

# Comment une enfant bilingue en milieu minoritaire perçoit les systèmes d'écriture : la perspective des littératies multiples

Diana Masny  
Danielle Higgins  
Université d'Ottawa

---

## Résumé

Ce texte porte sur comment une enfant bilingue en milieu minoritaire acquiert deux systèmes d'écriture simultanément. Les questions de recherche sont : 1) comment se forment les perceptions concernant des systèmes d'écriture, et 2) comment les perceptions des systèmes d'écriture influent sur la lecture, la lecture du monde, et la lecture de soi? L'étude adopte le cadre théorique de Masny (2006) sur les littératies multiples.

Cette étude de cas porte sur une enfant de 7 ans bilingue compétente (en français et en anglais). Les données longitudinales comprennent des observations, des entrevues et des écrits de l'enfant au foyer et en classe. On a également effectué des entrevues avec les parents. L'étude souligne que les réponses de l'enfant sont le produit d'investissement continu dans les systèmes d'écriture et fait ressortir ce que les éducateurs ont besoin de savoir pour appuyer le développement des littératies multiples.

## Abstract

This article examines how a bilingual child in a minority language context acquires two writing systems simultaneously. The research questions are: (1) how do perceptions form on competing writing systems? (2) How do perceptions of these systems impact reading, reading the world, and self? This study draws theoretically on Masny's (2006) Multiple Literacies Theory.

The case study involves one bilingual (French and English) seven year old child. Longitudinal data include observations, interviews and writing products from the child at home, and in school. There are also interviews with her parents. The study points to how a child's responses are an effect of continuous investment in multiple writing systems and what educators need to know to support the development of multiples literacies.

*On n'écrit pas avec des souvenirs d'enfance, mais par blocs d'enfance qui sont des devenirs-enfant du présent.*  
(Deleuze et Guattari, 1991, p.158)

Un tableau, un morceau de musique, un roman, un film nous émerveillent. Prenons par exemple les pièces de métal agencées pour former une sculpture. Que fait cette sculpture, par sa présence? Le métal prend de l'expressivité. De façon similaire, les littératies multiples qui impliquent de lire, lire le monde et se lire prennent de l'expressivité. Les mots couchés sur le papier, les notes de musique sur une portée prennent du sens, de l'expressivité.

La lumière, les couleurs, les sons, les textures sont des pouvoirs qui permettent de percevoir des univers, mais la perception de chacun de ces univers repose sur des 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, aux sons qui s'unissent, sont des pouvoirs qui permettent de percevoir/lire le monde et soi-même. C'est à partir d'investissements continus dans ces connexions que les individus deviennent littératiés. Il existe plusieurs théories sur la littératie. Les plus connues sont les études sur la nouvelle littératie (*New Literacy Studies*) (Barton, Hamilton et Ivanič, 2002; Gee, 1996; Street, 1984, 2003) et les multi-littératies (*Multiliteracies*) (Cope et Kalantzis, 2000; Unsworth, 2001). À l'heure actuelle, nous en arrivons à une autre perspective, la théorie des littératies multiples (TLM) qui constitue une nouvelle direction pour l'étude des littératies.

Cet article comporte trois volets. Le premier volet explore certains concepts qui sous-tendent la théorie des littératies multiples. Ces concepts s'inspirent des œuvres de Deleuze (1968, 1969) et de Deleuze et Guattari (1980, 1991). Le deuxième volet présente la théorie des littératies multiples. Le troisième volet est la mise en œuvre de la théorie des littératies multiples dans une étude de cas, une enfant de 7 ans vivant en milieu francophone minoritaire qui apprend deux systèmes d'écriture simultanément.

### **Les littératies multiples : une conceptualisation**

La conceptualisation des littératies multiples s'inspire des travaux de Deleuze (1962, 1968, 1969) et Deleuze et Guattari (1980, 1991). L'intérêt de ces auteurs en relation avec les littératies multiples repose sur leurs concepts de subjectivité, de devenir, de différence, de désir, d'investissement, d'événements, d'intempestivité et de

déterritorialisation. Il importe de clarifier chacun de ces concepts, car c'est avec ces concepts qu'on doit comprendre la théorie des littératies multiples.

### **Subjectivité**

Une grande partie de la recherche sur l'éducation et sur l'apprentissage du langage se déroule dans le cadre de la modernité et à partir de l'hypothèse d'un sujet doté d'une pensée autonome. L'ancrage du langage, de la pensée et de la représentation est produit par un être humain rationnel qu'on qualifie souvent de sujet centré dans un univers pouvant être subjectivement construit. Deleuze (1968) s'éloigne de cette prémisse du sujet qui pense et qui représente, c'est-à-dire du sujet doté d'une pensée autonome en qui réside l'origine de la pensée, du langage et de la représentation. Pour cet auteur, le sujet est plutôt le produit d'événements de la vie. Le sujet ne doit pas être conçu en rapport avec l'objet. Il s'agit là d'une distinction binaire (sujet/objet) qui appartient à un autre paradigme, celui de la modernité. Le sujet devient l'effet d'événements et d'expériences de la vie. L'esprit est un espace où l'individu établit des liens et se transforme devenant autre.

### **Devenir**

Le processus du devenir est la conséquence de l'expérience qui relie différents plateaux et les traverse; ces plateaux se croisent, se ramifient et se superposent dans le temps et dans l'espace. « Nous appelons « plateau » toute multiplicité connectable avec d'autres par tiges souterraines superficielles, de manière à former et étendre un rhizome » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 33). Un rhizome n'a « pas de commencement ni de fin », il s'étend « toujours par le milieu, par lequel il pousse et déborde » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 31). Il comporte seulement des points d'entrée et de sortie qui permettent la création constante d'un nombre grandissant de ramifications dans le temps et l'espace. Le rhizome est essentiel à la conceptualisation des littératies multiples. Il permet de prendre en compte différentes littératies se croisant en un réseau de liens complexes et non linéaires dans le temps et l'espace.

### **Différence**

Deleuze et Guattari (1991) soutiennent que le devenir est un processus qui prend place en interaction virtuelle-réelle continue au sein de la différence. Durant l'interaction, le devenir se situe dans le virtuel. Lorsqu'on lui assigne une présence dans le temps et l'espace, il est actualisé. Pendant cette actualisation, le devenir comprend aussi la virtualité. La différence est la conséquence de l'interaction constante entre le virtuel et le réel, comme l'a observé Dufresne (2002). Le virtuel ne s'actualise que pour redevenir virtuel. Ce qu'il était auparavant n'existera plus. Il a changé; il deviendra différent. C'est la différence qui permet à la création et à l'invention de se produire en permanence.

### **Désir**

Le désir est un agencement d'expériences qui se connectent et se construisent. La notion de désir a souvent une signification psychanalytique. Désir, selon Deleuze et Guattari (1980), prend une toute autre signification. Un exemple concrétise cette notion : prenons l'odeur du café; mes yeux se fixent sur l'horloge; il est 16 heures. Cette séquence d'expériences et d'événements peut faire surgir la pensée d'une pause-café ou celle de vacances. Contrairement à la signification de désir comme un manque, Deleuze et Guattari (1980) signalent que le désir est une

conséquence des expériences de la vie qui entrent en jonction. Cette jonction, une expérience virtuelle, peut ensuite s'actualiser comme étant une pause-café ou des vacances. C'est à partir de ces connexions ou investissements que le désir se produit.

L'apprentissage, comme le désir, peut être compris comme des expériences en connexion qui créent un environnement où se produisent des savoirs différents et distincts. Ces expériences peuvent être des perceptions de visions du monde qui entrent en collision, créant des ruptures qui dépassent ce qui existe, afin de devenir autre (Dufresne, 2006).

