LHUMAINE

N° 5 | 2025
PLURENSA (PLURilinguisme ENSeignement Apprentissage / Plurilingualism Teaching and Learning / Plurilingüismo Enseñanza Aprendizaje)

Introduction [FR]

Présentation du numéro

Nathalie AUGER *Professeur des universités*
ITIC
LHUMAIN
Université Paul-Valéry Montpellier

Édition électronique :
URL : https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-5/2339-introduction-fr
DOI : numerev_2491
Date de publication : 01/06/2025

This submission is licensed under **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : AUGER, N. (2025) Introduction [FR]. *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2491

Cette introduction présente les différents articles et auteurs qui composent ce numéro de revue dédié au plurilinguisme, à l'enseignement et aux apprentissages.

Mots-clés :
Plurilinguisme, Enseignement, Apprentissage, Complexité, Reliance

---

Ce numéro de la revue *L H U M A I N E* est issu des conférences plénières du colloque international PLURENSA qui s'est tenu en juin 2023 à l'université Paul-Valéry Montpellier. L'objectif de ces conférences était de proposer une discussion entre deux chercheurs d'envergure internationale (Li-Auger, Cenoz-Cavalli, Genesee-Gajo, Cummins-Beacco, MacSwann-Véronique, Gogolin-Coste, Chiss-Ehrhart, Hornberger-Bronckart), qui n'évoluent pas dans les mêmes contextes ni les mêmes langues, afin qu'ils puissent débattre des questions de plurilinguisme, d'enseignement et d'apprentissage. L'intérêt était de pouvoir se faire rencontrer réellement des univers de pensée variés autour de huit couples de chercheurs.

L'unité de recherche LHUMAIN s'inscrit dans un régime de la reliance, pour mieux comprendre nos recherches complexes, en transcendant les oppositions binaires. La binarité, si elle permet de mettre en relief les spécificités de chaque théorie et d'offrir une identité à la recherche et aux chercheurs, invalide souvent la discussion. La rencontre, la reliance, par-delà les contextes et les langues, peuvent être créatrices de décentration, d'innovations, de fécondité, pour offrir d'autres voies, métissées, en rhizomes de penser et d'agir. Cette voie, je l'ai moi-même empruntée, lorsque j'ai souhaité, il y a plus de 20 ans, mettre en perspective des contextes multilingues en France (les élèves allophones) en regard d'autres contextes au Canada (élèves allophones, ou en immersion, ou encore en milieu minoritaire). J'ai vécu le renversement des perspectives, des points de vue, chaque contexte étant le fruit d'une/des histoire/s différente/s, avec des visions et des pratiques de l'éducation, des langues, et des politiques très spécifiques. Plutôt que de polariser ma recherche, cette expérience m'a permis de reconsidérer nos allants de soi, dans nos contextes. Quelques années plus tard, lorsque Gail Prasad, qui était inscrite en doctorat avec Normand Labrie, Jim Cummins, Diane Farmer et Enrica Piccardo à Toronto (OISE/UT), est venue faire une partie de son doctorat à Montpellier, j'ai de nouveau vécu l'expérience de la mise en abime : nous avions de nombreuses difficultés à nous comprendre à propos de certaines notions comme le plurilinguisme, le *translanguaging*, la didactique, la pédagogie, les approches critiques et tant d'autres. Nous aurions pu nous opposer pour

exister, (se) revendiquer, (se) défendre. Nous avons choisi d'interroger, de contextualiser, d'historiciser, de comprendre, de créer des ponts, des liens, pour innover. C'est la raison pour laquelle nous (Prasad, Auger, Le Pichon 2022) avons demandé à des chercheurs du monde entier travaillant sur les questions de plurilinguisme en Éducation, de raconter leurs histoires de vie, leurs relations avec les notions de langues, de langage. Parmi les universaux observables dans leurs sujets de recherche, nous avons pu identifier que l'indignation (Moscovici) ressentie au fil de leurs vécus en langues, leurs pratiques langagières, à l'école, en famille, et dans diverses institutions (professionnelles, religieuses) est un des points reliant qui a souvent motivé les chercheurs à travailler sur ces sujets. Leurs intérêts pour le plurilinguisme et l'enseignement-apprentissage relèvent d'un engagement scientifique forcément subjectif et contextualisé. De ces biographies est né un ouvrage chez Cambridge University Press: *Multilingualism and Education. Researchers' Pathways and Perspectives* (Prasad, Auger, and Le Pichon 2022).

