



HAL
open science

Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques

Danièle Moore

► **To cite this version:**

Danièle Moore. Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acledle, 2021, 18 (3), 10.4000/rdlc.9663 . hal-03628822

HAL Id: hal-03628822

<https://hal.science/hal-03628822v1>

Submitted on 3 Apr 2022

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

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

Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques

De la didactique et/du plurilinguisme

Danièle Moore



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9663>

DOI : [10.4000/rdlc.9663](https://doi.org/10.4000/rdlc.9663)

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Danièle Moore, « Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 03 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9663> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9663>

Ce document a été généré automatiquement le 3 octobre 2021.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques

De la didactique et/du plurilinguisme

Danièle Moore

Les années 1990, un foisonnement de nouvelles idées

- ¹ En 1994, Louise Dabène publie un ouvrage clef (Dabène, 1994) qui revient sur un ensemble de ses travaux poursuivis pendant plusieurs décades, avec la collaboration notamment de Jacqueline Billiez, autour d'une part de la problématisation du/des plurilinguisme(s), pour en comprendre les contextes de développement et de fonctionnement et, d'autre part, de l'analyse des phénomènes d'intrication des langues dans la conversation (Dabène & Billiez, 1986 ; Dabène & Moore, 1995 ; Merabti, 1992), mais aussi dans les projets d'enseignement-apprentissage, ainsi qu'on peut le voir dans le travail de ses collaborateurs et de ses étudiants (Matthey & Moore, 1997 ; Moore, 1996 ; Simon, 1997 parmi beaucoup d'autres ; voir aussi Tabouret-Keller, 1998). Se greffent rapidement à ces premières orientations majeures de leur travail un questionnement autour de la perception dans les processus d'appropriation des langues et des savoirs, convoquée par exemple par l'étude des liens entre représentations et pratiques (Billiez, 1996), ainsi que des phénomènes identitaires qui leur sont attachés (Billiez & Merabti, 1990 ; voir aussi Deprez, 1994). Pour l'équipe grenobloise dirigée par Louise Dabène (le LIDILEM¹) à laquelle j'appartenais tout d'abord, puis pour l'équipe d'accueil *Plurilinguisme et apprentissages* (EA 2534), dirigée par Daniel Coste, d'abord au CREDIF (Centre de Recherche pour l'Enseignement et la Diffusion du Français) puis à l'ÉNS-LSH de Lyon, à laquelle je me retrouvais rattachée quelques années plus tard, l'ancrage sociolinguistique pour comprendre les pratiques formelles et informelles des langues dans une variété de contextes d'usage était fortement liée aux travaux des collègues, notamment aixois et suisses, intéressés à « mettre en évidence quelques-unes des articulations entre bilinguisme et acquisition d'une langue étrangère » (Py, 1991 : 147 ; voir aussi par exemple Véronique, 1992). Cette réflexion émanait largement d'un collaboratif de chercheurs internationaux réunis autour des problématiques de

contacts de langues et leurs conséquences dans les pratiques langagières des usagers des langues (*Network on Code-Switching and Language Contact*²). De ces efforts croisés, pluri-émergeants dans des contextes variés, émane en France une didactique des langues ouverte au(x) plurilinguisme(s) et de plus en plus centrée sur l'effort de mieux prendre en compte à l'école le « vécu quotidien de l'enfant » (Dabène, 1990 : 11) et la (re)valorisation des langues et des pratiques plurielles, pour le bénéfice de tous :

Ne doit-on pas, au contraire, donner à ces derniers [les enfants issus des communautés migrantes] l'occasion de se revaloriser aux yeux de leurs camarades exclusivement francophones en participant à une activité commune dans laquelle ils ont –malgré tout –, au départ, une certaine avance et faire bénéficier les premiers de la diversité linguistique qui les environne ? (Dabène, 1991 : 12).

Ralentir, travaux !³

- 2 Très tôt, Louise Dabène s'intéresse ainsi à proposer des outils d'analyse et de réflexion pour mieux construire à l'école la relation entre les langues et les savoirs (d'expérience) des enfants et de leurs familles, et les langues et savoirs rencontrés à l'école. Au début des années 1990, enclenchée d'abord par une visite de Michel Candelier au LIDILEM pour discuter d'approches didactiques novatrices thématissant la rencontre des langues en classe (voir Candelier, ici-même), puis par l'intérêt porté par son équipe aux travaux gallois et anglais réunis autour d'équipes comme celle de Carl James et de Peter Garrett (James & Garrett, 1991), ainsi que d'Eric Hawkins et Cathy Pomphrey (Hawkins, 1987), l'équipe grenobloise décide, en réponse à un appel d'une école primaire locale, d'engager une expérience d'Éveil aux langues, qu'on commence d'abord à nommer Éveil aux Langages, Éveil au langage, puis Éveil aux langues (comme traduction de *Language Awareness*, voir Caporale, 1990 ; Candelier, 1998 ; Moore, 1995)⁴, à la fois pour pallier l'absence de cohérence dans la planification des programmes scolaires et pour faciliter l'intégration de la réflexion sur la langue/les langues à travers l'ensemble des matières du programme scolaire (« *Language across the curriculum* ») et établir une relation, « un pont » entre les langues des répertoires des enfants et des familles et celles proposées à l'école : la langue scolaire, ici le français, que Louise Dabène désigne comme « langue de référence » ; les langues dites d'origine (celles des familles migrantes)⁵ ; et l'enseignement dit précoce des langues étrangères, qui se développe fortement en France et en Europe au début des années 1990 (voir en particulier O'Neil, 1993).
- 3 Cet important chantier de réflexion implique à l'époque de revisiter de manière complètement nouvelle les catégorisations linguistiques (Véronique, 1993 ; Dabène, 1994), de s'intéresser aux représentations (Véronique, 1990 ; Moore, 2001) et aux rapports entre les langues dans les apprentissages (Py, 1991 ; Moore, 1998 ; Castellotti, 2003). Les notions de langue maternelle, de langue seconde ou étrangère, de « natif » des langues, les catégorisations identitaires essentialisantes sont détricotées, problématisées, remises en cause. De nouveaux outils pour réfléchir les pratiques de langues, les affiliations identitaires, les processus de (dés)appropriation des langues dans les situations plurilingues sont réfléchis au sein d'une didactique qui s'affranchit de plus en plus de ses rapports de vassalité, notamment avec la linguistique (Dabène, 1990 et 1994 ; Dabène & Candelier, 1988) :

[Il nous faut maintenant] baliser avec précision notre territoire épistémologique en fixant sa situation d'une part par rapport aux disciplines-ressources auxquelles nous sommes amenés à faire appel, et d'autre part par rapport aux exigences du terrain

pédagogique. En effet, la vocation intégrative de la didactique lui assigne une position d'intermédiaire entre des domaines scientifiques de référence et les réalités de la situation d'enseignement/apprentissage (Dabène, 1990 : 3)⁶.

