

L'entrée dans les pratiques langagières universitaires par les étudiants plurilingues

 dorif.it/reperes/caroline-scheepers-renaud-maes-lentree-dans-les-pratiques-langagieres-universitaires-par-les-etudiants-plurilingues/

Caroline SCHEEPERS, Renaud MAES

Caroline Scheepers

UCLouvain Saint-Louis Bruxelles
caroline.scheepers@uclouvain.be

Renaud Maes

UCLouvain Saint-Louis Bruxelles & UMONS
renaud.maes@uclouvain.be

Résumé

La présente contribution vise à mieux éclairer le caractère plurilingue d'étudiants inscrits dans trois universités belges francophones. Nous nous employons à apporter des éléments de réponses à plusieurs questions de recherche. Comment établir les contours du plurilinguisme à l'université ? Quelle est son importance ? Quelles sont ses différentes formes ? Quelle est son incidence ? Quelles corrélations mettre au jour entre le plurilinguisme et les pratiques langagières des sujets ? Partant, pour les étudiants qui déclarent une autre langue première que le français, quel est l'impact éventuel sur leurs pratiques personnelles et familiales déclarées ? Leurs affects ? Leur image d'eux-mêmes ? Leur autoévaluation ? Et leur projet personnel de formation ? Autant de questions auxquelles nous tâcherons de répondre en mobilisant les réponses apportées à un questionnaire diffusé dans trois universités belges francophones et auquel ont répondu près de 700 étudiants.

Abstract

This contribution aims to shed more light on the plurilingual nature of students enrolled in three French-speaking Belgian universities. We are working to provide answers to several research questions. How can the contours of multilingualism be established at the university? What is its importance? What are its different forms? What is its impact? What correlations can be found between multilingualism and the language practices of the subjects? Therefore, for students who declare a first language other than French, what is the possible impact on their declared personal and family practices? Their affects? Their self-image? Their self-assessment? And their personal training project? These are all questions that we will try to answer by using the answers given to a questionnaire distributed in three French-speaking Belgian universities and to which nearly 700 students responded.

Introduction

Depuis plusieurs années, les chercheurs se sont penchés sur les paramètres susceptibles d'interférer avec la réussite, l'échec ou la persévérance à l'université (ROMAINVILLE & MICHAUT 2012 ; DUPONT 2015 ; MOUHIB 2018 ; DE CLERCQ 2019). Certaines dimensions ont partie liée avec l'étudiant. Il peut s'agir de ses caractéristiques sociodémographiques (genre, origine sociale, âge) ou psychologiques (image de soi, sentiment de compétence), de son passé scolaire (établissements, filières, retard scolaire...), de ses conditions de vie (jobs étudiants, proximité géographique, vie familiale), de ses représentations et conceptions (sur l'apprentissage, le savoir ou la motivation) et de son « métier d'étudiant » (affiliation sociale et académique, pratiques d'études et stratégies). Tandis que d'autres facteurs, on le dit moins, concernent le contexte universitaire : les expériences pédagogiques vécues, les conditions d'études. Par ailleurs, il s'avère de plus en plus difficile de définir précisément ce qu'il convient d'entendre par « réussir » ou « échouer » à l'université, tant les parcours s'avèrent de plus en plus multiples et singuliers, tant les définitions se brouillent. Dans tous les cas, il s'avère que les itinéraires académiques doivent s'envisager dans une perspective systémique, pluridimensionnelle.

Dans ce faisceau d'éléments contrastés intervient la maîtrise de la langue d'enseignement-apprentissage, sans que l'on puisse toutefois déterminer avec grande précision son incidence exacte et sa définition précise. En effet, il n'est guère évident de déterminer de façon stable ou précise ce que sait faire ou pas un individu donné avec le langage, à un moment donné (BAUTIER 1995). La situation se complexifie dès lors que la population étudiante (et enseignante) devient de plus en plus plurilingue. L'étudiant plurilingue serait celui qui peut mobiliser des compétences langagières et culturelles dans deux ou plusieurs langues, avec toutefois des degrés variables selon les langues concernées (COSTES et al. 2009). Il faut sans doute distinguer nettement deux cas de figure très contrastés. D'une part, l'étudiant ERASMUS qui pratique plus ou moins aisément deux ou plusieurs langues, vit une mobilité choisie et est déjà bien affilié depuis longtemps aux codes universitaires, toutes proportions gardées, assez transversaux d'une université à l'autre. D'autre part, l'étudiant qui subit une mobilité parfois douloureuse, dont la langue d'enseignement-apprentissage n'est pas celle parlée à la maison et dont la socialisation familiale ne l'a que peu ou pas acculturé aux pratiques universitaires.

