

Devenir plurilingue : la perspective des littératies multiples

Diana Masny
Université d'Ottawa
Queensland University of Technology

Résumé

Les littératies multiples se réfèrent à la lecture, la lecture du monde et la lecture de soi. Cet article propose une compréhension de la lecture qui dépasse sa définition usuelle en psychologie et en linguistique appliquée. Ce projet longitudinal porte sur la conceptualisation de la lecture, son fonctionnement et ce qu'elle produit dans le devenir plurilingue. La lecture est examinée selon l'optique d'une étude empirique durant laquelle cinq écolières du jardin d'enfants à la 3^e année étaient observées et interviewées par rapport à des activités à l'école et à la maison. L'étude a eu lieu dans des écoles d'Ottawa dont la seule langue d'enseignement est le français. Dans le contexte des littératies multiples, la lecture est conceptualisée comme étant perturbatrice/déterritorialisante et immanente. Elle offre la potentialité d'aller au-delà de ce qui est vers ce qui pourrait être. Devenir plurilingue est un mouvement continu faisant appel à des réseaux de connexions rhizomatiques et à la lecture du monde et de soi.

Abstract

Multiple literacies refers to reading, reading the world and self. This article proposes an understanding of reading that goes beyond its definition in psychology and applied linguistics. This longitudinal project is interested in a conceptualisation of what reading is, how it functions and what it produces in becoming multilingual. Reading is explored through the lens of an empirical study involving five female pupils from senior Kindergarten to Grade 3 observed and interviewed in relation to activities at school and at home. The study took place in Ottawa schools where French is the sole language of instruction. Reading in the context of multiple literacies is conceptualised to disrupt /dettitorialise and to be immanent, offering the potentiality to go beyond what is to what could be. Becoming multilingual is a continuous movement involving networks of rhizomatic connections and reading the world and self.

Devenir plurilingue : la perspective des littératies multiples¹

Introduction

Dans l'introduction d'un texte, il est question de comment une musique, un roman, un film et une sculpture avec ses pièces de métal agencées prennent de l'expressivité (Masny et Higgins, 2007). De façon similaire, les littératies multiples qui impliquent de lire, lire le monde et se lire prennent de l'expressivité. Qu'il s'agisse de mots couchés sur le papier, de notes de musique sur une portée, le sens émerge avec l'expressivité. La perception de la lumière, des couleurs, des sons, des textures repose sur des réseaux de connexions. Nous voyons les couleurs à cause de la force de la lumière et des sensations qui se croisent. Nous percevons « la texture d'un canevas à cause de la rencontre de la lumière avec la profondeur et l'épaisseur » (Colebrook, 2006, p. 103). De la même manière, les littératies, grâce à la rencontre des lettres et des mots sur papier ou à l'ordinateur, aux notes inscrites sur les portées d'une partition musicale, sont des pouvoirs qui permettent de lire le monde et de se lire. C'est à partir d'investissements continus dans ces réseaux et ces connexions que les individus deviennent littératiés.

Il y a différentes manières d'aborder la lecture de ce texte. L'exemple proposé porte sur la manière de lire un livre. Reprenons les propos de Deleuze (1990) :

(1) ou bien on considère le livre comme une boîte qui renvoie à un dedans, et alors on va aller chercher ses signifiés, et puis si l'on est encore pervers ou corrompu, on part en quête du signifiant... Et l'on commentera, l'on interprètera, on demandera des explications, on écrira un livre sur le livre... (2) ou bien l'autre manière : un livre est une petite machine a-signifiante. La seule question que l'on pose est est-ce que ça fonctionne, et comment ça fonctionne. Si rien ne passe, prenez un autre livre. (p. 17)

Ce texte est une invitation à une lecture en intensité : « quelque chose passe ou ne passe pas. C'est du type branchement électrique » (Deleuze, 1990, p. 17). Donc vous êtes invités, lectrices et lecteurs, à vous brancher à des concepts qui seront plus ou moins familiers et à voir si cela fonctionne et comment.

Cette introduction sert d'orientation qui permet de prendre connaissance du concept des littératies multiples tel qu'élaboré dans la *théorie des littératies multiples* (TLM). La trajectoire de la TLM est en mouvance constante. Elle construit et se construit à travers les problèmes soulevés dans un contexte particulier en enseignement, en apprentissage. La TLM est un départ important de ce qu'est l'acte de lire. Pendant plusieurs années, la formation théorique et pratique que nous avons reçue en littérature était et demeure celle de la psycholinguistique et de la linguistique appliquée (Masny et Dufresne, 2007). De nos jours, il y a une plus grande ouverture vers la sociolinguistique. Toutefois, l'une des définitions courantes de la littérature est celle de l'habileté à lire et à écrire qui est reconnue comme étant celle qui est valorisée par les institutions. La TLM puise ses inspirations ailleurs, dans une philosophie pratique. La TLM se propose d'être une alternative aux littératies que nous connaissons.

La mondialisation est accompagnée d'une complexité sociale et économique. Les médias témoignent de cette réalité, tout en la composant. L'humanisme et le monde cartésien ont apporté un mode de vie basé sur la certitude (je pense, donc je suis) et, dans

un mode structuraliste, un système fermé où tout se tient. La stabilisation est un critère important pour pouvoir fonctionner. Ce texte propose un système ouvert qui gère les espaces stables et les espaces imprévisibles et instables en apprentissage et en enseignement. Il fait ressortir la notion que les littératies, l'enseignement et l'apprentissage ont besoin d'une perspective philosophique afin de contrer le concept du « retour sur son investissement »² et, aussi, afin de nouer avec un monde en devenir en lisant le monde et en se lisant.

