Avant-propos

Mariella Causa et Valeria Villa-Perez

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/essais/288>

DOI : 10.4000/essais.288

ISSN : 2276-0970

Éditeur

École doctorale Montaigne Humanités

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2018

Pagination : 7-16

ISBN : 979-10-97024-06-2

ISSN : 2417-4211

Référence électronique

Mariella Causa et Valeria Villa-Perez, « Avant-propos », *Essais* [En ligne], 14 | 2018, mis en ligne le 01 décembre 2019, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/essais/288> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/essais.288>

Avant-propos

Mariella Causa, Valeria Villa-Perez

« [...] chacun, où qu'il soit, devrait prendre connaissance et conscience à la fois du caractère complexe de son identité et de son identité commune avec tous les autres êtres humains. »¹

Ce numéro pluridisciplinaire de la revue *Essais* se propose de croiser les réflexions de doctorants et d'enseignants-chercheurs autour d'une problématique commune : l'impact que les contacts des langues et des cultures ont sur l'apprentissage et la construction d'identités plurilingues et pluriculturelles.

La thématique que nous proposons se veut d'emblée à la fois complexe – pour reprendre le terme employé par Édgar Morin cité ci-dessus – et étendue. Complexe car elle tente d'articuler les différentes formes de plurilinguismes (individuel, familial, social) ainsi que les différentes formes de transmission des langues – quels que soient leurs statuts, fonctions, formes et objectifs – en contexte institutionnel et non-institutionnel. Étendue puisqu'elle demande l'apport de champs disciplinaires multiples tels que la sociologie, la linguistique, la sociolinguistique, la psychologie sociale, les sciences de l'éducation, le droit, etc.

Le « plurilinguisme », concept largement étudié en contexte français (et pas seulement) depuis la fin des années 1990, est souvent associé ou opposé au « multilinguisme ». À la suite des travaux du Conseil de l'Europe, on distingue alors « le plurilinguisme comme compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue), du multilinguisme comme présence des langues sur un territoire donné : on passe ainsi d'une perspective centrée sur les langues (un État peut être dit monolingue ou multilingue) à un autre centrée sur les locuteurs »². Cette définition rappelle ce que Georges Lüdi et Bernard Py,

1 Édgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Éditions du Seuil, 2000, p. 15.

2 Jean-Claude Beacco, Mickael Byram, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide*

dans l'ouvrage de référence *Être bilingue* publié il y a plus de trente ans, affirmaient à propos du plurilinguisme individuel, à savoir que « le plurilingue n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente seulement une possibilité de normalité »³. Le plurilinguisme est donc la règle et le monolingue l'exception⁴, puisque les locuteurs possèdent des répertoires langagiers « pluriels » que ce soit au niveau des registres et des langages sectoriels d'une même langue, ou encore de la connaissance (et non de la maîtrise) de plusieurs langues.

Notre propos ne sera pas ici de traiter cette thématique de manière exhaustive, ce serait trop ambitieux, mais d'essayer de mieux comprendre, à travers des regards croisés et des approches variées, le sens à donner à cette complexité en adoptant une vision foncièrement dynamique des parcours humains et sociaux tels que les contributeurs les abordent dans leurs articles. Les contributions réunies dans ce volume décrivent ainsi quelques aspects cruciaux liés aux plurilinguismes individuels, aux politiques linguistiques et éducatives, en France ou à l'étranger, étroitement imbriqués aux phénomènes migratoires et à leurs relations avec les langues en contact.

Pour situer les relations qui s'établissent entre le(s) plurilinguisme(s) et les apprentissages, nous nous sommes focalisées sur trois éléments, d'ordre différent mais complémentaires, qui nous ont paru particulièrement porteurs : l'école, l'individu et les phénomènes migratoires en allant de la sorte de l'institution au groupe en passant nécessairement par l'individu avec toute sa complexité. Le choix de ces trois éléments met par ailleurs l'accent sur la dimension temporelle de cette relation et la nécessaire articulation entre le présent et le passé.

