



HAL
open science

Plurilinguismes, plurilittératies et idéologisations

Muriel Molinié, Danièle Moore

► **To cite this version:**

Muriel Molinié, Danièle Moore. Plurilinguismes, plurilittératies et idéologisations. Le français et les langues. Histoire, linguistique, didactique Hommage à Jean-Louis Chiss, pp.129-137, 2020. hal-03205885v1

HAL Id: hal-03205885

<https://hal.science/hal-03205885v1>

Submitted on 27 Apr 2021 (v1), last revised 22 Aug 2021 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Plurilinguismes, plurilittératies et idéologisations

par Muriel Molinié¹ et Danièle Moore²

Cette contribution discute la notion de (pluri)littératie, en lien avec les conceptualisations du ou des plurilinguismes, en cherchant à mettre au jour quelques-unes des formes d'idéologies/idéologisations qui en configurent les principaux ressorts en sociolinguistique et en didactique des langues (DDL). Nous soulignons l'importance d'interroger nos conceptions du texte, des pratiques textuelles, de la norme, du plurilinguisme et de la plurilittératie, en en questionnant les dimensions perceptuelles, esthétiques et créatives dans des espaces de mobilité et de contacts. Nous clarifions quelques-unes de nos positions éthiques et politiques en DDL, une discipline située à la rencontre de l'individu et du social, qui s'intéresse au sujet apprenant, tout en contribuant à faire société.

1 Tenir ensemble réflexion et intervention

Dans sa conclusion au numéro spécial portant sur *Les Littératies* (Moore et Molinié, éds, 2012) qui, dans la tradition des « Notions en question »³, croisait des regards diversement situés, J.-L. Chiss interrogeait déjà

1. Université Sorbonne Nouvelle, Laboratoire Diltec - ÉA 2288.

2. Simon Fraser University (Canada).

3. Il s'agissait d'une collection interne lancée au Crédif (Centre de recherche pour l'enseignement et la diffusion du français), alors dirigée par D. Coste et où J.-L. Chiss assumait la tâche de coordinateur de la recherche. La collection *NeQ (Notions en Question)* reposait sur une double ou triple coordination de chaque numéro, où se discutaient sous forme de dialogues entre chercheurs d'horizons divers (disciplinaires, géographiques, etc.) des questions épistémologiques, méthodologiques, de pratiques et d'interventions éducatives. La collection sera abritée plus tard par l'Acedle (Association des chercheurs et didacticiens de didactique des langues étrangères, fondée en 1989 par L. Dabène) et publiée comme une série de numéros spéciaux dans *Les Cahiers de l'Acedle* (aujourd'hui *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*).

l'élasticité d'un concept aux connotations multiples, attribuant à l'écrit et aux pratiques de lecture-écriture des valeurs variables. Il écrivait alors :

L'abondance terminologique actuelle, dans un champ de recherches de plus en plus proliférant, donne une impression d'éclatement ou de dilution comme si toutes les pratiques culturelles et sociales relevaient peu ou prou de la « littératie » : le son, l'image, le corps dans le déploiement de la multimodalité (« littératies multimodales »), le digital et la « littératie numérique », tout le domaine de la communication, et les activités artistiques (le hip-hop et le rap). Dans cette liste ouverte figurent les « littératies locales » spécifiées en fonction des ancrages sociaux : « littératie académique », « littératie du lieu de travail » et « littératie de mobilité » pour travailler les identités liées à la migration avec le rôle des « médiateurs de littératie » ; à quoi s'ajoutent les plurilittératies scolaires et multimodales pour la reconnaissance de modes d'expression alternatifs en résonance avec les « pédagogies critiques » et tous les courants contestataires des inégalités et de l'échec des systèmes éducatifs (Chiss 2012b, np).