La théorie des littératies multiples (TLM)

Élaborée par Masny (2006, 2009, 2010), la TLM est un construit, un agencement. Les littératies sont des mots, des gestes, des sons, c'est-à-dire, des façons d'établir un rapport avec le monde : des façons de devenir avec le monde. Les littératies constituent des textes, pris dans un sens général (par ex., des morceaux de musique, des arts visuels, de la physique, des mathématiques, des remixages numériques). L'acte de lire est influencé par les expériences dans le monde, qui fusionnent les religions, le sexe, la race, la culture et le pouvoir. Les littératies peuvent être de nature visuelle, orale, écrite, tactile, olfactive et numérique intermodale. Elles produisent différentes mutations ainsi que différents orateurs, scripteurs, artistes et avatars numériques. Elles s'actualisent en fonction d'un contexte particulier dans le temps et dans l'espace au sein duquel elles fonctionnent. Étant donné les tendances nomades³ des littératies, elles ne sont pas profondément conjuguées à un contexte, mais s'abordent selon diverses manières imprévisibles. La TLM fait référence à la lecture, à la lecture du monde et à la lecture de soi qui créent des potentialités pour transformer la vie. Par conséquent, la TLM se penche sur la façon dont les littératies fonctionnent et changent les corps (humains, animaux et végétaux), les communautés et les sociétés en transformation/devenir.

La lecture, selon Deleuze (1969), consiste à se demander comment un texte fonctionne et ce qu'il fait ou produit. Sur le plan conceptuel, la TLM a créé la lecture comme étant a) intensive et b) immanente. La lecture intensive est une lecture qui perturbe, qui crée une rupture (une ligne de fuite), qui déstabilise et qui déterritorialise. La lecture immanente renvoie à la pensée inconsciente de ce qui pourrait devenir lors de la lecture, de la lecture du monde et de la lecture de soi. C'est à partir d'un investissement dans la lecture qu'un lecteur se forme. Voici un exemple : Vous êtes dans un couloir au travail (le contexte) et, tout à coup, une lecture qui se fait : l'odeur de café. Le prochain mouvement possible est le contact de l'œil avec l'horloge et le constat est qu'il est 16 h. Que peut-il se produire maintenant ? Il se peut que ce soit la pensée d'une pause-café, d'un prochain voyage au Brésil. L'odeur de café a créé une ligne de fuite. Il y a transformation. De cet agencement qui comprend une lecture, une lecture du monde et une lecture de soi (la lecture des éléments dans un agencement) émerge un lecteur.

Étude longitudinale

La recherche s'inscrit dans la TLM selon laquelle les littératies sont conceptualisées en tant que processus dans lesquels les individus se transforment. La lecture n'est pas une activité cognitive isolée. Elle a lieu avec le monde. Le sens émerge alors que la lecture permet d'établir des rapports avec les expériences dans la vie et dans le monde, c'est-à-dire, la relation des éléments agencés en lien avec la lecture du monde et de soi.

Le projet examinait comment l'acquisition simultanée de deux ou plusieurs systèmes d'écriture fonctionne, afin de mieux comprendre les littératies en tant que processus au sein d'environnements plurilingues.

Questions de recherche

1. Comment fonctionne l'acquisition de systèmes d'écriture concurrents (c.-à-d., les systèmes d'écriture de langues différentes) ?
2. Qu'est-ce que ce fonctionnement de systèmes d'écriture produit ?
3. Quel est le lien entre la lecture, la lecture du monde, la lecture de soi et le devenir-plurilingue ?

Participants

Cinq enfants fréquentant trois écoles francophones de la région d'Ottawa ont participé volontairement à l'étude. Il s'agissait de filles dans tous les cas. De plus, les enseignants, les éducateurs (le cas échéant) et les parents (un ou deux) de chaque enfant ont également participé à l'étude. L'étude a été réalisée pendant deux années scolaires. Trois écoles étaient impliquées : une était située dans l'ouest d'Ottawa (secteur à dominance anglophone) et les deux autres au centre-ville d'Ottawa (une dans un secteur à dominance francophone et l'autre dans un secteur mixte, anglais et français). Pendant cette période, Dora était au jardin et ensuite en 1^{re} année. Sa famille venait de Djibouti. Son école se trouvait au centre-ville à dominance francophone. Toutefois, la majorité des autres élèves de son école venait d'ailleurs que le Canada. Estrella et Hello Kitty étaient en 1^{re} année puis en 2^e année dans une école à langues mixtes au centre-ville. Estrella était d'origine espagnole, alors que la famille de Hello Kitty avait une mère bilingue et francophone et un père unilingue anglophone. Anne et Cristelle étaient en 2^e année puis en 3^e année, toutes les deux venant d'une école de l'ouest d'Ottawa à dominance anglophone. La famille d'Anne était d'origine asiatique. La mère parlait cantonais, français et anglais ; le père parlait cantonais et anglais. La famille de Cristelle ressemblait à celle de Hello Kitty. Durant l'étude, elles étaient âgées de 5 à 8 ans. Les enfants parlaient toutes français à l'école et au moins une autre langue à l'extérieur de l'école. Ces autres langues étaient le chinois, l'espagnol, le portugais, l'afar, le somalien et l'anglais. Afin de protéger leur anonymat, les participantes ont choisi des pseudonymes de leur choix.