Lors du colloque PLURENSA, j'ai souhaité mettre en place un dispositif qui permette, au-delà d'une rencontre distanciée, ou au travers d'un ouvrage, d'offrir de réelles rencontres physiques, inscrites dans un espace de parole vivant, à l'université Paul-Valéry Montpellier (France). Le défi était de taille, la plupart des conférenciers parlaient des langues différentes sans qu'aucun choix de langues s'impose. Nous avons décidé que les présentations orales seraient proposées dans une langue où le conférencier se sentait à l'aise et la présentation visuelle dans une autre langue, et que toutes les langues et modalités de présentation sémiotique facilitatrices de compréhension étaient les bienvenues.

L'assemblée a vécu un « moment » à la fois entre langues et translangues pour échanger. L'ensemble des collègues, des étudiants, des doctorants, ont non seulement traduit, mais translangagé pour donner à voir, lire, comprendre ce qui, je l'espère, est rendu accessible également dans ce numéro de revue. Ainsi, dans la forme même de la revue, les textes sont souvent en différentes langues et sont également disponibles sous une autre forme, orale cette fois, dans les conférences et discussions accompagnées de diaporamas dans une autre langue également, en ligne[1]. Les diaporamas, les conférences orales, les textes de la revue forment un univers sémiotique et des réflexions propices, nous l'espérons, à la décentration par les langues et les modalités discursives variées utilisées.

Le pari a été celui de la cohérence dans notre vision du multilinguisme et de la recherche, dans le fond et la forme des échanges, et de la reliance que nous avons choisi d'opérer pour cette conférence et ce numéro de revue qui lui répond.

Nous avons décidé de proposer la parole en premier lieu à Li Wei pour exposer une notion assez peu problématisée dans le monde francophone (lire aussi à ce que propose la contribution de Daniel Véronique dans ce numéro) qui est celle du « *translanguaging* ». Li Wei, dans son article en deux volets ***Translanguaging et alternance codique : quelle est la différence ?*** et ***Le Translanguaging en tant que méthode***, expose avec beaucoup de clarté la différence qui peut exister entre l'alternance codique et le

translanguaging. L'alternance codique est un champ bien connu du monde francophone, il est donc intéressant de comprendre ce que cette nouvelle notion de *translanguaging* permet d'apporter. Conceptualisé comme un processus de création de sens et de signification, le *translanguaging* s'intéresse davantage à la façon dont les locuteurs mobilisent leurs ressources linguistiques, cognitives et sémiotiques pour produire du sens. La volonté d'inclure systématiquement dans les analyses les gestes, les postures, les expressions faciales, la disposition spatiale, le style de police est marqué, tout comme le rejet des divisions entre codes linguistiques et moyens de communication. La plus-value de cette approche, selon Li Wei, est qu'une lecture par alternance codique peut révéler la mise en œuvre de différents codes linguistiques alors que le *translanguaging* s'inscrit davantage dans la sémiotique sociale pour transcender « les frontières entre langues nommées et entre indices linguistiques et non linguistiques ». Selon lui, c'est également une manière de décoloniser la méthodologie en dépassant des approches qui identifient et séparent les éléments en différentes langues nommées afin « de se concentrer sur la création de sens par l'assemblage d'éléments divers, cette dernière approche constituant une approche de *translanguaging* ». Les méthodes spécifiques utilisées par Li Wei sont l'analyse des moments par le regard, l'écoute, la parole et la réflexion, *Looking, Listening, Talking,* and *Thinking* ou LLTT (Li & Zhu, 2013, p. 520).