Trop polysémique selon J.-L. Chiss, cette notion a toutefois le mérite de bousculer notre manière de concevoir la place (et les formes multiples) de l'écrit en didactique, mais aussi de reconnaître le rôle et la place des représentations, de l'imaginaire, de la créativité, des affichages identitaires, dans la relation au savoir et dans la trame du tissu social. N'est-ce pas le caractère interdisciplinaire de la notion qui appelle à toujours mieux la clarifier ? Une interrogation corollaire sur les mobilités, les migrations, les espaces et la contextualisation des apprentissages permet de dérouler les relations entre littératie(s) et plurilinguisme(s) (Chiss 2010). Ce passage aux pluriels terminologiques (littératies, plurilittératies, littératies multimodales, etc.) révèle en effet une politique de la langue où la variabilité de la définition du sens est au cœur des enjeux. Accepter que différents systèmes de normes cohabitent, voire entrent en résonance avec les règles des formes standard de la langue de l'école, signifie que ces systèmes aussi peuvent être considérés comme valides et valorisables. Un deuxième aspect important est que les pratiques de langues sont aujourd'hui très largement liées aux caractéristiques particulières des nouveaux médias d'information et de communication. Par conséquent, la signification est créée de manière de plus en plus multimodale ; les modes de signification de la langue écrite se joignent aux modèles de sens oral, visuel, audio, gestuel, tactile et spatial. Le pluriel s'inscrit ainsi dans la synesthésie ; il entrelace des contextes sociaux, technologiques, digitaux de la communication et de l'apprentissage en mutation profonde. Ce recours aux pluriels conceptuels permet, d'une part, de développer un langage avec lequel parler de la représentation et de la communication dans différents contextes éducatifs, (incluant la famille et les communautés) et, d'autre part, d'aborder la question de savoir ce qui constituerait aujourd'hui, une (nouvelle ?) didactique de l'écrit. L'un des

principaux ressorts de ces conceptualisations pluralisées est de considérer la ou les plurilittératies sur un continuum de pratiques (des plus ordinaires aux plus scolaires) et d'en considérer les liaisons plutôt que les décalages.

Fondée sur l'examen de cent dix articles scientifiques publiés en français entre 1985 et 2011, une étude de M. Hébert et M. Lépine (2013), souligne ainsi que les trente-huit définitions de la « littératie » recensées par ces deux auteurs, mettent en avant dix valeurs ajoutées de la notion par rapport aux travaux antérieurs : elle répond à des objectifs multiples et interdisciplinaires ; elle touche un ensemble d'attitudes et articule une variété de sphères sociales tout en portant sur une diversité de textes. Les auteurs en soulignent encore l'aspect dynamique, variable et situé, l'authenticité (on parle de « tâches réelles »), les mises en continuums liant individu et société, écrit et oral, l'influence de l'environnement sur les pratiques et, enfin, la vision humaniste dans laquelle s'inscrit la notion tout autant que ses visées émancipatrices. Les travaux de J.-L. Chiss figurent deux fois dans cette recension : une publication questionne la réception de la notion dans le « contexte éducatif et culturel français » (Chiss 2004), la seconde son rapport à la didactique de la « culture écrite » (Chiss 2008a), dans des ouvrages qui en interrogent, justement, les épistémologies ainsi que les pratiques (Barré de Miniac, Brissaud et Rispail 2004).

De ce rapide panorama, on voit que, pour J.-L. Chiss, la notion de culture (écrite, éducative) se situe comme un nœud de la réflexion. Il s'affranchit toutefois d'une anthropologie de l'écriture et des lectures trop superficielles de J. Goody (1986), dans lesquelles une perspective sauvage de la littératie entre en fronde avec ses idéologisations littéraires. C'est aussi dans une lecture plus nuancée de P. Bourdieu qu'il s'inscrit, celle de la représentation et la manière d'habiter cette représentation dans/par la pratique. Il rejoint en ce sens les analyses de T. Ingold (2000) pour qui, par exemple, la notion d'*habitus*, dans la théorie bourdieusienne de la pratique sociale, décrit moins des pratiques de transmission sociale que leurs mises en expérience(s), les *incarnations* dans lesquelles elles s'inscrivent et subsistent :

