

---

# Plurilinguismes, territoires, trajectoires : des compétences aux identités plurilingues

Danièle Moore

[dmoore@sfu.ca](mailto:dmoore@sfu.ca)

SIMON FRASER UNIVERSITY

---

## Résumé

*Cette introduction vise à présenter diverses orientations et contributions de chercheurs canadiens et européens sur les questions de contacts et de développements plurilingues, dans des situations diverses de mobilités (géographiques, professionnelles, virtuelles, symboliques). La mise en regard des contributions cherche à éclairer comment l'étude des trajectoires de mobilité peut permettre de réfléchir ce qu'est une compétence plurilingue et pluriculturelle.*

*Mots-clés : plurilinguismes, compétence plurilingue et pluriculturelle, biographies et identités plurilingues, plurilittératies, trajectoires, mobilité*

## Abstract

*This introduction presents contributions from Canadian and European researchers on issues of language contacts and plurilingualism, in various contexts of mobility (geographic, professional, virtual and symbolic), in an attempt to discuss and define the concept of plurilingual and pluricultural competence.*

*Key words: plurilingualism, plurilingual and pluricultural competence, biographies and plurilingual identities, multilingual literacies, trajectories, mobility*

## **Introduction**

Cette contribution vise à présenter les orientations et contributions de chercheurs canadiens et européens, travaillant tous sur les questions de contacts et de développements plurilingues, dans des situations diverses de mobilités (géographiques, professionnelles, virtuelles, symboliques). Les auteures s'inscrivent dans des perspectives socio-ethnolinguistiques (Blanchet, 2000), d'orientations critiques (Heller, 2002) et ouvertes aux dimensions complexes (Morin, 2005; Morin et Le Moigne, 1999).

L'objectif de cette mise en regard des textes est double. Il s'agit, d'une part, d'examiner les dynamiques plurielles de la construction plurilingue et

pluriculturelle en lien avec les trajectoires complexes des parcours de vie des individus plurilingues et leurs circulations dans différents espaces-temps. L'étude des trajectoires personnelles des individus plurilingues est décisive pour comprendre l'impact de leurs expériences de mobilité et de migration sur les pratiques linguistiques et littéraires. Le plurilinguisme et le développement des identités sont étudiés dans une perspective écologique, historicisée, et localement située. Les auteures ont, d'autre part, essayé de comprendre et d'expliquer comment, au delà de la singularité des parcours, se dégagent des traits saillants qui redéfinissent de nouvelles conceptions de la compétence plurilingue, dans les liens étroits qu'elle tisse avec la complexité.

Les situations présentées dans les contributions mettent en exergue des processus de transformation sociale, tout en portant attention aux conditions globales et locales de mobilisation des ressources de répertoires pluriels, de leur attribuer et d'en négocier des valeurs particulières à l'intérieur et en fonction d'espaces temporels et de territoires identitaires investis ou traversés.

Parmi les enjeux de ces mises en miroir, on vise aussi à interroger :

1. le paysage théorique et épistémologique dans lequel s'ancrent les contributions ;
2. les outils à disposition pour comprendre le plurilinguisme dans ses dynamiques et ses récursivités ; et
3. les capacités de renouvellement que ces pistes ouvrent dans le domaine de l'éducation.

On souhaite interroger comment, enfin, des concepts tels que celui de compétences ou d'identités plurilingues peuvent être opératoires et prendre sens dans le contexte particulier de la politique de bilinguisme officiel du Canada.

### ***Les contributions, variété des contextes de la pluralité***

Les études réunies dans les textes qui suivent portent sur des populations variées (étudiants à l'université, mères de familles, professionnels de l'entreprise, jeunes enfants, etc.), dans des configurations originales (mais néanmoins courantes) de contact des langues, mettant en jeu des relations diverses entre des langues voisines (le français et l'italien), des langues et des écritures éloignées (l'anglais et l'inuktitut), dans des situations de monolinguisme ou de bilinguisme officiels (la France, le Canada). Les situations étudiées mettent aussi en jeu des mobilités internes (des Inuits dans une ville canadienne) ou externes (des migrants nouvellement arrivés), géographiques ou symboliques (des jeunes italo-canadiens qui veulent devenir professeurs de français). Malgré leur diversité, les situations et les populations ciblées par ces études s'inscrivent dans un continuum. Par une mise en contraste et des effets d'éclairage réciproque, notre démarche s'appuie sur une heuristique de mise en échos (Cal-

vet, 2004; Moore, 2006), pour mieux comprendre et définir les compétences liées au développement plurilingue et pluriculturel.

La première contribution, présentée par Gabriele Budach et Donna Patrick, étudie les relations entre le plurilinguisme, la multimodalité et la littératie telles qu'elles sont actualisées au sein d'une communauté inuite dans une grande ville canadienne. Les auteures se basent sur des données ethnographiques recueillies lors d'une enquête auprès d'un centre communautaire pour explorer les pratiques de littératie et leur rôle dans la construction d'une identité inuite plurielle en milieu urbain, et dans la configuration de savoirs culturels transnationaux.