Perspective de recherche

Les sources de données qualitatives comprenaient des sessions d'observation au foyer et en salle de classe, des entrevues avec tous les participants, les textes des enfants (par ex., feuilles de travail, dessins, récits), des photos de « littératies » prises par les enfants et des activités de minileçons durant lesquelles une des enfants donnait une brève leçon sur une langue qu'elle connaissait, mais que les pairs ne connaissaient pas. Les sources de données qualitatives comprenaient :

- Chaque année, des sessions d'observation filmées au foyer (deux fois) et en salle de classe (deux fois). Ensuite, le même jour ou le lendemain avaient lieu les entretiens avec tous les participants à partir des observations. Nous n'étions pas présentes au

tournage de la vidéo au foyer. Parmi les cinq enfants, deux (Anne et Cristelle) étaient inscrites au centre de l'enfance après l'école. Elles ont été observées selon le même protocole que pour la salle de classe.

- Une fois dans l'année avait lieu une activité de minileçons.
- De plus, une fois dans l'année et avec l'aide d'un appareil-photo, toutes les enfants ont pris des photos qui, selon elles, étaient l'équivalent de lire le monde à l'extérieur de l'école. Nous avons soumis des exemples : une sculpture, une équation mathématique, un article de journal, le drapeau canadien et un panneau d'affichage. La séance de photos était suivie d'un entretien portant sur les photos.
- Ensuite, les parents, les enseignants et les éducateurs ont été interviewés une fois dans l'année.
- Finalement, il y avait les textes des enfants (par ex., feuilles de travail, dessins, récits).

Analyse rhizomatique

L'analyse est basée sur le concept du rhizome. Selon Deleuze et Guattari (1980),

le rhizome est un système acentré, non hiérarchique, uniquement défini par une circulation d'états... Le rhizome est fait de directions mouvantes. Il n'a pas de commencement ni de fin, mais toujours un milieu par lequel il pousse et déborde. Le rhizome connecte un point quelconque avec un autre point quelconque. (p. 11)

De plus, « le rhizome est composé de lignes de segmentarité/rigide/territoire, mais aussi de ligne de fuite/souple ou de déterritorialisation » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 5) qui reterritorialise (crée un nouveau territoire ou une nouvelle ligne de segmentarité) de façon imprévisible. La ligne de fuite constitue un processus de devenir.

Qu'entend-on par territorialisation, déterritorialisation et reterritorialisation ? Prenons l'exemple de la littératie. Lorsque la littératie est définie selon des balises fixes, comme la capacité de lire, d'écrire et de traiter l'information, elle est considérée comme étant un territoire. Lorsque le concept de la littératie est déstabilisé/déterritorialisé, le territoire est perturbé ou contesté et reterritorialisé autrement, en tant que littératies, un territoire différent qui sera à nouveau déterritorialisé grâce à une ligne de fuite.

Analyse des données.

L'analyse rhizomatique n'est pas une méthode. Elle ne consiste pas à examiner l'ensemble des données dans son intégralité pour en extraire du contenu identifié selon des thèmes ou des encodages. Elle ne comprend ni thème ni encodage. Les encodages impliquent des relations préexistantes/construites qui sont ensuite appliquées/identifiées à divers types de données. Un chercheur peut aussi examiner les données et déterminer les encodages qui émergent. De toute manière, les encodages classifient et fixent les données (Masny, 2014).

Il est important de comprendre le processus en cause lors de la sélection des extraits et la façon dont ils sont rédigés, comment les extraits—dans le devenir—actualisent une cartographie. Les extraits se produisent en classe, à la garderie et au foyer. Ils font partie

d'un agencement (extraits, chercheuse, assistante de recherche, participants, etc.). Quel est le processus de sélection ? Dans cet article, l'analyse rhizomatique est effectuée en utilisant quatre extraits tirés de l'étude, laquelle constitue l'agencement plus global d'un événement de recherche. Dans ce contexte particulier, un agencement de recherche peut être composé d'un extrait transcrit, d'une assistante de recherche, d'un ordinateur, et ensuite d'une lecture et relecture de la chercheuse. Les passages affectifs et intenses sont surlignés/en caractères gras (comme l'illustrent les extraits présentés ci-dessous), alors que les connexions se font en agencement avec la chercheuse et que la pensée se produit. Dans la présente recherche, le choix des extraits repose sur leurs connexions potentielles avec des « événements de la vie en tant que créations qui doivent être sélectionnées et évaluées selon leur pouvoir d'agir et d'intervenir dans la vie » dans l'agencement (Colebrook, 2002b, p. xliv). En d'autres termes, l'extrait est sélectionné pour son pouvoir d'affecter l'agencement et d'être affecté par l'agencement. Les extraits déterritorialisent en actualisant une cartographie rhizomatique qui s'engage dans des parcours rhizomatiques imprévisibles et créent des concepts, une façon de répondre aux problèmes de la vie. Dans ce cas, il s'agit d'un processus dans lequel se produit un investissement dans la lecture, la lecture du monde et la lecture de soi.

