

Penser les littéracies universitaires au prisme du plurilinguisme

Deborah Meunier

Université de Liège

DIDACTIfen

En 2015, Marie-Christine Pollet préfaçait les actes d'un colloque dédié aux littéracies et aux plurilinguismes, ouvrant sur de nouveaux champs de recherche où s'articuleraient « les questions de contextes (des pratiques) et de compétences (des sujets) » (2015 : 13). Elle identifiait le concept de *littéracies* comme un nouveau prisme pour « penser autrement la question du plurilinguisme » (idem). La dualité référentielle des littéracies - les variations contextuelles des pratiques du lire-écrire, d'une part, et les compétences du sujet lecteur-scripteur d'autre part - s'annonçait être un cadre d'analyse fécond et fédérateur de recherches généralement dissociées en didactique du FL1 et du FLE.

Dix ans plus tard, c'est ce sillon que j'aimerais approfondir ici, en poursuivant la réflexion sur les articulations possibles entre le champ des littéracies universitaires - dans leurs théorisations francophones, auxquelles j'ai été formée par Marie-Christine à Bruxelles - et la didactique du plurilinguisme. Mon idée étant de croiser les chemins de pensée et les perspectives : si les *littéracies* offrent un cadre conceptuel pour réfléchir aux pratiques de l'écrit des sujets plurilingues en lien avec les contextes institutionnels, géopolitiques, culturels et linguistiques dans lesquels elles ont lieu (cf. la définition qu'en donne Isabelle Delcambre, 2012, p.29), je postule que le *plurilinguisme* est une variable et un contexte qui structurent en profondeur le rapport à l'écrit et les pratiques des usagers, et par conséquent la didactique des écrits universitaires dans nos sociétés mondialisées. Marielle Rispaïl avait initié la réflexion en 2011, sous la forme d'un questionnement rhétorique :

« Peut-on encore, à notre époque, parler d'apprentissages linguistiques en ayant un modèle monolingue en tête ? (...) Peut-on encore isoler le travail d'une langue, qu'il s'agisse d'initiation ou de perfectionnement, ou de n'importe quelle étape de ce continuum, des langues qui l'entourent dans la vie quotidienne du ou des locuteurs apprenants ? (...) »

Et de conclure : « Il serait dommage que, dans nos réflexions sur la littéracie, nous reproduisions les représentations d'un modèle monolingue dont on a démontré depuis longtemps combien elles étaient erronées. » (2011 : 7)

Je plaiderai donc ici pour une prise en compte du plurilinguisme comme ressource mais aussi comme visée : comment le paradigme plurilingue renouvelle-t-il les cadres d'analyse de la didactique des écrits universitaires ? Je construirai mon propos autour de deux notions aux confins des deux champs (dont l'articulation reste encore largement à explorer) : (*pluri*)*littéracies* et *normes*. Des notions qui agissent comme des « caisses de résonance » pour étudier et comprendre le rapport à l'écrit et les pratiques des étudiant-es plurilingues, mais aussi pour penser leur formation linguistique à l'université.

Plurilittéracies

Le développement des compétences en littéracies est généralement envisagé comme « la construction de nouveaux savoirs en lecture et en écriture » (Dezutter et Lépine, 2020). Je dirais que pour des étudiant-es plurilingues à l'université, l'enjeu est amplifié : élaborer de nouveaux savoirs, certes, mais aussi adapter, renégocier le déjà-là. Je m'explique.

Le concept de « plurilittéracies »¹ envisage l'acquisition des littéracies disciplinaires dans plusieurs langues. Les compétences dans d'autres langues sont mobilisées dans le processus de lecture et d'écriture, et dans la construction des connaissances disciplinaires et leur communication (Conseil de l'Europe, 2020 ; García et al., 2007).

Le concept repose donc sur une vision holistique des compétences langagières, fondées sur le principe d'interdépendance des langues (Cummins dès 1979) et l'interaction entre les systèmes linguistiques. On entend aujourd'hui le plurilinguisme « dans un sens qualitatif de langues reliées, et non dans un sens quantitatif d'addition de langues pensées comme juxtaposées. » (Huver & Macaire, 2021).

Dans cette perspective, le « répertoire plurilittératié » désigne les pratiques du sujet plurilingue, en tenant compte de « toutes ses langues, leurs diverses formes scripturales et graphiques, la diversité des modes situés de leur expression, ainsi que l'ensemble des contextes et des conditions de leur développement » (Dagenais et Moore, 2008 : 15).