La seconde contribution, celle de Julie Byrd Clark, interroge les représentations identitaires de jeunes étudiants italo-canadiens inscrits à un programme de formation d'enseignants de français. L'étude, en dévoilant les positionnements identitaires multiples de ces jeunes étudiants, explique pourquoi les pratiques sociales et langagières ainsi que les expériences vécues rendent problématiques les processus de catégorisation sociale.

Enfin, Nathalie Thamin interroge les trajectoires de vie d'un groupe de professionnels dans une entreprise française accueillant un nombre important d'experts étrangers (issus de 25 pays, et parlant 49 langues). L'analyse de leurs entretiens biographiques permet de mettre en relief des pratiques langagières dynamiques et des processus originaux et contrastés de constructions d'identités plurilingues. Ces processus sont articulés à la nature du projet migratoire, la composition de la famille, les modalités d'acquisition des langues, ainsi qu'à la nature du capital familial plurilingue, pluriculturel et de mobilité.

L'hétérogénéité des terrains considérés ne doit pas en masquer les transversalités. Elle pose au contraire la question de la prise en compte de la dynamique et des variations contextuelles qui marquent les développements plurilingues tout en posant des repères et des principes d'action qui en mettent en avant les points communs :

La difficulté consiste dès lors à concilier deux options méthodologiques : d'un côté partir des contextes et des acteurs et non projeter sur ceux-ci une grille de lecture unique et *a priori* ; de l'autre se garder d'un travail purement monographique et local qui ne pourrait se faire, cumulativement, qu'au détriment d'une réflexion et d'une intervention tant soit peu transversales. (Coste, 2010, p. 147)

### ***Positionnements théoriques, méthodologiques et épistémologiques***

Les notions et concepts mobilisés par les différentes auteures sont aussi variés, tout en partageant un espace théorique commun : on trouve par exemple chez Thamin (*infra*) une insistance portée sur la mobilité et la migration envisagées dans une approche transdisciplinaire, avec un intérêt porté à la notion de circulation migratoire (Tarrus, 1996) ou de réversibilité des parcours (For-

lot, 2008). Thamin insiste sur l'importance de la prise en compte des cultures migratoires et des expériences antérieures de mobilité dans l'analyse des parcours biographiques. Budach et Patrick font aussi largement appel à une approche transdisciplinaire dans leur travail sur la communauté urbaine Inuit, en mobilisant des outils et concepts des sciences sociales, issus notamment du domaine de la santé, des études féministes et de la philosophie du développement communautaire. Budach et Patrick croisent de manière originale ces approches avec celles portant sur les multilittératies et la multimodalité (Kress, 2003) et sur les littératies plurilingues (Martin-Jones et Jones, 2000). On trouve enfin dans le travail de Byrd Clark des références à Foucault, Bourdieu et Giddens, ou d'autres auteurs comme Norton, qui investissent des notions comme celles de marché, de capital symbolique, d'agentivité et d'investissement.

La mise en écho des différentes contributions amène ainsi à poser des questions théoriques et méthodologiques dans l'étude du contact et des identités plurielles. Comment, par exemple, définir le multi-/plurilinguisme (Moore et Gajo, 2009; Heller, 2007) ; comment se développent les rapports à la littératie (Martin-Jones et Jones, 2000) dans les contextes inter- et transnationaux ; comment se lisent et se construisent les identités, plurielles, hybrides, tierces (Block, 2006; Kumaravadivelu, 2008; Martinez, Moore et Spaëth, 2008) ? Enfin, au-delà de la diversité des terrains étudiés, les recherches présentées montrent comment les différentes auteures mobilisent les outils d'une recherche qualitative impliquée par les pratiques (Blanchet et Chardenet, sous presse) d'inspiration socio-ethnographique et critique (Blanchet, 2000, 2007; Heller, 2002; Walford, 2008).

C'est le fil du discours sous toutes ses formes qui retient ici l'attention des chercheuses. Les analyses s'appuient ainsi sur des corpus complexes composés d'entretiens compréhensifs, de biographies langagières, de narrations sous forme photographique, de graphiques ou de cartes, à l'oral et à l'écrit. Ces corpus conjuguent observations et interactions et permettent de mêler le temps et l'espace : on narre dans le maintenant à la fois un passé qu'on reconstruit et les possibilités d'un présent et d'un futur, comme cela est visible quand Clayton, 5 ans, qui vit à Ottawa raconte la vie sur la banquise, celle d'un chasseur de phoque arctique qui devient la sienne : « *This is me (Clayton) hunting for seals, I am in a kayak* » (dans Budach et Patrick, *infra*).

Dans un contexte très différent, les récits de vie recueillis par Nathalie Thamin révèlent de la même manière les espaces de coprésence spatiotemporelle dans lesquels s'inscrivent les personnes en situation de mobilité, tout comme ils révèlent comment les nouvelles technologies altèrent les représentations de l'ici et du maintenant et permettent de co-construire des espaces multidimensionnels dans l'interaction, notamment par le biais de l'utilisation des nouvelles technologies.

L'étude des récits biographiques permet aussi d'en étudier les contours interactifs et les dynamiques discursives. Julie Byrd Clark montre ainsi comment, au fil de l'interaction avec la chercheuse, les participants se (re)positionnent discursivement et (re)négocient leurs identités, comme avec Sara qui s'exclame : « *It's amazing how many different identities you have within yourself* » (dans Byrd Clark, *infra*).