Plutôt que de tenter une interprétation et de trouver la signification d'un texte, les questions consistent à demander ce que font les extraits et comment ils fonctionnent. L'analyse est rédigée/rapportée dans un discours indirect, ce qui veut dire que le sujet est décentré. Les concepts sont créés et introduits par des questions et des questions indirectes, car il n'existe pas de façon unique d'examiner les extraits. Dans la recherche conventionnelle, les questions sont posées afin d'obtenir des réponses. La réponse peut confirmer la réponse d'un lecteur ou remettre en question l'interprétation de l'auteur. La réponse/question représente-t-elle le point de vue d'un auteur ? Quelle est l'importance de comprendre la signification des données ? Cela exige de l'interprétation et une forme de prédictibilité empirique. Les réponses ferment la porte aux potentialités. Dans cette analyse rhizomatique, les questions sont des événements de recherche, la convergence du lieu et du moment où la théorie-pratique rejoint les extraits. Les questions ouvrent la voie au potentiel qui pourrait devenir. Qu'est-ce que l'approche rhizomatique en matière de recherche ? Les questions sont d'une importance considérable. Elles représentent une façon de répondre à un problème. Elles produisent une orientation ou une direction pour le problème donné (Colebrook, 2002a). Pour reprendre les propos de St. Pierre (1997), les données deviennent transgressives. Les portions en caractères gras exposent les extraits à la perturbation et affectent l'agencement de la recherche. La combinaison de la perturbation et de l'affect—ou de la lecture intensive et immanente—est un processus rhizomatique qui crée une ligne de déterritorialisation et de transformation ou de devenir autre. C'est là la capacité de l'extrait et de l'affect : faire surgir la pensée inconsciente de ce qui pourrait devenir durant l'analyse. C'est un processus dans lequel se produit un investissement dans la lecture, la lecture du monde et la lecture de soi.

Principaux résultats

Les littératies se déroulent de manière complexe en se chevauchant et en s'entrecroisant—entre les langues (le français et d'autres langues), entre les modes (écrit, visuel, oral, tactile), entre les contextes (au foyer, à l'école, dans la communauté), entre les disciplines (langage, sciences, mathématiques, arts) et entre les lieux géographiques,

familles immigrantes, et pays d'origine. Les principaux résultats de l'étude sont axés sur les enfants. Il y a donc deux volets : le premier présente quatre verbatims et le deuxième, conforme à la TLM, présente des modes visuels produits par les enfants que nous laissons avec le lecteur dans un agencement afin qu'un sens particulier de chaque mode visuel émerge. Les échanges suivants proviennent des enfants à partir d'observations en classe, d'une minileçon et d'une session de photos.

Verbatims

Verbatim 1—Anne et les langues.

Anne parle d'une activité demandée par l'enseignante, celle d'écrire une histoire. Anne parle de défis liés au vocabulaire et la question des langues entre en jeu. Les abréviations A et C correspondent à Anne et à la chercheuse, respectivement.

- A En anglais je sais pas mais en anglais, je m'occupe pas vraiment de la boîte anglaise.
- C Tu **t'occupes pas de la boîte anglaise**. Alors, qu'est-ce qu'elle fait, **elle vit toute seule** ? Oui ? Ah ha ! Alors, qu'est-ce que tu fais pour la boîte française ?
- A Je mets beaucoup de mots et ça déborde.
- C Et ta boîte depuis qu'on est venu cet été, est-ce qu'elle a changé un peu ?
- A Non, mais la boîte, ça a un peu grandi. Toute l'ordinateur a un peu grandi.
- C Humm. (accord) L'ordinateur a grandi ? Alors ça donne plus de place à la boîte en français et qu'est-ce que tu fais avec la boîte en anglais ?
- A **Je le mets très petit et les autres ont des grands espaces.**
- C Alors, à ce moment-là, est-ce que tu connais beaucoup de mots en anglais ?
- A Non je mets, ça c'est le chinois, **la petite boîte chinoise, ça c'est la petite boîte anglaise, et ça c'est la grosse boîte française.**
- C Et puis, qu'est-ce que tu fais, (***) est-ce que la boîte anglaise diminue ?
- A Oui, ça diminue beaucoup.
- C Alors, qu'est-ce qui va à la poubelle d'abord ?
- A Je sais pas. Le monsieur me dit pas.
- C Humm. (accord) En chinois, qu'est-ce qui ce passe avec ta boîte ?
- A Ça rapetisse aussi. Il y a plus d'espace.
- C Ah ! Il y a plus d'espace. Alors, ça veut-tu dire qu'en anglais, il va y avoir beaucoup de mots dans ta boîte ? Oui ?
- A Y a beaucoup de mots en français.
- C Est-ce qu'en anglais y a des choses à apprendre ?
- A Oui. **Mon ordinateur commence à échapper l'anglais.**
- C Alors, qu'est-ce qui arrive à ce moment-là ?
- A À ce moment-là, le français ça devient de plus en plus gros et ma boîte à français a presque éclaté le mur, qui bloquaient les mots français d'aller sur le côté des mots anglaises et **un petit monsieur a mis mes étiquettes de l'anglais dans une petite poubelle et après**, comme, il a une chose, comme, après il vient, il passe par la porte pour aller à mes mots français et **il ajoute beaucoup plus de mots françaises compliquées.**

- A Puis je suis comme, ah, comment je sais comment écrire ça, ah, il a, le monsieur, il est venu passer encore.
- C Hummm. (accord) Alors qu'est-ce qu'on va dire au monsieur ? Veux-tu garder ton côté anglais ?
- A Oui. Il y a des murs.
- C Mais tu m'avais dit que tu avais un mur pour l'anglais aussi.
- A Oui. Ce côté c'est français, ensuite le milieu c'est anglais. Après, ici, c'est le chinois, mais le monsieur, il réussit pas à rentrer dans le chinois et **il veut pas que je perde mon français, alors il me fait perdre mon anglais.**