Le binôme plurilinguisme-école n'est pas récent, l'intérêt pour le plurilinguisme dans l'enseignement des langues remontant aux années 1970. En France, on voit apparaître l'association entre « didactiques et plurilinguisme »⁵ en 1986 dans le célèbre ouvrage coordonné par Jacqueline Billiez en hommage à Louise Dabène. La didactique du plurilinguisme se présente comme une nouvelle perspective, ayant (entre autres) pour but de mettre en valeur les compétences plurielles et plurilingues des élèves souvent mal- ou mé-connues. Elle se positionne par conséquent moins dans l'enseignement d'une langue et davantage sur le rôle du contact des langues dans la construction de compétences plurilingues⁶. Cette approche de la pluralité linguistique met claire-

pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2007, p. 10.

3 George Ludi, Bernard Py, *Être bilingue*, Bern, Lang, 1986, p. 11.

4 Pierre Martinez, Danièle Moore, Valérie Spaëth, *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Paris, Riveneuve Éditions, 2008, p. 11.

5 Jacqueline Billiez, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, LIDILEM, 1986.

6 Laurent Gajo, « Décrire et enseigner le français en contexte et en contact : avènement d'une

ment l'accent sur la complexité de la coexistence des langues et sur la manière dont les langues que l'on parle, l'on apprend, l'on côtoie peuvent « être sollicitées et devenir des traits caractérisant les identités des acteurs sociaux »⁷. Pour ces raisons, l'apprentissage de la (les) langue(s) et de la/des culture/s du pays d'accueil doivent être pensées en étroite relation avec le passé, le vécu des sujets (dans sa dimension individuelle et groupale), et avec le présent par le biais du partage des cultures (sociale, économique, d'apprentissage) et d'une réflexion plus explicite sur l'inclusion et l'intégration scolaires, donc sociales.

Ce débat reste d'actualité et demeure un enjeu sociétal majeur, par exemple, avec l'augmentation des derniers flux migratoires ou encore avec la scolarisation des enfants issus de cette immigration. Si la prise en compte de leurs compétences plurilingues ou tout simplement des compétences acquises dans le pays d'origine peut paraître une évidence, force est de constater qu'il y a encore des progrès à accomplir à l'école dans la manière d'exploiter/de gérer/de s'appuyer sur ces compétences qui restent souvent implicites. La multiplication des travaux dans ce domaine, la création de diplômes universitaires toujours plus professionnalisants dans les champs des langues étrangères et secondes et l'apparition progressive du concept de « plurilinguisme » ou de « pluralité » dans les intitulés de ces formations, témoignent de ce besoin. Par conséquent, les questions que nous venons d'évoquer, concernant l'intégration (ou la peu ou non intégration) par la langue et les formats d'apprentissage et d'acquisition de cette langue, représentent des points cruciaux dans la réflexion que, en tant qu'enseignants-chercheurs-formateurs⁸, nous souhaitons approfondir dans ce volume.

Le deuxième élément que nous avons questionné dans ce numéro concerne l'individu. Chez le sujet en mobilité, le plurilinguisme renvoie non seulement à la compétence à parler plusieurs langues mais aussi à une valeur transmise par la famille, l'école, l'institution⁹, valeur qui forme le citoyen de demain. Ce serait par ailleurs surtout cet aspect plus global et holistique du plurilinguisme que le système éducatif et les politiques linguistiques nationales et européennes devraient davantage diffuser et assurer¹⁰. En reprenant l'expression de Jean-Claude Beacco, le plurilinguisme devrait être abordé

sociolinguistique des langues et du plurilinguisme », in Jean-Marc Defays *et al.*, *Transversalités. 20 ans de FLES : Statuts et diffusion du FLES*, Bruxelles, EME, 2015.

7 Jean-Claude Beacco *et alii*, *op. cit.*, p. 5.

8 Cf. entre autres Mariella Causa, Stéphanie Galligani et Monica Vlad (éds), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Riveneuve Éditions, coll. « Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques », 2014.