Cela signifie que, dans le contexte universitaire, les étudiant-es plurilingues infèrent les normes des écrits académiques à partir d'une diversité de « scripts » (scolaires, familiaux...) acquis dans d'autres langues, ou encore de leurs représentations

¹ Pour une définition plus exhaustive, je renvoie à l'entrée « Pluriliteracies » de Fanny Meunier, dans *The Palgrave Encyclopedia of Computer-Assisted Language Learning* (2025).

(socioculturelles et donc plurielles) des notions de *subjectivité* et d'*objectivité*, par exemple. Aux multiples contraintes des écrits scientifiques (potentiellement problématiques pour tout-e étudiant-e), telles que « la cohabitation de l'effacement énonciatif et la présence de l'auteur » (Pollet, 2020) ou la « visée objectivante » de l'argumentation (Boch, 2013), s'ajoutent les normes énonciatives de deux, voire plusieurs communautés discursives (par ex. la place de l'opinion personnelle dans l'*Academic Writing* aux Etats-Unis, cf. Donahue, 2008).

Ainsi les étudiant-es plurilingues doivent à la fois maîtriser les normes linguistiques implicites en vigueur dans la nouvelle communauté discursive universitaire, ses rapports de pouvoir et ses enjeux identitaires ; mais iels doivent en plus développer des stratégies plurilingues et apprendre à gérer les transferts interlinguistiques et interculturels d'une langue à l'autre.

Cette perspective plurilingue interroge donc la didactique des écrits universitaires au moins à deux égards. Le principe d'*acculturation*, d'abord, souvent convoqué dans les travaux sur les discours universitaires², et, corrélée au premier, la place du *sujet-scripteur* dans la réflexion didactique.

Dans un contexte plurilingue, l'acculturation scripturale n'implique pas toujours une adaptation à de nouvelles pratiques de lecture et d'écriture, mais plutôt la reconnaissance, par le sujet lecteur-scripteur, de ses compétences métalinguistiques et métacognitives déjà acquises, pour une meilleure gestion des relations entre les langues, des genres de discours en présence et ceux auxquels iel a été exposé antérieurement et qu'il a intériorisés. Le rôle de l'enseignant-e dans ce processus de reconnaissance du plurilinguisme est peu conscientisé dans les universités. Ce constat rejoint celui formulé par Catherine Frier (2020), pour qui la problématique du sujet scripteur-lecteur dans le processus d'appropriation des connaissances via la lecture et l'écriture à l'université mérite plus d'attention dans le champ de la didactique de l'écrit. L'importance croissante accordée à la conscience linguistique – la didactique du plurilinguisme se fonde sur ce principe « d'utilisation consciente de ressources linguistiques et culturelles diverses » (Blanchet, 2015 : 26) – et aux expériences subjectives d'appropriation (Castellotti, 2017) invitent à inscrire nos recherches dans une approche toujours plus située des pratiques

² Voir par ex. le chapitre de Marie-Christine Pollet sur « l'acculturation aux discours universitaires », 2001, pp.25-33.

littéraciques. Le travail de Paula Ristea sur le rapport à l'écriture des étudiant·es plurilingues dans une université suisse francophone (2017) est un exemple de recherche interdisciplinaire qui incarne ce dialogue entre *littéracies* et *plurilinguismes*. La chercheuse y démontre la dimension heuristique de la notion de *rapport à l'écriture* (Barré de Miniac, dès 1992) qui met au centre de la réflexion didactique le sujet, les significations qu'il attribue à ses pratiques et la prise en compte du rapport à l'écrit dans les enseignements du français. Ristea explique que, dans le cas des étudiant·es plurilingues, « les traits dominants des rapports à l'écriture de ces sujets sont : l'acceptation de leurs capacités plurielles relatives à l'écriture comme étant hétérogènes et déséquilibrées et le développement d'habiletés de médiation entre les langues de leurs répertoires et de stratégies métalangagières pour s'améliorer en français. » (p.309). Les trajectoires singulières et diverses et le processus personnel d'appropriation configurent les contextes d'enseignement (Porquier et Py, 2004). Ignorer ce rapport à l'écrit revient ni plus ni moins à ignorer l'étudiant·e.