Anne a 7 ans. Elle parle cantonais à la maison avec ses parents, français à l'école et anglais avec certains de ses amis après l'école. Dans l'extrait, il y a trois compartiments dans son cerveau : celui du français, de l'anglais et du chinois. Il y a des inquiétudes au sujet des compartiments du français et de l'anglais. Comme le compartiment du français s'agrandit, il déborde. A-t-il beaucoup changé depuis notre dernière rencontre ? La réponse : L'ordinateur a grandi. Cela devrait donner plus de place au compartiment du français. Et maintenant, qu'arrive-t-il au compartiment de l'anglais ? Il est petit, tout comme celui du chinois. Cela laisse plus d'espace au français. Y a-t-il des choses à apprendre en anglais ? Oui, mais il y a un petit monsieur qui balaie l'anglais et le jette à la poubelle. Comme il ne peut entrer dans le compartiment du chinois, « il me fait perdre mon anglais » et fait plus de place au français.

Bien que la perception des systèmes d'écriture simultanés puisse sembler littérale, il s'agit de la façon dont l'espace des systèmes concurrents est occupé dans l'esprit d'Anne. Que peut être l'agencement (Anne, le petit monsieur, les systèmes linguistiques, la tâche à réaliser, la chercheuse, etc.) ? Qu'en est-il de la relationalité des éléments au sein de l'agencement lorsque la lecture de soi et du monde se produit ? Qu'est-ce qui est produit ? S'agit-il des tensions du plurilinguisme ? Le petit monsieur est-il une force déterritorialisante qui jette les mots ? Il y a des territoires, les limites. Les frontières entre les langues peuvent être en train de s'estomper et de se déstabiliser. Le petit monsieur est-il une force active dans le processus de l'apprentissage des langues ? Reprenons ses propres mots : Il entre dans l'ordinateur et jette les mots anglais à la poubelle. Néanmoins, il y a eu une transformation imprévisible, car la façon dont ces changements fonctionnent et ce qu'ils produisent sont incertains. Une chose est sûre : le changement crée et montre une reterritorialisation, la création de nouvelles frontières. L'agencement et les relations au sein de celui-ci ont changé, en raison de l'affect de la lecture, de la lecture du monde et de la lecture de soi.

Verbatim 2—Minileçon.

Dora a 6 ans et parle français, afar, somalien et anglais. Dans cet extrait, la chercheuse et Dora discutent d'une séquence vidéo illustrant ce que l'enfant a écrit au tableau durant sa minileçon. Les abréviations D et C correspondent à Dora et à la chercheuse, respectivement.

- C Alors là, tu es en train d'écrire en quelle langue ?
- D Somalien.
- C **Comment tu sais que c'est en somalien ?**

- D **C'est que ma mère l'a dit.**
- C C'est que ta maman te l'a dit ? Oui ? Ok. Est-ce que c'est différent écrire en somalien, qu'en français ? Est-ce que c'est différent ou c'est la même chose ?
- C Différent. Moi je pensais que c'était la même chose, mais toi tu me dis que c'est différent, il faut que tu me dises comment ça se fait.
- D **Écrire en lettre en lettres attachées, c'est pas pareil comme écrire en français.**
- C **Et en français on écrit comment ?**
- C Comment tu savais qu'il fallait écrire en lettres attachées en somalien, Dora
- D **Ma mère a dit.**
- C Est-ce que tu le vois dans les livres des fois ?
- D **Oui, dans les livres somaliens.**
- C Est-ce que maman te lit en somalien ?
- D **Des fois elle me lit en anglais, des fois elle me lit en français.**
- C Alors est-ce que tu connais des mots en anglais ?
- D Oui.
- C **Dis-moi des mots que tu connais.**
- D **Hello.**
- C **Est-ce que tu sais écrire hello ?**
- D **Non, je peux pas l'écrire.**
- C **Est-ce que tu connais d'autres mots en anglais ?**
- D **Non.**
- C Non. Est-ce que l'anglais pour toi c'est différent du français ?
- D Oui.
- C Oui, comment, dis-moi comment pour toi c'est différent.
- D Parce que français c'est pas pareil comme anglais.
- C Oui, mais pourquoi tu penses ?
- D Je sais pas.

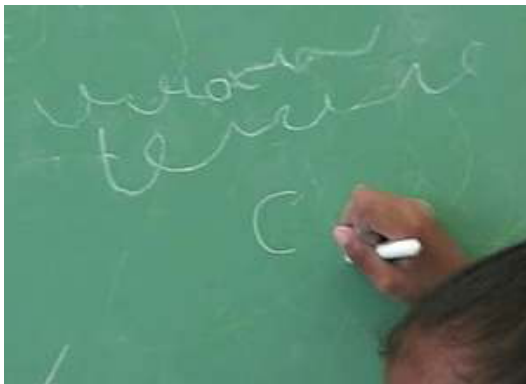


Figure 1. Dora et sa minileçon sur la langue somalienne.