9 Jean-Claude Beacco, Michael Byram, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2007.

10 Jean-Claude Beacco, Michael Byram, *ibid.*

principalement comme « manière d'être aux langues »¹¹. Aborder le plurilinguisme comme « manière d'être » signifie repenser cette notion dans le sens de construction identitaire de l'individu dans sa trajectoire personnelle mais aussi comme moyen de catégorisation de soi-même et des autres (ou par les autres) par le biais de traits langagiers, donc identitaires¹². Rappelons par ailleurs que, selon l'auteur, « la langue identitaire est une variété linguistique choisie et/ou assumée destinée à signifier ou à désigner l'appartenance à une communauté : ce n'est pas une réalité sociolinguistique. »¹³. Elle n'est, de ce fait, pas prédictible. Parler de trajectoire, de choix, d'appartenance, signifie avant tout que le processus d'identification d'un individu ne peut se limiter à l'opération de catégorisation suivante : une langue = une identité, il demande au contraire la prise en charge du sujet dans cette définition par le biais, entre autres, de l'évaluation et de la représentation qu'il se fait de son identité à un moment donné de son parcours de vie. La question à se poser – et qui fait écho à la position de Bernard Lahire¹⁴ – est alors la suivante : comment passer d'une vision foncièrement monolingue à une vision résolument plurilingue du sujet dans laquelle les contacts entre différentes langues-cultures tout au long de la vie en sont les traits distinctifs ? Dans le processus évolutif et dynamique que sont les migrations et les mobilités, la relation qui s'établit entre langue(s) et identité(s) se doit alors d'être (ré)interrogée. Cette question nous amène tout naturellement au troisième élément évoqué, à savoir les phénomènes migratoires.

Dans la littérature de référence, les discours sur le plurilinguisme sont très souvent associés aux phénomènes migratoires. En effet, les migrations favorisent l'accroissement du multilinguisme sociétal, ce que Jan Blommaert¹⁵ dénomme la « superdiversité », autrement dit une présence extraordinaire de langues différentes au sein d'un territoire. Les processus migratoires se diversifient tout comme les langues. En guise d'exemple, nous citerons ici un phénomène qui se développe en France depuis quelques années : la réapparition de l'italien en tant que langue d'origine chez des individus issus de la migration. Il est plus précisément question d'une deuxième migration, entreprise après une longue résidence dans le premier pays d'accueil pour des raisons professionnelles et économiques, qui se rajoute à une première migration : du pays d'origine à l'Italie, puis vers un autre pays de l'UE¹⁶. C'est le cas des Italo-Maghrébins en France¹⁷ mais aussi des Italo-Pakistanaïens en Grande-Bretagne.

11 Jean-Claude Beacco, *op. cit.*, p. 21-22.

12 Jean-Claude Beacco, *op. cit.*, p. 6.

13 Jean-Claude Beacco, *op. cit.*, p. 11.

14 Bernard Lahire, *L'homme pluriel*, Paris, Armand Coli, coll. Pluriel, 2011.

15 C'est nous qui traduisons. Cf. Jan Blommaert, *op. cit.*, p. 82.

16 Fondazione Migrantes, *Rapporto italiani nel mondo* Roma, Tav Editrice, 2016, p. 18.

17 Cf. Valeria Villa-Perez, « Médiation et contact des langues à l'université. Les cas d'étudiant-e-s italien-ne-s issu-e-s de l'immigration et nouvellement arrivé-e-s en France », communication

Ces exemples sont une bonne illustration du fait que nos sociétés se caractérisent par une différenciation des migrants par origines nationales, langues, motivations, parcours et dynamiques d'intégration sociale, ce qui entraîne une évolution du paradigme migratoire¹⁸. Non uniquement, des exodes forcés donc, mais des migrations individuelles et choisies tout au long de la vie.

