permet de vérifier l'importance de la pratique de la lecture dans la construction identitaire de l'individu pour essayer de réfléchir sur la manière de mieux exploiter cette ressource dans un contexte scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2008): Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage
In: Langage et société, 125, 101-124.
- Bayard, P. (2007): Comment parler des livres que l'on n'a pas lus? Paris (Editions de Minuit).
- Bertrand, D. (éd.) (1988): Littérature et enseignement: la perspective du lecteur. In: Le Français dans le Monde. Recherches et applications, n° spécial, février-mars.
- Bourdieu, P. (1991): Le champ littéraire. In: Actes de la recherche en sciences sociales, 89, 3-46.
- Bronckart, J.-P. (1999): De la didactique de la langue à la didactique de la littérature. In: SRED (Service de la recherche en Education), Cahier, 6, 71-89.
- Cambra Giné, M. (2003): Une approche ethnographique de la classe de langue. Paris (Didier).
- Canvat, K. (2007): Lire du côté de chez soi. Réhabiliter la lecture "ordinaire". In: C. Bemporad & T. Jeanneret (éds.), Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères. Lausanne (Etudes des Lettres), 19-52.
- Causa, M. & Cadet, L. (2006): Devenir un enseignant réflexif, quels discours? quels modèles? quelles représentations? In: Le Français dans le Monde. Recherches et applications, 39, 69-83.
- Chaudron, M. & De Singly, F. (éds.) (1993): Identité, lecture, écriture. Paris (Centre Georges Pompidou).
- Collès, L. & Dufays, J.-L. (2007): Du texte littéraire à la lecture littéraire: les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S. In: C. Bemporad & T. Jeanneret, Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères. Lausanne (Etudes de Lettres), 53-67.
- Conseil de l'Europe (2001): Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: guide pour les utilisateurs. Strasbourg (Editions Conseil de l'Europe).
- De Croix, S. & Dufays, J.-L. (2004): Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur. In: A. Rouxel & G. Langlade (éds.), Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes (PUR), 153-165.
- De Singly, F. (1993): Le livre et la construction de l'identité. In: M. Chaudron & F. De Singly (éds.), Identité, lecture, écriture. Paris (Centre George Pompidou), 131-152.
- Deprez, C. (1993): L'entretien autobiographique ou la (re) présentation de soi: un exemple de dialogue à trois. In: CALaP, 10, 101-115.
- Deprez, C. (2000): Histoires de langues, histoires de vies. Modes d'expression de l'identité linguistique dans les histoires de vie des personnes bilingues. In: C. Lerey & C. Bouchard (éds.), Histoire de vie et dynamique langagière. Rennes (PUR), 167-174.
- Deprez, C. (2002): La langue comme "épreuve" dans les récits de migration. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée, 76, 39-52.
- Deprez, C. (2004): "Comment j'ai capturé les mots". Récit d'apprentissage. In: R. Franceschini & J. Miecznikowski (Hg.), Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Bern (Peter Lang), 23-45.
- Dumayet, P. (2000): Autobiographie d'un lecteur. Paris (Pauvert).
- Fourtanier, M.-J. (2010): Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur. In: B. Louichon & A. Rouxel (éds.), Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur. Rennes (PUR).
- Gaulejac, V. de (2009): Qui est "je"? : sociologie clinique du sujet. Paris (Editions du Seuil).
- Jeanneret, T. (2010): Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses. Actes du colloque Vals-Asla. Lugano 2008. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée, n° spécial, tome 1, 27-45.
- Kaufmann, J.-C. (1996): L'entretien compréhensif. Paris (Nathan).

- Kaufmann, J.-C. (2008): Quand Je est un autre: pourquoi et comment ça change en nous. Paris (Armand Colin).
- Ledur, D. & De Croix, S. (2005): Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture. In: Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 8, 31-40.
- Louichon, B. (2010): Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures. In: B. Louichon & A. Rouxel (éds.), Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures. Rennes (PUR).
- Louichon, B. & Rouxel, A. (éds.) (2010): Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. Rennes (PUR).
- Lüdi, G. (2005): L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition / enseignement des langues. In: M.-A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss, C. Develotte & D. Moore (éds.), Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste. Lyon (Ecole normale supérieure).
- Molinié, M. (2000): Réflexivité socio-historique en contexte d'acquisition de langue étrangère. In: C. Leray & C. Bouchard (éds.), Histoire de vie et dynamique langagière. Rennes (PUR), 175-184.
- Molinié, M. (2002): Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée, 76, 99-113.
- Molinié, M. (2006a): Activité biographique et développement du sujet plurilingue: des acquis méthodologiques aux questions de formation. In: Le Français dans le Monde. Recherches et applications, 39, 171-188.
- Molinié, M. (2006b): Introduction. Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. In: Le français dans le monde. Recherches et applications, 39, 6-10.
- Mondada, L. (2004): Représentations, stéréotypes, catégorisations: de nouvelles voies pour la sociolinguistique et la linguistique de l'acquisition? In: L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (éds.), Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés. Paris (Didier), 257-260.
- Moore, D. (2006): Plurilinguismes et école. Paris (Didier).
- Moore, D. (éd.) (2001): Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes. Paris (Crédif Didier).
- Norton, B. (2000): Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change. Harlow (Longman).
- Perregaux, C. (2002): (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée, 76, 81-94.
- Perregaux, C. (2006): Autobiographies croisées: la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. In: Le Français dans le Monde. Recherches et applications, 39, 31-41.
- Peytard, J., Bertrand, D. & Besse, H. (éds.) (1982): Littérature et Classe de Langue: français langue étrangère. Paris (Hatier-Credif).
- Porquier, R. (1995): Trajectoires d'apprentissage(s) de langues: diversité et multiplicité des parcours. In: Etudes de Linguistique Appliquée (ELA), 98, 92-102.
- Py, B. (2003): Introduction. In: M. Cavalli, D. Coletta, L. Gajo, M. Matthey & C. Serra (éds.), Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste: rapport de recherche. Aoste (IRRE-VDA), 15-33.
- Richterich, R. & Chancerel, J.-L. (1977): L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère: le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes. Strasbourg (Editions Conseil de l'Europe).

- Rouxel, A. (2004): Autobiographie de lecteur et identité littéraire. In: A. Rouxel & G. Langlade (éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes (PUR), 137-152.
- Thamin, N. & Simon, D.-L. (2009): Réflexions épistémologiques sur la notion de "biographies langagières". In: *LESCLap 4*, <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101>.
- Viala, A. (1993): Qu'est-ce qu'un classique? In: *Littératures classiques*, 19, 11-31.
- Vinsonneau, G. (2005): Contextes pluriculturels et identités: recherches actuelles en psychologie sociale. Fontenay-sous-Bois (SIDES).