Dans cet extrait, un agencement de corps a lieu à l'école : Dora, la chercheuse, quatre langues (afar, somalien, français et anglais) et la mère. Dora déclare peu connaître l'anglais (donnant l'exemple de *hello* à titre de seul mot qu'elle connaît). Pourtant, elle parle anglais à des amis dans le quartier, ainsi qu'à ses frères et sœurs. Elle déclare qu'elle ne sait lire ni en français ni en anglais. Pourtant, dans une autre entrevue ayant lieu à l'école, la chercheuse a écrit cinq chiffres en toutes lettres en anglais (*one, two, four, six* et

eight) et les chiffres arabes 1, 2, 9, 10, 4, 6 et 8. Lorsqu'on lui a demandé d'assortir les chiffres aux mots, Dora a eu toutes les réponses, sauf une. Comment les agencements (social, politique) prenant place dans un contexte minoritaire francophone influencent-ils la lecture, la lecture du monde et la lecture de soi ? Comment affectent-ils le devenir-plurilingue ? L'analyse rhizomatique porte sur ce que l'agencement produit. Les expériences qui forment l'agencement au sein de chaque contexte (école, foyer, communauté) et entre eux sont complexes et dotées de couches multiples ; elles contribuent à faire émerger le sens pendant la lecture, la lecture du monde et la lecture de soi. Le sens désigne la façon dont il fonctionne et ce qu'il produit.

Tout en déclarant connaître peu l'anglais, Dora affirme que le français et l'anglais sont différents—bien que, lorsqu'on lui demande pourquoi, la réponse est que « je sais pas ». Sa mère lui lit des histoires en anglais et, lorsqu'on demande à Dora, au début de l'entrevue, comment elle sait que l'histoire est écrite en anglais, elle dit que sa mère le lui a dit. Outre cela, dans cet extrait, Dora reconnaît que le français et le somalien, une langue première, ont une écriture différente. Encore une fois, lorsqu'on lui demande comment elle sait que le texte est écrit en somalien, elle répond que sa mère le lui a dit. Une question demeure : Le pouvoir de la ligne normative/institutionnelle qui provient de sa mère et d'autres éléments de l'agencement construit-il les territoires linguistiques dans l'esprit de Dora ? Comment les parents peuvent-ils contribuer au devenir-plurilingue ? Lorsqu'ils aident leurs enfants en français (et en d'autres langues), les parents ont tendance à suivre et à renforcer des méthodes scolaires d'apprentissage de la lecture et de l'écriture au foyer. Néanmoins, dans un agencement, une lecture du monde et de soi qui est en cours crée des relations entre les éléments. Ce qui en émerge est, potentiellement, une conscience des différences et des similarités entre les systèmes d'écriture dans l'esprit des enfants plurilingues. Se produit-il une émergence de la compréhension du fonctionnement des systèmes et de leur production, simultanément à la transformation/au devenir ?

Verbatim 3—Photo.

Dans cet extrait de la deuxième année de l'étude, alors que Hello Kitty avait 7 ans, elle a pris une photo d'une bouteille de *Miracle Bubbles*. Comme la photo illustrait une bouteille avec une étiquette en anglais, je lui ai demandé si elle pouvait me raconter une histoire en anglais sur *Miracle Bubbles*. Elle a refusé et a commencé à raconter l'histoire en français. Les abréviations HK et C correspondent à Hello Kitty et à la chercheuse, respectivement.

- C Peux-tu me raconter une histoire sur les *Miracle Bubbles* en anglais?
 HK Je veux pas. Il était une fois un garçon qui jouait avec des bulles.
 C C'est quoi *garçon*, en anglais?
 HK [en anglais] *Boy*. [poursuivant en français] Il avait un animal. Sa bouche était comme un carré.
 C Comment on dit ça, en anglais?
 HK Je veux pas.
 C Est-ce que c'est parce que c'est difficile?
 HK Oui, parce que j'ai oublié comment le dire.
 C Alors, le mot *bouche*. Comment on dit ça, en anglais?
 HK [en anglais] *Mouth*.

Lorsque Hello Kitty a commencé à raconter l'histoire en français, la chercheuse l'a interrompue pour lui demander comment on disait le mot *garçon* en anglais. Elle a répondu en anglais et a ensuite continué son histoire en français. De temps à autre, la chercheuse lui demandait comment dire certains mots en anglais. Hello Kitty répondait correctement et continuait ensuite son histoire en français. Hello Kitty a l'aptitude de pouvoir passer de l'anglais au français et vice-versa, tout en maintenant sa narration en français. Lors d'une entrevue, sa mère a affirmé que le français est la langue la plus souvent parlée à la maison. L'école a pour politique de ne pas parler anglais à l'école. L'agencement dont Hello Kitty fait partie est déployé pour actualiser un rhizome avec une ligne institutionnelle, l'histoire en français. Est-ce qu'une question de la part de la chercheuse précipite une ligne de fuite, produisant un mot anglais et produisant Hello Kitty en même temps ? On ne peut prédire ce que produira une ligne de fuite. Dans ce cas, s'agissait-il de lignes de fuite déterritorialisantes continues, produisant des mots anglais et une reterritorialisation, des frontières en français ? Dans ce processus, qui est une lecture du monde et de soi, c'est-à-dire que les éléments de l'agencement et les relations au sein de l'agencement changent, Hello Kitty vit une transformation/un devenir.

Verbatim 4—Activité au centre de l'enfance après l'école.

Les abréviations A et C correspondent à Anne et à la chercheuse, respectivement.

- C Oui ? Qu'est-ce que tu aimes ? Qu'est-ce que tu préfères quand tu écris ?
 A **Moi je préfère écrire des couleurs. Moi j'adore les couleurs. [rires]**
 C **Explique un peu.**
 A **J'adore les arcs-en-ciel et des fois quand je dessine, je dessine toujours les choses avec des arcs-en-ciel.**

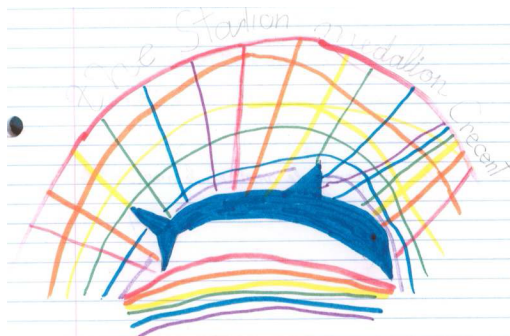


Figure 2. Un texte d'Anne.