### **Investissements et événements**

Selon la théorie des littératies multiples (TLM), les investissements sont des liens avec des événements dérivant des expériences de la vie. Lorsqu'ils sont reliés, ces événements produisent des lignes de fuite rhizomatiques qui permettent à la créativité de se manifester sur plusieurs plateaux. Deleuze et Guattari (1991) considèrent un événement comme étant la vie qui produit des lignes de fuite, des moments qui créent des ruptures et des différences qui permettent à la création de s'effectuer à divers niveaux, tout comme le fait le rhizome. Il y a investissements continus et c'est à partir des investissements continus dans les littératies que les individus deviennent des personnes littératiées.

### **Intempestivité**

Devenir autre correspond à des processus créatifs et des événements qui produisent l'individu de manière intempestive (Deleuze, 1990). Les événements surviennent à titre de réactions à des problèmes. Les problèmes surgissent à cause du puissant flux de la vie (les expériences) qui entraîne des ruptures et des transformations. La jonction de ces forces de la vie se manifeste de manière intempestive, ne pouvant être ni prédite ni contrôlée. L'intempestivité donne lieu à de nouvelles créations ou lignes de fuite rhizomatiques. Ces nouvelles lignes de fuite portent sur de nouvelles pensées, de nouveaux concepts et différentes créations (St. Pierre, 2004). Ces lignes de fuite revêtent une signification importante pour l'apprentissage. Elles permettent à de nouvelles pensées, de nouveaux concepts et différentes créations d'avoir lieu dans un contexte d'apprentissage des compétences littératiées et ainsi, de devenir autre.

### **Déterritorialisation**

Deleuze et Guattari (1980) montrent comment les locuteurs sont la conséquence de l'investissement dans le langage. Une bouche se déterritorialise quand elle devient l'organe de la parole. La déterritorialisation ou ligne de fuite est la retombée d'une interaction qui n'est pas entièrement actualisée et pour laquelle il y aura toujours une tendance à des devenirs possibles.

En somme, les concepts avancés dans la théorie des littératies multiples appartiennent à un paradigme spécifique, le poststructuralisme. Un concept, selon Deleuze et Guattari (1991), n'est pas tout simplement un nouveau mot; c'est la création d'une manière de penser. Dans la théorie des littératies multiples, les littératies sont la conséquence de l'expérience, une façon d'aborder le monde et de devenir autre.

## Les littératies multiples : une théorie

Toute théorie repose sur certains concepts. Même si ces concepts peuvent sembler familiers, la signification propre à chacun varie selon le paradigme auquel appartient la théorie. Par exemple, le concept d'une littératie inscrite dans un paradigme postpositiviste est différent de celui d'une littératie appartenant au poststructuralisme. Dans le postpositivisme, la littératie peut désigner tous les aspects linguistiques, psychologiques et culturels qui servent, par exemple, à l'apprentissage d'un lecteur débutant. Ces aspects incluent, entre autres, des éléments de décodage, de conscience métalinguistique (syntaxique, sémantique) et de construction de sens. Le poststructuralisme, pour sa part, s'ouvre davantage sur la multiplicité de la signification du concept de littératies. Cette signification n'est pas fixe. Selon Masny (2007) et Masny et Dufresne (2007), les littératies, comme construit social, comprennent :

les mots, les gestes, les attitudes, ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser les réalités de la vie. Bref, les littératies constituent une façon de devenir avec le monde. Les littératies sont des textes qui expriment des significations multiples et sont absorbées sur les plans visuel, oral, écrit et tactile. Elles constituent des textes au sens large (par exemple, de la musique, de l'art, de la physique et des mathématiques). Elles se fusionnent aux contextes sociopolitiques, culturels, économiques, genrés et racialisés qui les encodent. Ces contextes ne sont pas statiques. Ils sont fluides et transforment les littératies qui produisent des locuteurs, des scripteurs, des artistes, des communautés. Ces actes de construction de sens qu'on qualifie de littératies sont intégrés à la culture et aux dimensions sociopolitiques et socio-historiques d'une société et de ses institutions. Le sens de littératies s'opérationnalise ou s'actualise à partir d'un contexte particulier dans le temps et dans l'espace où il se trouve et opère. Bref, les littératies (personnelles, critiques, communautaires, scolaires, etc.) permettent de lire, lire le monde et soi en tant que textes. (p. 215)

Les littératies multiples ont le potentiel de déloger la littératie de sa position privilégiée usuelle en tant qu'imprimé, en ne laissant pas cette dernière régir l'ensemble des autres littératies. Comme elles ne se limitent pas à cette littératie qualifiée d'essentielle, les littératies multiples permettent de s'ouvrir à ce qui n'existe pas encore. Elles font appel à trois concepts intimement interreliés : lire, lire le monde et se lire, concepts qui doivent être clarifiés.

### Lire

Selon Deleuze (1969), lire consiste à demander comment un texte fonctionne, ce qu'il fait ou produit, et non pas ce qu'il signifie. L'acte de lire est intensif et immanent. Lire de manière intensive consiste à lire avec des perturbations ou conséquences. Lire de manière immanente signifie que lorsque les expériences du lecteur rencontrent l'imprimé, l'audio, le visuel, l'hypermédiatique, un ou plusieurs sens émergent. Lire consiste à évoquer les événements découlant d'expériences, avec des conséquences (lecture intensive), et de diverses manières intéressées, en mettant au premier plan, durant la lecture, certaines pensées et expériences visant à perturber. L'acte de lire augmente le pouvoir de penser différemment, d'aller au-delà de ce qui est pour envisager ce qui pourrait être.

La lecture porte sur le sens. Le sens ne relève pas de l'interprétation; le sens est un événement qui émerge. Virtuel, il est activé lorsque les mots, les notes et les textes hypermédiatiques sont actualisés *in situ* et de façon pertinente. Comme exemple du virtuel actualisé *in situ*, prenons une bicyclette et un être humain. En plaçant l'être humain sur la bicyclette, divers sens virtuels émergent : participation à un marathon de cyclisme, composition

photographique d'une personne sur une bicyclette, etc. En d'autres termes, le sens n'exprime pas ce qui est, mais s'avère un pouvoir en devenir.

### **Lire le monde**

La théorie des littératies multiples fait appel au concept de lecture du monde dans le contexte du paradigme poststructuraliste. Les conditions sociales, politiques et historiques influencent et orientent la lecture, la lecture du monde et de soi. Lorsque le doute et le questionnement surgissent durant la lecture, la lecture du monde et de soi en sont la conséquence; cela constitue un événement. Le doute et le questionnement indiquent que des ruptures et des interruptions se produisent et, de ce fait, créent de nouvelles lignes de fuite, de nouvelles formes de créativité. Des transformations ont lieu. Il reste à voir comment ces transformations se vivent (pour plus de détails, voir Masny, 2005).

### **Se lire**

Les littératies permettent à l'individu de se lire. Se lire est un cheminement personnel qui commence par une sensibilisation aux faits que les diverses littératies sont rattachées au pouvoir. Cette situation donne à certaines pratiques littératiées une valeur supérieure et à d'autres, une valeur moindre (par exemple: la littératie scolaire comparativement à celle pratiquée dans la communauté). Ensuite, cette sensibilisation peut créer un contexte favorable à la transformation d'un système personnel de valeurs par rapport à la lecture et la lecture du monde, dans un but de devenir autre.