Dans ma réponse, ***La reliance comme épistémologie, le recyclage comme méthodologie pour aborder la question du plurilinguisme dans l'enseignement-apprentissage***, j'explique que l'objectif de la discussion n'est pas de donner à voir une opposition entre *translanguaging* et alternance/mélange de langues, ou encore de polémiquer à propos de positions épistémologiques divergentes sur les approches qui sous-tendent ces conceptions telles que approches qualitatives versus qualitatives, ou bien le décolonial versus le colonial. L'objectif est de sortir du clivage binaire, assumer l'Histoire, à l'instar des approches interculturelles, pour se saisir des notions en contexte, socialement et chronologiquement situées afin de mieux les comprendre et peut-être les relier, les retravailler dans un paradigme des universaux singuliers où les chercheurs sont aux prises avec cette réalité des langues, du langagier, du langage et de leur enseignement.

Proposer la reliance comme ancrage épistémologique permet de créer des liens avec les approches circulantes comme les approches plurielles ou le *translanguaging* afin d'innover en « s'auto-ré-organisant » (Morin 2005). La reliance permet aussi d'articuler les collectes et analyses des données recueillies dans différents contextes scolaires pour interroger le *translanguaging* aujourd'hui, pris dans un processus actif de reliance, allant du trans- (traverser d'une langue à l'autre, aller au-delà des langues) vers le pan- (considérer le langage et les pratiques langagières comme un tout), pour prendre en compte l'humain au plus juste dans une perspective panlangagière (Auger 2021[2], 2023) qui nous aide à relier les contextes d'enseignement-apprentissage (au travers) des langues. La réflexion s'achève sur les voix/voies méthodologiques et pédagogiques que ces activités de reliance font surgir : le diamant langagier et le recyclage des pratiques langagières et culturelles pour soutenir un écosystème d'apprentissage (au travers) des langues au service des apprenants.

Jasone Cenoz, dans son article en espagnol, traduit ensuite en français, ***Translangaging et langues minoritaires***, reprend à son compte la notion de *translanguaging* en la contextualisant au Pays basque où l'euskera, l'espagnol et l'anglais font partie de l'éducation multilingue de cette Communauté autonome d'Espagne. La majorité des élèves sont inscrits dans un programme de maintien de la langue pour les locuteurs dont le basque est la langue familiale, avec le basque comme langue d'instruction, l'espagnol étant enseigné comme matière. Ce modèle inclut désormais un grand nombre d'élèves qui ont d'autres langues, tel l'espagnol comme langue première, sans compter l'arrivée de nombreux migrants dans la région parlant d'autres langues en famille. La situation du basque est vulnérable, surtout si l'on considère que l'euskera est finalement perçu comme une langue pratiquée essentiellement en contextes formels d'apprentissage. Compte tenu des différences de statut et du nombre de locuteurs entre le basque et l'espagnol, le *translanguaging* peut renforcer davantage la langue majoritaire. Ainsi, Cenoz & Gorter (2017, 2021) distinguent la théorie du translangage pédagogique qui se rattache aux travaux de Williams et intègre deux ou plusieurs langues dans les activités de classe au translangage spontané entre personnes multilingues où les frontières entre les langues sont fluides. Pour que le *translanguaging* soit durable en classe, Cenoz plaide, après Fishman, pour que des espaces en classe soient aménagés pédagogiquement afin que la langue minoritaire « respire ».