Pour Louise Dabène, il s'agit ainsi de réfléchir une nouvelle façon de conceptualiser la didactique des langues pour que le plurilinguisme s'y construise réellement à la fois comme projet de recherche, comme projet social et comme valeur. En créant des espaces de continuités et de rencontres entre les sphères sociales, familiales et scolaires pour embrasser la diversité croissante des contextes d'appropriation dans lesquels évoluent les usagers des langues, les recherches qu'elle soutient dans son équipe articulent deux grands ensemble de questionnements : l'un, d'une part, consiste à rendre compte des pratiques hétérogènes d'individus ou de groupes sociaux, appuyé sur des observations de nature ethno-sociolinguistique ; l'autre, d'autre part, vise le développement de propositions de politiques éducatives et de projets novateurs en didactique, mettant en relation plusieurs langues, cultures et postures épistémologiques en rapport aux savoirs ; ces deux projets restant toujours en constant dialogue.

Comprendre les écologies plurilingues

- 4 Trois champs balisent la réflexion mise en place à Grenoble : 1) la mise en continuités de réseaux de socialisation multiples (scolaire, familial, communautaire, groupes de pairs) ; 2) un dépassement de la situation de bilinguisme ; 3) une attention particulière portée aux dimensions psycho-sociales de l'appropriation et de l'emploi des langues, saisies par le biais des représentations et des imaginaires linguistiques, ainsi qu'aux ressources plurilingues comme passerelles d'apprentissage pour l'élaboration des connaissances linguistiques et disciplinaires (voir par exemple Dabène, 1993). Ces trois champs délimitent un territoire d'investigation construit autour de la triangulation de trois principes combinés : i) ne pas s'en tenir à la classe, ii) ne pas s'en tenir à une pensée binarisante, iii) ne pas s'en tenir au mono (monolinguisme, monolittérature, monoculturel).

Des terrains diversifiés, des familles à l'école

- 5 Pour son équipe, mobiliser la pluralité et développer des répertoires plurilingues et pluriculturels à l'école impliquait de s'intéresser aux histoires et aux parcours de vie, aux trajectoires des élèves et de leur donner toute leur place à l'école, en articulation avec les autres lieux de socialisation des enfants. Dans cet esprit, s'appuyer et développer le plurilinguisme, et le construire pour tous comme projet d'école, s'affirmait autour de trois aspects essentiels : le transfert des connaissances et les appuis interlingues ; la décentration et le détour ; la mise en relais des apprentissages (y compris non linguistiques). Jacqueline Billiez, par exemple, interrogeait, par le biais d'une mise en dessin par des enfants du primaire de l'espace de leur classe (selon le degré de coordination proposé dans l'enseignement des langues à l'école) :
- la façon dont l'enfant structurait l'espace scolaire (effets de fermeture, cloisonnement),
 - la façon dont il percevait les différents acteurs (les autres enfants, la maîtresse, lui-même),
 - la façon dont l'espace scolaire prolongeait éventuellement l'espace familial (visualisation de relations affectives (Billiez, 1990 : 38).

- 6 On retrouvera plus tard dans les travaux de l'équipe réunie autour de Daniel Coste cet effort de favoriser une culture plurielle de l'apprentissage autour du développement des répertoires pluriels, de la plurilittératie et de l'expérimentation de perspectives multiples, diversement situées, dans les apprentissages :

L'intégration de diverses perspectives dans les apprentissages valorise les expériences diverses de la relation au savoir comme lieux d'expérience de l'altérité qui mettent en jeu des finalités civiques et sociales. L'enseignement de l'histoire ou de la géographie permettent tout particulièrement les mises en relais avec les savoirs expérientiels des jeunes issus des migrations et un travail de négociation à partir des interprétations conjointes et comparées des événements ou de la sémantique des lieux. Ce travail permet tout à la fois de faciliter les transitions d'un espace à un autre, tout en valorisant des systèmes de connaissances multiples et le travail sur la langue de l'école (en comparant par exemple les scripts culturels et sémiotiques attachés aux concepts) (Castellotti & Moore, 2002 : 22).

Choix méthodologiques. Un déplacement des perspectives pour embrasser celles des participants

- 7 Pour Louise Dabène, la complexité ne peut s'approcher de manière linéaire. Les recherches favorisées dans son équipe bénéficient ainsi de focalisations variées, qui allient un travail de recherche documentaire (archives, analyse de la politique des langues – officielle, familiale, urbaine, etc.) et un travail de terrain qui conjugue observations participantes, notes de terrain, entretiens, biographies langagières, journaux d'apprentissage, dessins, photographies et autres représentations visuelles, de même que la collecte d'artefacts, notamment écrits. De son côté, Michel Dabène⁷ encourage ses étudiants (souvent les mêmes) à observer l'environnement graphique local, en favorisant le recueil de corpus « ordinaires » (notes sur le frigidaire, lettres de famille, pierres tombales, étiquettes muséales...) (Dabène, M. 1990). Encourageant une lecture à la fois historique, ethnographique et sémiologique de la ville, il invite à en reconstituer l'histoire de ses habitants en s'intéressant à sa toponymie, aux panneaux et affichettes, aux langues, aux écritures, leur hiérarchisation et leurs mises en scène, leurs fonctions et pour qui (y compris quand les usagers sont des non-lecteurs, voir par exemple le travail de Frier, 1989). Autrement dit, son approche de l'écrit croise une approche sociolinguistique des communautés et de leurs usages des langues, pour s'intéresser aux « voix » et « aux murs de la ville et ce qui s'y écrit » (Calvet, 1994 : 174)⁸. La création de la revue grenobloise *LIDIL* (Revue de *Linguistique et didactique des langues*)⁹ marque une étape importante dans la mise en échos des voix des chercheurs, ainsi qu'elle trace une voie pour l'interprétation des pratiques et usages pluriels des langues.
- 8 Il faut, surtout, « partir du terrain pour y revenir » (Billiez, Degache & Simon, 2013). Et Louise Dabène ne rechigne pas à voyager et s'imprégner des « terrains » multiples de ses étudiants. Elle part à la rencontre des participants, discute avec eux, rencontre les jeunes, leurs parents, les enseignants et leurs classes, met « la main à la pâte », tenace, audacieuse et toujours curieuse¹⁰. Dans les classes, elle valorise des recherches collaboratives participatives, où tout le monde a sa place, et encourage tout autant une ethnographie de la classe où s'observent les pratiques dans leur écologie (on ne change rien pour la recherche) et des pratiques mettant en scène des tâches co-construites

(entre enseignants et chercheurs) pour encourager, par exemple, les participants à réfléchir « sur » et à verbaliser leurs processus d'apprentissage et leurs productions :

On n'a pas l'habitude dans une école d'être plusieurs dans une classe. Il n'y a pas de lutte de pouvoir entre les participants. C'est quelque chose qu'il faut accepter : il faut qu'il y ait une écoute de l'autre. Mieux observer et mieux comprendre c'est important pour les enfants. Le fait d'être plusieurs dans la classe [la collaboration entre les instituteurs, les enseignants de « langue d'origine », les parents, les chercheurs] c'est important pour les enfants. Le fait d'être plusieurs dans la classe crée une dépoliarisation pour les enfants. Il faut donc essayer de profiter au mieux de ces moments-là (Soler, 1990 : 113).