Dans le prochain volet, nous présentons une application de la théorie des littératies multiples dans le cadre de l'acquisition de deux systèmes d'écriture. Dans un contexte francophone minoritaire, il n'est pas surprenant de retrouver un plus grand nombre d'enfants bilingues que d'enfant unilingues. Cette étude porte sur la manière dont les littératies se manifestent lorsqu'un enfant fréquentant une école de langue française en milieu minoritaire développe deux systèmes d'écriture dans le contexte de l'école et du foyer. Les questions de recherches sont : 1) comment se forment les perceptions concernant des systèmes d'écriture et 2) comment les perceptions influent sur la lecture, la lecture du monde et la lecture de soi dans le contexte du foyer et de l'école? L'approche de recherche retenue s'appuie sur l'étude de cas.

### **Étude de cas**

#### **Méthodologie**

La rature du titre de cette section indique que le concept et le terme méthodologie sont déterritorialisés et reterritorialisés comme un processus rhizomatique, lequel n'est pas conforme au concept traditionnel de méthodologie (St. Pierre, 2002). L'analyse rhizomatique se décrit peut-être mieux comme un processus plutôt qu'une ~~méthodologie~~. Elle résiste à la tentation d'interpréter et d'attribuer de la signification; elle évite les conclusions (Alvermann, 2000). Dans l'analyse rhizomatique, les données sont plutôt considérées comme étant « fluides et en flux ». Elles existent dans un espace non linéaire dont on sonde les intervalles rhizomatiques pour repérer les connexions qui pourraient être en train de s'établir entre les multiplicités.

La présentation des participants et des activités est suivie de questionnements autour d'extraits de descriptions de ces activités. Selon l'approche traditionnelle, les données sont de nature empirique. Cependant, en nous situant dans un cadre conceptuel anti-fondement, nous présentons des extraits car il ne s'agit pas de données empiriques servant à confirmer une hypothèse, ni de données servant de preuves concrètes de transformation. Deleuze et Guattari (1991, 1980) se sont distancés de l'empirisme parce qu'il suppose une base axée sur des êtres humains cherchant à établir des catégories et des thèmes. Ces auteurs font appel à un empirisme qui transcende l'expérience et qui traite des perceptions et de la pensée de l'expérience qui se connectent et font devenir autre. Les extraits ne sont donc pas suivies d'interprétations mais plutôt de questions pour que l'auteur de ce texte ne devienne pas l'autorité qui interprète. Il revient à chaque lecteur de produire le sens qu'il en fait. Comme le rhizome, l'étude n'a pas de fin, ni de conclusion. Elle offre plutôt l'occasion de créer d'autres lignes de fuite, de stimuler la créativité.

### Participants

Au moment de l'étude, Cristelle (pseudonyme choisi par l'enfant), une enfant unique de sept ans, était en deuxième année et fréquentait une école de langue française. La mère était francophone et parlait anglais. Elle travaillait dans le secteur public. Le père était unilingue anglophone. Il travaillait dans le secteur privé. La famille habitait l'ouest de la ville d'Ottawa, un quartier à l'aise sur le plan socio-économique et très anglophone. La mère voulait que Cristelle fréquente une école de langue française comme elle-même l'avait fait durant son enfance. La mère croyait qu'il était important d'établir une bonne base à l'écrit en français avant de procéder à l'écrit en anglais. Toutefois, la famille parlait surtout anglais à la maison.

### Activités

Les activités décrites dans cette étude ont débuté en novembre 2005 et se sont terminées en juin 2007. Les activités ont eu lieu à l'école et au foyer.

Pour commencer, nous avons effectué des observations en salle de classe. Nous avons filmé l'enfant pendant une première ronde d'activités d'écriture en français et une deuxième ronde d'activités d'écriture dans d'autres matières, soit les mathématiques et les sciences. Ces activités ont été choisies parmi celles normalement planifiées par l'enseignante. Nous avons obtenu quatre périodes d'observation et quatre entrevues avec l'enfant au début et vers la fin de l'année. Les extraits des enregistrements vidéo ont servi de point de départ aux entrevues semi-structurées à l'école. Nous avons au préalable élaboré des protocoles d'entrevue, mais ces protocoles se sont modifiés avec le déroulement des activités filmées. Les thèmes abordés ont été : la compréhension de l'écrit, les perceptions de différences, l'instabilité des systèmes (doute) et la confrontation des systèmes d'écriture.

Nous avons ensuite demandé à l'un des parents de filmer des activités au foyer afin de voir quelles étaient les interactions dans les différentes langues et ce, à deux reprises, au début et vers la fin de l'année. Nous avons demandé de filmer des activités réalisées au cours des repas et d'une période de jeu, de même que de filmer une activité de lecture ou d'écriture. Encore une fois, ces enregistrements ont été utilisés lors des sessions de rétroaction vidéo, lesquelles servaient de point de départ aux entrevues avec les parents et l'enfant. Le protocole d'entrevue

élaboré au départ s'est modifié avec le déroulement des activités filmées au foyer. Les thèmes des entrevues ont été le bilinguisme, l'écriture, l'utilisation de la technologie, et l'avenir.

### Analyse rhizomatique des extraits d'activités à la maison

#### L'apprentissage de deux langues : les perceptions des parents

Dans l'extrait 1 suivant, quel est l'investissement en train de se produire alors que se déroule un échange sur la lecture et l'écriture en français et en anglais? S'agit-il de territorialisation? À partir de ces expériences, peut-on penser à ce que Cristelle pourrait devenir?

M Euh, usually after school we'll start off with French, to do the homework, euh I notice that we switch, I go back and forth and like I'm trying to keep it all in one language. But eum, when I go pick her up at the daycare she doesn't want to speak French anymore. So I try and continue on in French. So right after school, going into homework exercise. (...) Eum, I when I remember I try to speak to her in French, if she answers me in English, like today we were at the grocery store, I just kept talking to her in French, she'll speak to me English, sometimes 'cause I've noticed she'll say a sentence like : «aujourd'hui we were at the», like she writes it all up, so she does half and half, and I want her to, like she'd start a sentence.

Cr Who cares?

M And she switches to English. I'll say : «continue en français.» 'Cause I don't want her to give up. I want her to to continue so, if if I remember, I do, mostly right after school [\*\*\*] morning [\*\*\*]

(...)

M Also we have friends that live down the street and they have eum six year old twins who only speak French and so when they play together, that's like that's perfect for me because she that's the only way she can communicate with them. So I find that when we're with them, we automatically switch over to French.

C ...would you say for Cristelle, when it comes to both languages, uses more of one than the other.

M Ya, definitely English.

(Extrait 1, foyer, le 13 mars 2006)

(N.B. Dans tous les extraits, les personnes en interaction sont : M : mère; P : Père; Cr : Cristelle; C : chercheure.)

Dans cet extrait, une territorialisation au sens deleuzien se produit. Il s'agit de l'agencement (cartographie) des territoires du langage, pour le français et l'anglais. Il y a des moments précis pour le français (*sans* l'anglais). Les territoires démarquent des frontières et tentent de les maintenir. Le français et l'anglais constituent deux territoires, deux systèmes d'écriture concurrents, sans mélange.

Toutefois, le concept des littératies, tel qu'entendu par la TLM, est façonné par l'image du rhizome et l'idée de la perturbation (déterritorialisation). Par conséquent, le langage, les littératies et les littératies multilingues sont sujettes à des perturbations qui les font s'engager dans une multitude de directions imprévisibles. Ainsi, la cartographie des territoires devient, nécessairement, un processus constant. L'investissement dans les littératies multiples s'affaire à perturber les territoires linguistiques (déterritorialisation) et à en cartographier de nouveaux (reterritorialisation) qui produisent des énoncés comme « aujourd'hui we were at the... ». Cela n'est pas tant un problème pour Cristelle que pour sa mère. « Who cares? », raille Cristelle. Sa réaction est façonnée par des désirs différents (en tant qu'assemblages d'expériences) de ceux de sa mère.