Dans ***Un apport clé de l'enseignement des langues minoritaires à l'éducation : les enjeux cognitifs de l'alternance des langues***, Marisa Cavalli pose la question de la « submersion » possible des élèves qui ont une autre langue que le basque comme langue familiale. Pour l'auteur, « la question du quantum du temps alloué aux langues à l'école » reste fondamentale et se pose pour toutes les minorités linguistiques. Elle explique qu'au Val d'Aoste, la mise en place d'un « contrat didactique à propos des langues » en vue de leur utilisation équitable est proposée : des espaces consacrés à une seule langue versus des espaces plurilingues où les élèves choisissent, mélangent les langues pour travailler. Marisa Cavalli formule deux remarques majeures. D'une part, il convient d'éviter que les disciplines autres que les langues ne soient pas des « terrains de conquêtes » pour les langues étrangères ou minoritaires alors que le cœur des enjeux se situe plutôt dans une meilleure compréhension disciplinaire au travers de l'étude du langagier. D'autre part, la recherche montre que les apprenants qui ont des difficultés, dans les disciplines, à passer de la phase concrète à celle de l'abstraction réussissent mieux leur tâche alors que la consigne est en français et que cette langue est la plupart du temps une langue seconde et minoritaire pour les élèves. Ces résultats indiquent que les élèves lisent plus attentivement, de manière plus analytique et comprennent finalement mieux les notions en s'interrogeant à partir de langues moins familières. L'intérêt de l'usage de nouvelles langues dans les apprentissages se confirme et vivifie les interrogations sur « les conditions pour alterner les langues dans la construction conceptuelle qui ferait en sorte que leur jeu réciproque profite aussi bien à l'appropriation des concepts disciplinaires qu'à l'appropriation proprement linguistique ».

Fred Genesee, dans sa conférence plénière intitulée ***La pertinence du dispositif CLIL***

pour les élèves de la diversité et synthétisée sous la forme ***Introduction aux travaux scientifiques de Fred Genesee*** (Nathalie Auger), démontre que les programmes CLIL (Content and Language Integrated Learning (CLIL)[3] méritent d'être ouverts plus largement à tous les élèves, incluant les enfants qui sont porteurs de troubles et/ou qui parlent d'autres langues que celles qui sont enseignées dans les écoles. L'auteur a travaillé en particulier sur trois troubles du développement : les troubles du langage, le syndrome de Down et le trouble du spectre autistique. Les nombreux travaux très scrupuleusement menés par l'auteur montrent que ces élèves ne réussissent pas moins bien en CLIL que dans des programmes « monolingues ». À l'inverse, en lecture et en mathématiques, les dispositifs CLIL peuvent leur permettre de développer de plus amples compétences. Forte de ces résultats, la problématique se déplace ensuite sur la qualité des programmes éducatifs qui sont seuls garants des effets sur les apprenants. Les études menées par Fred Genesee au Centre de linguistique appliquée de Washington encouragent l'information aux professionnels, aux parents, aux autorités scolaires pour favoriser l'inclusion de ces publics dits « à risque » dans les programmes bilingues, tout en proposant différentes réflexions pour mettre en œuvre des curricula dont la qualité permette à tous les enfants de réussir dans les meilleures conditions. Ces conditions sont nécessaires et primordiales, d'autant plus pour les élèves dits « à risque ».

Laurent Gajo, dans son article ***Entre normalité plurilingue et norme monolingue : vers un nouveau regard, vers de nouvelles questions***, répond à Fred Genesee en posant un ensemble de questions depuis la marge du bi-plurilinguisme vers le centre monolingue. Oser s'interroger de cette manière permet de se demander ce qu'est un « vrai monolingue », si ce monolinguisme peut nuire à certains enfants et si l'éducation monolingue peut convenir à tous les jeunes. Ce changement de perspective, très frondeuse, permet de considérer de nouvelles modalités pour la collecte des données et leurs analyses. En effet, il est relativement simple de mesurer des compétences lexicales, mais beaucoup moins de rendre compte de la compétence plurilingue à l'œuvre chez les élèves, de leurs capacités à reformuler dans une ou plusieurs langues, de se saisir de leur plurilinguisme pour mieux comprendre des notions disciplinaires. Il semble donc crucial de mener à présent de nouvelles recherches qui sont probablement moins alignées sur les attentes des enseignants qui souhaitent avant tout enrichir le vocabulaire de leurs élèves, corriger leur prononciation ou développer leurs compétences grammaticales, mais qui sont néanmoins cruciales pour les défis de notre temps : évoluer dans des sphères plurilingues qui nécessitent le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle labile qui rompt avec l'idée encore fortement ancrée de l'utilisation des langues dans des contextes cloisonnés.