[...] the habitus of Bourdieu's theory of practice could be described as a pattern of thought-feeling. [...] For thinking and feeling, in Bourdieu's account, do not go on in an interior subjective (or intersubjective) space of images and representations but in the space of people's actual engagement in the settings of practical activity. [...] In other words, the habitus is not expressed in practice, it rather subsists in it. [...] And if people from different backgrounds orient themselves in different ways, this is not because they are interpreting the same sensory experience in terms of alternative cultural models or cognitive schemata, but because, due to their previous bodily training, their senses are differentially attuned to the environment. (Ingold *ibid.* : 62)

Le paysage écologique ainsi dessiné engage dans des inséparabilités les êtres vivants, leurs interactions et l'ensemble des éléments physiques qui en forment et en conforment les ressources. On s'y éloigne d'une simple logique de l'activité et ce faisant, des fonctionnements d'une pratique, pour concevoir l'écrit comme un acte indissociable de son auteur, en tant qu'exploration d'un espace, celui du texte *habité*⁴.

2 Plurilinguisme(s), littératie(s) : des pluralisations qui déplacent certaines frontières

Les notions de *plurilittératie* et de *multimodalité* ont ajouté deux formes de pluralité aux conceptualisations circulantes de la littératie. Le plurilinguisme, lié aux mobilités ordinaires de nos sociétés qui nous exposent plus intimement à différentes langues dans nos contextes quotidiens et éducatifs, appelle à s'intéresser aux pratiques plurielles et mélangées des pratiques d'écrit. Les multimodalités insistent sur la convergence croissante des modes de signification visuels, audios, gestuels et spatiaux comme des ressources sémiotiques qui s'entrelacent dans nos environnements de communication (Jewitt, Bezemer et O'Halloran 2016, Kress 2010). Les couleurs, les odeurs, le son, les objets y sont aussi des ressources sémiotiques avec et par lesquelles les locuteurs « construisent et disent leurs connaissances diversement situées du monde » (Boutet 1994 : 50). Naviguer dans le monde du sens consiste ainsi davantage à franchir des frontières entre différentes communautés de discours qu'à devoir seulement apprendre les règles d'une langue « standard ». Ces conceptualisations contrastées ou « déplacées », ainsi que l'inscription de la littératie dans les cultures linguistiques et éducatives et les pratiques sociales au sein desquelles elle se déploie, pose des questions de pouvoir et d'identité. Les littératies « locales »⁵ (les événements et les textes de la vie quotidienne, ceux qui se construisent aussi en dehors de l'école), s'y affirment comme lieux de contrepuissance, les plurilittératies comme espaces où s'affichent des identités multiples. Surtout, cet élargissement du champ des réflexions place l'inscription sociale des textes (écrits, oraux, visuels, musicaux, et leurs combinaisons) et celle des espaces et situations de mise en écriture, au centre de la recherche et de l'action didactique.

Ce sont justement ces mises en résonance que S. Canagarajah et Y. Matsumoto (2016) mettent en avant, en remettant en cause les

4. On pourrait voir ici des mises en résonance avec la poétique du texte que discute, par exemple, l'œuvre d'H. Meschonnic pour qui le texte est avant tout dynamique et dont le rythme est le principal porteur de sens (voir Chiss et Dessons 2000).

5. Pour D. Barton et M. Hamilton, « ces pratiques ne constituent pas des unités de comportement observables, étant donné qu'elles impliquent également des valeurs, des attitudes, des sentiments et des relations sociales (voir Street 1993 : 12). Y sont incluses la conscience qu'ont les individus de la littératie, la façon dont ils en parlent – leurs constructions, leurs discours – et les significations qu'ils lui donnent » (2010 : 46).

dichotomisations trop simples entre des régimes littératiés hiérarchisés, géopolitiquement situés, au sein desquels le pouvoir s'interprète selon les systèmes de normes de chaque espace social. Pour ces auteurs, qui s'inspirent des travaux sociolinguistiques de M.L. Pratt (1991), les mobilités créent des espaces complexes de contact, où les systèmes de normes sont sans cesse renégociés. Les textes et pratiques textuelles qui y sont créés et les traversent prennent de nouvelles formes, valeurs et sens au sein des écologies textuelles et dans lesquelles elles s'expérimentent par des auteurs-scripteurs, eux-mêmes mobiles :