Qu'est-ce que cela peut signifier, en matière de devenir-littératié, de devenir-minorité, alors que les territoires linguistiques se disloquent et que de nouvelles frontières sont tracées (seulement pour être perturbées à nouveau)? En quoi le devenir constitue-t-il un processus qui transforme Cristelle et les systèmes d'écriture concurrents dans un contexte linguistique minoritaire?

Dans l'extrait 2 qui suit, les langues semblent être « réglementées » au foyer. Quel type de lecture de soi-même est en train de se produire? Comment la relation se répartit-elle?

- C And, will she attempt to write in English as well?  
P [\*\*\*] (a little bit)  
C Ya, what would that look like?  
P Usually, she's pretty good at actually, when she sees a word, she knows what it is. She doesn't have, she can't write as many words as she can read in English, but she's got the standard, like « happy birthday »  
M She writes [I love], she writes euh.  
Cr [Charley]  
Cr P-l-a-y.  
P We don't do much writing, it's all in French, ya, there's no English [\*\*\*], or not much.  
M We need to write more and read. It makes me realize when you ask these questions, it's true, for as much I want her to learn French, we conduct like so much, almost everything in English, so.

(Extrait 2, foyer, le 13 mars 2006)

Le père anglophone et la mère francophone de Cristelle éprouvent des désirs conflictuels au sujet des langues et des systèmes d'écriture de leur fille. Le père semble assez fier de la compétence d'écriture de Cristelle en anglais (malgré ses limites). Mais plus loin dans l'extrait, la mère reformule cette perception ou l'interprète comme un problème, pour une raison ou une autre. Cela semble se refléter dans son commentaire final qui donne à entendre qu'elles ne font pas assez de français (à part l'écriture) ou, plutôt, qu'elles font trop d'anglais, étant donné son désir que Cristelle apprenne le français. Ce qui est important pour elle, c'est de se demander ce que ces désirs produisent et quelle est leur incidence sur le devenir-littératié et le devenir bilingue. Cette tension entre les désirs conflictuels s'exprime-t-elle dans le commentaire de la mère qui affirme « as much as I want her to learn French », plutôt que « NOUS voulons qu'elle apprenne le français ».

Il faut souligner que Cristelle a soudain voulu montrer ses compétences en orthographe anglaise en épelant à voix haute le mot « play ». À d'autres moments, elle a exprimé de la résistance par rapport à l'écriture, tant en français qu'en anglais, alors qu'ici, elle semble s'empresser de participer à une activité de littérature liée à l'anglais. Comment les flux de désir différents (et peut-être conflictuels) créent-ils des ruptures qui façonnent le devenir-littératié?

- C What do you think Cristelle knows at the moment about writing?  
M She, in what sense, like what, like now she's learning, is it?  
Cr Ooooo!  
M Writing, so she's very interested in taking, when we're doing dictée, she's very interested in doing it in *lettres attachées* and I know they've only learned a certain amount.  
Cr Ya, but I know all of it.  
M And so she's really trying to work that out right now. She's a lot more interested in cursive writing than she is getting.  
Cr What are you doing?

- M And she still has trouble with some of her letters when she prints, she stops a lot [\*\*\*].  
P You said she's she's interested in writing words, but [\*\*\*].  
C Both in English and in French?  
P Well in her homework she does she'll do the sentences for dictée, but we had a something a couple of weeks ago where she had to write sentences in French, [*she's never done that*].  
M No, I don't, again it goes back to, I don't I don't want I don't want her to be ok in both languages, I want her to learn one really well before she moves on to the other, so I'm trying to [\*\*\*] school work.  
C Ya. Do you want to add something. I thought you were going to add something. No? Ok.  
Cr Can we watch TV?  
(Extrait 3, foyer, le 13 mars 2006)

Cette étude porte sur les perceptions au sujet des systèmes d'écriture concurrents. Comment l'extrait 3 suggère-t-il des différences de perception entre la mère, le père et leur fille Cristelle? La mère de Cristelle laisse entendre que sa fille ne maîtrise pas encore l'écriture cursive (les *lettres attachées*). En quoi cette perception diffère-t-elle du sentiment de maîtrise exprimé dans le commentaire de Cristelle sur le fait qu'elle connaît « all of it »? De quelle manière cette différence d'expériences au sujet de l'écriture a-t-elle une incidence sur la lecture du monde et de soi de Cristelle, ainsi que son devenir-littératié?

Il se produit également autre chose dans cet extrait. Selon la TLM, l'apprentissage des littératies multiples est aussi lié au désir en tant qu'expérience. Les expériences de la mère lui font désirer que sa fille « learn one [langue] really well before she moves on to the other » grâce à l'écriture dans le contexte des littératies scolaires. Cristelle exprime d'autres désirs qui sont également reliés aux littératies, bien qu'il ne s'agisse peut-être pas de littératie scolaire : « Can we watch TV? ». La littératie dans le contexte du foyer fait appel aux littératies multiples dépassant la simple dictée en français, plus exactement les littératies écrite, visuelle, orale et multilingue.

### L'apprentissage deux langues : les perceptions de Cristelle

L'extrait 4 suivant nous éclaire davantage sur le contexte de l'utilisation de deux langues, selon Cristelle.

- C t'as beaucoup d'mots dans ta tête ?  
Cr Oui.  
C sont en anglais, en français, sont.  
Cr Euh, les deux.  
C Ça parle en même temps.  
Cr Euh, non. Un à la fois.  
C Un à la fois ? Et comment tu sais là qu'est-ce qui est anglais et qu'est-ce qui est français ?  
Cr Parce que ma maman m'apprend le français, mon papa m'apprend l'anglais.  
(Extrait 4, école : activité de français, le 12 décembre 2005)

Si nous examinons cet extrait en juxtaposition avec l'extrait 1, nous pourrions poser des questions sur les territoires linguistiques à nouveau. Autant dans l'extrait 1 les pratiques de littératies multiples peuvent estomper les frontières entre les langues et réinventer de nouvelles possibilités pour l'anglais et le français en tant que systèmes d'écriture concurrents (ou, peut-être, coopératifs), ici, c'est autre chose qui semble se produire.

Dans cet extrait, les perceptions des langues et des systèmes d'écriture concurrents semblent se cartographier en des territoires séparés. Ces territoires linguistiques tracent d'autres lignes, cartographiées par

d'autres territoires, ceux des parents. La langue associée à la mère est le français et la langue associée au père est l'anglais. Comment ces sortes de territoires façonnent-ils les perceptions des systèmes d'écriture concurrents? Selon Cristelle, les littératies semblent être territorialisées. L'extrait précédent montre que la lecture, la lecture du monde et de soi-même se territorialisent à partir de la complexité d'un monde bilingue. Et la stabilité fait partie intégrante de ce territoire. Le monde de Cristelle semblerait être délimité et stable, territorialisé par des frontières relatives aux langues et aux personnes.

### Les systèmes d'écriture : les perceptions des parents

Dans le prochain extrait, l'extrait 5, nous apercevons les frustrations de Cristelle face à la perspective des parents.