Ce constat vaut plus encore en Belgique, pays multilingue depuis sa création en 1830 et pour lequel il faut bien souvent constater que l'enseignement-apprentissage du français dit de scolarisation s'avère peu efficace, et ce alors même qu'est grandissante l'hétérogénéité linguistique et culturelle des élèves ou des étudiants (LUCCHINI & EL KAROUNI 2006)[1]. Or, dans le même temps, il semble bien qu'une majorité d'enseignants méconnaît ce phénomène et ne dispose que d'une vue parcellaire des multiples répertoires linguistiques présents dans sa classe. Par contre, sur le plan de la recherche, les frontières autrefois étanches se brouillent entre français langue première et seconde ou étrangère, comme en témoigne notamment la publication du n° 38 de *La Lettre de l'AIRDF* (2006), d'un ouvrage publié par l'AIRDF (DE PIETRO & RISPAIL 2014) ou du n° 65 de *Repères* (2022). De surcroît, le plurilinguisme conduit à disposer d'un répertoire pluriel, muni d'une « grammaire polylectale, variationnelle », laquelle conduit également à rendre poreuse la frontière entre scolaire et extrascolaire, entre ce qui se joue à la maison et à l'université (RISPAIL 2006). Enfin, nous préférons parler de « pratiques langagières » en lieu et place de « maîtrise de la langue », par exemple. Le recours à cette notion de « pratiques langagières » n'est pas neutre. Il revient à adhérer à une vision du langage socialement située et multidimensionnelle (BAUTIER 1995, 2021 ; BUCHETON 2014 ; CRINON & MARIN 2014 ; SCHEEPERS 2021, 2023, 2024) qui réunit des paramètres linguistiques (lexique, morphosyntaxe, genres discursifs), cognitifs (savoirs encyclopédiques sur l'objet traité),

psychoaffectifs (motivation, affects, image de soi) et socio-langagiers (image d'autrui et du contexte). Une telle vision se situe aux antipodes d'une conception restrictive, technique, décontextualisée et appauvrissante de la langue qui se centrerait sur l'une ou l'autre microhabileté, généralement l'orthographe.

Les enjeux liés au plurilinguisme sont forts et complexes, car il s'agit de passer d'un paradigme monolingue à un paradigme plurilingue, à une approche interculturelle, ce qui nécessite une didactique contextualisée qui prenne en compte la diversité des langues présentes dans un même contexte, mais aussi les représentations sociales dont sont porteurs les enseignants ou les étudiants (BLANCHET 2014). Tout ceci passe par une didactique globale de la pluralité, qu'elle soit linguistique ou socioculturelle, et repose sur des modèles tout à la fois plurilingues, plurinormalistes et interculturels (BLANCHET 2014). Or nous savons par ailleurs que l'acculturation aux codes discursifs du supérieur des étudiants plurilingues a été moins étudiée par la recherche et, partant, moins prise en compte par les enseignants (MEUNIER 2021 ; CADET 2022 ; KERVYN et al. 2022a et b). C'est pourquoi le présent article répond à cet enjeu fondamental : mieux documenter à destination des enseignants et des chercheurs le caractère plurilingue d'étudiants inscrits dans trois universités belges francophones. Nos principales questions de recherche sont les suivantes. Comment cerner le plurilinguisme à l'université ? Quelle est sa prévalence ? Quelle forme prend-il ? Quelle est son incidence ? Quelles corrélations établir entre le plurilinguisme et les pratiques langagières des sujets ? Plus concrètement, pour les étudiants qui déclarent que le français n'est pas leur langue première, quelle est l'incidence éventuelle sur leurs pratiques personnelles et familiales déclarées ? Leurs affects ? Leur image d'eux-mêmes ? Leur autoévaluation ? Et leur projet personnel de formation ?

L'article reviendra rapidement sur les particularités propres à l'enquête que nous avons menée avant d'en déplier les résultats s'agissant du plurilinguisme. Notre contribution fait suite à notre intervention lors des journées d'étude intitulées *Langues familiales et littéracies scolaires : apports et inégalités d'accès*. Pour notre part, le lecteur l'aura compris, nous nous inscrivons résolument dans le champ des littéracies universitaires, en nous centrant sur les liens complexes entre langues familiales et pratiques langagières universitaires, tout en nous questionnant sur les apports et les inégalités que peuvent générer ces liens.

1. Le plurilinguisme au cœur d'une enquête adressée à des primoétudiants : notre méthodologie

Pour mieux appréhender les contours du plurilinguisme dans nos contextes, nous avons mis au point et diffusé une vaste enquête qui s'est déployée dans trois universités belges francophones contrastées sur le plan géographique, socioculturel, socioéconomique ou idéologique. Ce sont près de 700 étudiants tout juste arrivés à l'université qui ont répondu à nos questionnaires écrits.