L'apparition des nouvelles « catégorisations » des migrations et des mobilités internationales¹⁹ montre également l'exigence d'en reconfigurer la cartographie et de reconsidérer les termes utilisés pour les définir. Serait-il par exemple plus approprié de dénommer les différentes catégories de migrants avec des termes distincts, moins connotés ? Ou alors cela voudrait-il dire stigmatiser davantage les migrations contraintes ? Et comment qualifier les différentes étapes de ce parcours à travers des termes reflétant l'hétérogénéité de ces trajectoires complexes ? L'on voit par ailleurs que figer les termes renvoyant à ces populations et à aux mobilités revient à les catégoriser dans un espace immuable qui ne correspond pas véritablement à la réalité qui, elle, est changeante et multiple. C'est pour cette raison que, dans l'étude des trajectoires migratoires, l'un des dangers réside dans le fait de ne pas prendre suffisamment en compte le présent en tant que générateur de comportements positifs, lorsqu'il engendre des différences minimales, ou, au contraire, de comportements négatifs, lorsqu'il engendre des différences maximales – donc l'inhibition ou le refoulement – par rapport aux schèmes d'action incorporés et activés jusqu'alors²⁰. Il s'ensuit que :

« Ce que l'acteur perçoit, voit, sent ou se représente de la situation présente et ce qu'il y fait ne se saisit qu'au croisement des propriétés (objectivables) de la situation en question et de ses propriétés incorporées (dispositions mentales et comportementales plus ou moins cohérentes ou contradictoires formées au cours des expériences socialisatrices passées). »²¹

Les questions définitoires et terminologiques restent par conséquent constitutives du thème de la migration et de la prise en compte de son évolution, mais deviennent source de débat (voire de conflit) dès lors qu'elles ne sont pas suffisamment analysées et contextualisées. C'est l'un des aspects qui fait polémique dans les recherches sur l'intégration. À ce propos, il nous semble absolument nécessaire de considérer le rôle des instances énonciatives qui utilisent les termes faisant débat et d'opérer une distinction entre leur emploi chez les résidents du

présentée au Colloque ACEDLE, Université Bordeaux Montaigne, 19, 20, 21 Janvier 2017 ; Rispail Marielle, Villa-Perez Valeria, « Migrer, migrants, migrations », in Rispail Marielle (éd.), *Abécédaire de sociodidactique - 65 notions et concepts*, 2017, Saint-Étienne, PUSE.

18 Jan Blommaert, Ben Rampton, Massimiliano Spotti, « Language and superdiversity », *Diversities*, vol. 13, n° 2, 2011 ; Jan Blommaert, « Commentary: Superdiversity old and new », *Language and Communication*, 2015, 44, p. 82-88.

19 Catherine Withol de Wenden, *La question migratoire au XXI^e siècle : migrants, réfugiés et relations internationales*, Paris, Presses universitaires de Sciences Po, 2017.

20 Bernard Lahire, *op. cit.*, p. 87 et *sqq.*

21 Bernard Lahire, *Le monde pluriel*, Paris, Seuil, coll. La couleur des idées, 2012, p. 31.

pays d'accueil (ceux qu'on nommera les autochtones) et chez les populations entrantes : le regard et les représentations sur cette délicate question ne sont en effet pas les mêmes.

Un dernier point, de taille, qui mérite d'être mentionné dans ces quelques pages est la relation entre les phénomènes migratoires et la langue du pays d'accueil. Rappelons qu'« une bonne connaissance de la langue officielle/nationale est considérée signe d'intégration culturelle, laquelle justifie la naturalisation, qui constitue la forme juridique d'intégration. »²². En France, la connaissance et la compétence en langue devient un enjeu majeur pour les migrants ; c'est surtout à partir de la loi de 2004²³ que la maîtrise du français fait partie des compétences professionnelles requises et permet en retour le financement de formations linguistiques à destination des citoyens étrangers. Cela peut néanmoins donner lieu à une double lecture : soit la connaissance de la langue du pays facilite et favorise « une intégration efficace des nouveaux arrivants dans la vie professionnelle », soit la bonne connaissance de la langue du pays garantit « la préservation de l'homogénéité culturelle de la communauté nationale. »²⁴. Dans les deux cas, la lecture serait partielle pour au moins deux raisons que nous allons exposer. Premièrement, « il n'existe pas de relations directes entre l'apprentissage de la langue, l'emploi et l'intégration », de plus, si on prend l'exemple de l'intégration professionnelle, elle n'engendre pas automatiquement « des compétences en langues »²⁵. En d'autres mots, la question posée par Luc Biichlé, à savoir « est-ce parce que l'on ne « maîtrise » pas la langue du pays d'immigration que le contact avec la nouvelle société ne se fait pas ou est-ce plutôt parce que ce contact ne se fait pas que l'on ne « maîtrise » pas cette langue ? »²⁶, reste toujours ouverte même si des éléments de réponses commencent à être apportés²⁷. Deuxièmement, une focalisation exclusive (et monolingue) sur l'apprentissage de la langue nationale comporte un oubli du plurilinguisme constitutif de nos sociétés, de la présence des langues minoritaires et minorées dans le répertoire linguistique des locuteurs²⁸.