- P «Why does salad exist?»  
Cr «Why does salad exist?»  
M « Pourquoi salade existe ? »  
Cr Oh, « maman a une tête de oiseau. »  
M « Maman a une tête de oiseau. » C'était pour des phrases interrogatives pis elle avait écrit : « pourquoi la salade existe, eum ou bien ou bien la salade. » Pis quand j'ai corrigé, elle a pas aimé ça, tu veux tout refaire les devoirs. Parce qu'elle est frustrée, pis j'suis prête à l'aider, but.  
C Elle est elle est frustrée parce que elle fait des erreurs, ou ?  
M Elle est frustrée parce que tu vois l'anglais, tu tu vois qu'elle veut faire la la phrase en français, mais elle elle emprunte des anglicismes du parlé pour le faire.  
C Ok, ok.  
M So, I would say, I put you know: « d'où vient la salade », and she goes: «no, you have to write où», où avec le u avec.  
M J'ai dit : « non ça fonctionne pas comme ça », so then she gets frustrated. I know it's it's partially me, it's partially her, but I find that she gives up really easily when when she does writing exercises. Pis présentement ça ne l'intéresse pas vraiment.  
(Extrait 5, foyer, le 13 mars 2006)

Cet extrait comporte une expérience différente, dans laquelle deux systèmes d'écriture, en français et en anglais, ne se conforment pas toujours à l'opinion de Cristelle sur la façon dont les univers linguistiques devraient fonctionner. Sa mère la corrige, mais Cristelle ne veut pas être corrigée. Le désir en tant qu'expérience a des effets sur Cristelle, comme la frustration qui s'expriment dans les événements d'écriture. « Oh, maman a une tête d'oiseau » devient la réaction de Cristelle par rapport à l'expérience.

Que se passe-t-il dans cet événement, où la mère est en devenir-enseignante? La mère a des idées précises sur ce qui fonctionne en français, plus précisément *ce qui ne fonctionne pas* en français. Le désir amène Cristelle à perturber ces frontières linguistiques strictes, à faire appel à son expérience des deux systèmes d'écriture pour rédiger son texte en français tout en utilisant ce que sa mère a qualifié d'« anglicismes ». La réaction de la mère est de corriger Cristelle et de lui expliquer que « non ça fonctionne pas comme ça » en français. En retour, la réaction de Cristelle à cet apprentissage différent en tant que « non-relation » (Dufresne, 2006) est d'abandonner la partie (« she gives up »), du moins, selon la mère. Cristelle exprime-t-elle un manque d'intérêt par rapport à l'écriture en français selon la lecture qu'en fait sa mère? Comment comprendre la réaction de Cristelle de manière différente? Le commentaire (« she gives up ») pourrait-il indiquer une forme de résistance à ce nouvel apprentissage? Enfin, la mère

de Cristelle admet que « it's partially me, it's partially her ». Les expériences de Cristelle et de sa mère semblent créer la différence et le devenir, les transformant en raison de l'effet de leur investissement conjoint dans les littératies multiples.

### Les systèmes d'écriture : les perceptions de Cristelle

Cristelle parle de ce qu'elle aime et n'aime pas au sujet de l'écrit tant en français qu'en anglais.

- C Qu'est-ce que t'en penses de ton histoire (de Caillou)?  
Cr Que c'est un p'tit peu drôle. Euh, un p'tit peu drôle, et le dessin est drôle et Caillou est [\*\*\*(incompréhensible)].  
C [C'est ton dessin que tu trouves drôle.]  
C Ok, mais ton histoire ici tu la trouves comment ?  
Cr Hmm, pas si drôle. Parce que y'a pas beaucoup de choses qui est drôle.  
C Qu'est-ce qui fait que, qu'est-ce que tu voudrais pour que ça soit drôle, qu'est-ce qui faudrait faire ?  
Cr Qu'y a eum des dessins comiques.  
C Ah, des dessins comiques, alors il faudrait des dessins partout ?  
Cr Oui !  
C Mais à ce moment là t'écris pus. C'est ça que tu veux ?  
Cr Oui.  
C Tu veux pas écrire ?  
Cr Je veux pas écrire.

(Extrait 6, école : activité de français, le 12 décembre 2005)

Dans l'extrait 6, Cristelle parle d'une forme courante de littératie liée au contexte de l'école, la rédaction d'histoires. Les perceptions de Cristelle sur ce qui constitue une bonne histoire exigent un élément de plus que l'écriture. En fait, l'écriture n'est peut-être pas nécessaire du tout. Pour Cristelle, une bonne histoire a pour éléments clés des dessins amusants. Voilà ce que Cristelle veut. Encore une fois, la TLM nous montre que le désir est une force créative puissante ne pouvant être ignorée en matière d'apprentissage des littératies. En tant qu'expérience, le désir a enseigné à Cristelle que les bonnes histoires sont des histoires amusantes, et que ce qui rend les histoires amusantes sont des dessins amusants.

En Cristelle, le désir peut produire des dessins amusants, mais il peut aussi produire de la résistance envers l'écriture. « Je ne veux pas écrire », dit-elle. Quels effets peut avoir ce type de résistance sur une littératie à l'école? Comment cette résistance fait-elle de Cristelle un être littératié? Quels genres de transformations se produisent dans cette apprenante? En faisant appel aux littératies multiples, dont la littératie visuelle, un type de lecture de soi semble se produire. Celle du soi en tant qu'auteure d'histoires et en tant qu'artiste? Il s'agit de l'intempestivité.

### Les perceptions : ce que Cristelle trouve amusant

Dans l'extrait 7 suivant, Cristelle semble dire qu'elle est disposée à participer à des activités qui sont amusantes.

- C Euh, tu penses que oui, tu aimes plus les sciences ou tu aimes plus le français ?  
Cr Dépend.  
C Ça dépend de quoi ?  
Cr Si l'activité c'est amusant ou pas.  
C Ok, peux-tu me donner un exemple d'une activité amusante ?

- Cr Hmmm  
C Ça est-ce que c'était une activité amusante ?  
Cr Hmmmhmmm. (désaccord)  
C Non ? Pourquoi c'était pas amusant ?  
Cr Parce que si c'était amusant, eum, parce que j'aime pas vraiment écrire.  
C Est-ce que tu aimerais mieux écrire en anglais ?  
Cr Je sais pas comment écrire en anglais.  
(Extrait 7, école : activité de sciences, le 16 février 2006)

Le désir est un assemblage d'expériences qui constitue une force productive dans l'apprentissage des littératies. L'expérience a enseigné à Cristelle qu'elle aime les activités « amusantes », à savoir, les activités qui n'impliquent pas l'écriture. Que ce soit en classe de français ou de sciences, en anglais ou en français, sa priorité est de suivre des lignes de fuite « amusantes » qui augmentent sa capacité à...? Ces investissements dans les littératies multiples transforment Cristelle continuellement. De quelle manière le devenir *autre* se révélera-t-il?

Il est intéressant de mettre en contraste l'affirmation de Cristelle, à la fin de cet extrait (16 février 2002), sur le fait qu'elle ne sait pas comment écrire en anglais, avec ce qu'elle dit un mois plus tard dans l'extrait 2 (13 mars 2006) quand elle ajoute foi à l'affirmation de son père sur le fait qu'elle peut écrire « ce qui est normal » en anglais, en épelant à voix haute le mot « play ». Comment l'insistance de Christelle, dans le présent extrait, quand elle dit « Je sais pas comment écrire en anglais », exprime-t-elle une sorte de résistance à apprendre un système d'écriture concurrent?

Avec l'extrait 8 suivant, nous voyons comment l'écriture peut se déterritorialiser.