1.1 Les principaux enjeux de l'enquête

La présente enquête comporte un caractère résolument interdisciplinaire, dans la mesure où elle s'appuie sur la sociologie (FRAISSE 1993 ; LAHIRE 2001, 2024 ; MAES 2014), la psychologie sociale (ABRIC 1994) ou la didactique du français et plus particulièrement les travaux sur le rapport à l'écrit (BARRÉ-DE MINIA 2002), les pratiques extrascolaires (PENLOUP 1999), l'écrit et l'oral universitaires (NIWESE, LAFONT-TERRANOVA & JAUBERT 2019 ; SCHEEPERS 2021, 2023, 2024) et le plurilinguisme à l'université (SCHEEPERS & DELNESTE 2023). Ainsi, notre questionnaire se fonde sur des référents multiples et sur des enquêtes préalables dont nous avons eu connaissance ou que nous avons portées. Les résultats que la présente enquête a générés ont déjà fait l'objet de publications, l'une porte spécifiquement sur la lecture (MAES & SCHEEPERS 2024), l'autre sur le lien qui unit écrit et identité (SCHEEPERS & MAES 2024).

De surcroît nous insistons sur le fait que l'enquête répond à des enjeux fortement interreliés de recherche, bien sûr, mais aussi de formation. Ainsi, dans une perspective résolument vygotskienne (VYGOTSKI 1931/2014, 1934/1997), nous pensons que notre questionnaire consiste à la fois en un ensemble d'indices et en un levier des pratiques langagières des sujets. Pour le dire en des termes plus sociologiques, il déclenche des dispositions déjà incorporées, en même temps qu'il contribue à socialiser les sujets (LAHIRE 2024). En effet, lors de la deuxième séance de nos cours, les résultats de l'enquête sont explicités aux étudiants, ils sont discutés et s'inscrivent en creux des enseignements ultérieurs. Nous tentons lors de nos cours d'infléchir les représentations, de les rendre plus positives, plus fondées, plus argumentées.

1.2 La passation du questionnaire

Le tableau 1 ci-dessous explicite les principales modalités de passation de notre questionnaire :

Tableau 1 : Répondants au questionnaire

Date	Cursus	Nombre de répondants
19 septembre 2023	1 ^{re} année du Bachelier en Droit à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles	535
20 septembre 2023	1 ^{re} année du Bachelier en Traduction-Interprétation à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles	30
28 septembre 2023	1 ^{re} année du Bachelier en Sciences humaines et sociales à l'UMONS et à l'Université libre de Bruxelles à Charleroi	30
2 octobre 2023	1 ^{re} année du Bachelier en Sciences humaines et sociales à l'UMONS à Mons	100
Total		695

Les étudiants interrogés suivent tous un cursus en sciences humaines et sociales, ce qui n'est pas sans effet sur la question qui nous occupe principalement, à savoir, le plurilinguisme. En Traduction-Interprétation, la langue est à la fois un support et un objet d'étude à part entière. Il est logique d'y retrouver une proportion forte de sujets plurilingues. Mais c'est également le cas dans la Faculté de Droit de l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles, qui offre des programmes bilingues ou trilingues. En effet, les étudiants peuvent choisir de suivre un programme unilingue (français), bilingue (anglais ou néerlandais) ou trilingue (anglais et néerlandais). En outre, l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles constitue le campus bruxellois d'une grande université fusionnée. Située en plein cœur de la capitale, la Faculté de Droit accueille une population tout à fait hétérogène, entre grande bourgeoise (voire noblesse) catholique et population précarisée issue de l'immigration. Récemment, le cursus en Traduction-Interprétation relevait encore, non pas de l'université, mais d'une haute école, laquelle offre en Belgique francophone un enseignement dit professionnalisant. Le cursus à l'Université de Mons accueille pour sa part une population étudiante issue majoritairement des classes moyennes et populaires, recrutant dans de nombreuses villes wallonnes, parfois très éloignées de l'université. Et dans la filière de Charleroi, organisée de concert par l'Université libre de Bruxelles et l'Université de Mons, les étudiants sont majoritairement issus de milieux modestes ou précaires et de populations issues de l'immigration. Tous ces éléments contextuels pèsent nécessairement sur nos résultats et sur les contours du plurilinguisme dans ces contextes différenciés et différenciateurs.