Normes

Philippe Blanchet évoquait, lors du colloque de 2015 susmentionné, le passage à une vision plurinormée dans l'enseignement des langues dès les années 1980 en France. Ce fut d'abord ladite *didactique plurinormaliste*, soucieuse de la variation sociale en français, puis l'intérêt croissant pour les situations et les répertoires plurilingues (en sociolinguistique et psycholinguistique, d'abord) jusqu'à l'émergence du concept de *compétence plurilingue et interculturelle* (Coste, Moore et Zarate, [1997] 2009) qui a voulu rendre opératoire ce changement de paradigme dans l'enseignement (Blanchet, op.cit., p.22). Cette position entre nécessairement en tension avec l'idéologie du standard et le stéréotype du locuteur natif³, puisque la « maîtrise » des langues y est relativisée (tout locuteur développe partiellement l'une ou l'autre aspect de la compétence, à l'oral, à l'écrit, selon le contexte, académique, informel etc.), et que les phénomènes de transferts, comme celui de l'alternance codique, ne sont pas stigmatisés, mais remplissent au contraire une fonction discursive (la résolution d'un problème lexical, la sélection-exclusion d'un interlocuteur, l'(auto)citation, le

³ Voir la thèse récente de Paul Berger (2025) qui atteste de la vigueur de ce modèle normatif dans les institutions éducatives.

commentaire métadiscursif, l'emphase ou l'identification bilingue... cf. Coste, Moore et Zarate, op.cit., p.19).

Cette vision plurinormée a donc invité, depuis longtemps déjà, la didactique du français à se préoccuper du plurilinguisme (individuel et situationnel), et plus seulement de la maîtrise d'une norme monolingue unique. Blanchet constatait pourtant il y a dix ans une « résistance idéologique d'autant plus forte que les fonctions symboliques de conformation nationale et de sélection sociale élitiste y sont très fortes » (op.cit., p.28). C'est précisément le cas des universités où la langue d'études et l'excellence académique sont visées. Les récentes enquêtes du projet SERAFIN⁴, menées dans six universités (Allemagne, Belgique, Canada, France, Luxembourg et Maroc), attestent par ailleurs d'une vision majoritairement « soustractive » du plurilinguisme des étudiant·es en exil : les enseignant·es identifient les langues premières comme une source de difficulté majeure, et elles restent ignorées au moment du diagnostic initial des compétences en lecture et en écriture (Meunier, Dezutter & Consortium Serafin, 2023 : 8-9). Le bilinguisme/plurilinguisme des étudiant·es est négligé dans les universités malgré son potentiel pour les apprentissages.

Cette non reconnaissance de la variation se joue sur tous les plans : celui des savoirs culturels (réalias) nécessaires à l'interprétation d'un texte, des traditions éducatives, des genres de discours, dont l'ancrage est non seulement disciplinaire, mais aussi culturel. La question de l'écrit est traitée selon une conception occidentale et ethnocentrée (Rispaïl, 2020). La pluralité des usages de l'écrit et leurs différences culturelles restent largement ignorés des enseignements universitaires.

Léa Courtaud (2020) pointe l'insécurité linguistique comme facteur d'appropriation ou non des discours universitaires : les étudiant·es allophones tendent à percevoir leurs pratiques d'écriture comme étant non conformes à la norme linguistique monolingue, occultant d'autres aspects (disciplinaires, épistémologiques, culturels) problématiques. Ce sentiment d'insécurité est renforcé par le discours puriste des représentant·es de ladite norme (condisciples français, enseignant·es) qui jugent leurs pratiques. Il en résulte un désinvestissement des tâches de production pour éviter le jugement, et des

⁴ Projet européen Erasmus+ SERAFIN 2022-1-BE01-KA220-HED-000085227 - *Soutien à la formation des enseignants de langues pour favoriser l'inclusion des étudiants réfugiés dans l'enseignement supérieur*, URL : <https://projetserafin.com/>

tensions d'ordre identitaire chez l'étudiant·e. Les conclusions de Courtaud renforcent des constats faits par ailleurs : le surinvestissement de la norme grammaticale et orthographique dans les évaluations des enseignant·es universitaires se fait au détriment des implicites culturels des écrits disciplinaires (Meunier et Dezutter, 2022). Le projet SERAFIN (cf. supra) confirme la nécessité d'élucider les savoirs culturels qui ne sont pas partagés par tou·tes les étudiant·es. La didactique des écrits universitaires, en accordant toujours une place centrale à une norme unique, conforte l'étudiant·e plurilingue dans sa position de dominé à l'université.