Les contributions réunies ici s'appuient largement, ainsi, sur des polytextes narratifs (Moore et Castellotti, sous presse) mêlant l'entretien biographique compréhensif (Kaufmann, 2001) (chez Byrd Clark, *infra* et Thamin, *infra*) et l'anthropologie visuelle (Rose, 2007; Weber, 2008), tout en mobilisant différents documents visuels, comme la photographie (Budach et Patrick, *infra*), ou les dessins, graphes et cartes (Thamin, *infra*). Ces textes visuo-narratifs, eux-mêmes pluriels, construisent des actes de narrations et des formes de récits de vie qui permettent aux participants de se raconter et donner sens à leurs expériences de mobilité, et au chercheur de saisir la construction de l'identité et les conceptualisations du plurilinguisme dans leurs dimensions multiplexes et mouvantes.

Ce qui peut ainsi sembler au premier abord un outillage méthodologique original et complexe marque de fait un positionnement épistémologique fort. Celui-ci implique des postures de recherche tout à la fois compréhensives, réflexives et co-interprétatives, inscrites dans une éthique de la compréhension conscientisée de la complexité (Morin, 1990, 2005; Morin et Le Moigne, 1999).

### ***La notion de compétence plurilingue, itinéraire d'une transformation***

Si toutes les auteures interrogent les questions de mobilité et les plurilinguismes que celles-ci engendrent, la notion de plurilinguisme, comme celle de compétence plurilingue, ne sont abordées directement que dans le texte de Nathalie Thamin. Ceci peut vraisemblablement s'expliquer par le fait que les auteures écrivent leurs textes plus souvent en anglais qu'en français et que chaque notion n'a encore que peu pénétré l'univers scientifique canadien, où elles restent encore souvent mal comprises. On en trouve en effet des références dans des textes anglophones récents où les termes plurilinguisme/*plurilingualism* jouxtent l'emploi du terme *multilingualism* ou le remplace, sans qu'on sache avec exactitude, au delà des effets de mode, comment et en quoi l'une se distingue de sa notion sœur, si ce n'est sur les différences de mises au point (au sens photographique) entre contexte et locuteur (la notion de multilinguisme, selon les distinctions établies par le conseil de l'Europe, étant le plus souvent réservée à la description des contacts sociétaux, et celle de plurilinguisme permettant de décrire le contact tel qu'il se construit par/chez le locuteur).

Cette ambiguïté dans l'usage des termes n'est ni nouvelle ni réservée à l'espace anglophone. Des recherches bibliographiques ainsi que des échanges

informels avec plusieurs acteurs clefs de la mise en circulation des termes de « plurilingue-/plurilinguisme » dans le paysage francophone (notamment français, avec Louis-Jean Calvet, Daniel Coste et Louise Dabène) permet de faire les quelques rapides rappels historiques suivants. On trouve tout d'abord sur internet les usages et les définitions suivants, datant de 1956, 1965 et 1967, tels que relevés par le CNRTL (Centre national de ressources textuelles et lexicales) du CNRS :

Prononc. : [plyvilɛ̃g] étymol. et Hist. A. Adj. 1956 nation plurilingue (M. Cohen, *Pour une sociol. du lang.*, éd. Albin Michel, p. 327) ; 1967 dictionnaire plurilingue (B. Quemada, loc. cit.). B. Subst. 1965 « individu qui pratique plusieurs langues » (J.-R. Reimen ds *La Ling.*, n° 2, p. 98). Comp. de l'élément formant pluri-\* et du lat. lingua « langue », p. anal. avec bilingue\*. (CNRTL, consulté en ligne le 21 décembre 2010 à [www.cnrtl.fr/lexicographie/plurilingue](http://www.cnrtl.fr/lexicographie/plurilingue))

Le terme apparaît de manière prééminente dans un article de Tabouret-Keller paru en 1975 dans la revue *La linguistique* vol. 11(2). Intitulé « Plurilinguismes : revue des travaux français de 1945 à 1975 », celui-ci discute de quelques 400 travaux produits en France entre 1945 et 1975 (sur le millier recensé, ce qui montre le dynamisme de ce champ de recherche). Ces travaux sont classés selon la distinction établie par Weinreich en 1953 (*Languages in Contact*) en fonction des types d'interférences étudiés<sup>1</sup>. L'entrée est ainsi en premier lieu linguistique, même si les auteurs en sont, principalement, des sociolinguistes.

C'est certainement la revue de sociolinguistique *Plurilinguismes* qui contribue à installer la notion dans le champ francophone. Le premier numéro (*Des langues en famille [...] vues du dehors [...] et du dedans*, constitué des communications d'un colloque organisé en mai 89 sur la communication familiale) est publié en 1990<sup>2</sup>. Interrogé sur le choix du titre de la revue et de son pluriel, Louis-Jean Calvet (fondateur et directeur de la revue) argumente : « *Pourquoi Plurilinguismes au pluriel ? Pour insister sur la diversité des situations, sur le fait que nous partions d'abord des terrains plurilingues et non pas d'une théorie du plurilinguisme* » (L.-J. Calvet, communication personnelle par e-mail avec l'auteure, 31 mai 2010).

Dabène, dans son ouvrage phare *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues* (1994) tisse, quant à elle,

<sup>1</sup>L'article fait référence à la parution en français de l'ouvrage de Weinreich (1968) sous le titre *Unilinguisme et plurilinguisme* (Gallimard, Paris). Il semble toutefois que l'ouvrage de Weinreich (1968) soit paru sous le titre *Unilinguisme et multilinguisme* dans *Le Langage*, Encyclopédie de la Pléiade (Paris, Édition Gallimard, pp. 647–683).

<sup>2</sup>Le directeur de publication en est Louis-Jean Calvet, accompagné alors de Caroline Juillard et de Christine Deprez et, dans le comité de lecture, de chercheurs renommés tels qu'Andrée Tabouret-Keller et Albert Valdman. Le numéro 2 (1991) portait sur *La Dynamique des langues au Sénégal* et le numéro 3 sur *les Villes plurilingues*.

un lien explicite entre sociolinguistique et didactique des langues. Considérant que les situations linguistiques marquées par le contact et le brassage des populations sont « impossibles à décrire en terme de bipolarité classique » (p. 6), elle note ainsi : « il apparaît urgent d'offrir aux didacticiens et aux enseignants de langue des outils qui leur permettent d'analyser la complexité de ces situations pour y apporter des réponses pédagogiques appropriées » (p. 6). Le chapitre final de son ouvrage, intitulé « Vers l'instauration du plurilinguisme » (p. 166), offre des perspectives pratiques pour « la mise en œuvre volontariste et planifiée d'un plurilinguisme social » (p. 166) en défendant l'idée qu'il ne suffit pas de s'intéresser aux « considérations sociales » de l'acte pédagogique mais qu'il faut aussi étudier l'environnement linguistique dans lequel s'inscrit celui-ci, et pouvoir décrire les compétences langagières de tel ou tel groupe d'apprenants (p. 173).

Mais c'est dans un article paru en 1991 que Coste attache la dimension didactique au développement d'une « compétence plurilingue », en envisageant qu'elle puisse être un atout qu'il convient de développer à l'école. Les conceptions idéalisées de l'équilibre des langues sont remises en question au profit d'un intérêt porté à des trajectoires diversifiées. Cette posture annonce, aussi, qu'on puisse viser le développement différent (et possiblement partiel) de différentes capacités (comme, par exemple, la compréhension écrite dans des langues voisines des langues de référence de l'apprenant). Coste (1991) insiste ainsi sur des besoins, des profils, des stratégies qui peuvent varier en fonction des situations, des locuteurs, de leur passé tout comme de leurs projets :

L'école peut éduquer au plurilinguisme et faire plus que préparer à ce que seront les apports ultérieurs de l'éducation permanente. Donner le goût de l'apprentissage de plusieurs langues, illustrer la nécessité d'une **compétence plurilingue** et faire prendre conscience de ce qu'apporte cette compétence au développement individuel et aux relations interpersonnelles, c'est déjà beaucoup.

Cela ne devrait pas signifier que l'on vise un plurilinguisme où il y ait maîtrise égale et élevée de plusieurs langues. Il faut songer à des profils de compétences diversifiées. L'objectif général de diversification prend sens aussi par une diversification des objectifs particuliers. (Coste, 1991, p. 174)<sup>3</sup>

Lorsqu'en 1997 la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle entre plus officiellement en circulation dans les textes du Conseil de l'Europe (Coste, Moore et Zarate, 1997), celle-ci vise une remise en cause de la doxa en didactique des langues et dans les recherches sur le bilinguisme (voir pour des analyses Blanchet, 2007; Candelier, 2008; Castellotti et Moore, sous presse;

---

<sup>3</sup>Interrogé sur la mise en circulation de l'idée de compétence plurilingue ainsi définie, Daniel Coste confie : « *Je prenais cette idée de ma tête, après l'avoir frottée à beaucoup d'autres* » (D. Coste, communication personnelle à l'auteure par e-mail, 29 mai 2010).

Coste, 2004; Moore et Gajo, 2009; parmi d'autres).

La quatrième de couverture de cette « étude de référence pour le Conseil de l'Europe » en situe explicitement à la fois le caractère prospectif, politique, éducatif, et l'inscription éthique dans une vision de la mobilité marquée par la rencontre et l'échange. Le plurilinguisme y est aussi présenté immédiatement comme un tout (où le partiel trouve place) et un atout (un capital), à la fois linguistique et culturel (les deux sont entrevus comme un tout indissociable et il a été question entre les auteurs à l'époque d'inverser le titre de l'étude pour parler de « compétence pluriculturelle et plurilingue »)<sup>4</sup> :

Dans une Europe marquée par la pluralité des langues et des cultures, promouvoir la communication et la circulation internationales passe par le développement des capacités à l'échange plurilingue et à la médiation interculturelle. Cette étude sur la compétence plurilingue et pluriculturelle, préparée en vue de l'élaboration d'un Cadre européen de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, définit ces capacités, analyse la notion de compétence partielle et formule des propositions quant au rôle de l'école dans la mise en place des premières compétences, de la construction d'un capital linguistique et culturel initial. (Coste, Moore et Zarate, 1997, quatrième de couverture)

Appuyé sur des théories alternatives du développement plurilingue (Lüdi et Py, 2002; Grosjean, 1982; voir aussi Lüdi, 2004), théories éclairées par les apports d'une sociologie critique qui questionne les rapports de pouvoir et d'inégalités attachés aux usages des langues et en interroge les potentialités d'émancipation pour l'individu (Bourdieu, 1982; Giddens, 1984, 1996; Touraine, 2007)<sup>5</sup>, le choix terminologique<sup>6</sup> introduit un écart sémantique important. Celui-ci porte la prise en compte d'une vision plus sociologique et écologique, au sens d'un effort de mieux saisir la compétence dans ses usages situés, à la fois ordinaires et complexes. Sa conceptualisation conduit à une appropriation positive du déséquilibre et du partiel et insiste sur les aspects de synthèse plutôt que sur ceux de compartimentalisation des composantes de

<sup>4</sup>Zarate (2009) note aussi par exemple que la version anglaise du Cadre européen commun de référence (2001) introduit un déplacement conceptuel en parlant de compétence plurilingue *et* de compétence pluriculturelle (plutôt que de compétence plurilingue et pluriculturelle), qui introduit la possibilité d'une séparation du linguistique et du culturel.

<sup>5</sup>Le paysage épistémologique de référence de l'étude en question se reflète dans sa bibliographie. On y trouve cités notamment H. Baetens Beardsmore, J. Billiez, P. Bourdieu (cité 3 fois), B. Charlot, E. Bautier et J. Rochex, J. Cummins, L. Dabène (citée 3 fois), C. Deprez, V. Edwards, F. Grosjean (cité 3 fois), J. Hamers et M. Blanc, E. Hawkins, R. Hewitt, C. Kramsch (citée 2 fois), G. Lüdi, M. Martin-Jones (citée 2 fois), F. Ouellet (cité 2 fois), C. Perregaux, L. Porcher, B. Py, S. Romaine, T. Skutnabb-Kangas (citée 2 fois), C. Taylor, H. Widdowson.

<sup>6</sup>*Plusieurs* [plures] insiste sur la synthèse vs *nombreux* [multi].



la compétence. L'étude introduit aussi un ton particulier, en mettant en avant, sous la plume de Zarate, des études biographiques de locuteurs plurilingues, sous le titre *Mathias, Wolfgang, Maria, Albert, Martine et les autres*, études qui marquent tout à la fois le caractère unique de leurs trajectoires respectives et ce que celles-ci nous enseignent pour la compréhension du complexe.

On y affirme ainsi, du point de vue de l'apprentissage des langues, une logique socio-identitaire (p. 13), fondée sur une expérience du contact et de l'altérité et ancrée dans une trajectoire familiale, communautaire et sociale (p. 29). La conceptualisation de la notion l'inscrit alors dans une vision spatio-temporelle dynamique, non binaire, attentive à la contradiction, l'ambiguïté et l'imprévisible (pour des analyses complémentaires voir Moore et Gajo, 2009; Coste, 2010; Castellotti et Moore, sous presse).

Reformulée en 2001 comme la « capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée » (Coste, 2001, p. 192), la notion est reprécisée en insistant sur le point de vue de l'acteur social qui construit, restructure, met en œuvre, reconfigure une « palette de ressources dont il [l'acteur social] peut jouer, de manière plus ou moins volontaire et réfléchie » (Coste, 2001, p. 198), en mobilisant diversement ses langues, en fonction des interlocuteurs, des situations et des intentions, mais aussi selon comment l'individu se représente ses langues, leur proximité, leurs entrejeux et leurs valeurs (Castellotti, 2001; Coste, 2001; Coste et Simon, 2009).

Selon cette conception, si les compétences linguistiques et culturelles plurielles sont en partie le produit historique de forces sociales, la compétence d'un locuteur dans plusieurs langues et cultures est unique. [...] Le concept d'« acteur social plurilingue » met alors l'accent sur la relation entre l'action entreprise dans un *contexte donné* et le recours stratégique de l'acteur social concerné à différentes langues et à la pluralité, ainsi que les efforts stratégiques qu'il déploie pour dissimuler une partie de son répertoire linguistique et culturel.

Coste (2010) pointe ainsi un certain nombre d'accents d'insistance et de précisions qui densifient la notion et la rendent à la fois plus complexe et plus opératoire, parmi lesquels :

- un intérêt pour la diversité des modalités de construction et d'évolution des ressources en lien avec les dimensions à la fois cognitives, affectives et identitaires qui les accompagnent ;
- une mise en relation de la construction de cette compétence avec les trajectoires de vie et les expériences des acteurs sociaux ;
- une attention aux questions de sécurité et d'insécurité (dans le recours à telle ou telle variété ou combinaison de variétés) de la compétence ; et

- une mise en lumière de l'(in)visible et du voilé comme tracés tout aussi importants des réglages identitaires auxquels se livre en permanence « celui qui développe consciemment un profil plurilingue et pluriculturel ressenti comme un atout social ». (Zarate, 2008, p. 177)

### ***Perspectives pour l'éducation***

Que retirer, enfin, de ces études dans une perspective éducative ? Dans les contextes complexes que marquent les espaces de mobilités, les objectifs de la formation professionnelle (notamment celle des enseignants) insistent désormais sur l'apprentissage tout au long de la vie fondé sur un processus réflexif comme levier de la professionnalisation. La valorisation de la participation active et la coopération avec les communautés locales vise aussi à favoriser la mise en circulation de savoirs expérientiels et professionnels et contribuer à la réflexion critique. Si la formation linguistique des différents acteurs sociaux reste primordiale, on ne peut faire l'économie des dimensions pratiques et éthiques qui l'accompagnent.

L'enjeu est aussi alors de comprendre les contacts historiques, linguistiques et sociaux-culturels suscités par les migrations, internes ou transnationales, et la mobilité sociale, notamment dans les situations où la relation à l'altérité se professionnalise, comme dans le milieu éducatif, et que le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles se base, aussi, sur l'expérience.

Les chercheurs en éducation se penchent depuis longtemps sur les moyens de prendre en compte les savoirs préalables des apprenants et leurs conceptions du monde comme socles et leviers des apprentissages, de la prise de recul et de la distanciation nécessaires à tout processus de transformation (Giordan, Girault et Clément, 1994). Divers travaux ont ainsi montré l'importance de la prise en compte des parcours de vie et les biographies langagières et les savoirs d'expérience des enseignants expérimentés et débutants, comme d'une pratique réfléchie (Matthey et Simon, 2010; Molinié, 2009; Perrenoud, 1994) et lieu d'émergence de cultures de coopération dans la mise en place des savoirs professionnels, centrés non pas seulement sur la maîtrise de contenus mais sur le développement de savoir être et de pratiques d'enseignement ouvertes à la pluralité, engageant la responsabilité éthique de l'enseignant.

Il s'agit, dans cette perspective, de questionner les expériences et des pratiques de référence, et de mettre celles-ci en regard d'autres visions du savoir et de la transmission, par une mise en expérience accompagnée de celles-ci. Peut-on, ainsi, se former à la complexité ?

La notion de compétence *plurilingue et pluriculturelle* peut-elle alors changer nos perceptions des compétences et de leur construction ? Nous répondrons par l'affirmative pour plusieurs raisons. D'abord, parce que cette notion, socio-

didactique dans son essence, développe une vision complexe de la compétence à communiquer des locuteurs plurilingues, en lien avec des parcours de vie, des trajectoires, des circulations dans différents espaces-temps. Aussi parce que définie comme plurielle et partielle, comme entière et inachevée, comme stratégique et déséquilibrée, mais surtout comme un tout, unique pour chaque locuteur, elle favorise l'engagement vers une vision holistique de la compétence, dont les dimensions éducatives restent largement à explorer.

Il serait pourtant illusoire de s'arrêter en chemin. Si la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle constitue un point de repère important, elle s'appuie de notre point de vue sur une vision wholistique (au sens de Grosjean, 2010) de la compétence mais ne réussit pas encore à soutenir une vision véritablement holistique<sup>7</sup> de l'éducation, qui sous-entendrait bien plus qu'une prise en compte des compétences linguistico-culturelles et des identités plurielles.

Un premier pas, malgré les dangers de l'essentialisation, est le regain d'intérêt aujourd'hui porté à différentes conceptions du monde diversement situées, intérêt qui permet une remise en question de la vision eurocentrée dans laquelle nous entrevoyons trop souvent encore les questions éducatives, notamment lorsqu'il s'agit d'intégrer dans nos systèmes des jeunes issus de différents groupes minoritaires. Ce déplacement du regard stimule une réflexion didactique autour des expériences des individus et de leurs familles, de l'importance de leurs tracés de vie et leur compréhension du monde dans la mise en place des savoirs, linguistiques et interculturels.

Dans cette perspective, l'enjeu est alors d'ancrer l'apprentissage dans une expérience personnelle de la diversité, qui encourage le dialogue et la pensée critique, mais aussi l'investissement et l'engagement (et non pas une simple exposition à la diversité, comme nous le rappelle Pennycook, 2001). Cet engagement pose la question des méthodes, du comment faire, compatibles avec les manières d'enseigner/d'apprendre des différents groupes. Dans une perspective éducative, les biographies et la photographie, les démarches de portfolios, entrevues comme des formes de narration de soi et de « *storytelling* » ou « *storywork* » (Archibald, 2008), peuvent constituer des médiateurs puissants du travail de réflexion sur soi. Elles entretiennent une notion de mouvement dans l'idée même de contextualisation didactique (Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2008; Castellotti et Moore, 2008).

Ce lien entre récit et contexte est mis en avant dans Archibald (2008). Elle explique que la sensibilité culturelle et les connaissances locales intègrent la compréhension des rituels et des protocoles associés au processus de transmis-

---

<sup>7</sup>L'holisme, du point de vue aborigène, intègre l'esprit, la mémoire, le respect, les interrelations, les récits (*storytelling*), les émotions, les expériences et l'enseignement (*guidance*) (Ermine, 1999).

sion des savoirs, comme, dans le cas de l'activité de récit, l'attribution de propriété de l'histoire contée, de qui a donné la permission de la raconter, le rappel de l'ancrage historique de celle-ci et son lien intrinsèque avec un peuple particulier, etc. (p. 150). Les récits tissent ainsi un lien indéfectible entre le temps, l'espace et l'homme, et doivent être dits en des lieux spéciaux, à des moments précis de l'année. Ils impliquent aussi des modes particuliers d'écoute, et d'interprétation du sens (voir aussi Basso, 1996) :

[...] the power of storywork to make meaning derives from a synergy between the story, the context in which the story is used, the way that the story is told, and how one listens to the story. (Archibald, 2008, p. 84)

C'est en ce sens, peut-être, qu'on se rapproche d'une vision holistique et écologique, qui permet de réengager les savoirs locaux sans les séparer de leur contexte narratif (Aikenhead, 2001, 2006). On y entrevoit alors la vision dynamique sur laquelle nous insistons, puisque comme le signale Yi-Fu Tuan (2006), la constitution d'un espace (*a space*) requiert un mouvement d'un lieu vers un autre ; un lieu (*a place*) requiert un espace pour pouvoir l'être, ce qui rend de fait les deux notions d'espace et de lieu co-dépendantes. La notion de contexte prend alors un sens plein et mobile, qui ne se dénoue que dans les histoires de tous et de chacun.

The ecologies in which we live are more to us [Indigenous people] than settings or places ; they are more than homelands or promised homelands. These ecologies do not surround Indigenous peoples ; we are an integral part of them and we inherently belong to them. [...] We carry the mysteries of our ecologies and their diversity in our oral traditions, om our ceremonies, and in our art ; we unite these mysteries in the structure of our languages and our ways of knowing. The forces and aspects of our ecologies are manifest in our stories, which are to us what water is to plants. (Battiste et Youngblood Henderson, 2000, p. 9)

## Références

- Archibald, J.-A. (Q'um Q'um Xiiem). 2008. *Indigenous storywork : Educating the heart, mind, body, and spirit*. Vancouver, University of British Columbia Press.
- Aikenhead, G.S. 2001. Integrating western and aboriginal sciences : Cross-cultural science teaching. *Research in Science Education*, 31, pp. 337–335.
- Aikenhead, G.S. 2006. *Science education for everyday life : Evidence-based practice*. New York, Teachers College Press.
- Basso, K. 1996. *Wisdom sits in places : Landscape and language among the western Apache*. Albuquerque, University of New Mexico Press.
- Battiste, M. et J. Youngblood Henderson (Sa'ke'j). 2000. *Protecting indigenous knowledge and heritage : A global challenge*. Saskatoon, Purich Publishing.
- Blanchet, P. 2000. *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

- Blanchet, P. 2007. Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pour quoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. Dans P. Blanchet, L.-J. Calvet et D. de Robillard, *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question*. Paris, L'Harmattan, pp. 229–294.
- Blanchet, Ph. et P. Chardenet (dir.). Sous presse. *Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et cultures*. Paris, Publications de l'AUF–CIRDL (Agence universitaire de la Francophonie/Collectif Inter-réseaux de Recherche en Didactique des Langues).
- Blanchet, P., D. Moore et S. Assalah Rahal (dir.). 2008. *Perpectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris, Éditions des Archives Contemporaines et AUF (Agence universitaire de la Francophonie).
- Block, D. 2006. *Multilingual identities in a global city : London stories*. Houndmills Basingstoke, Palgrave.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.
- Calvet, L.-J. 2004. *Essais de linguistique : la langue est-elle une invention des linguistes ?* Paris, Plon.
- Candelier, M. 2008. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, *Les Cahiers de l'Acedle*, 5, pp. 65–90. Consulté le 8 février 2011. Disponible à : [acedle.org/spip.php?article1009](http://acedle.org/spip.php?article1009).
- Castellotti, V. (dir.). 2001. *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen, Publications de l'Université de Rouen.
- Castellotti, V. et D. Moore. 2008. Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21<sup>e</sup> siècle ? Dans P. Blanchet, D. Moore et S. Assalah Rahal (dir.), *Perpectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris, Éditions des Archives Contemporaines et AUF (Agence universitaire de la Francophonie), pp. 183–203.
- Castellotti, V. et D. Moore. Sous presse. La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèses et évolutions. Dans Ph. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et cultures*. Paris, Publications de l'AUF–EAC (Agence universitaire de la Francophonie/Éditions des archives contemporaines).
- Coste, D. 1991. Diversifier, certes . . . . *Le français dans le monde : recherches et applications*, février–mars, pp. 170–176. Numéro thématique : *Vers le plurilinguisme : école et politique linguistique*, D. Coste et J. Hébrard (dir.).
- Coste, D. 2001. De plus d'une langue à d'autres encore : penser les compétences plurilingues ? Dans V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen, Publications de l'Université de Rouen, pp. 191–202.
- Coste, D. et D.-L. Simon. 2009. The plurilingual social actor : Language, citizenship, education. *International Journal of Multilingualism*, 6, pp. 168–185.
- Coste, D. 2004. De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. Dans A. Auchlin, M. Burger, L. Filliettaz, A. Gro-

- bet, J. Moeschler, L. Perrin, C. Rossari et L. de Saussure (dir.), *Structures et discours : mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec, Nota Bene, pp. 67–85.
- Coste, D. 2010. Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Cahiers de l'Acedle*, 7, pp. 141–165. Consulté le 8 février 2011. Disponible à : [acedle.org/spip.php?rubrique40](http://acedle.org/spip.php?rubrique40).
- Coste, D., D. Moore et G. Zarate. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe. Consulté le 8 février 2011. Disponible à : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications\\_FR.asp#P465\\_26519](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp#P465_26519).
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Vanves, Hachette.
- Ermine, W. 1999. Aboriginal epistemology. Dans M. Battiste et J. Barman (dir.), *First Nations education in Canada : The circle unfolds*. Vancouver, University of British Columbia Press, pp. 101–112.
- Forlot, G. 2008. *Avec sa langue en poche . . . parcours de français émigrés au Canada (1945–2000)*. Louvain, Presses Universitaires de Louvain.
- Foucault, M. 2001. *L'herméneutique du sujet*. Paris, Gallimard.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society : Outline of the theory of structuration*. Cambridge, MA, Polity Press.
- Giddens, A. 1996. *Modernity and self-identity : Self and society in the late modern age*. Cambridge, MA, Polity Press.
- Giordan, A., Y. Girault et P. Clément. 1994. *Conceptions et connaissance*. Berne, Peter Lang.
- Grosjean, F. 1982. *Life with two Languages : An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingual : Life and reality*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Heller, M. 2002. *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris, Didier.
- Heller, M. (dir.). 2007. *Bilingualism : A social approach*. Londres, Palgrave Macmillan.
- Kaufmann, J.-C. 2001. *L'entretien compréhensif*. 2e éd. Paris, Nathan.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the new media age*. Londres, Routledge.
- Kumaravadivelu, B. 2008. *Cultural globalization and language education*. New Haven, Yale University.
- Lüdi, G. 2004. Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, 9(2), pp. 125–135.
- Lüdi, G. et B. Py. 2002. *Être bilingue*. 3e éd. Berne, Peter Lang.
- Martinez, P., D. Moore et V. Spaëth (dir.). 2008. *Plurilinguismes et enseignement : identités en construction*. Paris, Riveneuve Éditions.
- Martin-Jones, M. et K. Jones (dir.). 2000. *Multilingual literacies*. Amsterdam, John Benjamins.
- Matthey, M. et D.-L. Simon (dir.). 2010. Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil*, 39, pp. 1–176.

- Molinié, M. (dir.). 2009. *Le dessin réflexif*. Paris, CRTF (Centre de recherche textes et francophonies) Encrages.
- Moore, D. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris, Didier.
- Moore, D. et V. Castellotti. Sous presse. Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation : des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. Dans Ph. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et cultures*. Paris, Publications de l'AUF-CIRDL (Agence universitaire de la Francophonie/Collectif Inter-réseaux de Recherche en Didactique des Langues).
- Moore, D. et L. Gajo (dir.). 2009. French voices on plurilingualism and pluriculturalism : Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6, pp. 137–153.
- Morin, E. 1990. *Science avec conscience*. Éd. remaniée. Paris, Collection Points (1ère éd. 1982).
- Morin, E. 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Édition du Seuil.
- Morin, E. et J.-L. Le Moigne 1999. *L'intelligence de la complexité*. Paris, L'Harmattan.
- Norton, B. 2000. *Identity and language learning : Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, Angleterre, Pearson Education.
- Pennycook, A. 2001. *Critical applied linguistics : A critical introduction*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Perrenoud, P. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- Rose, G. 2007. *Visual methodologies : An introduction to the interpretation of visual methods*. 2e éd. Londres, Sage Publications.
- Tabouret-Keller, A. 1975. Plurilinguismes : revue des travaux français de 1945 à 1975. *La linguistique*, 11(2), pp. 123–137.
- Tarius, A. 1996. Territoires circulatoires et espaces urbains. *Annales de la recherche urbaine*, 59–60, pp. 50–59.
- Touraine, A. 2007. *Penser autrement*. Paris, Fayard.
- Walford, G. (dir.). 2008. *How to do educational ethnography*. Londres, Tufnell Press.
- Weber, S. 2008. Using visual images in research. Dans G. Knowles et A. Cole (dir.), *Handbook of the arts in qualitative research : Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Londres, Sage Press, chap. 5.
- Weinreich, U. 1963. *Languages in contact*. The Hague, Mouton (1ère éd. 1953).
- Yi-Fu Tuan. 2006. *Espace et lieu : la perspective de l'expérience*. Lausanne, Folio.
- Zarate, G. 2008. Introduction : Appartenances et lien social. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 173–180.
- Zarate, G. 2009. La circulation internationale des idées en didactique des langues dans le triangle France, Europe, États-Unis. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, 46, pp. 18–32.

Zarate, G., D. Lévy et C. Kramsch (dir.). 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, Éditions des archives contemporaines.