Précisons en outre que notre échantillon est constitué d'étudiants dits « captifs ». Ainsi, au début de nos cours, nous avons invité les étudiants présents dans nos auditoriums à compléter en ligne notre questionnaire. Ils l'ont fait via leur téléphone, leur portable ou leur tablette. Il nous est difficile d'estimer le taux de complétion, car les chiffres des inscriptions n'étaient guère stabilisés et connus à cette période de l'année académique. Mais nous pouvons avancer le chiffre approximatif, selon les cas, de 75 à 95 % de taux de complétion. Ainsi, nos données empiriques sont issues de nos propres contextes d'enseignement. Ce choix facilite certainement le recueil des données, mais peut en retour générer des biais, parmi lesquels le biais de désirabilité sociale ou, à l'inverse, l'expression de frustrations ou d'incompréhensions se traduisant par un « trolling ».

La passation du questionnaire a révélé une maîtrise parfois inégalement partagée de certains codes : plusieurs étudiants nous demandent ce qu'est un essai, peinent à caractériser le niveau de diplôme ou la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents. Le questionnaire est également jugé long (la durée moyenne de complétion est de 22 minutes) et quelque peu répétitif, ce qui nous a permis en réalité d'évaluer la cohérence des réponses fournies. En définitive, nous n'avons pu exploiter que 682 réponses, car il a fallu écarter plusieurs « trolls », repérables notamment lors des réponses apportées à la question « identité de genre ».

1.3 Les questions posées

Si, dans nos travaux antérieurs, nous avons pu porter notre attention de façon plus centrale sur la lecture, sur l'écriture et sur l'oral (SCHEEPERS 2021, 2023, 2024), nous considérons bien évidemment qu'il importe d'envisager lecture, écriture et oral dans leurs interactions multiples. C'est pourquoi notre questionnaire inclut des questions portant aussi bien sur la lecture (« la lecture, c'est pour moi... ») que sur l'écriture (« j'écris des lettres ou des courriels ») ou l'oral (« je réalise des capsules vidéos que je poste sur le net, etc. »).

Le plus possible, dans nos pratiques de recherche ou de formation, nous nous efforçons de mettre au jour les pratiques (effectives et déclarées) de nos étudiants, mais aussi leurs représentations ou leurs conceptions. En effet, comprendre les processus qui mènent les sujets à agir d'une certaine façon nous aide à intervenir sur leurs actions et à tenter de les infléchir (LAHIRE 2001). Notre enquête s'inscrit dès lors dans cette visée. Les sujets sont donc invités à faire le point sur des pratiques personnelles déclarées (« je lis des textes scientifiques »), des pratiques familiales déclarées (« on écoute beaucoup de musique »), des conceptions (« écrire, c'est forcément réécrire »), des affects (« j'aime écrire »), des sensations (« je me sens bien quand j'écris »), des autoévaluations (« je pense que j'écris bien »), les jugements d'autrui (« les autres pensent que j'écris bien »), un point de vue sur les effets de la scolarité antérieure (« je pense que mes études primaires et secondaires m'ont bien préparé à réaliser les tâches en lien avec l'écrit que j'aurai à réaliser à l'université ») ou les attentes adressées à l'égard de l'université (« sur le plan de l'écriture, j'attends de l'université qu'elle m'aide à... »). Le questionnaire s'achève sur un volet sociodémographique et scolaire assez classique (passé scolaire, cursus universitaire actuel, genre, origine socioculturelle, etc.). Plusieurs questions de cette rubrique ont un lien étroit avec le plurilinguisme, comme nous le verrons.

Varient en outre les modalités de réponses. Certaines questions sont ouvertes (« la lecture, c'est pour moi... »), tandis que d'autres invitent le répondant à marquer son degré d'adhésion face à diverses assertions (« bien écrire, c'est un don, c'est inné »). Le questionnaire est volontairement long, dans la mesure où il explore un grand nombre de paramètres hétérogènes en lien avec l'écrit et l'oral, sur le plan de la réception et de la production.

Après avoir reconfiguré les travaux qu'il conduit depuis plus de vingt ans, LAHIRE (2024) soutient la nécessité d'un programme qui soit à la fois dispositionnaliste et contextualiste, les pratiques lectorales et scripturales estudiantines se pensant à l'intersection des dispositions et compétences incorporées

qui pèsent sur l'écrit (les propriétés culturelles des acteurs) et des contextes lecturaux et scripturaux, lesquels forgent les matrices disciplinaires (les propriétés culturelles des contextes au sein desquels les sujets agissent). Dès lors, certaines de nos questions se centrent sur un volet plus dispositionnaliste (« je pense que ma famille m'a bien préparé à réaliser les tâches en lien avec l'écrit que j'aurai à réaliser à l'université ») ou un volet plus contextualiste (« je lis des textes scientifiques »). Certaines questions traitent de ce que LAHIRE (2024) nomme « le passé incorporé », donc l'ensemble des expériences vécues et cristallisées (« je lis des textes fonctionnels (listes de courses, recettes de cuisine, modes d'emploi... »), tandis que d'autres envisagent le processus de socialisation, autrement dit, les expériences socialisatrices propres à la famille (« dans ma famille, on lit [pour soi ou pour autrui] avant de s'endormir ») ou à l'école (« je pense que mes études primaires et secondaires m'ont bien préparé à effectuer les tâches en lien avec l'écrit que j'aurai à réaliser à l'université »).