Pour conclure

Le changement profond de perspective qu'offre la didactique du plurilinguisme et la reconnaissance des *plurilittéracies* est multiple : socialement, il permet d'humaniser davantage l'acculturation aux écrits universitaires et contribue à enrayer les dynamiques de domination linguistique et culturelle ; sur le plan (méta)linguistique, il reconnaît des vertus cognitives et affectives fortes au bi-plurilinguisme, et autorise par conséquent l'étudiant·e à utiliser toutes ses ressources langagières au lieu de les stigmatiser ; il renforce la portée formative d'une approche située des littéracies universitaires : en particulier la composante culturelle des littéracies (cf. la définition de Delcambre, supra), qui invite les enseignant·es à se décentrer de leur conception occidentale de l'écriture, pour envisager d'autres manières de lire et d'écrire le monde. On ne peut que se réjouir que le dialogue se poursuive entre ces champs de recherche et ouvre de nouvelles voies à la didactique des écrits universitaires.

Bibliographie

- Blanchet, P. (2015). Plurilinguismes et lit(t)éracies : problématiser les enjeux interculturels, éducatifs et sociétaux. Dans A.B. Hacen et I. Delcambre (dir.), *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens ?* (pp.21-33). Paris : L'Harmattan.
- Berger, P. (2025). Représentations autour de l'enseignant de langues (FLE) locuteur natif ou non natif. Enquête de terrain auprès de publics hispanophones et francophones. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.

- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em discurso*, 13(3), 543-568.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2020). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. URL : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. [1997] (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Courtaud, L. (2020). Linguistique, l'insécurité ? Facteurs d'insécurité et processus d'appropriation dans des formations universitaires. Dans V. Feussi & J. Lorilleux, (dir.), *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires* (pp. 299-309). Paris : L'Harmattan.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251. URL: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Dagenais, D. et Moore, D. (2008). Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents en chinois. *Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 11-32.
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. Dans M.-C. Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (pp. 19-35). Namur : Presses Universitaires de Namur, Coll. Diptyque.
- Dezutter, O. et Lépine, M. (2020). La littératie, une vision élargie du savoir lire-écrire. Quelles conséquences pour l'enseignement du français ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43. URL : <http://journals.openedition.org/dse/4278>
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

- García, O., Bartlett, L. et Kleifgen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. Dans P. Auer & L. Wei (éd.), *Handbook of applied linguistics* (pp. 207–228). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Huver, E. et Macaire, D. (2021). Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 18(2). URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9673>
- Meunier, D. et Dezutter, O. (2022). De la compétence d'écriture et de son évaluation à l'université : analyse de postures d'enseignant.es en sciences humaines. Dans G. Simons, C. Delarue-Breton et D. Meunier (éd.), *Formation des enseignants et écrits de recherche, écrits professionnalisants, écrits réflexifs : quelles dynamiques ?* (pp. 129-144). Liège : Presses universitaires de Liège.
- Meunier D., Dezutter, O. et Consortium Serafin (2023). *Rapport sur l'accueil et la formation linguistique à l'université des étudiant·es en situations d'exil*. URL : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/309681>
- Meunier, F. (2025). *Pluriliteracies*. In: McCallum, L., Tafazoli, D. (eds), *The Palgrave Encyclopedia of Computer-Assisted Language Learning*. Palgrave Macmillan. URL: <http://hdl.handle.net/2078.1/300079>
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et système de communication à l'université*. De Boeck Supérieur.
- Pollet, M.-C. (2015). *Préface*. Dans A.B. Hacen et I. Delcambre (dir.), *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens ?* (pp.13-15). Paris : L'Harmattan.
- Pollet, M.-C. (2020). Auctorialité et auctorialisation scientifiques : pour un accompagnement des étudiants à l'aune du concept de littéracies universitaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 43. URL : <http://journals.openedition.org/dse/4433>
- Porquier, R., et Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Ristea, P. (2017). *Rapports d'étudiant.e.s plurilingues à l'écriture et appropriation des littératies en contexte universitaire francophone*. Thèse de doctorat. Université de Lausanne. URL : https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_AD3FD25B0C7D.P001/REF.pdf

Rispail, M. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – Enjeux sociaux et scientifiques. *Forumlecture.ch*, 1, 1-11. URL:

https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011_1_rispail.pdf

Rispail, M. (2020). La posture littéracique : une école de modestie et d'étonnement. *Forumlecture.ch*, 2, 1-16.