Dans ***Translanguaging pédagogique : une évaluation de la crédibilité de certaines revendications théoriques***, Jim Cummins propose de distinguer deux versions de la conception du *translanguaging*. Pour l'auteur, les implications pédagogiques des deux approches sont fort semblables, mais les fondements théoriques sont en revanche divergents. Ainsi, la théorie unitaire du *translanguaging* (UTT), soutenue par Ofelia García et ses collègues, avance que le système linguistique d'un bilingue est unitaire et non différencié, et que les langues n'ont aucune réalité

cognitive ou linguistique. Cette affirmation implique que les auteurs rejettent aussi d'autres concepts théoriques comme la norme académique, le *codeswitching*, le plurilinguisme, le bilinguisme additif, et la compétence sous-jacente commune (CUP) qui implique le transfert de langues. Jim Cummins, en revanche, intègre ces notions dans ce qu'il nomme la théorie du *translanguaging* interlinguistique (CTT) en reconnaissant aussi des frontières fluides dans les registres utilisés par les locuteurs. L'auteur mène une analyse fine en fonction de trois critères qui lui permettent d'évaluer la légitimité des propositions théoriques de l'UTT : la crédibilité empirique, la cohérence logique et la validité conséquente. À l'aide de nombreux exemples et références bibliographiques, il met en évidence les contradictions qui existent entre les affirmations des tenants de l'UTT et du CTT sur ces trois différents plans et alerte sur les risques possibles pour l'enseignement en classe alors même que les pratiques scolaires de type CTT ont montré leurs impacts positifs pour les élèves minorisés depuis le milieu des années 1980.

Jean-Claude Beacco, dans sa réponse ***Quelques réactions à la communication de Jim Cummins***, explique que la conception développée par Cummins est assez largement partagée par les chercheurs en Europe (ce que confirme plus loin l'article de Daniel Véronique). Beacco rappelle que les critiques racistes, colonialistes et néolibérales dont font l'objet les travaux des collègues qui s'engagent sur des recherches auprès de publics minorisés existent aussi en Europe, mais de façon beaucoup moins polarisée qu'aux USA par exemple où le concept de « race » est central dans la réflexion sociétale.

Pour Jean-Claude Beacco, ces discussions sont intéressantes, car elles permettent de revisiter des concepts ordinaires comme celui de « classe multilingue ». Pour l'auteur, cette problématisation de la notion de « classe multilingue » permet de porter une attention accrue sur la variété des contextes sociolinguistiques et sur les objectifs des formations proposées. Ainsi, on peut distinguer les dispositifs des classes ordinaires qui accueillent des élèves allophones qui viennent d'arriver en France ou qui sont nés en France et parlent d'autres langues que le français en famille des classes spécifiques pour l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Dans ces différentes classes, les langues peuvent aller d'une grande homogénéité à une hétérogénéité très grande selon les trajectoires des familles. Par ailleurs, les objectifs de ces classes sont très distincts et les activités pédagogiques mises en œuvre bien spécifiques. Ces questions sont très importantes pour rendre compte des formes nécessairement plurielles de l'éducation plurilingue.

Dans leur article, Jeff MacSwan et Kellie Rolstad, ***Idéologies linguistiques sans fondement : une brève histoire de la théorie du translanguaging***, les auteurs dénoncent aussi les idéologies qu'ils estiment n'avoir aucun arrière-plan théorique, notamment en ce qui concerne la conception du *translanguaging*. Le texte aborde en premier lieu la question des idéologies, qui n'est pas uniquement l'apanage des chercheurs, en citant la « "théorie du mauvais anglais" qui repose sur des déclarations normatives de correction linguistique, qui ne sont pas, et ne peuvent pas être, ancrées dans des faits linguistiques ». Les recherches des auteurs ont montré que le