En outre, il faut rappeler que la majorité des sujets de notre échantillon venaient d'intégrer l'université depuis quelques jours à peine : la difficile transition entre le secondaire et l'université venait tout juste de s'amorcer pour eux, cette transition se jouant aussi sur le plan langagier, tant les normes discursives universitaires sont spécifiques.

2. Nos résultats : un plurilinguisme aux multiples visages

Pour tenter d'évaluer la prévalence du plurilinguisme dans notre échantillon (682 réponses), nous avons invité les étudiants à compléter la phrase suivante : « La langue que je considère comme ma langue première ("maternelle[2]") est... ». Différentes langues étaient proposées, ainsi que la mention « autre ». Très majoritairement, le français est invoqué (570 réponses), suivi par la mention « autre » (55 réponses), puis par l'arabe (18 réponses), le polonais (16 réponses), l'anglais (9 réponses), l'allemand (4 réponses). Rappelons qu'il s'agit ici de pratiques déclarées et que nous ignorons dans quelle mesure les étudiants saisissent la distinction parfois difficile entre langue première ou seconde ou étrangère. La rubrique générique « autre » renvoie à une grande diversité de langues : lingala, russe, roumain, ukrainien...

Une deuxième question était libellée en ces termes : « Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous couramment (avec fluidité, avec aisance, dans des situations variées...) ? Plusieurs réponses sont possibles ». L'anglais est alors évoqué très massivement (425 réponses), loin devant... le français (283 réponses), ce qui ne fait pas du tout sens avec les réponses apportées à la première question. Le néerlandais vient en troisième position, avant la mention « aucune » (81 réponses) ou « autre » (71 réponses).

Les résultats suggèrent de façon assez évidente pour les étudiants qui se déclarent non francophones une mobilité linguistique dite micro (RISPAIL 2006), autrement dit, due à une migration ou à un mariage mixte, non à une évolution de politique linguistique, celle-ci restant stable en Belgique. On peut imaginer des pratiques qualifiées de stellaires (RISPAIL 2006), c'est-à-dire des pratiques de contagion ou de développement horizontal, « faites d'interactions, d'échos dynamiques et évolutifs entre les différentes langues connues » (RISPAIL 2006 : 7). De même, il est possible de postuler l'existence d'une hyperlangue (RISPAIL 2006) au centre, laquelle serait inévitable dans toute situation de contact social, entourée par quelques langues supercentrales dominantes (il peut s'agir de la langue d'État ou de la langue de l'enseignement supérieur, par exemple) et de quelques langues dites centrales, moins importantes. Des entretiens avec chaque étudiant permettraient de schématiser pour chacun ces subtiles et diverses configurations. Ils apporteraient en outre des informations complémentaires intéressantes sur les facteurs d'influence liés aux contextes (SURIAN & GAGNON, 2014) : 1) la vitalité et les relations entre les langues en contact, 2) la place des langues enseignées dans l'établissement, 3) les attitudes et conceptions des sujets, 4) leur profil linguistique, établi au départ de leur biographie langagière, 5) leur niveau d'intégration et 6) leur statut

socioéconomique. Enfin, il nous faut évoquer ici les travaux importants sur la glottophobie (BLANCHET 2014), autrement dit, la discrimination linguistique, donc la stigmatisation dont les sujets peuvent être victimes en fonction de la langue qu'ils parlent ou de la façon dont ils la parlent (accent...). Ainsi, le bilinguisme français-anglais sera probablement davantage valorisé que le bilinguisme d'étudiants arabophones, associé à l'immigration venant d'Afrique du Nord, qui souffre d'un manque de reconnaissance sociale, voire d'un mépris social.

Au-delà de ce panorama somme toute très général, nous nous sommes efforcés de chercher à cerner d'éventuelles corrélations dans les propos des étudiants, en approchant quelques pratiques de lecture, d'écriture, etc. par rapport aux variables « je parle une autre langue » et « ma langue maternelle est le français » (dont les réponses sont dichotomiques – « oui » ou « non »). En effectuant un simple test du khi carré, on observe quelques corrélations significatives au seuil de signification de 5 %.