[...] mobile writers who negotiate diverse languages and semiotic resources in the composing process, or mesh these resources in the final product, are not doing so for mere embellishment. There is a compelling rhetorical need to adopt this writing practice for communication in transnational social fields. Simply put, these writers realize that in order to satisfactorily resolve their multilingual proficiencies, affiliations, and identities in shuttling between locations, they need to construct new textual "homes" that creatively merge grammars and transcend linguistic boundaries. (Canagarajah 2020 : 6)

Ces textes, où s'entremêlent différentes ressources sémiotiques que S. Canagarajah (2020) dénomme « littératies translangagières », ouvrent le champ des réflexions au-delà des langues et des modalités (Kunster *et alii* 2017). La focalisation sur la pluralité permet alors d'envisager de nouvelles grammaires du texte et du sens qui « transcendent les frontières de langues » :

Translingual refers to an orientation to communication and competence that treats words as always in contact with diverse semiotic resources and constantly generating new grammars and meanings out of this synergy. (Canagarajah 2020 : 6)

En utilisant des expressions telles que *translanguaging multimodal* (García et Kleyn 2016, Melo-Pfeifer 2015) ou *linguaging multimodal* (v. par exemple Joutsenlahti et Kulju 2017), ces recherches attribuent la multimodalité, là encore, à des caractéristiques du langage, plutôt que de considérer la parole et l'écriture comme des ressources concourant à la multimodalité de la communication, qui reproduiraient, *de facto*, un régime de pouvoir. Pour reprendre, enfin, D. Barton et M. Hamilton (2010) : « (les pratiques de littératie) sont aussi des processus sociaux qui lient les individus les uns aux autres et qui incluent des savoirs communs, véhiculés par des idéologies et des identités sociales ». Ces identités s'ancrent dans des histoires de vie qui orientent aussi les conceptions que se font les individus de la littératie.

3 Autobiographies plurilittératiées : des dynamiques d’appropriation et de tissages plurilingues

Ces traversées d’espaces et de territoires, ces nouvelles grammaires⁶ de l’écrit plurilingue, multimodal, plurisémiotique engagent à repenser non seulement comment se conceptualise l’écrit (aussi bien du point de vue de l’usager que de celui du chercheur), mais aussi comment observer des traces de ces conceptualisations et questionner nos méthodologies de recherche. Penser et dire le plurilinguisme et comment on « se sent plurilingue » invite à emprunter de nouveaux chemins pour la mise en texture des textes. G. Prasad (2018) présente des exemples novateurs d’utilisations du collage avec de jeunes enfants pour les encourager à représenter et textualiser un ressenti imagé et imaginé de leur plurilinguisme, une forme de mise en rêve perceptuelle, qu’elle nomme leurs « *dreamscapes* », qui laisse aux enfants le temps de l’exploration (voir aussi Auger, Dervin et Suomela-Salmi 2009). Voici la description que font trois enfants de leur collage :

Be(com)ing plurilingual allows you to discover new places by traveling as signified by the fluidity of the ocean and by “reading more [books] and learning more”. And the clock is for the time it takes to learn a language. (Prasad 2018 : 10)

Dans leurs développements actuels, les autobiographies langagières engagent donc leurs auteurs dans une exploration à la fois mémorielle, sensorielle et esthétique de l’expérience (M. Brunel (2017) parle d’« émotion esthétique »), tout en prenant en compte les aspects sociaux et culturels de celle-ci (Rispaïl éd. 2017). En ce sens, le récit de vie entretient de fortes résonances avec les pratiques textuelles plurilingues regroupées dans les études sur les textes identitaires (*identity texts*, chez Cummins et Early 2011) ou bien encore les autobiographies littératiées (*literacy autobiographies*, chez Canagarajah 2020). Là encore, ce sont les aspects mobilitaires des traversées, parfois transgressives, d’espaces (identitaires, de discours, de disciplines, mais aussi entre des communautés, notamment de savoirs), qui sont mis en avant par S. Canagarajah :

it was congenial for representing in-between identities and discourses – *i.e.*, those straddling community, disciplinary, and knowledge boundaries. (2020 : 4)