Louise Dabène, une trace qui fait boule de neige

De la langue maternelle au répertoire langagier

- 9 Lorsque Louise Dabène interroge dès la fin des années 1980 les catégorisations trop convenues, comme celle en particulier de langue maternelle, dans les contextes de contacts, c'est aussi une idée « qu'elle a frottée à d'autres » (pour reprendre une expression de Daniel Coste), s'inspirant de travaux aussi bien européens que nord-américains pour repenser le devenir en langue des usagers des langues et les intrications subtiles de leurs répertoires déjà-là et en devenir¹¹. Considérer les potentialités d'une personne en termes de répertoire, c'est y inclure les différentes formes de pluralités constitutives de ce répertoire et le configurant de façon dynamique : « pluralité des ressources linguistiques, des représentations, des contextes, des stratégies et compétences, qui se distribuent et évoluent dans l'espace et dans le temps » (Castellotti & Moore, 2005 : 109). On s'inscrit bien ici déjà dans une réflexion sur des formes d'appropriation située, au sens où l'entend plus tard Castellotti (2017), dans la manière d'être en langue(s) et d'en faire/vivre l'expérience. Une réflexion qui dépasse largement, dans les conceptualisations proposées par Louise Dabène, un générique commode pour neutraliser la tension entre acquisition et apprentissage.
- 10 Les travaux didactiques en français des années 1990, inspirés fortement de la sociolinguistique centrées sur l'étude des migrations et des parlars bilingues (voir en particulier Lüdi & Py, 1986[2002]), réinvestissent l'étude des pratiques plurielles dans le cadre scolaire pour comprendre si et comment celles-ci se lient à des projets/progrès d'apprentissage, et pour réfléchir à leurs implications en termes de conceptualisation de la compétence en langue, unique, multiple, liante et en transformation constante. À l'époque, ces travaux, regroupés sous l'ombrelle des études sur l'alternance des langues en classe, contribuent fortement à remettre en question le cloisonnement des langues dans les projets éducatifs, l'idée que les énoncés mixtes sont des indices d'incompétence, qu'il faut « maîtriser » une langue « comme un natif » et, surtout, qu'il faut éviter à tout prix le recours à d'autres langues (langue scolaire, familiale) dans la classe pour apprendre (voir par exemple Castellotti, 2001). Ces travaux, dans leur essence, sont ainsi fort loin de la vision normalisante et systémique du « code » linguistique tel qu'on l'entend traditionnellement, notamment en linguistique acquisitionnelle, pour s'interroger davantage sur les formes de polylectalité et de polyphonie que les usages pluriels mettent à jour dans la tessiture (et la texture) de projets d'apprentissage-appropriation. La notion de continuum y reste centrale, ainsi que celle d'un répertoire unique, singulier, changeant, dynamique. On s'intéresse

prioritairement aux dynamiques plurielles et plurisémiotiques de l'usage des langues. Si on continue en didactique, dans un premier temps, à parler de code, c'est plutôt par l'usage du vocable emprunté à Lüdi et Py (1986[2002]) qui parlent de « marques » puis de « formulations transcodiques », mettant déjà fortement en avant les passages et les mises en lien et en différence des phénomènes discursifs par les usagers eux-mêmes. Ces marques (ou *marquages*) sont alors définies comme l'ensemble des phénomènes qui révèlent la *conscience*, chez la personne (ici l'apprenant), d'une rencontre : traces et expressions sémiotiques multiples, mimogestuelles, linguistiques, plurigraphiques, vestimentaires, mais aussi traces d'éloignement, d'ajustement et de collaboration dans les discours et les interprétations de l'agir.

- 11 Dans la réflexion didactique, ce qui intéresse ainsi, ce sont en particulier tous les maillages et méchages de langues dans les apports subtils qu'ils peuvent conférer à la conscientisation pour les apprenants, des processus d'appropriation et « qui témoignent, du point de vue des locuteurs eux-mêmes, de la rencontre et des représentations que portent les locuteurs sur celles-ci, sur les contraintes situationnelles et sur la signification sociale qu'ils leur attribuent » (Moore, 2019 : 45).
- 12 Ces études minutieuses de la relation entre pratiques et idéologisations/imaginaires des langues contribuent à penser autrement les liens entre les langues à l'école (puis, plus largement, dans le système éducatif et formatif dans son ensemble). On se met à réfléchir un tricotage des langues, aux niveaux macro- et mésodidactiques, tant au niveau de l'agencement des langues dans la scénarisation de l'enseignement dans des approches éducatives bilingues ou de type EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) (macro-didactique) que de celui de la gestion de l'alternance pour l'enseignement (mésodidactique) et dans la classe (micro-didactique) (voir en particulier Cavalli, 2005 et plus récemment Gabillon, 2020), de/en langue et en discipline (voir par exemple Gajo & Serra, 1999). On y interroge des parcours d'appropriation fondés sur le mouvement entre les langues et leur intrication, à différents niveaux (alternances, méchages, emprunts, transferts, etc.) (voir pour exemples certains travaux rassemblés au cours de ces années dans Castellotti & Moore, 1997 et Moore & Castellotti, 1999, ou bien encore Chiss, 2001). Cette ligne de travaux s'articule à une autre voie didactique qu'emprunte dès la fin des années 1980 l'équipe de Louise Dabène (mais aussi les équipes rassemblées, notamment, autour de Michel Candelier en France, de Christiane Perregaux et Jean-François de Pietro en Suisse, puis plus tard de Françoise Armand au Canada, pour ne parler que du monde francophone).

Éveil aux langues, penser la conscientisation en didactique

- 13 Louise Dabène s'est intéressée très tôt, nous l'avons vu, aux possibilités de l'éducation plurilingue comme forme de résistance à la marginalisation et la fragilisation des langues minorisées, en particulier à l'école. À un moment où l'on s'intéresse à l'enseignement des langues étrangères dès l'école primaire en France (et ailleurs en Europe), toujours un peu en décalage et avec une longueur d'avance, Louise Dabène envisage l'intégration des langues des familles migrantes comme soutien et ouverture aux langues et à la diversité, pour tous. Elle écrit ainsi :

Il nous est apparu nécessaire – si l'on tenait à les revaloriser [les langues des jeunes de l'immigration] – de rechercher des formules originales permettant d'en faire une

discipline enseignée à l'égal des autres [...] [pour] représenter un bénéfice pour l'ensemble du public scolaire, et pas seulement pour un groupe minoritaire (Dabène, 1995 : 136).

Pour elle, ces interrogations se lient à un intérêt antérieur : ses recherches avec Christiane Bourguignon avec qui elle interroge comment un travail métalinguistique avec les élèves peut aider ceux-ci à établir des ponts d'apprentissage entre les langues de leur répertoire et celles à apprendre scolairement (Dabène & Bourguignon, 1979)¹². Elle s'intéresse en particulier au rôle de miroir que peuvent offrir les langues les unes aux autres dans les processus d'appropriation, une réflexion et une réflexivité qu'elle estime avoir été mises en berne avec l'émergence des approches communicatives dans le champ de l'enseignement des langues, « chaque langue enseignée isolant l'apprenant dans une bulle épistémologique étanche dont il lui est quasiment impossible de sortir » (Dabène, 1995 : 138).

- 14 Parmi les approches novatrices susceptibles de construire ces ponts d'apprentissage pour les élèves, c'est alors le travail de Eric Hawkins, d'abord introduit par Michel Candelier dans un séminaire pour ses étudiants de FLE (dont je fais alors partie) au milieu des années 1980, puis qu'elle découvre elle-même en me rendant visite à Bradford en Angleterre (où j'effectue alors ma collecte de données pour mon doctorat au début des années 1990), qui inspirent alors sa réflexion. Une demande d'enseignants du primaire de la banlieue grenobloise va lui permettre, avec son équipe, de réfléchir aux outils méthodologiques adaptés à une situation de classe en France et de collaborer avec les enseignants à leur développement et leur expérimentation (voir par exemple Soler, 1990). Elle décrit cet intérêt de la façon suivante :

Éveil au langage est né, à Grenoble, de la convergence de deux thèmes de réflexion, a priori relativement éloignés l'un de l'autre : d'une part, l'étude des problèmes linguistiques liés à la présence des enfants migrants et d'autre part, l'analyse du rôle de la réflexion métalinguistique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères (Dabène, 1995 : 136).

Conscientisation et représentations (des langues et de l'apprentissage)

- 15 Bernard Py (1995), pour qui « apprendre une nouvelle langue, c'est devenir bilingue ou plurilingue » (p. 148), met à jour lui aussi très tôt ce tricotage entre les représentations des langues et les parcours d'apprentissage, qu'interrogent les travaux de Louise Dabène (tant au niveau des politiques linguistiques, des terminologies sociolinguistiques et didactiques, qu'à celui des usagers des langues). Py écrit ainsi :

Un des rôles de l'Éveil au langage consiste justement à encourager et accompagner l'élève dans ce parcours [de leurs représentations naïves à des élaborations plus scientifiques]. Il est donc crucial de connaître les formes que prend son déroulement (Py, 1995 : 147).

Il conclut en disant :

Ce qui compte en définitive, c'est que l'élève dispose d'une boîte à outils conceptuelle qui lui permette de donner corps à des intuitions, de bricoler des solutions, d'entrevoir des explications, d'argumenter et d'interagir en classe, d'établir des relations inédites, de se fixer des repères, de penser la similitude comme la différence, de changer ses attitudes face au langage, aux langues et aux groupes qui les utilisent (Py, 1995 : 150).

En Suisse, ces travaux résonnent avec ceux de Roulet qui entame dès les années 1980 une réflexion sur l'intégration réfléchie des langues dans les parcours d'enseignement

(Roulet, 1980). Ils s'amplifient ensuite autour de Christiane Perregaux à Genève et de Jean-François de Pietro à Neuchâtel qui développent les approches EOLE, tandis qu'en France se cristallisent autour de Michel Candelier les approches EVLANG (Candelier, 2003 ; voir aussi Macaire, 1998 et 2001).

- 16 Au CREDIF, ces travaux impulsent alors, autour de l'équipe « Plurilinguisme et apprentissage » dirigée par Daniel Coste, une série de recherches qui s'articulent à une longue tradition de travaux déjà en place : notamment sur l'enseignement des langues aux enfants (O'Neil, 1993) ou encore de l'alternance des langues dans les classes primaires (Garabédian & Lerasle, 1997) (voir notamment Coste, 1994). Puisque les travaux de Grenoble focalisent alors leur énergie sur l'intercompréhension entre les langues voisines, l'équipe credifienne choisit de se concentrer plutôt sur les passages entre langues dites « éloignées » (notamment par leur système d'écriture). S'ensuit ainsi une série de travaux portant surtout sur l'école primaire (voir par exemple Castellotti & Moore, 1999) mais pas seulement (voir aussi par exemple le travail présenté dans Castellotti, Coste & Moore (2001) qui interroge plus spécifiquement les stratégies mises en place par des adultes pour faire sens de langues qu'ils ne connaissent pas).

L'Éveil aux langues, tricoter les langues et en parler

- 17 Louise Dabène s'est intéressée très tôt au métacommunicatif dans la classe de langue (Dabène, 1984) et au fait que cette réflexion sur les fonctionnements langagiers pouvait être facilitée si plusieurs langues pouvaient être mobilisées et mises en regard (Dabène, 1992). Ses travaux révèlent ainsi qu'en s'intéressant aux capacités réflexives des enfants, il est possible de mettre à jour les représentations et les constructions cognitives, en lien avec leurs productions, dans des visées didactiques d'apprentissage. Il s'agit alors de travailler à la fois sur le plan conceptuel (comprendre les stratégies métalinguistiques du développement plurilingue dans leur déroulement interactionnel) et méthodologique (travailler à partir d'enregistrements d'interactions collaboratives de négociation et/ou de production en situations d'apprentissage). Le travail de Haas (1995), en particulier, ajoute à cet ensemble l'idée que le développement de la conscience linguistique du fonctionnement de langues ne faisant pas partie du répertoire peut aussi soutenir le développement des compétences dans la/les langue(s) de l'élève, par des effets de mises en contrastes et de distanciation. Haas donne l'exemple du japonais comme langue particulièrement efficace pour ce type de travail métalangagier. Pour elle, en effet, le système complexe du japonais écrit est de nature à faciliter, pour les élèves, une double lecture du rôle des signes graphiques (sémiographique pour les *kanji*, phonographique pour les *kana*) qui permettrait, par des effets de ricochets métalangagiers, de mieux comprendre le plurisystème orthographique du français, notamment dans ses dimensions sémiographiques et idéovisuelles (Haas, 1995).
- 18 C'est inspirée par ces différents travaux que, au sein de diverses équipes, je m'intéresserai plus tard aux possibilités des écritures (chinoise ou japonaise, parmi d'autres) comme support de conversations métalinguistiques avec des enfants engagés (ou non) dans des démarches d'ouverture aux langues et aux cultures, en particulier à l'école primaire, pour mettre à jour la compréhension qu'ont les enfants des systèmes

d'écriture présents dans leurs répertoires (voir par exemple Moore (2015) ou Moore & Castellotti (2001 et 2011)¹³ ; et plus récemment Moore, Oyama, Pearce & Kitani, 2020)¹⁴).