- C Quand t'as eu la discussion la dernière fois avec Madame Danielle (assistante de recherche) et pis je sais que tu quand tu écris tu aimes écrire tu aimes être drôle, qu'est-ce que tu veux dire ?  
Cr J'aime écrire comme j'ai vu un gros espace.  
C [Regarde, veux-tu nous l' montrer comment tu avais écrit ça ?
- |   |   |   |
|---|---|---|
| b | m | C |
| o | o | a |
| n | n | l |
| j | s | l |
| o | l | o |
| u | e | u |
| r | u |   |
|   | r |   |
- Cr J'avais avais un mot ici après un ici et là et après tu continues.  
C Qu'est-ce que tu as essayé de dire ?  
Cr « Bonjour, je m'appelle Caillou. »  
C Pis pourquoi t'as choisi de faire ça comme ça ?  
Cr Parce que j'ai j'ai j'ai dit à Anne de regarder, elle a dit : « Cristelle, c'est pas comme ça qu'on doit écrire. »  
C Et pis toi t'as choisi d'écrire comme ça.  
Cr Oui, après j'ai effacé.  
C Pourquoi tu as voulu écrire comme ça ?  
Cr Parce que moi j'aime être drôle.  
C [Je me demandais, qu'est-ce que qu'est-ce qui t'a fait changer d'idée, t'avais commencé à écrire comme ça après ça t'as changé d'idée, t'as effacé.]  
Cr Parce que Madame Soneau (l'enseignante) elle venait me voir.  
C Pis quand elle vient te voir, qu'est-ce qui faut faire ?

- Cr        Dois avoir, elle vient corriger.  
C        Elle vient corriger et ?  
Cr        Elle elle regarde eum le papier.  
C        Alors toi qu'est-ce que tu devais faire ?  
Cr        Écrire co une histoire, eum, ben je veux dire, tu dois avais besoin de mettre les mots ensemble, collés.

(Extrait 8, école : activité de français, le 12 décembre 2005)

S'agit-il de lire, lire le monde et se lire comme flux d'événements? Les événements semblent devenir de nouvelles lignes de création. Colebrook (2002, p. xiv) affirme que les événements, selon Deleuze, « sont envisagés comme des créations ayant besoin d'être sélectionnées et évaluées selon leur pouvoir d'action et d'intervention ». Lorsque les visions du monde entrent en collision pendant l'apprentissage, c'est de ces événements que l'apprenant apprend, que certaines créations/expériences de littératies passent à l'avant-plan alors que d'autres sont occultées. Des tensions surviennent à titre de façons particulières de lire, de lire le monde et soi-même qui sont prépondérantes, tandis que d'autres passent à l'arrière-plan. Ces lectures sont mises de l'avant selon le pouvoir d'intervention, de transformation. Pour Dufresne et Masny (2001), le pouvoir renvoie à la lecture et la lecture du monde comme étant des textes qui, à leur tour, influent sur le texte qu'une personne devient continuellement dans le processus du devenir.

#### Les perceptions : Cristelle semble vouloir inventer

L'extrait 9 est une manifestation de créativité qui a lieu de manière imprévisible. Cette création résulte d'expériences qui se connectent entre elles de manière rhizomatique, ce qui est « une manière de pensée et d'apprentissage, de prestation d'art de la productivité du désir que... [les] enfants... possèdent en abondance » (Semetsky, 2003, p. 25).

- C        Dans ton histoire ..., qui est Caillou ? Et euh qui sont les autres personnages ?  
Cr        Sont des petits euh sont des petits personnages. Des Tintins.  
C        [Ok, est-ce qu'il s'appellent tous « Tintin » ?]  
Cr        Non, ça c'est qu'est-ce qu'ils sont. Si s'ils sont des garçons, il s'appellent « Tintin » et si c'est des filles ils s'appellent « Tintine ».  
C        Alors t'as choisi des filles.  
Cr        Oui !  
C        Comment ça ?  
Cr        Parce que moi je suis une fille et j'aime les filles !  
C        Ok, ok alors tu as mis des Tintines là dedans. Et pourquoi tu as choisi Tintine?  
Cr        Lui c'est, elle c'est une petite Tin, ça c'est un Tintin, mais elle s'appelle Tintine.  
C        Hmm, alors. Alors c'est quoi la différence entre Tintin pis Tintine ? Un est un garçon pis un autre est une fille. C'est quoi les différences ?  
Cr        Eum, parce que le Tintin y'a deux t i n et Tintine y'a t i n t i n e.

(Extrait 9, école : activité de français, le 12 décembre 2005)

Se pourrait-il qu'un cas de vécu de deux systèmes d'écriture soit devenu un événement et que la créativité surgisse de manière intempesive? Quels investissements de lecture, de lecture du monde et de soi-même (littératies multiples) produisent Cristelle en tant que texte?

Pour Deleuze (1968), la créativité est centrale à la vie. Lorsque les assemblages d'expériences entrent en contact, de nouveaux assemblages sont créés, des lignes de fuite et le rhizome viennent à l'esprit. Dans cette étude,

la créativité peut être reliée à la façon dont elle émane de l'écriture, des observations et des entrevues avec Cristelle et ses parents. La recherche sur la créativité et les enfants est considérable (p. ex., Burnard, Grainger et Craft, 2006; Cremin, Craft et Burnard, 2006; Harris, Fitzsimmons et McKenzie, 2004). Plus récemment, Pahl (2007) a effectué une étude ethnographique de deux ans sur un partenariat entre des artistes, des enseignants et des enfants à la maternelle, afin de mieux comprendre la créativité dans la production textuelle (mots et dessins) des enfants. En questionnant ces derniers sur leur production, Pahl constate que « les enfants faisaient appel à différents domaines de connaissances et de pratiques (au foyer et à l'école) pour créer leurs textes ». Pahl conclut que « les expériences [des enfants] au foyer et à l'école sont révélées comme étant sédimentées au texte » (2007, p. 90). Les enfants de l'étude de Pahl, tout comme Cristelle dans la présente étude, donnent une idée de la nature complexe du devenir. Les assemblages d'expériences se transforment constamment et transforment simultanément les productions textuelles écrites et les individus textuellement produits.

### Le contexte minoritaire

La jonction qui se crée grâce à l'investissement dans la langue française produit un territoire. Lorsque ce territoire connecte avec le territoire de la langue anglaise, les deux se déterritorialisent et créent une ligne de fuite, le bilinguisme, dont les répercussions émanant des interactions ne sont pas entièrement déterminées (Caron-Réaume, 2007). Néanmoins, des lois ont déterritorialisé les deux langues, les deux communautés (la *Charte canadienne des droits et libertés* et la *Loi sur les langues officielles*). La déterritorialisation entraînera d'autres devenirs. L'une des possibilités est un devenir-minorité. Être intempestif perturbe la force qui permet au bilinguisme ou à la minorité d'émerger. Dans les extraits suivants, la mère a possiblement perturbé la force de la minorité en relatant qu'une voisine ne parle que français, ce qui peut être perçu comme un devenir-minorité. Cela pourrait-il être perçu comme une reterritorialisation ? Est-ce de la résistance ? Il y a de la tension. L'intempestivité perturbe.

C And I suppose living in Ottawa and and English is the majority environment, so actually you know operating in in French is operating in a minority environment. And I don't know what does that mean for you when we talk about working in min, you know, operating in French as the minority environment?

M Well all I can tell that I have I've always heard that terminology, and I, like I said 'cause I can operate in both languages, I've never really sort of experienced it, until my friends who are totally francophone moved into the neighbourhood and our daughters take the same activities, skiing, dancing, whatever and I truly see how French person, like the services or, that it is a a completely, well 95 99 percent Anglophone community, I see her struggle with her daughter not being able to understand and and therefore not being able to operate in that in that environment, so I mean, it's I I have a true appreciation for it now, but I have to say that I never really did before, because I've never understand.

(...)