codeswitching bilingue est régi par des règles. L'encapsulation des composantes spécifiques à chaque langue dans la grammaire d'un bilingue empêche les règles d'une langue de modifier des structures dans l'autre langue de manière non soutenue par les données linguistiques. Ces travaux, dans leur ensemble, ont servi de fondement aux arguments visant à rejeter les conceptions déficitaires du mélange linguistique, d'un « mauvais anglais ». Mais, pour les auteurs, ces recherches qui avaient permis d'éclairer des idéologies linguistiques ont été remises en cause, sous l'influence du postmodernisme et du déconstructivisme, en déniant le droit à des minorités de revendiquer leurs langues (puisque les langues n'existent plus), ce qui a des incidences graves sur la défense des droits civiques. La théorie initiale du *translanguaging*, fondée sur le *codeswitching* en particulier, a donc évolué et engendré des accusations contre ceux qui ne souscrivent pas au déconstructivisme, ce qui, pour les auteurs, se révèle en contradiction avec la recherche empirique.

Dans sa réponse, ***Sur les pratiques plurilingues : une perspective française,*** Daniel Véronique met en évidence les points de convergence et de divergence entre les recherches anglophones et francophones sur le plurilinguisme et le multilinguisme. Pour l'auteur, le multilinguisme dans la recherche francophone a permis, d'une part, une revue critique des analyses structuralistes du contact des langues et, d'autre part, de proposer un plaidoyer pour des approches théoriques alternatives afin de fournir des analyses approfondies sur des questions relatives à l'éducation multilingue. Les perspectives européennes et françaises sur le plurilinguisme et le multilinguisme ont permis de développer, ces 50 dernières années, le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), l'éveil aux langues et différents projets explorant les pratiques linguistiques réelles, les représentations du multilinguisme et la diversité linguistique en Europe. Les notions de « pratiques langagières bilingues », d'« interlecte », et de « compétence plurilingue et pluriculturelle » sont également inhérentes aux contextes dont elles sont issues tels que la relation entre les représentations bilingues et le discours bilingue, les créoles et les situations pédagogiques. L'auteur note que la France reste encore réticente à adopter une politique favorisant ses langues régionales, mais a été amenée à définir une politique linguistique plus libérale en outre-mer qu'en France continentale. Conceptualiser le plurilinguisme et le multilinguisme selon des perspectives francophones revient à des termes « assez similaires à ceux qui ont conduit à l'émergence de la notion de *translanguaging* dans la recherche anglophone. Cependant, en raison du développement autonome des travaux francophones et de leur antériorité, la notion de *translanguaging* a peu influencé les recherches francophones sur le plurilinguisme et le multilinguisme ».

Ingrid Gogolin, Hanne Brandt, Nora Dünkel, Thorsten Klinger, Kseniia Pershina, Birger Schnoor, Anouk Ticheloven, Irina Usanova, dans ***Développement de la multilittéracie au long cours– Une étude longitudinale en Allemagne***, rapportent les résultats d'une étude de grande ampleur (*The MEZ-Study*) réalisée outre-Rhin. L'Allemagne est une terre de grandes migrations depuis 1945 et l'étude des compétences en littéracie dans diverses langues de plus de 2 000 élèves pendant 3 ans a permis de proposer à la communauté scientifique des résultats du plus grand intérêt. Les données comprennent les compétences en lecture et en écriture dans au moins

deux et au maximum quatre langues de chaque participant, ainsi que des données générales détaillées concernant les facteurs qui ont un impact sur le développement et les performances linguistiques. Les outils d'analyse sont donc innovants et certainement très utiles pour de futures recherches. Quant aux résultats, ils ont pu mettre en évidence des relations entre les conditions linguistiques, personnelles et contextuelles qui influencent l'acquisition des compétences multilingues. Le fait d'avoir également pris en compte les élèves qui n'avaient que l'allemand comme langue familiale a permis de montrer l'intérêt de ces situations multilingues pour ces élèves.