Ainsi, on voit émerger deux types de profils très marqués parmi les 112 étudiants qui indiquent que le français n'est pas leur langue maternelle : ils sont en effet nettement plus nombreux que leurs homologues à déclarer ne *jamais* lire des textes scientifiques, mais aussi à déclarer en lire *quotidiennement*, sans que l'on ne sache dans quelle langue.

Ces deux profils se marquent également lorsqu'on étudie la répartition des étudiants indiquant parler une autre langue par rapport aux modalités de la variable « je lis des essais » : par rapport aux 75 étudiants monoglottes, les étudiants polyglottes déclarent presque autant n'en lire *jamais*, mais déclarent plus volontiers en lire *souvent*. Il faut noter que ces deux profils sont hautement liés à la variable « je bénéficie d'une allocation d'étude » : le premier profil (les étudiants polyglottes qui lisent moins que les étudiants monoglottes francophones) sont plus souvent bénéficiaires d'une allocation d'étude que le second profil. L'allocation d'étude étant un marqueur de niveau économique, on peut donc en déduire qu'on observe là un clair effet de classe sociale.

D'autres corrélations échappent à ce dualisme de classes : par exemple, les étudiants polyglottes sont nettement plus nombreux que les étudiants monoglottes à déclarer ne lire que *jamais* ou *parfois* tous les supports de cours prescrits ou recommandés. On peut tenter un élément d'explication : la majorité des supports étant en français, il est probable que les étudiants qui ont un rapport plus compliqué (notamment ceux pour qui ce n'est pas la langue maternelle) s'épuisent plus facilement à la lecture de ces supports. On voit aussi que les étudiants polyglottes indiquent écrire plus de courriels et de lettres et participer plus souvent à des conférences, des visites guidées ou des congrès que leurs camarades monoglottes. Enfin, les étudiants monoglottes sont significativement plus nombreux à indiquer ne *jamais* communiquer avec des interlocuteurs via des appels vidéos.

Par rapport aux activités d'écriture en famille enfin, une nette différence apparaît là encore : les étudiants polyglottes indiquent significativement plus qu'il est faux ou totalement faux d'affirmer « en famille, on écrit peu » et qu'il est vrai ou totalement vrai d'affirmer « en famille, on se laisse des messages écrits ». Il semble donc que le recours à l'écrit soit plus fréquent dans les familles où plusieurs langues coexistent.

Conclusion

La base de données sur laquelle se fonde le présent article est énorme et nous n'en sommes qu'au début de son exploitation. Bien des analyses complémentaires pourraient être menées. Nous avons en outre reconduit l'enquête lors de la rentrée académique 2024. Ces questionnaires écrits pourraient être utilement complétés par des focus groups ou des entretiens. Pour autant, nous espérons avoir apporté des éclairages intéressants sur la problématique assez peu étudiée du plurilinguisme tel qu'il se donne à voir dans nos universités belges francophones. En effet, nous avons pu cerner quelles

langues étaient évoquées par les étudiants de notre échantillon, certes non exhaustif ou représentatif. Et nous nous sommes efforcés de mettre au jour des corrélations significatives entre le fait d'invoquer la pratique d'une langue étrangère et divers phénomènes concernant les pratiques langagières. Ce travail n'en est qu'à son entame.

Ceci étant, il s'avère que l'opposition fondatrice "français langue première", "français langue étrangère" perd toute sa légitimité (PLANE & RISPAIL 2006) : nos auditoires sont de plus en plus métissés et nos cursus intègrent de plus en plus des programmes bilingues, voire trilingues. Ainsi, nos universités donnent à voir des situations où les langues cohabitent en situation de polyglossie ou de plurilinguisme, ce qui inclut une hiérarchie quelque peu implicite des langues en contact (PLANE & RISPAIL 2006). Quoi qu'il arrive, il importe de chercher à mettre au jour le contexte culturel et linguistique, ainsi que la place occupée par la langue d'enseignement pour les étudiants... mais aussi pour les enseignants, lesquels vivent eux aussi des situations croissantes de mobilité.