M And you see through, just the fact there's a French school up the street, I was doing summersaults when I saw that, that I could send her to a French school, because I really didn't know, I I did want to learn French, but I didn't want to ship her across town to do that. And even in the daycare environment, I'd see a lot of parents who have children who are not old enough to go to that daycare, that have to send, who are French families sending kids into English environments because they have no other choice.

(...)

M Oh, well having to, have having to write everything in English, having to ya, because I operate in English at home, when I went when into I went into that environment I was actually having to write things, it was just different, it was, I was so used to doing it in

French that I struggled with it to do it in English, I mean I caught on to it, but it was it was a culture shock for me, and this is someone who came from a predominantly English environment, so I guess I just well trained in French. But I want her, but my fear for her is and that that she will know two languages so so, rather than one language or two languages really really really well. So I don't know what the the answer to that is but.

(Extrait 10, foyer, 13 mars 2006)

L'un des éléments clés de la TLM est de reconnaître des littératies multiples qui sont différentes en soi et qui diffèrent dans divers contextes (école, foyer, communauté). Dans cet extrait, nous voyons les différences en jeu – langues, littératies et contextes – en tant qu'assemblage d'expériences pour la mère de Cristelle.

Dans le contexte communautaire, la mère de Cristelle décrit, dans sa première réponse, son expérience de vie par rapport au langage dans un contexte francophone minoritaire. Son expérience d'avoir rencontré des familles francophones et d'avoir constaté leurs difficultés linguistiques en anglais a modifié ses perceptions au sujet des contextes linguistiques minoritaires et lui a donné « a true appreciation » de leurs expériences. Il s'agit d'un type d'événement qui est en relation avec des expériences de littératies multiples qui perturbent et ouvrent la voie à différentes façons de voir le monde, ainsi que d'être et de devenir minoritaire linguistique. Ces expériences de littératies multiples forment et transforment la mère de Cristelle en tant qu'être (bi)littératié de façon différente qu'elles ne formeraient et transformeraient ses connaissances francophones.

Dans le contexte scolaire, la mère de Cristelle, dans sa deuxième réponse, fait allusion aux tensions des littératies scolaires qui se produisent dans les contextes minoritaires francophones lorsque le désir et l'expérience de vie entrent en collision. Le désir d'envoyer les enfants dans une école de langue française pour acquérir des littératies scolaires en français à l'école même est déjoué par les aspects pratiques de la nécessité de déplacer les enfants à travers des espaces géographiques [linguistiques], à traverser les espaces linguistiques de la majorité et de la minorité. Que produisent ces désirs conflictuels des parents vivant dans des contextes minoritaires?

Dans le contexte du foyer, la mère de Cristelle, dans sa dernière réponse figurant dans l'extrait 10 ci-dessus, exprime les tensions de ses propres littératies multiples selon divers contextes. Elle dit « because I operate in English at home, when I went into that environment (un contexte majoritairement anglophone) I was actually having to write things, it was just different ». Comment cette différence exprime-t-elle son devenir-littératié? Ce devenir, à travers des expériences de littératies multiples, semble produire d'autres désirs : comme celui que sa fille apprenne « one language or two languages really really really well ». Le commentaire final de la mère de Cristelle, « I don't know », donne à penser. Que produira cette incertitude, à titre de force perturbatrice, en termes de langues et de littératies au foyer, en relation avec les littératies liées à la communauté et à l'école?

M Oui, eum, comme j'ai dit, [\*\*\*] film, ça dépend on est avec qui ça ça va dicter la langue. Eum, ses activités euh sportifs c'est plutôt en anglais parce que c'est [\*\*\*] que c'est offert. Eum, quoi d'autre, pis oui, ça dépend de avec qui elle joue et la plus part du temps c'est en anglais. Si c'est, même les ses amies à l'école, à la maison c'est en anglais. Pis même quand j'arrive à l'école le soir, toutes les amies parlent [\*\*\*] alors j'me sens malheureux.

Cr On parle toute le temps.

- M Ah, j'vous entends tout le temps. C'est parce que elle a tellement le temps dans la journée pour parler l'anglais, j'trouve que c'est important que quand elle est à l'école qu'elle [\*\*\*] continue.
- C Cristelle, est-ce que tu aimes ça aller à l'école où tu es ?
- Cr Non, non, non.
- C Non, pourquoi ?
- Cr Je n'aime pas le français
- M Pourquoi ?
- Cr Parce que c'est plate.
- C Pourquoi ?
- M Parce que ces quelques semaines là elle aime pas l'école, elle veut pas aller à l'école. (...)
- C Pis alors, t'as fini ton histoire ?
- Cr Oui.
- C Veux-tu me montrer ce que tu as écrit? C'est quoi ton histoire.
- Cr Pas une histoire.
- C Ah, non, ben raconte moi là, qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que c'est ?
- Cr C'est moi et mes amis on patine. (un dessin)
- (Extrait 11, foyer, 13 mars 2006)

La TLM conçoit les littératies comme des construits sociaux qui sont actualisés dans des contextes particuliers. Au début de l'extrait 11, c'est ce que la mère de Cristelle exprime. Les pratiques de littératie de Cristelle changent selon divers contextes sociaux inscrits dans le temps et dans l'espace : à l'école, elle parle français, mais elle parle anglais après sa journée à l'école. Ses activités sportives ont lieu en anglais, mais les films dépendent des conditions sociales, « avec qui on est ». Nous pouvons voir les changements entre les littératies scolaire, familiale et communautaire.

De plus, dans cet extrait, comment Cristelle exprime-t-elle de manière émouvante ce qui pourrait être la résistance à l'apprentissage du français? Elle va à l'encontre du souhait de sa mère qu'elle parle français plus souvent en disant « on parle [anglais] toute le temps ». Elle exprime clairement son aversion par rapport à son école de langue française. Selon la TLM, la perception de Cristelle que le français est « plate » semble être une conséquence du désir, comme un assemblage d'expériences qui produisent certains types d'apprentissage. De quelle façon d'autres flux de désirs et d'expériences en matière d'apprentissage des littératies peuvent-ils créer une réaction différente à l'égard de l'apprentissage des littératies en français?

À la fin de cet extrait, Cristelle semble indiquer que, dans sa vision du monde, les histoires exigent de l'écriture. Ainsi, son dessin l'illustrant en train de patiner avec ses amis n'est *pas* une histoire. Mais quelles possibilités pourraient s'offrir par un investissement dans les littératies multiples? Qu'est-ce qui pourrait se produire si les histoires *pouvaient* être des images? De quelle manière cette sorte de perturbation de la vision du monde de Cristelle a-t-elle une incidence sur son devenir-littératié?

Le devenir de Cristelle avec le monde est le résultat du pouvoir émanant du texte. Pour Dufresne et Masny (2001), le pouvoir renvoie à la lecture et la lecture du monde comme étant des textes qui, à leur tour, influent sur le texte qu'une personne devient continuellement dans le processus du devenir. Comment de tels investissements créent-ils des possibilités de devenir, puisque l'investissement dans les littératies en est un dans la différence, dans le devenir autre? Est-ce la pensée du nomade entre les frontières qui remet en question les visions sur les langues, les littératies, l'enseignement et l'apprentissage? Le processus d'apprendre un système d'écriture différent est également

un processus de devenir au sein duquel le virtuel est actualisé et où chaque moment d'actualisation crée d'autres connexions (Deleuze et Guattari, 1987).

Lorsqu'un milieu minoritaire implique une territorialisation, les extraits présentés en viennent à signifier des tensions de déterritorialisation. Comment une communauté et ses membres se reterritorialisent-ils différemment au moyen des processus de littératies multiples et deviennent-ils, par conséquent, autres ?