22 Jean-Claude Beacco, *op. cit.*, p. 16.

23 Il s'agit de la loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&categorieLien=id>.

24 Jean-Claude Beacco, *op. cit.*, p. 16.

25 Jean-Claude Beacco, *et alii*, *op. cit.*, p. 7.

26 Luc Biichlé, « La langue et le réseau social, *Écarts d'identité*, 2008, p. 94.

27 Voir à titre d'exemple l'étude statistique de Grin et Furst se fondant sur une enquête auprès de 40 000 jeunes gens en Suisse sur les attentes et les attitudes à l'égard de l'altérité linguistique et culturelle, cf. François Grin, Guillaume Furst, « Quels sont les facteurs qui renforcent l'exigence d'apprentissage par les migrants de la langue du pays d'accueil ? », in Jean Claude Beacco *et alii*, *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche*, Berlin, De Gruyter, 2017.

28 Cf. Valeria Villa, *Les dialectes des migrants. Représentations sociolinguistiques et dynamiques*

Si l'on adhère à cette perspective d'ouverture et de tolérance linguistiques, il ne nous semble pas inutile de revenir sur la notion de « langue personnelle adoptive » élaborée par le collectif d'intellectuels réuni par la Commission Européenne et présidé par Amin Maalouf en 2008 dans le rapport intitulé *Un défi salutaire*²⁹. Dans l'idée que l'intégration ne signifie pas effacer la diversité, mais la préserver et que la mobilité n'est pas gage d'individualisation mais désir d'aller vers l'autre et apporter au patrimoine commun (ou que l'on va construire ensemble) sa propre contribution, cette notion renvoie au fait d'encourager tout Européen à « choisir librement une langue distinctive, différente de sa langue identitaire », à choisir de son propre gré une langue qui deviendrait en quelque sorte la seconde langue « maternelle » (ou première), qui viendrait, entre autres, contrecarrer la puissance de l'anglais langue de la communication internationale et qui éviterait surtout l'enfermement dans le monolinguisme³⁰. Le point sur lequel nous voudrions nous arrêter à partir de cette définition et de notre contexte n'est pas tellement son côté pragmatique, à savoir que les sujets gèrent (doivent gérer) tant bien que mal le contact entre langues différentes (principalement la langue d'origine et la langue du pays où ils vont s'installer et auxquelles peut s'ajouter pour des besoins communicatifs l'anglais *lingua franca*) mais l'idée que, dans les trajectoires de plus en plus diversifiées vécues par les individus, on peut adopter une langue (ou plusieurs). Plus précisément, ce qui nous intéresse est le déplacement de l'attention qui n'est plus portée aux besoins communicatifs prédéterminés par la société d'accueil³¹ mais plutôt à la motivation psychique du sujet qui devient le point de départ de ce mouvement. Adopter une langue (dans son étymologie latine composée de *ad* et *optare* : se porter vers quelque chose³²) reviendrait, dans les contextes décrits dans ce volume, à choisir de manière délibérée la manière d'aller vers cette langue. Il s'agirait d'un processus plus égalitaire – tout au moins du point de vue psychologique – que celui selon lequel la langue du pays doit être apprise pour qu'on puisse s'intégrer. Adopter une langue correspond à une démarche à la fois sociale, personnelle et réfléchie, dans laquelle l'individu est pleinement responsable : il s'approprie cette langue dans son processus global d'intégration et non pas l'inverse, il s'approprie cette langue de manière plus constructive selon les besoins communicatifs auxquels il est confronté et le projet de vie

d'intégration territoriale dans l'Italie contemporaine, thèse de doctorat, Université Bordeaux Montaigne, 2014.