Comme le répète depuis longtemps LAHIRE (2001), nous ne pouvons jamais définir un acteur par une seule situation ou par une suite de coordonnées sociales. En effet, comme tous les autres individus, les étudiants sont des sujets pluriels. Ils sont le produit d'expériences socialisatrices souvent précoces vécues dans des contextes sociaux aussi divers qu'hétérogènes. Mais ils sont également immergés, parfois dans le même temps, dans plusieurs mondes sociaux qui vont leur faire éprouver des principes de socialisation diversifiés, quelquefois contradictoires, qu'ils vont s'approprier (LAHIRE 2001). Non sans mal, pourrait-on ajouter. Ainsi, pour un certain nombre d'étudiants, la fracture est grande entre les pratiques langagières propres à la sphère familiale ou privée et celles en vigueur à l'université. À l'inverse, la bonne maîtrise de langues étrangères, l'anglais au premier chef, peut venir soutenir l'expérience étudiante. Comme nous l'avons vu, l'enjeu en termes de pratiques des langues est également lié à des enjeux d'origine socio-économique et socioculturelle. Notons enfin que les étudiants sont pluriels dans la mesure où ils peuvent faire état de pratiques déclarées qui s'avèrent dissonantes (LAHIRE 2001).

Notre hypothèse est qu'une majorité d'enseignants universitaires méconnaissent ce panorama linguistique de plus en plus contrasté et complexe. Qui d'entre eux se questionne sur le parcours de leurs étudiants ? Sur leur maîtrise relative de la langue d'enseignement, d'autres langues, utilisées dans des contextes et avec des intentions variables ? Or l'individu tout à fait monolingue devient une exception rarissime, ce phénomène ne faisant vraisemblablement que s'accroître dans les années à venir (RISPAIL 2006).

Au lieu de considérer que le monolingue est la norme, d'aucuns préconisent que le bilinguisme ou le plurilinguisme devienne au contraire la norme, puisque, d'une certaine façon, s'approprier la langue de scolarisation ou la langue de l'université peut s'apparenter à une forme spécifique de bilinguisme (ALBY 2014), tant les codes discursifs universitaires sont spécifiques, opaques, généralement peu explicites. Et aux antipodes d'une vision déficitaire et problématique du plurilinguisme, il semble plus porteur de considérer qu'il peut tout au contraire constituer un atout et un levier pour tous les étudiants (PENLOUP 2022), quel que soit le profil linguistique des étudiants. Il reste à défendre et à concrétiser ce programme positif, tout en continuant à documenter la connaissance que nous avons des étudiants qui étudient en nos murs. Ainsi, mieux connaître les étudiants qui bénéficient de nos enseignements ne peut que nous conduire à infléchir ceux-ci dans l'espoir de les rendre plus efficaces, plus pertinents, plus ajustés et, partant, moins inéquitables.

Bibliographie

ABRIC, Jean-Claude (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994.

- ALBY, Sophie, « Enseignement bilingue et plurilingue en Guyane française », in DE PIETRO, Jean-François, RISPAIL, Marielle (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2014, p. 215-228.
- BARRE-DE MINAC, Christine, *Le rapport à l'écriture*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2002.
- BAUTIER, Élisabeth, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- BAUTIER, Élisabeth, « Postface », in SCHEEPERS, Caroline (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2021, p. 285-289.
- BAUTIER, Élisabeth, RAYOU, Patrick, *Les inégalités d'apprentissage*, Paris, PUF, 2013.
- BLANCHET, Philippe, « Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention » in DE PIETRO, Jean-François, RISPAIL, Marielle (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2014, p. 33-48.
- BUCHETON, Dominique, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2014.
- CADET, Lucile et al., « Plurilinguisme des élèves en classe ordinaire dans le premier degré : que trouve-t-on dans la « boîte à outils » des enseignants ? », *Repères*, n. 65, 2014, p. 21-38.
- COSTE, Daniel et al., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2009, <https://rm.coe.int/168069d29c> (consulté le 14 mars 2022).
- CRINON, Jacques, MARIN, Brigitte, *La production écrite, entre contraintes et expressions*, Paris, Nathan, 2014.
- DE CLERCQ, Mikaël, « L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : vers une modélisation du processus de transition académique », *Cahiers de recherche du Girsef*, n.116, 2019, Louvain-la-Neuve, n.p.
- DE PIETRO, Jean-François, RISPAIL, Marielle (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2014.
- DUPONT, Serge et al., « Les prédicteurs de réussite dans l'enseignement supérieur : revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n.191-2, p. 105-136.
- EL KAROUNI, Salima, LUCCHINI, Silvia, « Dénominations, représentations et pratiques d'enseignement du français dans le contexte scolaire bruxellois, français et plurilingue », in DE PIETRO, Jean-François, RISPAIL, Marielle (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2014, p. 49-63.
- FRAISSE, Emmanuel (dir.), *Les étudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993.
- KERVYN, Bernadette et al., « Élèves plurilingues en classes ordinaires : outils et questions pour la didactique du français », *Repères*, n. 65, 2022a, p. 7-17.
- KERVYN, Bernadette et al., « Hétérogénéité et plurilinguisme en classe ordinaire : des constats à l'exploration de réponses coconstruites », *Repères*, n. 65, 2022b, p. 205-221.
- LAHIRE, Bernard, *L'homme pluriel*, Paris, Nathan, 2001.

LAHIRE, Bernard, « Préface. Lectures étudiantes : entre dispositions incorporées et matrices disciplinaires », in SCHEEPERS, Caroline (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2024, p. 5-19.

LUCCHINI, Silvia, EL KAROUNI, Salima, « L'enseignement du français dans le contexte linguistiquement hétérogène de la Belgique francophone et de Bruxelles en particulier », *La Lettre de l'AIRDF*, n.38, 2006, p. 24-30.

MAES, Renaud, *L'action sociale des universités à l'épreuve des mutations de l'enseignement supérieur en Europe*, Thèse de doctorat, Bruxelles, Université libre de Bruxelles, 2014.

MAES, Renaud, SCHEEPERS, Caroline, « L'étudiant pluriel : discours sur la lecture », in SCHEEPERS, Caroline (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2024, p. 63-77.

MEUNIER, Déborah, « Former à l'écrit académique en français langue seconde ou étrangère », in SCHEEPERS, Caroline (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2021, p. 173-183.

MOUHIB, Leïla, *Réussir ses études : quels parcours ? Quels soutiens ? Parcours de réussite dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur. Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014-2017*, Bruxelles, ARES, 2018.

NIWESE, Maurice et al. (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2019.

PENLOUP, Marie-Claude, *L'écriture extra-scolaire des collégiens*, Paris, Retz, 1999.

PENLOUP, Marie-Claude et al. (dir.), *Élèves plurilingues en classes ordinaires : outils et questions pour la didactique du français*, *Repères*, n. 65, 2022.

PLANE, Sylvie, RISPAIL, Marielle (coord.), « L'enseignement du français dans ses différents contextes linguistiques et sociolinguistiques. Présentation du dossier », *La Lettre de l'AIRDF*, n.38, 2006, p. 4-5.

Repères, n. 23, *Pratiques scolaires-pratiques extrascolaires*, coordonné par REUTER, Yves, PENLOUP, Marie-Claude, Lyon, ENS de Lyon, 2001.

RISPAIL, Marielle, « Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une sociodidactique des langues et des contacts de langues », *La Lettre de l'AIRDF*, n. 38, 2006, p. 5-12.

ROMAINVILLE, Marc, MICHAUT, Christophe, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck, 2012.

SCHEEPERS, Caroline (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2021.

SCHEEPERS, Caroline (dir.), *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2023.

SCHEEPERS, Caroline (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2024.

SCHEEPERS, Caroline, DELNESTE, Stéphanie, « L'écrit, en amont du supérieur et au cœur de la transition académique », in SCHEEPERS, Caroline (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2021, p. 31-49.

SCHEEPERS, Caroline, MAES, Renaud, « Se (trans)former par l'écrit ? », *Forumlecture.ch*, 2024. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/824/2024_2_fr_scheepers_maes.pdf

SURIAN, Marc, GAGNON, Roxane, « Dimensions contextuelles et enseignement du français en classe d'accueil : enquête sur les pratiques au post-obligatoire », in DE PIETRO, Jean-François et RISPAIL, Marielle (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2014, p. 161-179.

VYGOTSKI, Lev, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, trad.), Paris, La Dispute, 1931/2014.

VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage* (F. Sève, trad.), Paris, La Dispute, 1934/1997.

[1] Pour appréhender la complexe situation linguistique à Bruxelles, le lecteur peut consulter les précieuses informations reprises dans ce lien : <https://svengatz.prezly.com/bruxsel-babel-le-multilinguisme-a-bruxelles-atout-et-defi>.

[2] Nous connaissons bien entendu la polémique qui entoure l'adjectif « maternelle », en effet discutable à maints égards et nous nous réjouissons qu'il ait été supplanté dans le champ scientifique par « première », mais les étudiants sont plus familiers avec l'expression « langue maternelle », placée par ailleurs entre guillemets et à l'intérieur de parenthèses.

Per citare questo articolo:

Caroline SCHEEPERS, Renaud MAES, « L'entrée dans les pratiques langagières universitaires par les étudiants plurilingues », *Repères DoRiF*, n. 31 *Langues familiales et entrée dans les littéracies scolaires*, DoRiF Università, Roma, febbraio 2025. <https://www.dorif.it/reperes/caroline-scheepers-renaud-maes-lentree-dans-les-pratiques-langagieres-universitaires-par-les-etudiants-plurilingues/>

ISSN 2281-3020

Quest'opera è distribuita con Licenza [Creative Commons Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 3.0 Italia](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/).