### Une perspective

Les extraits présentés dans cet article soulèvent plusieurs questions sur le fonctionnement des systèmes d'écriture. La mère a sa perspective, tout comme Cristelle. Ces perspectives sont sur un parcours de collision. Les visions de la mère par rapport à l'écriture peuvent être axées sur la normativité. La pensée d'entrer en collision avec les visions du monde de Cristelle crée des ouvertures ou des intervalles de devenir qu'elle évoque : de la nécessité de tout d'abord bien apprendre une langue, au commentaire sur le fait que rien n'est sûr par rapport à ce que serait la meilleure façon d'apprendre à écrire dans un contexte bilingue, en passant par la prise de conscience du fait que, même si elle considère le français comme étant extrêmement important, la plupart des interactions au foyer se déroulent en anglais. D'autre part, la résistance de Cristelle par rapport à l'écriture est apparente. Les extraits de Cristelle indiquent une pensée de visions du monde qui sont en collision avec la normativité. Il s'agit là d'expériences qui la transforment et la font devenir autre de manière intempestive et imprévisible. L'écriture doit être amusante et divertissante et s'inscrire dans ses visions du monde. Même si ces expériences se connectent entre elles, on observe de la résistance à certains moments. La résistance de Cristelle porte sur la création. La pensée n'est pensée que lorsque sa créativité dépasse les formes déjà établies. Cristelle crée, se transforme et devient autre au sein du processus de la lecture, la lecture du monde et de soi-même. La créativité est une conséquence de l'investissement continu. L'apprentissage prend place de façon incontrôlable. Cela a des implications considérables pour l'enseignement et l'apprentissage : 1) Il faut reconnaître que le foyer, l'école et la communauté sont des sites qui aident à créer des assemblages d'expériences. Les expériences assemblées au sein de chaque contexte et entre les contextes sont complexes et comportent plusieurs « couches ». Elles contribuent à la fabrication du sens tout en lisant, en lisant le monde et soi-même. 2) Il faut en savoir plus sur l'enfant, en collaboration avec celui-ci, pendant qu'il est en lien avec le texte créé. Au cours de ces échanges, les connexions entre les expériences de l'enfant sont souvent très différentes de celles d'un adulte. 3) Il faut encourager l'enfant à aller plus loin quand il s'exprime sur un texte (une histoire, un dessin, une équation en mathématique, etc.). La créativité de l'enfant offre des pistes d'intervention qu'un adulte n'aurait pas envisagées, ce qui peut considérablement changer l'intervention. 4) Il faut dépasser les limites immédiates du texte et optimiser la créativité pour veiller à ce que des connexions soient effectuées dans le cadre du processus de la transformation et du devenir.

De tels investissements pourraient créer des possibilités de devenir, puisque l'investissement dans les littératies en est un dans la différence, dans le devenir autre. Les processus impliqués dans l'apprentissage de différents systèmes d'écriture sont également des processus de devenir(s) où les expériences de vie ont le pouvoir de dépasser ce qui est pour donner accès à ce qui pourrait être (Deleuze et Guattari, 1987).

Le fait de devenir au moyen des littératies est lié à la capacité de réagir aux connexions multiples. Les connexions établissent des relations, forment du sens – de la signification. C'est à partir de ces relations qu'il y a du sens, de la signification dans la lecture, la lecture du monde et de soi-même en tant que textes. Ultimement, que produisent les littératies? Comment fonctionnent-elles? Les implications liées à la compréhension de la manière dont un enfant perçoit les systèmes d'écriture deviennent l'occasion d'examiner comment les systèmes peuvent s'ouvrir de manière créative et intempestive.

Le cadre de la théorie des littératies multiples retenu dans cet article devient une façon d'examiner comment, à partir de la complexité et de la multiplicité, lorsque l'apprentissage a lieu de manière incontrôlable et imprévisible, les différences transforment continuellement l'individu qui devient autre. Selon Deleuze et Guattari (1991, 160) : « On n'est pas dans le monde, on devient avec le monde... » Dans le contexte de cet article, nous devenons avec la lecture, la lecture du monde et de soi-même, c'est-à-dire les littératies multiples.

## Références

- Alvermann, D. (2000). Research libraries, literacies, and lives : a rhizoanalysis. Dans E. St. Pierre et W.A. Pillow (dir.), *Working the ruins : Feminist poststructural theory and methods in education* (pp.114-129). London : Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. et Ivanič, R. (dir.) (2002). *Situated Literacies*. London : Routledge.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Burnard, P., Grainger, T. et Craft, A. (2006). Documenting possibility thinking : A journey of collaborative inquiry. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 243-262.
- Caron-Réaume, A.M. (2007). Interrogation of pedagogical practices of her tongue biliteracy in French and English : A Francophone Case Study. Thèse de doctorat en éducation. Toronto : Université de Toronto.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. New York : Routledge.
- Colebrook, C. (2006). *Deleuze : A guide for the perplexed*. London : Continuum.
- Cope, B. et Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies : Literacy learning and the design of social futures*. South Yarra : Macmillan Publishers.
- Cremin, T., Craft, A. et Burnard, P. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 108-119.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et Répétition*. Paris : Presses universitaires de France.
- Deleuze, G. (1969). *Logique de sens*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris : Les Éditions de Minuit.
- Dufresne, T. (2002) Through a lens of difference OR when worlds collide : A poststructural study on error correction and focus-on-form in language and second language learning. Thèse de doctorat en éducation non publiée. Université d'Ottawa, Ottawa.
- Dufresne, T. (2006). Exploring the processes in becoming biliterate : The roles of resistance to learning and affect. *International Journal of Learning*, 12(8), 347-354.
- Dufresne, T. et Masny, D. (2001) The makings of minority education : The Québec educational curriculum reforms. Troisième congrès des humanités et des sciences sociales. Québec : Université Laval.
- Dufresne, T. et Masny, D. (2005). Different and differing views on conceptualizing writing system research and education. In V. Cook et B. Bassetti (dir.), *Second Language Writing Systems* (p.375-397). Clevedon, R-U : Multilingual Matters.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies : Ideology in discourses*. London : Taylor & Francis.
- Harris, P., Fitzsimmons, P. et McKenzie, B. (2004). Six words of writing, many layers of significance : An examination of writing as social practice in an early grade classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27(1), 27-45.
- Masny, D. (2005). Multiple literacies : An alternative OR beyond Friere. In J. Anderson, T. Rogers, M. Kendrick et S. Smythe (dir.), *Portraits of literacy across families, communities, and schools : Intersections and tensions* (p.71-84). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

- Masny, D. (2006) Learning and creative processes : A poststructural perspective on language and multiple literacies. *International Journal of Learning*, 12,147-155.
- Masny, D. et Dufresne, T. (2007). Apprendre à lire au 21e siècle. In A.-M. Dionne et M.J. Berger (dir.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle* (p. 209-224). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Pahl, K. (2007). Creativity in events and practices: A lens for understanding children's multimodal texts. *Australian Journal of Language and Literacy*, 41(2), 86-92.
- Semetsky, I. (2003). Deleuze's new image of thought, or Dewey revisited. *Educational Philosophy*, 35(1), 17-29.
- St. Pierre, E. A. (2002). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. In S. B. Merriam & Associates (Eds.), *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis* (p. 399-416). San Francisco : Jossey-Bass.
- St. Pierre, E. A. (2004). Deleuzian concepts for education : The subject undone. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 283-296.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's new in the New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum : Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham : Open University Press.

Cette recherche a été subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines et le Programme de recherche et de diffusion lié aux langues officielles du Canada.