Dans cet extrait, Anne dit : « Je préfère écrire des couleurs. J'adore les couleurs. » Est-ce que l'écriture vient de sortir de ses frontières ? L'agencement entame une déterritorialisation de l'écriture. L'écriture devient-elle une figure esthétique, peut-être un paquet de sensations, d'affects et de percepts, de pensée artistique ?

Les percepts ne sont pas des perceptions, ce sont des paquets de sensations et de relations qui survivent à celui qui les éprouvent. Les affects ne sont pas des

sentiments, ce sont des devenirs qui débordent celui qui passe par eux (il devient autre). (Deleuze, 1990, p. 137)

Peut-être que ce qui émerge est l'écriture devenant art et l'art devenant écriture ? Dans l'agencement, Anne devient autre. Le désir, qui est une combinaison d'expériences de vie, est une force productrice en matière d'écriture et de littératies. Les frontières qui créent la littératie en tant que lecture et qu'écriture s'estompent. Les affects se mettent en œuvre dans l'agencement. Peut-être que les littératies multiples, c'est-à-dire, la lecture, la lecture du monde et la lecture de soi, déterritorialisent l'écriture, produisant une transformation/un devenir : écrire des couleurs et, dans le processus, transformant Anne. Et c'est à partir de la lecture, des percepts/sensations et des affects/devenirs qu'une lectrice est formée.

Dans les extraits suivants, il n'y a pas de verbatim. Dans le contexte des littératies multiples, est-ce qu'un questionnement des territoires d'apprentissage émerge des textes suivants ?

Textes

Texte 1.

Un agencement qui comprend un enfant plurilingue/Estrella et les expériences de vie pourrait impliquer des inventions créatives qui sortent des normes, particulièrement celles du milieu scolaire. Par exemple, prenons le mot *écrivage*, à partir de ses expériences avec ces systèmes d'écriture.

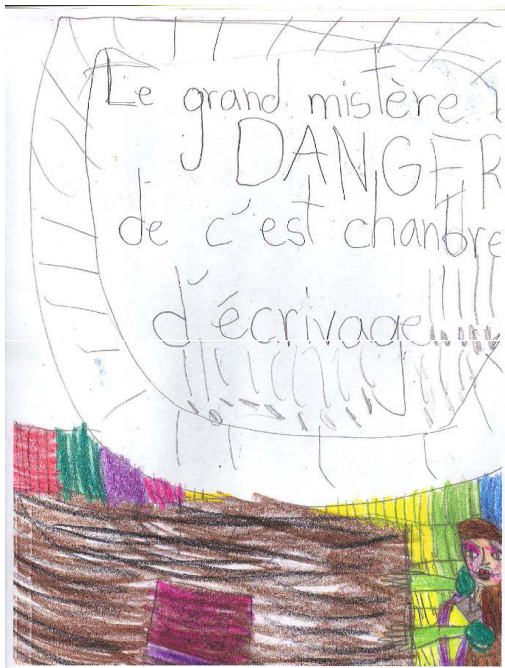


Figure 3. La page titre d'un texte d'Estrella.

Texte 2.

Le désir—c'est-à-dire l'agencement d'expériences de vie—est un élément important du processus d'apprentissage. Il est toujours une force productive qui contribue à la transformation d'un individu au moyen des littératies multiples. Est-ce que le désir pourrait produire des textes comme l'*Oseano* d'Estrella, une histoire à plusieurs chapitres, illustrée et écrite en espagnol au foyer ?



Figure 4. Un texte du livre d'*Oseano* par Estrella.

Texte 3.

Le désir n'emprunte pas toujours des trajectoires prévisibles ou des normes standardisées (habituellement, celles du milieu scolaire). Par exemple, une fois, Cristelle avait commencé à composer une histoire en écrivant la phrase « bonjour monsieur caillou » verticalement sur la page. Lorsque l'enseignante s'est approchée d'elle, Christelle a rapidement effacé sa phrase pour ensuite commencer à écrire horizontalement. Les expériences d'apprentissage, qu'elles aient lieu à l'école ou au foyer, entreprennent des trajectoires inattendues du devenir-littératié comme celles de Cristelle. Quelles pourraient être les retombées potentielles ?

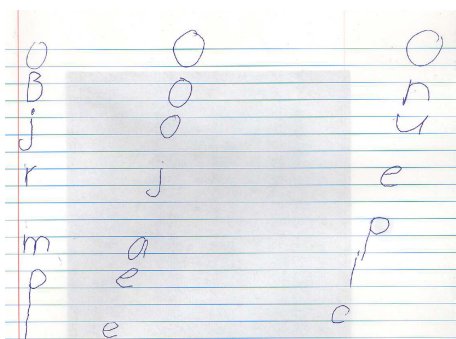


Figure 5. Un texte de Cristelle : « bonjour monsieur caillou ».

Les littératies dans le contexte scolaire et l'écriture « correcte » peuvent-elles exercer une forte influence sur la conceptualisation des systèmes d'écriture ? Peuvent-elles servir à entraver les expériences au sujet des systèmes d'écriture, comme dans la Figure 5 ci-dessus ?