Dire/écrire son parcours plurilingue offre un tracé, visuel et discursif, sur des pratiques d’apprentissage et de socialisation des personnes, de leur propre point de vue. Interprétations croisées entre le lecteur et celui qui raconte, entre narration et argumentation, le récit de vie se construit comme une exploration plurisémiotique qui s’inscrit dans un espace-

6. Dont les fonctionnements détournent les normes habituelles, notamment monolinguales, pour engager d’autres perceptions des langues, de leurs tissages et de leur mise en texture pour construire du sens.

temps lui-même en résonance avec d'autres, qui permet de faire sens des expériences, les transformant en « expérience » dans une écologie de l'écrit(ure).

C'est dans un « tournant visuel » (Kalaja et Pitkänen-Huhta 2018) émergeant, qui se caractériserait par le fait de valoriser le rôle de sémiotiques plurielles pour mieux comprendre l'expérience des individus, que s'inscrivent les approches autobiographiques multimodales regroupées sous le vocable *visual narratives*. Ce courant complète le tournant narratif qui, lui, valorise les productions linguistiques et discursives des participants (Pavlenko 2007, Barkhuizen, Benson et Chik 2014). Selon P. Kalaja et S. Melo-Pfeiffer (2019), les deux courants analysent l'un et l'autre la façon dont les individus interprètent, reconstruisent et racontent leurs vies vécues. Les acteurs de ce « tournant visuel » naissant se caractérisent par le fait qu'ils s'intéressent au plurilinguisme des acteurs en tant qu'expérience subjective (*lived literacies* ou « littératies vécues ») et sont attentifs à ce que les narrations visuelles soient particulièrement bénéfiques :

especially in cases where the participants have limited literacy skills, [...] linguistic problems (i.e. participants not sharing any language with the researcher) and/or psychological problems (participants suffering from post-traumatic stress disorder, e.g. a migrant with a difficult journey behind him). (Kalaja et Melo-Pfeiffer 2019 : 4)

Illustrant ce tournant et ces approches, l'ouvrage intitulé *Visualising multilingual lives. More than words* (Kalaja et Melo-Pfeiffer 2019) rassemble treize restitutions d'expériences menées dans divers contextes éducatifs. Dans l'introduction à cet ouvrage, C. Kramsch souligne l'intérêt attesté par les treize contributions à ce volume :

[...] to go beyond words and to access the lives and worlds of these multilinguals through the visual medium. By asking students to express their lives today and in one year's time through drawings, or to represent their pathways of international mobility through pictures, or to narrate their linguistic autobiographies through photographs, they compensate through the visual medium for the deficiencies in these student's verbal abilities, they validate their life trajectories and they provide a common object to talk about in class. (2019 : xix)

Les méthodes visuelles sont ici envisagées comme contribuant au renouveau non seulement de la linguistique appliquée (*Applied language studies*), de la sociolinguistique et de la formation des enseignants mais également aux méthodologies de recherche empiriques, parce qu'elles permettent d'approcher ces réalités via de nouvelles ressources sémiotiques. Les narrations visuelles proposent une alternative à des approches exagérément « lingualistes » qui se trouvent ainsi questionnées par la complexité de matériaux sémiotiques visuels. Ils encouragent à prendre en compte les matérialités tout comme les immatérialités (Burnett et

alii 2014). Mais ces matériaux, loin d'exclure les données verbales, se combinent bien évidemment avec elles (Kalaja et Melo-Pfeiffer 2019).

Soulignons, pour terminer, le positionnement disciplinaire des deux coordinatrices : elles souhaitent que l'ouvrage fournisse une nouvelle vision sur des questions habituellement abordées dans le champ de la psychologie du langage (*Psychology of language learning and teaching*) et de la psychologie de l'individu :

The volume provides not only an innovative methodological approach to researching the self but also a fresh perspective on the psychology of the individual. (Kalaja et Melo-Pfeiffer 2019 : 3)

Ici encore, ce qui frappe est l'importance de plus en plus grande donnée aux méthodologies qualitatives qui s'intéressent aux processus qui sous-tendent le développement plurilittéraire ; au point de vue des usagers sur leurs pratiques, à leurs expériences, à leurs parcours, leur histoire et comment les sujets se (re)mobilisent dans un projet identitaire et d'appropriation. La réflexivité joue un rôle clef dans ces processus. Mentionnons également que, dans ce type de travail, la transdisciplinarité s'inscrit comme une posture de recherche (Liddicoat 2018) pour interroger la mobilité comme un espace de rencontre et de contact (Canagarajah et Matsumoto 2016) où la signification textuelle est créée de manière intrinsèquement multimodale et le texte compris comme une représentation du mouvement en contexte (Moore 2020).