29 Amin Maalouf (éd.), *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*, Commission européenne, 2008.

30 *Ibid.*, p. 10.

31 Voir à cet égard Aurélie Bruneau, « Langues et insertions : pluralité des parcours et des perceptions », in Jean-Claude Beacco et alii, *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche*, Berlin, De Gruyter, 2017, p. 289-295.

32 <https://www.littre.org/definition/adopter>.

qu'il a « ensemble et avec les autres »³³, il s'approprie enfin cette langue en l'intégrant légitimement à son répertoire linguistique sans déprécier la/les langue/s d'origine ou les autres langues qu'il connaît.

Cette façon d'appréhender la relation entre langue(s) et identité(s) entraîne un changement profond dans le regard que la société a sur de tels phénomènes : on ne s'identifie plus à une seule langue (la langue nationale et/ou officielle) mais on accepte consciemment le fait que l'identité est plurielle, comme les langues et les cultures que nous côtoyons et vers lesquelles nous allons. Et c'est cette position que nous retrouvons d'ailleurs chez François Grosjean, autorité en matière de bilinguisme et biculturalisme, dans un ouvrage récent dans lequel il insiste à plusieurs reprises sur le caractère dynamique de l'identité culturelle et linguistique de l'individu, caractère qui va à l'encontre des catégorisations auxquelles nous sommes habitués et qui, souvent, nous sont imposées³⁴.

Les principes de la valorisation de la diversité linguistique deviennent alors la pierre angulaire de ce volume.

C'est en effet sur ce point que nous souhaitons ouvrir le débat avec la contribution de Pierre Escudé, qui problématise l'apprentissage des langues étrangères dans le contexte français et notamment à travers l'« étanchéité des apprentissages » des langues. Pour contrer ce paradigme monolingue dominant dans l'enseignement en France, l'auteur propose de didactiser le contact des langues et notamment la « méthodologie de l'intercompréhension » qui aurait l'avantage de prendre véritablement en compte la diversité et la variation interlinguistique.

La variation fait l'objet également d'une problématisation didactique dans l'article de Marine Totozani et de Sandra Tomc, qui fait état d'une RAF (Recherche-Action-Formation) conduite à Saint-Étienne dans des classes de Français Langue Seconde (FLS) à partir d'observations et d'entretiens avec les enseignants observés. L'approche proposée par les auteures s'avère intéressante dans la mesure où les données recueillies permettent d'analyser la gestion de la variation dans la phase interactive de la classe, d'une part, et, d'autre part, les dires des enseignants sur les (éventuelles) pratiques pédagogiques employées (ou pas) à cette fin, l'objectif de l'enquête étant de formaliser des fiches pédagogiques pour les enseignants travaillant dans ces contextes multilingues.

La gestion de la variation en classe est également traitée, cette fois-ci tant du côté des apprenants que du côté des enseignants de mathématiques et d'histoire-géographie, dans l'article de Elisabeth Faupin sous forme de marques transcodiques³⁵. La question qui se dégage est la manière dont les langues des

33 Aurélie Bruneau, *ibid.*, p. 293.

34 Grosjean François, 2015, *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*, Paris : Albin Michel.

35 Ce concept a été introduit par George Lüdi et Bernard Py, *Être bilingue*, Berne/Frankfort-s, Main/New York, 1986.

élèves pourraient être utilisées par l'enseignant en classe pour véhiculer le savoir disciplinaire et comme tremplin vers la langue de scolarisation, dans ce cas le français. Accepter la langue des élèves pourrait, selon l'auteure, être une étape du processus de scolarisation et, plus largement, d'intégration scolaire et sociale.

L'évolution des choix terminologiques pour désigner le public des allophones est illustrée par Catherine Mendonça Dias qui présente également les dispositifs pour leur prise en charge, les idéologies implicites (assimilation, intégration et/ou inclusion), les choix didactiques et les approches pédagogiques. Il est précisément question d'une analyse terminologique de l'accueil des élèves allophones de l'Éducation Nationale au cours de ces dernières décennies.

Le maintien des langues d'origine et des plurilinguismes individuels est crucial dans les recherches sur la migration. L'article d'Antoine Pascaud rend compte de ce phénomène chez trois communautés de migrants, à savoir les Portugais, les Espagnols et les Grecs par le biais d'entretiens recueillis auprès de locuteurs appartenant à différentes périodes migratoires (première génération, une génération et demie, seconde génération) dans la région bordelaise. Sa contribution soulève une question centrale concernant la transmission intergénérationnelle de ce bagage linguistique (elle fait donc le lien entre le présent et le passé) et, forcément, identitaire. Nous verrons que la relation avec la langue d'origine ainsi que son enseignement plus ou moins institutionnel peut aboutir à un large éventail d'attentes et de représentations chez les enquêtés : du désintérêt à la reconnaissance en passant par des formes de repli, voire de tension.

Avec l'article de Malika Pedley nous passons à un autre contexte : la promotion de l'apprentissage des langues au Royaume-Uni. Dans un pays marqué par une incontestable prédominance de l'anglais, de nouvelles politiques linguistiques et éducatives essayent d'inverser cette tendance. C'est le cas du projet scolaire *Mother Tongue Other Tongue*, mis en œuvre en Écosse, terrain d'enquête de cette recherche doctorale, un concours de poésie multilingue visant la valorisation de l'apprentissage des langues à l'école et du plurilinguisme des élèves allophones.

En partant des travaux du sociologue Pierre Paillé qui définit l'approche qualitative comme une « méthodologie de la proximité », l'article de Marielle Rispail, Marine Totozani et Valeria Villa-Perez explore les manifestations d'une telle méthodologie en sociolinguistique et en sociodidactique. L'analyse de deux enquêtes de terrain devient un lieu propice pour combiner des considérations plus générales d'ordre épistémologique et méthodologique à propos des recherches sur la migration et le plurilinguisme : quelle méthodologie de recherche employer pour être au plus près des phénomènes étudiés ?

La dernière contribution de ce volume, issue d'une conférence donnée en 2015 à l'Université Bordeaux Montaigne dans le cadre des Horizons de la recherche, est signée par le sociolinguiste-didacticien Pierre Martinez. Tout

en retraçant ses trajectoires scientifiques à l'international, l'auteur problématise les différents domaines et continents dans lesquels il a construit sa carrière universitaire, en montrant la spécificité de chaque contexte didactique mentionné. De ce fait, cette spécificité comporte une didactique « contextualisée », consciente des évolutions rapides des sociétés et qui se nourrit d'approches pluridisciplinaires. Les dimensions, que l'on peut qualifier de réflexives, se situent dans une dense étude épistémologique du champ de la didactique des langues étrangères et secondes.

Il nous plait enfin de clore l'avant-propos de ce numéro avec une réflexion de Pierre Martinez : « le chercheur doit être conscient qu'il est investi d'une responsabilité, parce que les résultats de son travail sont attendus et, s'ils en valent la peine, seront entendus. »³⁶, un appel aux jeunes chercheurs sur l'importance de l'implication et de l'imbrication entre la recherche, la décision politique et l'action éducative en sciences humaines et sociales.

Mariella Causa

Clle ERSSàB UMR 5263

Université Bordeaux Montaigne

maria.causa@u-bordeaux-montaigne.fr

Valeria Villa-Perez

CELEC EA 3069

Université Lyon UJM Saint-Étienne

valeria.villa@univ-st-etienne.fr

36 Pierre Martinez, ici même.