Somme toute, la manière dont les littératies multiples se produisent et l'expérience d'apprendre plus d'un système d'écriture est-elle différente pour chaque enfant ?

Intermezzo

Quels rôles pour les littératies multiples ?

1. À la lumière des littératies multiples, ne pourrait-on envisager de repenser ce qui constitue la « bonne » écriture et les « bons » scripteurs, afin de pouvoir faire preuve d'ouverture à l'égard des modes d'expression multiples et des systèmes d'écriture multiples ?
2. La pédagogie intègre le programme d'études, mais ne devrait-elle pas aussi être réceptive aux processus imprévisibles d'apprentissage alors que les littératies multiples produisent et se produisent, transforment et se transforment ? Au lieu de réduire la complexité de l'apprentissage à un ensemble de résultats d'apprentissage prescrits, les enseignants devraient pouvoir faire appel à des ressources professionnelles et pouvoir faire appel à leur intuition pédagogique pour explorer les différents processus de devenir-littératié avec les enfants.
3. Chaque enseignant est différent. Chaque enfant est différent. Chaque événement de construction du sens est différent. La différence est un processus. Comment cela s'inscrit-il dans un programme d'études qui est le même pour chaque enfant ?
4. Les réponses des enfants au sujet des systèmes d'écriture et des littératies ne correspondent pas toujours aux attentes des adultes ou à ce que ces derniers peuvent inférer à partir des textes produits par les enfants. Par exemple, dans une dictée, Estrella a choisi d'écrire *cado* au lieu de respecter l'orthographe usuelle *cadeau* parce que, comme elle l'a expliqué, le mot était plus court et il ne s'agissait pas d'une activité d'écriture formelle.
5. Il serait souhaitable d'encourager les enseignants qui travaillent dans un contexte minoritaire francophone à tirer parti de la riche diversité culturelle/langagière—y compris des variétés de français—présente dans leurs salles de classe, pour soutenir les enfants dans leur apprentissage des littératies multiples. Ne serait-il pas important de relier les démarches pédagogiques aux contextes de l'école, du foyer et de la communauté ?
6. En ce qui a trait au processus d'apprentissage des enfants plurilingues, de multiples forces entrent en jeu dans un agencement, ce qui augmente la complexité pédagogique. Cette complexité requiert de la flexibilité et la reconnaissance des trajectoires empruntées par les littératies multiples dans un agencement qui comprend l'enfant et les multiples façons de devenir-littératiés.

La correspondance devrait être adressée à Diana Masny.

Courriel : dmasny@uottawa.ca

Notes

¹ Cet article est une version révisée d'une présentation d'honneur donnée à la réunion annuelle de l'Association canadienne de linguistique appliquée, le 29 mai 2012 à l'Université Wilfrid Laurier. La recherche a été subventionnée par le Conseil de la recherche sur les sciences humaines et le Programme d'appui aux langues officielles, Patrimoine Canada.

Je tiens à remercier la contribution des participantes et des participants au projet.

² La théorie des littératies multiples (TLM) s'intéresse au concept d'investissement dans le sens d'un engagement relationnel de la part des éléments qui s'agencent dans un contexte en particulier. Donc, quand on dit, par exemple, que c'est à partir d'un investissement que les individus deviennent littératiés, l'agencement des éléments (par ex., salle de classe, individus en classe, enseignante, manuels) devient un potentiel pour lire le monde. De plus, l'engagement relationnel des éléments dans l'agencement devient une occasion de se lire dans cet agencement.

³ Tendances nomades : Alors que la littératie scolaire existe au sein de frontières rigides souvent associées avec des établissements ou institutions, le nomadisme désigne le mouvement des littératies multiples qui crée le changement.

Références

- Deleuze, G. (1969). *La logique du sens*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2 : mille plateaux*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Colebrook, C. (2002a). *Gilles Deleuze*. New York, NY : Routledge.
- Colebrook, C. (2002b). *Understanding Deleuze*. Crows Nest, Australie : Allen & Unwin.
- Colebrook, C. (2006). *Deleuze: A guide for the perplexed*. New York, NY : Continuum International Publishing Group.
- Masny, D. (2006). Learning and creative processes: A poststructural perspective on language and multiple literacies. *International Journal of Learning*, 12(5), 147-155.
- Masny, D. (2009). What's in a name? Multiple literacies theory. Dans D. Masny et D. R. Cole, *Multiple literacies theory: A Deleuzian perspective* (pp. 181-192). Rotterdam, Pays Bas : Sense Publishers.
- Masny, D. (2010). Multiple literacies theory: How it functions, what it produces. *Perspectiva*, 28(2), 337 -352. Récupéré de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p337>
- Masny, D. (2014). What is reading? A cartography of reading. Dans D. Masny et D. R. Cole, *Mapping multiple literacies: An introduction to Deleuzian literacy studies* (pp. 69-92). London, Royaume-Uni : Bloomsbury Publishing Group.

- Masny, D. et Dufresne, T. (2007). Apprendre à lire au 21^e siècle. Dans A. M. Dionne et M. J. Berger (Dir.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle* (pp. 209-224). Ottawa, Canada : Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Masny, D. et Higgins, D. (2007). Comment une enfant bilingue en milieu minoritaire perçoit les systèmes d'écriture : la perspective des littératies multiples. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1), 51-70. Récupéré de <http://sites.ustboniface.ca/reefmm/Notrerevue/v2n1masnyhiggins.pdf.pdf>
- St. Pierre, E. A. (1997). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(2), 175-189.