4 « Dire la vie comme lieu où s'articulent les itinéraires individuels et le devenir collectif »

C'est ici, nous semble-t-il, que se situe un véritable débat épistémologique car, à ce stade de la réflexion, il nous paraît important de situer tout autant l'extension multimodale, plurisémiotique de la littérature que le travail autobiographique en DDL dans un paradigme socio-historique (Cope, Kalantzis et Smith 2018) et pas seulement psychologique et, plus important encore, de tenter de relier ces diverses approches dans les pratiques.

Cette position nous ramène aux termes d'un débat sur les liens entre didactique des langues, sciences du langage, sciences sociales et littérature. Il nous semble en effet important que, pour reprendre (et compléter) un propos de J.-L. Chiss :

La didactique des langues interpelle les sciences du langage sur la relation entre langue et culture et la nécessaire prise en compte des situations sociales et éducatives où se joue, à travers les langues, la transmission des savoirs et pratiques. (2009b : 135)

Mais si la DDL est sortie du rapport exclusiviste (à la linguistique) que figurait le terme de *linguistique appliquée*, ce n'est pas pour aller enfermer le sujet du langage dans une vision subjectiviste de son rapport aux

langues-cultures... Ce serait plutôt, entre autres, pour le conduire à « dire la vie comme lieu où s'articulent les itinéraires individuels et le devenir collectif, le "privé" et le "public" » (Chiss 1985 : 16). Cette posture nous paraît cohérente avec une conception de la DDL comme fondamentalement transdisciplinaire (Liddicoat 2018) et située à mi-parcours entre la littérature et les sciences humaines et sociales. Si elle contribue à la connaissance sociologique des réalités contemporaines (notamment sur les processus d'« individualisation et d'intériorisation des rapports sociaux » par les sujets postmodernes (Chiss 1985 : 6), c'est aussi parce qu'elle explore les passages entre récits et fictions, entre subjectivité et historicité, témoignage et invention de soi, dans des narrations visuelles et via des littératies plurielles.

Ainsi, c'est pour exprimer la nécessité de ces passages entre sociologie, psychologie et plurilittératies que nous avons ajouté le préfixe *socio-* au terme *biographique* et défini une approche sociobiographique en DDL comme prenant en charge trois traits de notre postmodernité : le plurilinguisme et le pluriculturalisme réels (mais diversement valorisés) des individus dans les sociétés occidentales ; l'existence de formes de discriminations fondées sur la différence linguistique et culturelle dans un certain nombre d'États dont la représentation dominante demeure monolingue et monoculturelle ; la diversité des trajectoires et des projets migratoires des individus allophones, migrants engagés dans des dispositifs et des processus d'apprentissage de la langue officielle du pays d'accueil (v. également Molinié 2019 : 303).

Dès lors, les processus de mises en mots, en images, en actions, en textes de ces fragments de vies marquées par l'expérience de la diversité, le vécu des passages entre les langues et les mondes culturels, convoquent une posture où le plurilinguisme, la collaboration et la transdisciplinarité sont au cœur de la professionnalisation, tout autant des chercheurs, des enseignants que des formateurs de langue. Finalement, si les terminologies s'ancrent dans des idéologies/idéologisations des rapports à l'écrit, ce sont dans les débats qu'elles engendrent, les clarifications qu'elles génèrent, et les déplacements de postures qu'elles ouvrent que se situe leur pouvoir de renouvellement de la pensée didactique. Il est important de continuer ce débat.

L'écrit fait ainsi couler beaucoup d'encre et la conversation continue...