Daniel Coste, dans sa réponse, ***Un projet de recherche exceptionnel à plus d'un titre (À propos de la présentation faite par Ingrid Gogolin)***, souligne la qualité du projet mené qui a trait aux conditions linguistiques, personnelles et contextuelles et à leurs interactions en relation au développement du plurilinguisme des jeunes. Une attention particulière est portée sur le lien avec d'autres indicateurs de réussite éducative comme les processus de transition vers l'emploi. Si l'on compare les flux migratoires en France et en Allemagne, il est intéressant de garder à l'esprit que l'Allemagne n'est pas marquée comme la France par son passé colonial, ce qui a probablement permis de mener plus sereinement les différents projets hambourgeois sur les questions du plurilinguisme, depuis le projet PhyDiv sur les apports éventuels de ressources multilingues pour la compréhension/construction de concepts dans l'enseignement scientifique jusqu'au programme MARE à propos de l'atout possible que constitueraient, sur le marché du travail, des capacités plurilingues incluant entre autres des langues minoritaires de la migration. Les résultats obtenus par MEZ contribuent à fortement nuancer — voire invalider — certaines lectures des enquêtes PISA selon lesquelles les résultats « les moins bons » seraient induits par la présence d'élèves issus de la migration. Ces résultats robustes prennent cependant place, pour Daniel Coste, dans une vision générale positive du bi-/plurilinguisme qui peut être doxique.

À ce propos, dans ***Le plurilinguisme est certes une réalité empirique mais aussi une idéologie linguistique***, Jean-Louis Chiss poursuit cette idée que, tout comme le monolinguisme, le plurilinguisme peut être idéologique. Cette doxa est difficile à considérer comme telle puisqu'elle relève d'un fait attesté (des langues variées dans un même contexte) et qu'elle revêt une dimension projective. Pourtant, il est intéressant de constater que le multilinguisme favorise une langue dominante : l'anglais. Par ailleurs, l'argument du contexte est contesté au profit de la contextualisation d'ensemble nécessaire à la didactique des langues et aux politiques linguistiques. Jean-Louis Chiss se méfie de la préservation et de la promotion de la diversité linguistique qui pourraient masquer une dimension idéologique du plurilinguisme, très présent au 19e siècle sous la forme de métaphores conceptuelles de type organique et vitaliste. Pour Jean-Louis Chiss, la contextualisation est plus qu'une mise en situation en didactique des langues et des cultures. Elle inclut aussi l'épistémologie, la praxéologie et les axiologies. « Cette recherche des spécificités, indispensable dans toute entreprise intellectuelle, ne saurait se servir de l'argument du contexte pour renoncer à l'universel ou construire des conditions de recevabilité pour des discours qui ont déserté l'argumentation pour implémenter une "linguistique militante" » (Chiss, 2022 : 98 et sv).

Sabine Ehrhart, dans ***Les langues étrangères et les langues de contact : entre distance et proximité, un défi pour la didactique des langues***, répond à Jean-Louis Chiss en discutant à partir de contextes divers et précis comme le Luxembourg, la Nouvelle-Calédonie, le Honduras. L'auteur montre très finement que certaines définitions théoriques actuelles ainsi que certains termes scientifiques ne correspondent pas au vécu des locuteurs plurilingues. Elle a ainsi proposé le terme de « multiplurilingue » ou « multiplurilinguisme » pour décrire cet enchevêtrement des langues et des contextes qui compose les classes au Luxembourg pour rendre compte de l'entrelacement des répertoires des élèves et des environnements dans lesquels ils évoluent. Par ailleurs, selon les locuteurs, le français peut être langue seconde pour une grande partie de la classe, mais aussi langue maternelle, grand-parentale ou familiale tout court pour certains autres élèves, mais aussi une langue étrangère pour d'autres. Cette différenciation pédagogique requiert un language teaching awareness, « une conscience aigüe pour ce qui se passe lorsqu'on enseigne à des élèves avec des trajectoires si différentes » pour les enseignants. L'auteur revisite aussi d'autres termes comme « langue d'héritage », pour le proposer au sens littéral et pas uniquement pour des publics migrants. De façon très humble, Sabine Ehrhart montre que nos filtres d'observation et les terminologies qui sont d'usage dans un contexte sont approximatifs et ne conviennent pas forcément dans un autre contexte. « Dans ce monde bien complexe, les didacticiens des langues sont nos accompagnateurs de voyage. Ils peuvent partager leurs expériences liées aux endroits et personnes qu'ils ont côtoyés et ainsi nous ouvrir des portes vers des univers qui ne nous seraient pas accessibles sans leur guidance. »