Réfléchir nos conceptualisations autour du pluriel

- 19 Louise Dabène a toujours été prête à faire circuler de nouvelles idées, de nouveaux concepts pour penser autrement. Si ses travaux ont grandement contribué à remettre en question de nombreuses doxa normatives répandues dans les écoles, telles que la croyance que les langues sont des entités distinctes et devraient être strictement séparées dans la classe, et qu'apprendre une langue signifie acquérir son vocabulaire et sa grammaire, avec un objectif ultime de le maîtriser « comme un locuteur natif » (Dabène, 1994), ils ont aussi remarquablement souligné combien les imaginaires (et les idéologies) linguistiques pouvaient jouer un rôle déterminant dans les projets identitaires et d'apprentissage, tout en délimitant le répertoire comme un espace dynamique, mouvant, de ressources (parfois cachées), et la classe comme un « territoire » (Py, 1993) co-construit entre apprenants et enseignants et fondé tout à la fois sur des rituels hérités (Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid & Foerster, 1990) et des déritualisations situées (Moore & Simon, 2002).
- 20 Cet intérêt pour le pluriel porté au centre de la réflexion didactique trouve de nombreuses mises en résonance, aussi dans d'autres contextes, ainsi qu'avec de nouvelles notions circulantes comme aujourd'hui, par exemple, celles de *translanguaging* (Cenoz & Gorter, 2020) et de *plurilanguaging* (Piccardo, 2018 ; Moore, Oyama, Pearce & Kitano, 2020).
- 21 En effet, en tant que conceptualisation théorique, le *translanguaging* qui interroge, aussi, les navigations plurilingues, notamment dans les situations de classe, embrasse une « vision sémiotique sociale multimodale selon laquelle les signes linguistiques font partie d'un répertoire plus large de ressources modales que les fabricants de signes ont à leur disposition et qui portent des associations socio-historiques et politiques particulières » (Li Wei, 2018 : 22). Le néologisme *plurilanguaging*, emprunté à Georges Lüdi (2015)¹⁵, permet toutefois de continuer à situer la conversation dans une posture plurilingue inscrite dans une certaine histoire des idées dont les fondements sociopolitiques sont différemment ancrés et qui ont, ces dernières années, engagé les didacticiens dans des voies parfois divergentes pour la pratique éducative (voir pour discussion Moore, 2019), ainsi que les travaux rassemblés dans Piccardo, Germain-Rutherford & Lawrence, sous presse). Mais par-delà les divergences épistémologiques et les paysages socioculturels d'émergence¹⁶, les pratiques qu'ils signalent mettent en évidence des continuums de pratiques mises en œuvre par les éducateurs et les bénéfiques pédagogiques que les enseignants croient pouvoir obtenir lorsqu'ils s'engagent dans des pédagogies plurilingues dans leur classe (Lau & Van Viegen, 2020). L'utilisation du trait d'union auquel nous pourrions choisir alors de recourir (*trans-plurilanguaging*) permettrait de mettre en évidence la résonance des deux concepts, tout en indiquant qu'ils ne couvrent pas exactement de la même manière notre regard sur la dynamique de ces phénomènes. Nous avons par exemple expliqué dans Moore, Oyama, Pearce & Kitani (2020) comment, pour nous, le *trans-* met l'accent sur la fluidité et le passage, le bouleversement des frontières (y compris spatiales et temporelles) et la transformation des identités. Le *pluri-* insiste davantage, de notre point de vue, sur la manière dont la pluralisation (des langues, des modes, des points de vue) en soi forge

des espaces créatifs pour l'apprentissage réflexif. Il met l'accent sur la façon dont les enseignants et les apprenants articulent des ressources plurielles (plurilingues, multisituées) dans des formats collaboratifs et comment se négocie l'opacité (aspects problématiques dans les compréhensions qui pourraient autrement passer inaperçus) pour co-construire le sens et développer les connaissances¹⁷. En ce sens, la prise de perspective se fait par la pratique réflexive et la prise de conscience/conscientisation.

- 22 Louise Dabène aimait à penser les choses sur des continuums, en éventail, en marge des cases. Elle aimait brasser les concepts et les conventions. Peut-être aurait-elle elle-même été intéressée à revisiter ces idées, et à discuter comment ces nouvelles façons de concevoir les navigations entre les langues peuvent servir la cause didactique et la formation des enseignants et surtout servir les enfants, tous les enfants.

La didactique des langues : un champ aux topographies interdisciplinaires ou de la normalité de l'ornithorynque

- 23 Ainsi que nous le rappelle Kramersch (2011), « Plurality is characterized by the circulation of values across borders, the negotiation of identities, and the inventions of meaning » (Kramersch, 2011: 469). Si l'étude des dynamiques plurilingues et leurs transpositions politiques et éducatives restent au cœur des interrogations de recherche de Louise Dabène tout au long d'un itinéraire bien chargé, ce qui marque surtout dans son parcours, ce sont les rencontres, les mises en écho, les bondissements et rebondissements des idées qu'elle pouvait si facilement attraper au vol, tricoter à d'autres, complexifier et faire vivre, autrement. Car comme le rappellent aussi Liddicoat & Zarate (2009) :

Le flux des idées ne peut être entendu comme une simple transplantation dans un autre contexte car il est assimilé par les réseaux existants d'idées, de théories, de langues à travers un processus d'adaptation, qui tient compte de l'histoire, des idées déjà en place, de la structure sémiotique des débats en cours (p. 12).

Louise Dabène a toujours cherché à ancrer sa vision de l'éducation – aux langues et aux disciplines – dans le paysage écologique local des personnes, prenant en cœur la reconnaissance de la diversité et celle de l'aspect multisitué des savoirs. La posture plurilingue qu'elle a adoptée tout au long de sa vie a visé à mieux comprendre et soutenir comment la compétence des plurilingues, envisagée selon une vision holistique, non segmentée, pouvait contribuer positivement au développement d'une dynamique de transfert des savoirs, des habiletés, des ressources de tout ordre pour apprendre encore. En miroir, elle a toujours été à la recherche de scénarios didactiques novateurs, pour les classes et pour la formation des enseignants, scénarios qui permettraient de favoriser le tricotage réfléchi des langues et des univers de référence des apprenants comme leviers d'apprentissages. S'inscrivant dans des réseaux de collaboration (le plus souvent plurilingues parce qu'ils stimulent la complexification et la diffusion des idées didactiques) (Martinez, 2009), l'héritage de Louise Dabène invite à toujours revisiter nos approches didactiques pour mieux intégrer les expériences d'apprentissage quotidiennes et les répertoires multiples pour en faire des ressources d'apprentissage, à et autour de l'école. Elle nous lègue une vision de la recherche en didactique où, tel l'ornithorynque¹⁸, toute théorie de la connaissance se doit d'être constamment mise en questionnements, poly-interprétée, réimaginée... Se contenter de

normaliser les ornithorynques ne suffit somme toute pas. La posture plurilingue en sciences du langage et en didactique des langues appelle à, toujours, envisager qu'il circule quelques nouveaux *escargonithorynques*¹⁹.

- 24 Si j'ai focalisé l'attention, dans cette contribution, sur les années 1990 et l'influence de Louise Dabène sur les travaux didactiques de cette époque, j'ai aussi tenté d'en montrer quelques-unes des ramifications, tant transdisciplinaires qu'internationales, ainsi que quelques-unes de leurs possibles relectures aujourd'hui par-delà les contextes de leur émergence. Le tricotage des langues pour apprendre est en effet resté, sous diverses formes (l'alternance des langues en classe, l'Éveil aux langues, l'intercompréhension) au centre des questionnements didactiques de l'équipe grenobloise (et d'autres) depuis plusieurs décennies. Informé par les travaux de sociolinguistes qui ont permis de réinvestir la pratique ordinaire des plurilingues comme fondamentalement riche, originale, complexe, polyglossique et polyphonique, et de nature à favoriser développement conceptuel et les apprentissages à l'école (Milroy & Muysken 1995 ; Lüdi & Py, 1986[2002] ; Simon, 2001), ces travaux ont permis de considérer autrement le rôle des langues à l'école, le travail des chercheurs, la vision de l'éducation (et de la société) qu'on souhaitait mettre en place.
- 25 Au final, l'héritage de Louise Dabène reste, pour moi, l'invitation à questionner toujours plus loin les pratiques et les représentations de la pluralité, un travail dans lequel les chercheurs, les enseignants, les apprenants sont encouragés, ensemble, à observer et à réfléchir toutes leurs expériences des langues, du plurilinguisme, de l'apprentissage, comme également importantes. Pour Louise Dabène, le plurilinguisme n'était pas un objet qu'il convenait, d'abord, de théoriser. Le plurilinguisme était une manière d'être, de (se) sentir et de devenir, d'entrer en conversation, de changer de point de vue, de « bouger » dans sa tête et dans son corps. C'était pour elle un nœud de notre humanité et de notre évolution, de notre « transformation ». À l'instar de Richterich, elle se plaisait à partir à la rencontre de quelques escargonithorynques et, à la fois d'en décrire les normalités et d'en saisir les nouvelles possibilités, car :
- [...] les idées n'ont pas d'existence indépendante de la langue dans laquelle elles sont exprimées. Leur traduction dans de nouveaux contextes linguistiques et nationaux, entendue comme un processus spécifique, suppose que des connotations sont ajoutées ou supprimées, ce qui entraîne que l'idée elle-même est reconstruite (Liddicoat & Zarate, 2009 : 12).

BIBLIOGRAPHIE

- Armand, F. & Maraillet, E. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*, ELODIL, Accessible à <https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/eal/21-disciplines-arts-plastiques.pdf>
- Berthoud, A.-Cl. & Gajo, L. (2020). *The multilingual challenge for the construction and transmission of scientific knowledge*. John Benjamins Publishing.
- Billiez, J. (1990). Le double apprentissage français-arabe au Cours Préparatoire, *LIDIL*, 2, 17-50.

- Billiez, J. (1996). Langue, dialecte, patois : des « images-croyances » tridimensionnelles, *Travaux de linguistique* (sous la direction d'A.-M. Houdebine, *Imaginaire linguistique*), 91-101.
- Billiez, J. (dir.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble : CDL-LIDILEM.
- Billiez, J., Degache, Ch. & Simon, D.-L. (2013). Louise Dabène, un itinéraire hors du commun, *LIDIL*, 47, en ligne à <https://journals.openedition.org/lidil/3259>
- Billiez, J. & Merabti, N. (1990). Communication familiale et entre pairs : variations du comportement langagier d'adolescents bilingues, *Plurilinguismes*, 1, 34-52.
- Calvet, L.-J. (1994). *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Payot & Rivages.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : Bilan d'une expérimentation européenne*. Paris : De Boeck.
- Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'École primaire, le programme européen *Evlang*. Dans J. Billiez (éd.), *op. cité*, 299-308.
- Candelier, M. (1992). Language Awareness and Language Policy in the European context: A French point of view. *Language Awareness*, 1(1), 27-32.
- Caporale, D. (1990). « L'éveil au langage » : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues, *LIDIL*, 2, 128-141.
- Castellotti, V. (2003). Ça fait pas le bon nombre de lettres. La langue première point d'ancrage pour l'accès à d'autres langues. *TRIANGLE*, 19 (Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères), 133-156.
- Castellotti, V. (éd.) (2001). *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Rouen : Collection Dyalang.
- Castellotti, V., D. Coste & D. Moore (2001). Le proche et le lointain. Dans D. Moore (éd.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris : Collection Crédif-Essais, Didier, 101-131
- Castellotti, V. & D. Moore (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. Dans J.-Cl. Beacco, V. Cicurel, J.-L. Chiss & D. Véronique (éds). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses Universitaires de France, 107-132.
- Castellotti, V. & D. Moore (1999). Schémas en coupe du plurilinguisme, *Bulletin de la VALS/ASLA*, 70, 27-49.
- Castellotti, V. & Moore, D. (1997). Alternner pour apprendre, alternner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue. *Études de linguistique appliquée* 108. 389-392.
- Cavalli, M. (2005). *Bilinguisme et éducation bi-/plurilingue. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : LAL, Didier.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes* 39. 300-311. doi: <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Chignier, J. et al. (1990). *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde un savoir sur la langue*. Dijon: CRDP de Dijon.
- Chiss, J.-L. (éd.) (2001). *Didactique intégrée des langues. L'exemple de la bivalence au Brésil, ÉLA (Études de Linguistique appliquée)*, 121 (Numéro entier).
- Coste, D. (dir.) (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues. 1968-1988*. Paris : Didier.

- Coste, D. ; Moore, D. & Zarate, G. (1997, 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Dabène, L. (1995). L'Éveil au langage : itinéraire et problématique. *Notions en Questions/ Rencontres en didactique des langues*, 1, *L'éveil au langage* (coord. par D. Moore), 135-143.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Références, Hachette.
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, *Repères*, 6, 13-23.
- Dabène, L. (1991). Mélange de langues en situation migratoire, in *Papers for the workshop on Constraints Conditions and Models* (London 1990). E.S.F Strasbourg, 105-119.
- Dabène, L. (1991). Didactique des langues et sociolinguistique : Quelles relations ? *Actes du colloque organisé par l'Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères (ACEDLE)*, Strasbourg, Université des sciences humaines, 72-82.
- Dabène, L. (1990). Introduction, In Hamm, A. (dir). *Recherche, terrain et demande sociale, 2^{ème} colloque international ACEDLE*, Université des sciences humaines de Strasbourg, 16-17 novembre 1990, 3-4.
- Dabène, L. (1990). Les langues et cultures des migrants : quel défi ?, *LIDIL*, 2, 3-16.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue, *ÉLA*, 55, 39-47.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. Dans Matthey, M. (éd.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Éditeur.
- Dabène, L. et Billiez, J. (dir.)(1990). *Les langues et cultures des populations migrantes : Un défi à l'école française*, *LIDIL*, 2 (Numéro entier).
- Dabène, L. & Bourguignon, Ch. (dirs)(1979). *L'enseignement de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère, Études de Linguistique Appliquée (ÉLA)*, 39 (numéro entier).
- Dabène, L. & Candelier, M. (1988). Frontières, étanchéité, perméabilité, *Langues Modernes*, 1, 11-17 (Numéro spécial : *D'une langue à l'autre: les didactiques*).
- Dabène, L. Cicurel, F. Lauga-Hamid, E. & Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Credif-Hatier, Collection LAL (Langues et apprentissages des langues).
- Dabène, L. & Degache, Ch. (éds.) (1996). *Comprendre les langues voisines, ÉLA*, 104 (numéro entier).
- Dabène, L. & Moore, D. (1995). Bilingual speech of migrant people. Dans L Milroy & P. Muysken (éds.). *One Speaker, Two Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dabène, M. (1986). Ralentir...travaux ! Sur quelques évidences en didactique du français, langue étrangère, *ÉLA*, 64, 31-38.
- Dabène, M. (dir) (1990). *Des écrits extra(ordinaires)*, *LIDIL*, 3 (numéro entier).
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : Langues et famille*, Paris, Didier (Collection Essais).
- De Robillard, D. (2008). *Perspectives alterlinguistiques. Ornithorynques* (vol 2). Paris : L'Harmattan.
- Eco, U. (2001). *Kant et l'ornithorynque*. Paris : Grasset (Essais littéraires).
- Frier, C. (1989). *Illettrisme et communication. Approche sémiotique des problèmes d'acculturation à l'écrit*. Thèse de doctorat nouveau régime (Dir. Michel Dabène). Grenoble : Université Stendhal Grenoble III.

- Gabillon, Z. (éd.) (2020). Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère : recherche et pédagogie, Contextes et didactiques, 15 (Numéro entier), en ligne à <https://journals.openedition.org/ced/1711>
- Gajo, L. & Serra, C. (1999). *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines*. Aoste : Assessorat de l'Éducation et de la Culture.
- Garabédian, M. & Lerasle, M. (1997). L'alternance codique : la double contrainte, *ÉLA*, 108, 433-444.
- Haas, G. (1995). Qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas la sienne à fond, *Notions en Questions*, 1, 153-162.
- Lau, S. & Van Viegen, S. (eds). 2020. *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language (in) education*. Switzerland: Springer Nature.
- Liddicoat, T. & Zarate, G. (2009). La didactique des langues face à la circulation internationale des idées. *Le Français dans le monde/ Recherches et applications*, 46, 9-13.
- Li Wei (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1). 9-30. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Lüdi, G. (2015). Monolingualism and multilingualism in the construction and dissemination of scientific knowledge. In Ulrike Jessner-Schmid & Claire Kramersch (eds.), *The Multilingual Challenge: Cross-disciplinary perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 213-238.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986[2002]). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Macaire, D. (2001). *L'éveil aux langues et aux cultures en cycle 3 : Étude des représentations, des pratiques et de la formation des enseignants dans le cadre d'une action d'innovation*. Thèse sous la direction de Michel Candelier, Université Paris V-René Descartes.
- Macaire, D. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire en contexte européen : Éléments de réflexion pour la formation des enseignants. Dans J. Billiez (dir.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme - Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : Publications du CDL-LIDIL, université Stendhal - Grenoble III, 341-353.
- Martin-Jones, M. (1995). Code-switching in the classroom: Two decades of research. In Milroy, L. & Muysken, P. (eds), *op. cité*, 90-111.
- Matthey, M. & Moore, D. (1997). Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion, *TRANEL*, 27, 63-82.
- Merabti, N. (1992). Variations des pratiques bilingues d'un groupe d'adolescents issus de la migration algérienne, *LIDIL*, 6, 93-114.
- Milroy, L. & Muysken, P. (eds) (1995). *One Speaker, Two Languages, Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Moore, D. (2019). Conversations autour du plurilinguisme : théorisation du pluriel et pouvoir des langues. *Cahiers de l'ILOB*, 10, 43-64.
- Moore, D. (2015). Paroles enfantines à propos...du plurilinguisme et des écritures des langues. Sinogrammes, textes polygraphiques et dialogues métagraphiques. Dans X. Gradoux, J. Jacquin & G. Merminod (éds.). *Agir dans la diversité des langues. Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 209-224.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier (Collection Langues et apprentissage des langues).

- Moore, D. (éd.)(2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier (Collection Crédif-Essais).
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école, *AILE*, 7, 95-121.
- Moore, D. (1998). C'est tout du chinois on a l'impression Quentin. Approches de la distance et mises en proximité chez des enfants éveillés aux langues. Dans Billiez (éd.), *op. cité*, 309-322.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2011). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. Dans Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (éds.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 118-132
- Moore, D. & V. Castellotti (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In V. Castellotti (éd.). *D'une langue à d'autres*. Rouen : Collection Dyalang, Presses Universitaires de Rouen, 151-190.
- Moore, D. & Castellotti, V. (eds) (1999). Alternances des langues et construction de savoirs. Les Cahiers du Français Contemporain, 5, ENS-Éditions, Lyon (Numéro entier).
- moore, D., Oyama, M., Pearce, D. & Kitano, Y. (2020). Plurilingual education and pedagogical plurilinguaging in an elementary school in Japan: A perspectival origami for better learning. *Journal of Multilingual Theories and Practices*.
- Moore, D. & Simon, D.-L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants, *AILE*, 16, 121-144.
- O'Neil, Ch. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Didier (Collection LAL).
- Parvaux, S. (1990). L'enseignement du portugais en France, *LIDIL*, 2, 90-100.
- Perregaux, Ch. (1993). Awareness of Language, prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues, *La Lettre de la DFLM*, 13, 7-10.
- Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. In Peter Pericles Trifonas & Themistoklis Aravossitas (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*. New York: Springer International Publishing, 207-266. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_47
- Piccardo, E, Germain-Rutherford, A. & Lawrence, G. (eds) (sous presse). *The Routledge Handbook of Plurilingualism*. London: Routledge.
- Perregaux, Ch. de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-P. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école* (vols. 1 et 2). Neuchâtel : SG/CIIP.
- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2, *TRANEL*, 17, 147-161.
- Py, B. (1993). L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche, *AILE*, 2, 9-24.
- Py, B. (1995). Questions autour d'une notion en question. En réaction à la journée, *Notions en Questions/ Rencontres en didactique des langues*, 1, *L'éveil au langage* (coord. par D. Moore), 145-150.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier (Collection LAL).
- Simon, D.-L. (2001). Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom. In Rodolfo Jacobson (ed.). *Codeswitching worldwide*. De Gruyter Mouton, 311-342. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110808742>

Simon, D.-L. (1997). Alternance codique en classe de langue : rupture ou contrat de survie ? *ÉLA*, 108, 445-456.

Soler, A. (1990). Le mythe du kikalo ou le sisyphé oublié, *LIDIL*, 2, 110-127.

Tabouret-Keller, A. (1998). Apprentissage et alternance des langues. Peut-on théoriser la complexité ? *LIDIL*, 18, 153-170.

Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives, *AILE*, 1, 5-36.

NOTES

1. LIDILEM : Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles.

2. Un collectif réuni par exemple à Bruxelles en novembre 1990, puis à Londres quelques années plus tard autour de Lesley Milroy et Peter Muysken, rencontres auxquelles participent Louise Dabène, mais aussi Georges Lüdi, Shana Poplack, Monica Heller, etc. (voir Milroy & Muysken, 1995). Marilyn Martin-Jones introduit dans ce collectif essentiellement composé de sociolinguistes une problématique didactique, celle de l'alternance en classe de langue (Martin-Jones, 1995).

3. Ce titre est un petit clin d'œil à un article de Michel Dabène (1986) qui s'attache de la même façon à remettre en question les évidences dans les conceptions de la recherche et des phénomènes langagiers.

4. En Suisse, on préfère parler d'Éducation et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE) (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & De Pietro, 2003) tandis qu'au Canada, ces travaux sont regroupés sous le sigle d'*Éveil au Langage et Ouverture à la diversité Linguistique* (ELODIL) (Armand & Maraillet, 2013).

5. Les langues de la migration ont été enseignées entre 1977 et 2020 dans le cadre du dispositif ELCO par des enseignants envoyés par les pays d'où sont issues les familles, (voir par exemple Billiez, 1990 ; Parvaux, 1990). Ce dispositif a été supprimé et remplacé par le dispositif EILE en septembre 2020, mais avec un arrière-plan politique assez largement différent.

6. Il s'agit des mots d'introduction aux actes du 2^{ème} colloque international de l'association que vient de créer Louise Dabène, l'ACEDLE (Association des Chercheurs Didacticiens des Langues Étrangères) autour de thèmes croisant *Recherche, terrain et demande sociale*. On trouve réunies dans ce volume des contributions de Françoise Demaizière et Anne Trévisse, Albane Cain, Danielle Bailly, Christiane Bourguignon et Michel Candelier, Jacqueline Feuillet, Cordula Foerster, Jean-Paul Narcy, Claude Springer ou encore Ana Isabel Andrade et Maria Helena Araújo e Sá, parmi d'autres.

7. En 1974, Louise Dabène crée à l'Université Stendhal de Grenoble III le CDL (Centre de Didactique des Langues) tandis que son époux, Michel Dabène, crée dans le même établissement le CDF (Centre de Didactique du Français). Leurs étudiants suivent pour la plupart les enseignements dispensés dans les deux centres, contribuant de ce fait à un décloisonnement disciplinaire et permettant d'articuler des interrogations portant sur le français (langue de l'école, des familles et/ou langue d'apprentissage) et sur les autres langues.

8. En cela, les travaux grenoblois rejoignent ceux des équipes rassemblées autour de Louis-Jean Calvet qui encourage de « sortir de la langue » et partir de la réalité sociale : « Car, en définissant le groupe par la langue, on entre dans un processus tautologique qui ne peut que masquer à l'analyse la multiplicité des rapports linguistiques, les imbrications de codes, c'est-à-dire la chair même de la communication sociale » (Calvet, 1994 :114).

9. Est fondé en 1987 le laboratoire LIDILEM (Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles) qui rassemble les chercheurs du CDL et CDF, puis en 1989 la revue LIDIL (Revue de

Linguistique et didactique des langues) que Louise Dabène dirige jusqu'en 1998. La revue sera ensuite successivement dirigée par leurs collègues et doctorants parmi les plus proches : Jacqueline Billiez (1998-2006), Catherine Brissaud (2003-2011), Francis Grossmann (2006-2011) puis Cathy Frier (2011-2015). Marinette Matthey, assistante de Bernard Py dans les années 1990 à Neuchâtel (tandis que je suis l'assistante de Daniel Coste à Genève à la même époque) en dirige aujourd'hui la rubrique *Varia*.

10. Elle n'hésite ainsi pas à profiter de son voyage à Londres pour le séminaire du Réseau d'étude sur le Code-Switching qui s'y déroule au début des années 1990 pour se rendre à Bradford dans le nord de l'Angleterre où je travaille alors à mon recueil de données pour ma recherche doctorale. Elle y rencontre plusieurs familles punjabi ainsi que les leaders religieux musulman et sikh de la ville, elle visite des écoles, discute avec les inspecteurs de langues et avec les formateurs de formateurs. Elle y observe en particulier la mise en place d'activités de *Language Awareness* dans les classes ainsi que l'expérimentation du projet *La Boîte à histoires* (qui utilise des livres plurilingues pour revaloriser les langues des familles et encourager la littératie dans la langue de l'école, ainsi qu'en français et en ourdou qui sont les langues alors proposées à l'apprentissage dans ces écoles).

11. Pour Lüdi & Py (2002 : 81), c'est la polylectalité d'un système unique qui permet aux plurilingues de jouer, de manière adaptative, de leur(s) langue(s) en faisant intervenir des expériences sociales et des investissements identitaires multiples, mais aussi les rapports de force et les enjeux symboliques de ces choix pour les locuteurs, portant ainsi « la trace de figures identitaires, visibles ou cachées » (Moore, 2006 : 101). Louise Dabène ajoute ainsi à ces configurations multiples la question des affiliations identitaires (potentiellement imaginées) et la force des orientations culturelles de la situation dans les dynamiques interactionnelles (voir Dabène, 1994 : 10-15).

12. Ces travaux donneront notamment lieu, plus tard, aux travaux sur l'intercompréhension entre les langues romanes (voir par exemple Dabène & Degache, 1996 et Degache, ici-même).

13. Au départ inspirés des exercices de tris d'écriture et des ateliers de négociation graphique (Chignier et al., 1990 ; Haas, 1995 et 2011), l'exemple probablement le plus significatif de ces premiers travaux est celui de « La pâte à pizza », un même document tiré des versions traduites du magazine pour enfants *Pomme d'Api* (Bayard-Presses), présenté alors pour les besoins de recherche alternativement en chinois puis en catalan, à des enfants habitués ou non aux démarches d'Éveil aux langues en classe, dans des situations traditionnelles d'enseignement ou en éducation bilingue.

14. Ces derniers travaux permettant d'illustrer le pluriel au sein de l'écrit d'une même langue, le japonais, qu'on considère ici comme un écrit plurigraphique qui peut faire pont.

15. Mais voir aussi Piccardo (2018).

16. D'abord bilingues, dans des contextes de fortes minorisations, pour le *translanguaging* (qui soutient une vision de décolonisation des apprentissages) ; et d'emblée et fondamentalement ouverts à tous pour le *plurilinguaging* (qui soutient l'idée d'inscrire les apprenants dans une posture altéritaire tout au long de leur vie). Les deux visées ne sont donc pas antinomiques. Les deux s'inscrivent dans une vision plus holistique des apprentissages, questionnent les idéologisations des langues et des apprentissages, et soutiennent des pratiques éducatives pluralisées, susceptibles de stimuler et favoriser le développement d'identités plurilingues.

17. Gajo & Serra (2002) décrivent l'opacité comme un moment d'apprentissage clé car il déclenche la prise de conscience que la clarification et la coordination des points de vue sont nécessaires pour conceptualiser de nouvelles connaissances (pour participer à ces négociations, les enfants doivent comprendre le point de vue des autres, ainsi que leur propre), augmentant ainsi également la conscience (plurilingue), le comportement explicatif et la résolution de problèmes (voir aussi Berthoud & Gajo, 2020).

18. Découvert au 18^{ème} siècle, l'ornithorynque qui semble avoir été conçu pour défier toute classification, met en crise toute la théorie de la connaissance. Pour Eco (2001), qui lui consacre un Essai, le monde est à l'image de l'ornithorynque un continuum que nous ne pouvons segmenter que par le biais des interprétations et au travers des enjeux de l'altérité (comment on se raconte soi et comment on raconte l'autre, voir notamment De Robillard, 2008).

19. René Richerich se plaisait à écrire ses cartes postales sous la forme de spirales et d'escargots. Sa curiosité insatiable le poussait toujours à la recherche de nouveaux ornithorynques pour la pensée didactique. Il a inspiré ici ce mot valise qui me semble bien aussi refléter la posture de chercheure-didacticienne de Louise Dabène.

RÉSUMÉS

À l'interface de la sociolinguistique et de la didactique des langues, Louise Dabène a toujours su traverser les frontières (de langues, disciplinaires) et inscrire ses travaux dans des espaces de continuités en interrogeant les questions de plurilinguismes sur différents plans de décision, de planification, d'aménagement, de politiques linguistiques, aux niveaux national, régional, des communautés, des écoles, des classes et des familles. Analyses des pratiques (de classes et dans l'environnement plus large) et des représentations/croyances et idéologies, dans leurs liens avec les processus d'appropriation; réflexions d'ordre épistémologique, éthique et politique problématisant les écologies plurilingues; développement d'une didactique du plurilinguisme contextualisée s'appuyant, comme leviers d'apprentissage, sur les expériences, les connaissances et les pratiques plurielles des apprenants et des familles, et prenant en compte différents processus de croisements et d'intermaillages de langues et de postures inter/alterculturelles: ses travaux ont très certainement tracé une manière dont nous pensons et conceptualisons aujourd'hui le plurilinguisme en éducation. La contribution est l'occasion de lui rendre hommage en revisitant quelques-uns de ses chantiers privilégiés, tout en les (re)situant en résonance de certains des questionnements actuels de la recherche en didactique et/du plurilinguisme, questionnements largement relayés au sein de l'ACEDLE (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères), association qu'elle a fondé en 1989 et présidé de nombreuses années.

INDEX

Mots-clés : didactique des langues et du plurilinguisme, représentations et apprentissages, éveil aux langues

AUTEUR

DANIÈLE MOORE

Simon Fraser University, Vancouver, Canada et DILTEC (EA 2288) Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

daniele_moore[at]sfu.ca