Dans ***Investiguer et enseigner (avec) les continua de bilittératie***, Nancy H. Hornberger expose son riche itinéraire de recherche relatif au cadre des continuums de la bilittératie qui vise ouvertement la justice sociale et l'équité dans la recherche, l'enseignement, l'élaboration de programmes et de politiques dans des contextes multilingues. Ces travaux ont commencé il y a près de 50 ans en ethnographie comparative à Philadelphie pour évoluer ensuite aux niveaux local, national et international dans des contextes d'enseignement des langues pour les immigrants, les indigènes, la diaspora et la décolonisation, notamment en Afrique du Sud, en Suède, au Pérou et au-delà. Des résultats majeurs montrent la puissance des propositions où même des enseignants uniquement anglophones ont trouvé des moyens de créer un esprit de communauté en classe pour motiver les enfants à développer des compétences bilittéraciées grâce à l'interconnexion des continua. Ce modèle qui se veut décolonial reconnait les ressources des apprenants en facilitant le traitement de l'information entre langues parlées ou non en milieu familial, en intégrant des formulations abstraites et non abstraites, et en exposant les jeunes à des apprentissages dans des variétés linguistiques informelles et standardisées. « Les continua de la bilittératie et des notions associées — comme l'écologie du langage et de la voix, les espaces idéologiques/implémentationnels, l'ethnographie des politiques linguistiques et éducatives, l'évaluation ethnographique et la cartographie de CoBi, ou encore les pédagogies antiracistes et décoloniales — contribuent à promouvoir une diversité culturelle et linguistique socialement juste et équitable à travers la recherche,

les politiques et les pratiques éducatives, ils remplissent alors l'objectif pour lequel ils ont été "imaginés" dès le départ. »

Jean-Paul Bronckart, dans ***La diversité des langues en regard de l'unicité du langage***, répond et clôt le numéro en apportant son regard de psychologue des sciences de l'éducation. Pour Bronckart, la démarche de Nancy Hornberger est à la fois parente et différente de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine qui est mise en œuvre dans le canton de Genève et d'autres cantons suisses. Ainsi, on retrouve l'idée d'encourager les élèves à mobiliser leurs ressources langagières familiales tout en les soutenant dans l'inclusion dans le réseau scolaire du canton pour développer des compétences dans la langue dudit canton. Ensuite, l'auteur propose de réfléchir aux travaux de Saussure qui abordent les aspects d'unicité et de diversité du langage en formulant ses propres conceptualisations de l'activité langagière dans le cadre du paradigme de l'interactionnisme socio-discursif, approche qui est centrée sur les processus interactifs aux fondements de l'organisation et du fonctionnement du langage. Cette approche est également centrée sur les interactions aux fondements des comportements et des capacités psychologiques des humains. Jean-Paul Bronckart s'inspire de la démarche de Culioli, qui a tenté de construire un modèle de l'activité du langage intégrant les différentes dimensions qui y sont impliquées, pour se poser ensuite la question de ce qui, dans les rubriques de ce modèle, relève respectivement du spécifique et du généralisable. Bronckart en vient à discuter des processus à caractère *translangue* qui impliquent pour les locuteurs plurilingues de prendre également conscience des aspects d'autres langues, et de mettre ces ordres de faits en relation afin de concevoir « des liens voire des identités d'ordre "*translangue*" ».

---

1. https://www.youtube.com/playlist?list=PLqfxC3svTpWCsyR2VZCjagZCf-5xCf8fp

2. https://www.canal-u.tv/chaines/ut2j/compalangues-2021/modelisation-theorique-et-ressources-pour-les-enseignants-de-la-0

3. Traduit en français par EMILE Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère