



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 23 – janvier 2014

*Inaccessibles, altérités, pluralités :
trois notions pour questionner les langues
et les cultures en éducation*

Numéro dirigé par Cécile Goï, Emmanuelle
Huver et Elatiana Razafimandimbimanana

SOMMAIRE

Cécile Goï, Emmanuelle Huver, Elatiana Razafimandimbimanana : *Les inaccessibles de l'altérité et de la pluralité linguistiques et culturelles. Enjeux et perspectives pour l'éducation.*

Cécile Goï : *Élèves allophones nouveaux arrivants et altérité en éducation : de l'inaccessible des pratiques des enseignants et des chercheurs à l'ineffable ontologique de l'être.*

Elatiana Razafimandimbimanana : *Quelque part entre des inaccessibles : une façon de conceptualiser la photographie et le sens en sociolinguistique.*

Emmanuelle Huver : *Les inaccessibles de l'évaluation en langue(s). Impensé ? Impasse ? Ferments ?*

Ann Feuteun : *Les langues de l'école pour négocier les « inaccessibles des langues » à l'école.*

Joanna Lorilleux : *L'expérience formative à l'épreuve de la catégorisation ?*

Vanessa Andreotti : *Strategic criticism and the question of (in)accessibility of the Other.*

Frédérique Lerbet-Sereni : *L'expérience de l'indicible/invisible : l'inaccessible comme mode d'accès renouvelé au connaître.*

Valérie Spaëth : *La question de l'Autre en didactique des langues.*

Véronique Castellotti : *L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques.*

Compte-rendu

Fabienne Leconte : Debono Marc, 2013, *Langue et droit – Approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, Editions modulaires européennes, collection Proximités, Bruxelles, 388 pages, ISBN : 978-2-8066-0770-6

GLOTTOPOL – n° 23 – janvier 2014

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

LES INACCESSIBLES DE L'ALTÉRITÉ ET DE LA PLURALITÉ LINGUISTIQUES ET CULTURELLES ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR L'ÉDUCATION

Cécile Goï, Emmanuelle Huver, Elatiana Razafimandimbimanana
Université F. Rabelais (Tours), EA 4246 PREFics-Dynadiv

« C'est au Texas qu'on me raconta cette histoire, mais elle s'était passée dans un autre Etat. Le héros en est un seul personnage, bien qu'en toute histoire, les personnages soient des milliers, les visibles et les invisibles. Il s'appelait, je crois, Fred Murdock. (...). À l'université, on lui conseilla l'étude des langues indigènes. Certains rites subsistent dans les quelques tribus de l'Ouest ; son professeur, homme âgé, lui proposa d'aller habiter dans une réserve, d'observer les rites et de découvrir le secret que les sorciers révèlent aux initiés. À son retour, il rédigerait une thèse que les autorités de l'institution feraient imprimer. Murdock accepta avec empressement. Un de ses ancêtres était mort lors des guerres frontalières : cette ancienne discorde de races était à présent devenue un lien. (...) Pendant plus de deux ans, il habita la prairie (...). Il finit par penser d'une façon que sa logique refusait. Pendant les premiers mois de son apprentissage, il prenait en silence des notes qu'il devait déchirer ensuite, peut-être pour ne pas éveiller les soupçons, peut-être parce qu'elles lui étaient désormais inutiles. (...) Son maître (...) finit par lui révéler sa doctrine secrète. Un matin, sans avoir pris congé de personne, Murdock partit.

(...) Il se dirigea vers le bureau du professeur et lui dit qu'il connaissait le secret et qu'il avait décidé de ne pas le publier.

– J'ai appris là-bas quelque chose que je ne puis dire.

– Serait-ce que la langue anglaise est insuffisante ? (...)

– Rien de semblable, Monsieur. Maintenant que je possède le secret, je pourrais l'énoncer de cent façons différentes et même contradictoires. Je ne sais trop comment vous dire que le secret est précieux et que maintenant la science, notre science, me semble une pure frivolité. (...) Le secret, d'ailleurs ne vaut pas ce que valent les chemins qui m'y conduisent. Ces chemins, il faut les parcourir. » (Borges, 1976 : 109-110)

Ce texte de J.-L. Borges pose, de manière littéraire et allégorique, certaines des interrogations qui nous ont amenées à réfléchir à la question des inaccessibles de l'altérité. Le thème du secret renvoie à une conception courante du rôle de la recherche en sciences humaines et sociales, qui consisterait à dévoiler des mécanismes ou des processus, pré-

existants mais invisibles à l'œil non exercé¹, et ce, par la mise en œuvre de méthodologies identifiées. Il peut s'agir d'« immersion dans » le terrain, comme c'est le cas de l'ethnographie par exemple (dont la recherche mise en scène par Borges constitue une illustration) ; mais il peut aussi s'agir de protocoles de recherche technicisés². Pour différentes voire opposées que soient ces méthodologies, elles s'appuient toutes, de manière plus ou moins consciente et explicitée, sur l'idée que le quantitatif (immersion longue avec implication forte du chercheur, quantité de données collectées, multiplicité des modes et des techniques d'observations, degré de perfectionnement du matériel et des logiciels utilisés, etc.) conditionne (au moins en grande partie) la fiabilité de l'analyse et donc l'accès au secret.

Ce que nous retenons du texte ci-dessus, c'est que « le secret » n'existe pas en soi, pas plus qu'il ne serait la fin ou l'aboutissement de ce qu'il y aurait à dévoiler ou à rendre accessible. Au contraire, c'est le cheminement du chercheur qui le constitue, qui lui permet de construire du sens, sens qui est donc d'une part situé et contingent et d'autre part indissociable d'une dimension personnelle singulière, convoquant des aspects à la fois intellectuels, psychoaffectifs, historiques, identitaires, imaginaires, sensibles, etc.³. La « présentation » de ce « secret » peut donc s'« énoncer de cent façons différentes et même contradictoires »⁴. Ceci ébranle fortement les modalités positivistes de construction des connaissances scientifiques en invalidant le caractère universel⁵. En outre, la manière même de rendre compte de ce cheminement résulte de sélections, de mise en lumières et en ombres puisqu'« en toute histoire, les personnages [sont] des milliers, **les visibles et les invisibles** », ces choix reconstruisant le récit *a posteriori* et le rendant, de ce fait, partiellement fictionnel (Bonoli, 2008 ; Veyne, 1971 ; de Certeau, 1975).

Ensemble d'éléments inaccessibles donc, liés :

- à l'altérité réciproque du chercheur aux acteurs avec qui il est en relation, mais aussi, à d'autres niveaux de réflexion/intervention, de l'enseignant à l'apprenant, du formateur à l'(apprenti)professionnel ;
- à la non pré-existence du sens à son interprétation, elle-même travaillée par des intuitions et des attentes, plus ou moins individuelles / collectives et plus ou moins conscientes / conscientisées ;
- au processus altérisant de l'écriture.

Par ce numéro de *Glottopol*, nous avons ainsi souhaité proposer un espace de réflexion et d'interrogation critiques sur la pluralité / diversité / altérité linguistiques et culturelles en éducation et en formation. Seront plus particulièrement concernés les contextes scolaires en explorant dans des projets, démarches et postures variés, les modalités et les implications de la prise en compte (ou non) des « inaccessibles ». Cette « introduction » au numéro vise à expliciter les manières dont nous, coordinatrices, investissons les notions de pluralité /

¹ Cf. par exemple le résumé présentant l'ouvrage de C. Dargere (2012) sur « l'observation incognito en sociologie » : « Certes, l'observation participante incognito modifie l'environnement social étudié. Elle permet surtout l'accès à des terrains méconnus, tout en fournissant des matériaux riches et inaccessibles avec d'autres approches ».

² Du type captation audio et/ou vidéo avec transcription et analyse via des logiciels ou des applications informatiques spécifiquement dédiés.

³ Cf. également les motivations biographiques familiales qui justifient aux yeux du personnage principal de s'impliquer dans cette recherche.

⁴ Notons que Borges lui-même choisit de ne pas trancher entre différentes interprétations possibles de la destruction par Murdock de ses notes, « peut-être pour ne pas éveiller les soupçons, peut-être parce qu'elles lui étaient désormais inutiles ».

⁵ Voir « la science, **notre** science, me semble une pure frivolité ».

diversité / altérité⁶ en lien avec cette question des inaccessibles, ainsi que le processus en amont de la construction de cette problématique et les résonances avec les réflexions développées dans les différents articles de ce numéro⁷.

1. À l'origine de ces réflexions : la pluralité et l'altérité

1.1. Pluralité, altérité : petit liminaire notionnel

En didactique des langues (désormais DDL) et en sociolinguistique, les notions de « diversité linguistique » et « diversité culturelle » sont actuellement largement thématiques. Ainsi, en sociolinguistique, discipline s'intéressant notamment aux enjeux sociaux liés dans un premier temps à la variation des pratiques langagières puis, ultérieurement, aux contacts de langues, les notions de « diversité » et de « pluralité » tendent à être plus particulièrement convoquées pour caractériser le monde langagier. De même, les travaux visant à la reconnaissance, à la didactisation, voire à la valorisation, de la diversité linguistique et culturelle sont désormais très répandus dans le paysage scientifique de la DDL, notamment sur les terrains éducatifs et scolaires français⁸. Il faut également noter que si l'enseignement des langues – dont, faut-il le rappeler, le français en tant que langue majeure de scolarisation en France – est bien évidemment concerné au premier chef, d'autres disciplines scolaires ont également inclus une réflexion sur ces questions : c'est le cas par exemple des mathématiques (cf. les ethnomathématiques : Gajardo et Dasen, 2007) ou encore de l'histoire (Durpaire, 2002).

Cependant, en sociolinguistique et en DDL, si ces termes traversent le langage commun, ils restent toutefois investis de manières très différentes, sans que soient nécessairement théorisées les notions elles-mêmes, ni les enjeux épistémologiques, méthodologiques, théoriques et pratiques auxquels elles renvoient.

Pour ce que nous avons pu constater, la notion d'« altérité » est restée, quant à elle, peu convoquée et/ou interrogée jusqu'à présent en tant que telle, que ce soit en sociolinguistique ou en DDL. Le terme apparaît certes dans quelques ouvrages (par exemple : Groux et Porcher, 2003), mais ce n'est que plus récemment que certains travaux issus de ces deux disciplines ont commencé à étudier plus précisément les dynamiques et les enjeux liés au potentiel « étrangeant » (« altérisant ») de la diversité (notamment linguistique et culturelle), par exemple :

- dans les champs scolaires (Feunteun, 2007 ; Goï, 2009) et de la formation (Matthey et Simon (coord.), 2009) ;
- dans les questions reliant les langues, les représentations et les constructions identitaires (Zarate, 1995 ; Razafimandimbimanana, 2008) ;
- dans les catégorisations opérées, en ce qu'elles relèvent de formes d'homogénéisation de la diversité et/ou d'assignation de l'autre à son altérité supposée (Caïtucoli C. (dir.), 2003 ; Castellotti, 2009 ; Goï et Huver, 2012 ; Lorilleux, ici même) ;

⁶ L'absence de problématisation à ce stade ne doit pas laisser entendre que nous envisageons ces trois notions comme pouvant être interchangeables (voir *infra* 1.1).

⁷ Ce numéro spécial n'aurait pu voir le jour sans la confiance et la grande disponibilité de Clara Mortamet, que nous remercions donc sincèrement ici.

⁸ Cf. sans exhaustivité : Castellotti, 2008 ; Chiss (dir.), 2008 ; Coste, 2009 ; Groux, 2002 ; Martinez, Moore & Spaëth (dir.), 2008 ; Moore, 2006 ; Castellotti et Huver (éd.), 2008 ; Leconte et Mortamet, 2008 et 2005 ; Abdallah-Preteuille, 2003 ; les projets d'éveil aux langues : Candelier, 2003, etc.

- dans les questions épistémologiques, en tant que composant qualitatif irréductible de la pensée linguistique et réflexive (Spaëth ici-même ; cf. également les termes *alterlinguistique* ou *alter-réflexivité* : de Robillard, 2007 et 2008).

D'autres disciplines des sciences humaines et sociales, notamment la philosophie et l'anthropologie, ont en revanche largement thématiqué et problématisé cette notion d'altérité (Spaëth ici-même). L'entreprise de recenser ces travaux serait ici trop vaste et n'aurait d'intérêt que factuel, aussi avons-nous choisi d'en retenir notamment que :

- l'altérité est une dimension constitutive du soi et pas seulement de l'autre : Ricœur (1994) et Levinas (1974 ; 1990) interrogent, chacun à leur manière, les dimensions d'altérité inter-reliées à celles d'identité et d'être, notamment à travers la tension entre le même et l'autre, *l'idem* et *l'alter* ;
- l'altérité relève d'un processus et non d'un état : Ardoino met, entre autres, en avant les processus d'« altération » plutôt que l'acception non élucidée du terme *altérité*, qui, selon lui, fige une forme d'essence statique de ce qu'il défend – notamment en éducation – comme relevant d'une dimension processuelle d'altérisation, indissociable du contact et de la dynamique de la rencontre avec l'autre (Ardoino, 2010) ;
- l'altérité n'est pas de l'ordre de l'essence : elle est relationnelle et relative, et donc construite *par* et *à travers* l'interprétation. Elle renvoie par conséquent aux processus de catégorisation (qu'est-ce qui est catégorisé comme « autre » ? comment cet « autre » est-il catégorisé ? etc.).

1.2. Pluralité et altérité : des thématiques mais aussi des principes de recherche

Peu de travaux envisagent l'apprentissage, l'enseignement, la formation *et* la recherche tout ensemble comme des processus transversalement tributaires de la pluralité et de l'altérité, c'est-à-dire de la *rencontre avec des autres*, des interprétations et des sens produits par les uns et les autres (Lerbet-Séréni, 2010) et de l'écriture de ces rencontres et de ces interprétations. Nous concevons les notions de pluralité et d'altérité comme *inclusives* et *irréductibles*. Inclusives, en ce sens que, pour la personne, l'altérité et la pluralité incluent simultanément l'altérité et la pluralité de l'autre et la sienne propre. Irréductibles, en ce que nous considérons qu'elles sont constitutives des rapports humains (autre(s)-soi ; soi-autre(s), autre(s)-autre(s) ; soi-soi⁹), non qu'elles seraient pré-existantes à la relation mais parce qu'elles sont inhérentes à celle-ci.

Dans ce cadre, l'altérité et la diversité ne constituent donc plus uniquement une thématique de recherche (ou encore des paramètres à prendre en compte dans l'ingénierie didactique et pédagogique). Ainsi, Affergan considère l'altérité comme un « outil opératoire afin de construire une méthode d'approche d'objets qui, sans cela, demeureraient soit dans une diastémie irrécupérable et muette, soit dans une proxémie trop intime, car indétachable de soi, pour être pensable » (Affergan, 2006 : 23). Même si les termes usités par Affergan (*outils, méthodes, objets*) renvoient à un autre imaginaire de la recherche que le nôtre, nous considérons également que l'altérité et la diversité peuvent être mobilisés comme des principes transformateurs de la production des connaissances scientifiques, de la relation pédagogique ou encore des institutions et des structures qui choisissent de les « prendre au sérieux ». C'est en tout cas l'idée qui a servi de point de départ et de fil directeur à ce numéro et qui sera déclinée dans ses différentes contributions.

Cette dimension irréductiblement altéritaïre de la relation (en situation de recherche, comme en situation de formation/éducation) s'accompagne nécessairement de zones d'opacité, de dimensions non visibles, non perçues, non comprises. Nous y avons été d'autant

⁹ Par exemple, dans une démarche réflexive ou d'auto-représentation (autobiographie, autoportrait, etc.) ; cf. également Kaufmann (2008).

plus sensibles qu'elles sont particulièrement prégnantes dans nos parcours biographiques et professionnels respectifs (cf. *infra*), mais aussi parce que, à notre sens, l'enseignement / apprentissage des langues et des cultures et les recherches qui travaillent ces thématiques, constituent des espaces rendant l'altération particulièrement tangible (cf. également Bertucci, 2007). C'est donc ce double constat – à l'articulation du personnel et du professionnel – qui nous a amenés à souhaiter réfléchir aux questions – conçues comme inter-reliées – de recherche, de formation et d'éducation dans une perspective altéritaire / diversitaire, en nous attachant particulièrement à ces dimensions qui seraient situationnellement non dicibles, non comprises, non perçues, non visibles, voire non perceptibles. C'est ce que nous avons choisi de nommer ici *inaccessibles*, en considérant par ailleurs l'altérité et la pluralité comme des notions heuristiques dans la mesure où elles permettent de prendre en compte et de rendre compte de cette part d'inaccessible inhérente aux différents moments des processus scientifiques, formatifs et éducatifs.

2. Les inaccessibles de la pluralité et de l'altérité

2.1. Acceptions définitionnelles du terme *inaccessible*

Etymologiquement, le terme *inaccessible* vient du latin *inaccessibilis*, dérivé du verbe *accedere*. Dans son acception première, il signifie « *qui n'est pas accessible, dont l'accès est impossible* » (Petit Robert, 2009), ou encore « *qu'on ne peut atteindre, hors d'atteinte* » (*ibid.*). Dans son sens abstrait, il peut être défini comme ce « *qu'on ne peut atteindre, connaître, comprendre* » (*ibid.*).

Toutes ces définitions insistent sur une « impossibilité à », qui peut laisser entendre qu'il existerait des « choses » auxquelles il serait *a priori* possible / impossible d'accéder¹⁰. Si cette idée « d'impossibilité à » a constitué un motif rassembleur entre nous (cf. *infra*), il nous semble cependant important d'insister sur le fait que nous ne considérons pas que le sens pré-existe à la rencontre, à l'interprétation, à l'écriture (cf. à ce propos, la nouvelle de Borges citée en introduction). Au contraire, ces inaccessibles¹¹ sont nécessairement pluriels, puisque d'une part ils sont instables, relatifs et subjectivement situés¹² et que, d'autre part, ils renvoient à différents niveaux et expériences de :

- ce qui, pour des raisons très diverses, n'est pas montré ou dit (Pollak, 1986 ; Mauger, 1991 ; Blanchet, 2000) ;
- ce qui n'est pas perçu par les acteurs (chercheurs, participants à la recherche, formateurs, enseignants, etc.), du fait de leur rapport altéritaire à leur(s) interlocuteur(s) et/ou à leur(s) « terrain(s) » (Jullien, 2008 ; Borutti, 1999 ; Ricœur, 1990) ;
- ce qui n'est pas perçu par le lecteur, lui-même altéritaire au terrain, aux participants à la recherche et au chercheur (Eco, 1985 ; Fabietti, 1999 ; Bonoli, 2008).

De ce point de vue, la remarque de B. Cassin (2004 : s.p.) à propos des intraduisibles pourrait être étendue à la question plus large des inaccessibles :

« Parler d'intraduisibles n'implique nullement que les termes en question ou les expressions (...) ne soient pas traduits et ne puissent pas l'être – l'intraduisible, c'est plutôt ce qu'on ne cesse pas de (ne pas) traduire. »

¹⁰ Il serait d'ailleurs sans doute également intéressant de s'interroger sur ce qui, par contraste, est considéré comme accessible, par qui, pour quoi, etc. L'ensemble de cette réflexion renvoie à la problématique accessibilité / transparence, dont il sera question dans différents articles de ce numéro.

¹¹ Ce qui ne serait pas dit/dicible, vu/visible, perçu/perceptible par les acteurs, dont nous-mêmes, chercheur-e-s.

¹² Ce qui est inaccessible à l'un (ou jugé comme tel) n'est pas nécessairement inaccessible à l'autre (ou pas jugé comme tel), ce qui était inaccessible peut devenir accessible (et vice versa), etc.

2.2. Les inaccessibles dans la recherche : absents, extra-ordinaires, repoussés ?

2.2.1. Une question absente

Dans les domaines de recherche dans lesquels nous travaillons – la sociolinguistique et la DDL –, la problématique des inaccessibles, telle que formulée ici en tant que thématique et principe de recherche, est généralement absente¹³ ou peu prise en compte (tout du moins de manière visible)¹⁴. En sociolinguistique, par exemple, aucune occurrence de ce terme n'apparaît dans les titres des 4253 publications référencées sur la *Bibliographie Sociolinguistique Francophone*¹⁵. De même, en DDL, nombre de travaux portent sur des outils ou des pratiques didactiques, que la recherche aurait alors pour objectif de produire et/ou de mettre en œuvre et/ou d'améliorer. Dans ces deux domaines (ainsi qu'à leur intersection), un certain nombre de travaux portent également sur des pratiques (langagières ou d'apprentissage) « clandestines », « buissonnières », communément ignorées, voire délégitimées et/ou honteuses, qu'il s'agit donc, par la recherche, de mettre en évidence et, parfois, de (re)légitimer.

Du point de vue méthodologique, ces travaux se fondent généralement sur des analyses de pratiques mises en œuvre hors du « cadre » qui les ignore : ainsi, Penloup (2008) réunit des travaux s'intéressant aux « connaissances ignorées des élèves » (en l'occurrence ignorées par l'institution scolaire) et Fraenkel (1993) développe des recherches empiriques visant à mettre au jour des « pratiques invisibles », c'est-à-dire non déclarées par les personnes interviewées lors d'entretiens. Certains travaux peuvent également renvoyer à des approches ethnographiques (Lambert, 2012, par exemple) et/ou biographiques (Castellotti et Moore, 2005 ; Molinié (dir.), 2011, entre autres) mettant en évidence des expériences, des répertoires et des pratiques pluriels et généralement insoupçonnés, non reconnus, non légitimés. Certes, nombre d'entre eux ne se limitent pas aux pratiques des acteurs et intègrent à leur réflexion les représentations de ceux-ci. Il est cependant intéressant de noter que, lorsque c'est le cas, ce sont en fait généralement les *traces* des représentations qui sont prises en compte et mises en évidence, par des méthodologies de type analyse de pratiques, de discours, d'interactions...

Ainsi, en recherche et notamment dans les recherches dites « de terrain », comme en formation ou en éducation dans ces domaines, ce qui est pris en compte, analysé, interprété, c'est ce qui est (rendu) accessible : le perceptible, le visible, l'audible, le tangible, le lisible, etc. constituent l'observable empirique. À l'inverse, ce qui n'est pas (rendu) accessible constitue souvent une sorte de point aveugle. Ceci est d'autant plus prégnant dans le domaine de la recherche que les traces, les observables, voire les données, garantissent généralement la validité et cautionnent la scientificité (véracité et aptitude à l'universalité) des travaux. Elles ont en effet une fonction (et un statut) de preuve, « en elles-mêmes et pour elles-mêmes », ou tout du moins sont-elles jugées indispensables à la falsifiabilité de la recherche, critère considéré comme décisif dans la détermination de la frontière entre science et non-science (Goï, ici-même).

La trace est beaucoup plus rarement envisagée sous un angle interprétatif et donc sous l'angle du sens que les acteurs lui confèrent. Dans le domaine des sciences de l'information et de la communication, Galinon-Mélenec (2011) développe ainsi l'idée que celui qui observe

¹³ Cette absence peut d'ailleurs être diversement interprétée : ce qui n'apparaît pas peut en effet être omis, passé sous silence, jugé non prioritaire, etc.

¹⁴ Et ce, contrairement à d'autres champs disciplinaires, dans lesquelles cette problématique a été abondamment traitée. C'est le cas notamment de l'anthropologie (qui a posé la question de l'altérité et de ses inaccessibles dans l'espace), de l'histoire (qui l'a posée dans le temps) ou encore de la philosophie (et notamment de la phénoménologie et de l'herméneutique, qui s'intéressent, globalement, aux modalités de construction du sens, autrement dit, au(x) « sens des autres », pour reprendre, en le ré-interprétant, le joli titre de M. Augé).

¹⁵ Présentée comme la plus grande bibliographie du domaine sociolinguistique francophone. Site : <http://www.bibliographie-sociolinguistique.com/index.php>; banque de références interrogée le 10 janvier 2013.

corrèle un phénomène présent (la trace) avec un phénomène *absent*, si bien que la trace (ou plutôt son sens) tient à des éléments qui ne peuvent pas nécessairement être « montrés » :

« La trace doit être comprise comme une mise en rapport entre un fait et la capacité réceptive et interprétative qu'on peut en avoir (cette capacité pouvant évoluer dans le temps et dans l'espace). (...) L'interprétation de la trace relève [donc] d'une forme d'herméneutique visant à attribuer du sens à ce qui est observé » (Galinson-Mélenec, 2011 : 26).

La problématique de la réception et de l'usage des traces et, corrélativement, de ce qui est (aux autres, à certains autres et/ou à soi) accessible, inaccessible, opaque, opalescent, translucide et/ou transparent devrait ainsi préoccuper les acteurs qui travaillent avec des traces (les chercheurs bien sûr, mais aussi en l'occurrence, les enseignants et/ou les évaluateurs). Elle supposerait également que le sujet interprétant et ses modalités d'interprétation soient rendus présents : pour la recherche, cela va dans le sens d'une inclusion explicite du rôle, de la responsabilité et de l'action du chercheur dans le processus de sélection, d'interprétation et d'écriture (Stengers, 1993 ; Latour, 1991 ; Jucquois, 2003, etc.).

2.2.2. Les inaccessibles comme phénomène extra-ordinaire

Lorsque les inaccessibles de l'altérité ne constituent pas un point aveugle, ils peuvent être traités comme renvoyant à une expérience traumatique, voire horrifique. Serait alors inaccessible – et notamment indicible – ce qui relèverait de « *la difficulté à évoquer un passé qui reste difficile à communiquer, à faire comprendre, à transmettre à tout étranger au groupe concerné* » (Pollak, 1986 : 141). C'est par exemple dans cette perspective que Pollak développe une réflexion autour de la notion d'indicible, fondée sur une problématisation de ses travaux développés à partir de témoignages relatifs aux camps de concentration et d'extermination. Heinich (2011), dans la continuité de Pollak, interroge les frontières entre fiction et diction et pose la question de l'indicible (i.e. des « *diverses modalités de cette sortie du silence, et leurs répercussions indissociablement éthiques et épistémologiques* » – quatrième de couverture) à l'aune de l'imprescriptible (terme utilisé par J. Chirac au moment de la commémoration de la Rafle du Vel'Hiv') et de l'irréductible (pour qualifier la littérature testimoniale, en l'occurrence les récits de la Seconde Guerre mondiale). Ce traitement des inaccessibles sur le mode du traumatisme se retrouve également dans des travaux de linguistique légale interrogeant la fiabilité des témoignages des demandeurs d'asile ainsi que leur capacité à *dire* – à donner accès – aux raisons de leur demande (Muni Toké, 2010).

Si le terme d'*indicible* est trop ancré dans des dimensions discursives et langagières (raison pour laquelle nous y avons renoncé, bien que nous l'ayons initialement mobilisé), il nous semble également plus largement que son investissement dans une acception « traumatique » renvoie à une conception des inaccessibles comme « extra-ordinaires » ou, en tout cas, comme exceptionnels. Le caractère exceptionnel des inaccessibles se retrouve par exemple dans les thèses développées en philosophie du langage par Austin, Searle ou Grice dans le cadre de la pragmatique et selon lesquelles « *il suffit de se donner techniquement les moyens pour pouvoir se comprendre l'un l'autre, la transparence du sens étant une question de maîtrise ou d'enrichissement de l'instrument linguistique* » (Debono, 2013).

2.2.3. Les inaccessibles comme phénomène à repousser

Ces inaccessibles peuvent enfin être investis comme une sorte de repoussoir, un espace à réduire progressivement, voire à éradiquer (au moins dans l'idéal). Cela se manifeste par exemple dans la tentation d'exhaustivité des typologies visant à décrire les langues et/ou les cultures (parfois dans leur totalité), ce qui a des conséquences très directes, entre autres en évaluation, dans la mesure où ces typologies censément exhaustives servent souvent de base à

la construction de référentiels (Huver, ici-même). En recherche, la technicisation de certains protocoles relève également de cette tendance, dans la mesure où la technique est conçue comme un moyen – voire *le* moyen – de rendre accessible ce qui ne le serait pas sans elle. Ainsi, les protocoles consistant à multiplier le nombre d'appareils de captation et d'enregistrement autour de l'objet de recherche s'accompagnent de la visée de produire une vue complète des interactions observées. Cette visée d'exhaustivité, que l'on pourrait qualifier, à la limite, de panoptique (Foucault, 1975), est censée garantir la véracité des analyses, de surcroît à elle seule, c'est-à-dire en dehors de l'activité interprétative des sujets concernés. Ainsi, la pluralité et l'altérité ne sont finalement que peu convoquées ici, puisqu'il s'agit plus de multiplier les angles de vue que de travailler avec le frottement de points de vue altéritaires et donc pluriels.

À titre d'illustration, on pourrait rapprocher ces tentatives d'exhaustivité technicisée de l'effet spécial dit du *bullet time*, popularisé dans le film *Matrix*¹⁶ : celui-ci consiste en effet à placer toute une série d'appareils photographiques autour d'un acteur et à les déclencher un par un comme en mode rafale. Les images ensuite montées les unes à la suite des autres donnent au final l'impression au spectateur que l'on tourne autour d'un sujet qui, lui, reste figé¹⁷. De la même manière, dans les protocoles de recherche précédemment évoqués, le chercheur met en place des dispositifs dont la technicité même lui permet de rester extérieur et de (parfois littéralement) tourner autour de son « objet » ou d'un sujet qui, de fait, est objectualisé. Dans un récent numéro de *Langue française* (Traverso (dir.), 2012), V. Traverso évoquant les évolutions majeures dans le domaine de l'analyse des interactions insiste significativement d'une part sur la qualité des *enregistrements* et le développement de *logiciels* de traitement des données et d'autre part sur la création, l'archivage, la conservation et la mise à disposition de bases de *données*. Du fait de la surabondance de données, d'enregistrements, de logiciels d'encodage, de diffusion, d'analyse, etc., l'essentiel de la recherche semble alors se concentrer sur ce qui est observé, dit, pratiqué, laissant supposer qu'elle ne peut être pertinente en dehors de toute forme de matérialité empirique et/ou d'extériorisation. Ne sont en revanche pris en compte (ou en tout cas, ne sont abordés comme tels dans les publications) ni l'implication du chercheur à différents niveaux de sa recherche (choix du protocole, choix de la méthodologie, sélection des données perçues comme pertinentes, choix d'écriture, etc.), ni les dimensions non perceptibles par des biais technicisés, notamment l'histoire du chercheur et de sa recherche, la biographie des acteurs et les conditions et modalités de leurs mises en relation¹⁸.

¹⁶ Film de science-fiction réalisé par Andy et Larry Wachowski en 1999.

¹⁷ Exemples de cet effet :

<http://m.regallet.free.fr/HTML/bullet.htm>, <http://www.youtube.com/watch?v=WhxbYTMNMxo>,
<http://www.youtube.com/watch?v=KtghA0rkDY>.

¹⁸ F.-R. Dubois (2012) pose une problématique similaire dans le domaine des études littéraires à propos d'un ouvrage de K. Misono portant sur Léonard de Marandé, auteur peu connu de la seconde moitié du XVII^e siècle. Il se demande à ce propos s'il « **est bien possible d'inférer un auteur d'un corpus ? (...) En l'absence de documents (...)**, que faire ? Faut-il abandonner complètement toute figure de l'auteur, toute mention de ses motivations personnelles et de sa biographie, au risque de diluer la singularité de l'œuvre dans l'esprit du siècle ou d'un groupe, ce qui ôte nécessairement à l'étude beaucoup de son intérêt socio-historique ? Faut-il au contraire se livrer à de hasardeuses conjectures, affirmer, comme le fait parfois Keisuke Misono, que Marandé reprend ceci ou cela, agit pour telle ou telle raison, et **produire un savoir peut-être loin d'être inexact, surtout très éclairant, mais dont les fondements sont fragiles ?** » (c'est nous qui soulignons).

3. Travailler avec la diversité / pluralité et l'altérité, travailler avec les inaccessibles – Le programme PARAADIV

3.1. Présentation du programme : les inaccessibles de PARAADIV...

Comme l'histoire de Borgès, l'histoire de ce programme pourrait s'« énoncer de cent façons différentes et même contradictoires ». En d'autres termes, présenter une histoire « objective » du programme PARAADIV¹⁹ et du rôle qu'y joue / y a joué la notion d'inaccessible²⁰ (par exemple sous forme de « frise chronologique ») n'a pas de sens au vu des orientations défendues ici, celles-ci supposant au contraire de mettre en évidence son caractère construit et les modalités selon lesquelles nous avons réalisé cette construction.

Ce programme (comme tout programme de recherche) s'est construit en se construisant, selon une temporalité non repérable, ou, en tout cas non linéaire, rendant son issue partiellement au moins non prévisible, du fait d'une constante ré-organisation de nos questionnements, d'une transformation de nos postures (Goï, ici-même), d'une reconfiguration de nos démarches (Razafimandimbimananana, ici-même). Nous avons choisi d'intégrer et de visibiliser ces tâtonnements, transformations, inconnus, approximations, ainsi que les moments d'inconfort et de tension qui les constituent. Pour autant, cette démarche n'est pas à considérer comme l'ajout d'une dimension supplémentaire à la présentation, de manière à rendre celle-ci plus exhaustive et transparente, mais comme participant d'une autre manière d'écrire la recherche (en l'occurrence la présentation de celle-ci), en y explicitant nos choix et leur caractère subjectif.

De ce point de vue, la présentation qui suit est à lire comme une fiction reconstruite *a posteriori* et de manière réflexive, en fonction notamment de nos enjeux présents, en particulier de la place et du rôle de la question des inaccessibles. Nous avons ainsi choisi de privilégier plusieurs fils historicisants, étant entendu qu'ils sont ici présentés comme des fils indépendants les uns des autres, alors que, dans les faits, ils se sont, pour partie en tout cas, tissés les uns avec les autres et, parfois, les uns défaisant les autres.

Un fil biographique d'abord, dans la mesure où ce programme et la manière dont il s'est progressivement (re)construit émane de nos biographies personnelles et professionnelles respectives. Emmanuelle Huver et Cécile Goï ont commencé à travailler ensemble sur les thématiques qui deviendront le programme PARAADIV en 2009 : l'idée initiale était de travailler avec un public avec lequel l'une et l'autre avait déjà travaillé antérieurement (les Enfants Nouveaux Arrivants, désormais ENA) en tant qu'enseignante et/ou chercheuse²¹, tout en s'inscrivant dans la continuité des travaux menés au sein de l'équipe Dynadiv sur la problématique qu'on peut catégoriser ici *grosso modo* de « langues et insertion » (cf. Castellotti et Huver (éds.) 2008). Elatiana Razafimandimbimananana a rejoint le programme en 2010, en le transformant du fait d'un parcours personnel vécu comme étant fortement marqué par une mobilité migratoire et d'un intérêt de recherche pour les questions d'altérité, déclinées à la fois sur le plan thématique, méthodologique et épistémologique. Cela se traduit entre

¹⁹ Voir les sites <http://dynadiv.univ-tours.fr/> et <http://www.wix.com/dynadiv/paraadiv>.

²⁰ Certains lecteurs trouveront peut-être excessif le fait que nous parlions de « notion » lorsque nous parlons des inaccessibles (cf. également le titre retenu pour ce numéro de *Glottopol*). Précisons donc, pour anticiper cela, que notre emploi du terme « notion » ne réfère pas (ou pas nécessairement) à un concept théorisé en tant que tel mais, plus largement, à l'idée des inaccessibles, idée plus ou moins définie, intuitive, diversement investie, etc.

²¹ Emmanuelle Huver a en effet élaboré des outils d'enseignement et d'évaluation à destination de ce public et a effectué un travail de DEA sur la question de l'intégration culturelle des ENA (Huver, ici-même). Cécile Goï a quant à elle été enseignante dans des dispositifs d'accueil d'ENA, elle a largement contribué à faire évoluer ces dispositifs sur la région tourangelle et à susciter, du point de vue institutionnel, des réflexions sur cette question. Elle a également rédigé une thèse sur les liens entre réussite, autorisation à réussir et migration (Goï, 2005).

autres par une réflexion sur les modalités de construction de la recherche par le biais de démarches permettant de travailler avec des autres, leurs représentations, leurs imaginaires (autoportraits et photographies notamment : Razafimandimbimanana, 2008, 2009 et ici-même ; Razafimandimbimanana et Peigné, 2010), sans pour autant exclure ceux du chercheur (Poulet et Razafimandimbimanana, 2009 ; Razafimandimbimanana et Forlot, 2013 ; Razafimandimbimanana et Goï, 2012). La thématique des mobilités / des migrations et la question des altérités qui traversent celle(s)-ci constituent donc, pour toutes les trois, des expériences personnelles et professionnelles, chacune pouvant les vivre et se les représenter de manière diversifiée.

Conjointement à ces éléments se noue ensuite un fil scientifique collectif, puisque ces expériences sont par ailleurs entretissées des réflexions développées au sein de l'EA 4246 PREFics-DYNADIV²² qui touchent à la conceptualisation et à la mise en œuvre d'un paradigme épistémologique « qualitatif diversitaire » (de Robillard, 2007, 2008, 2010 ; Goï (dir.), 2012). Celui-ci vise à travailler *avec* (et non *sur*) l'altérité, la pluralité et l'hétérogénéité par le biais de démarches qualitatives, réflexives et/ou herméneutiques, notamment dans les champs de la DDL, de la sociolinguistique et des sciences de l'éducation.

Ce sont ces différents fils qui nous ont amenées à travailler les problématiques de l'altérité et de la diversité en les considérant à la fois comme thématiques et comme principes de recherche, et ce d'autant plus que cette voie nous semblait peu explorée jusqu'à présent dans nos domaines de recherche, mais aussi dans les domaines de l'enseignement et de la formation (cf. *supra*). Ceci se manifeste notamment par le fait de :

- poser ces problématiques sur des terrains scolaires avec un public particulier généralement considéré comme « spécifiquement » altéritaire (les ENA) en les articulant aux questions de transformations identitaires, de dynamiques langagières et de dispositifs et enjeux de transmissions / appropriation ;
- penser des dispositifs de recherche investissant la pluralité et la diversité d'un point de vue méthodologique.

C'est pourquoi le programme de recherche PARAADIV s'intéresse aux modalités d'accueil et d'insertion (scolaire, sociale et linguistique) d'élèves allophones nouveaux arrivants, jeunes migrants plurilingues, des points de vue pluriels des enseignants, des élèves eux-mêmes et de nous-mêmes comme chercheuses. Il traite plus particulièrement de la manière dont ces élèves se perçoivent et sont perçus, c'est-à-dire aux imaginaires de la diversité/altérité et aux modalités de reconnaissance et de prise en compte (ou non) de celle-ci, dans la mesure où ce public est souvent perçu par les différents acteurs de l'institution scolaire sous l'angle d'une altérité réduite, réductrice ou exacerbée. L'objectif est ainsi d'explorer les processus d'« altération » (Ardoino, 2010) observables (ou non) chez les élèves et les enseignants, mais aussi chez nous-mêmes comme chercheuses, du fait de cette rencontre avec d'autres *alter*²³. Dans la perspective d'investir la pluralité et la diversité à la fois comme thématiques et comme principes de recherche, nous avons choisi de :

- travailler avec les interprétations d'enseignants, d'élèves et de chercheurs en les considérant dans et pour leur pluralité (ce que nous pourrions appeler « croisement » ; cf. à ce propos Huver, 2013) ;
- travailler par le biais de médiums vidéo (enregistrements de séquences de classe avec des auto- et hétéro-confrontations à des extraits), iconographique (autoportraits des élèves) et photographique (mises en scène de soi avec les jeunes).

²² Anciennement EA 4246 DYNADIV jusqu'au 1^{er} janvier 2012.

²³ Des « autres » qui peuvent aussi simultanément, et à des degrés variables, également être perçus sous l'angle de *l'idem*, du « même ».

Ce travail avec la pluralité des interprétations nous a ainsi permis de nous interroger sur les enjeux (et notamment les enjeux de pouvoir) liés au choix de faire prévaloir ou non telle ou telle interprétation (Goï, ici-même), ainsi que sur les démarches et les mediums que nous avons investis pour produire cette diversité (Razafimandimbimanana, ici-même ; Goï et Huver, 2013 ; Huver et Goï, 2013).

Trois axes peuvent être identifiés :

- *évaluations et professionnalité des acteurs* (Référénte : E. Huver) : pour cet axe, nous avons filmé une séance d'évaluation diagnostique et en avons montré des extraits sélectionnés par nos soins à différents enseignants accueillant des ENA ;
- *insertion linguistique et scolaire des collégiens nouveaux arrivants* (Référénte : C. Goï) : pour cet axe, nous avons notamment filmé différents moments de la vie scolaire de plusieurs ENA (cours de FLS, cours en classe « ordinaire », récréation, etc.) sur 18 mois et nous en avons montré des extraits sélectionnés par nos soins à différents enseignants accueillant des ENA ;
- *constructions identitaires imaginées en contexte scolaire* (Référénte : E. Razafimandimbimanana) : pour cet axe, le travail s'est principalement construit autour d'ateliers photographiques et scénographiques avec les jeunes migrants plurilingues.

3.2. Construction d'une problématique autour des inaccessibles de l'altérité

Un troisième fil, *a priori* plus conjoncturel, mérite d'être mis en évidence : il s'agit de l'organisation d'une journée d'études inter-professionnelle²⁴, qui a finalement débouché sur la coordination de ce numéro et qui, surtout, a constitué un moment fort dans la construction même de la présente thématique. Les différents choix et l'élaboration de la problématique ont par conséquent supposé de confronter les différentes manières que nous avons eu d'investir le programme, d'explicitier ce que nous en avons attendu, respectivement et collectivement, de le positionner au regard de ces attentes – personnelles et collectives –, bref, de négocier les conditions des différents collectifs impliqués (PARAADIV, notre équipe de recherche, communautés scientifiques, enseignantes, étudiantes, concernées par la journée, etc.).

Au fur et à mesure des discussions, il nous est apparu que ce qui nous rassemblait et qui, en même temps, pouvait « faire sens » aux différents niveaux évoqués ci-dessus, c'était cette question (aux échos expérimentiels, méthodologiques, épistémologiques) de l'interprétation et de la place laissée aux autres dans l'interprétation. Nous souhaitions en effet explorer différentes manières d'interpréter avec d'autres et non à leur place, de ne pas plaquer notre propre interprétation tout en ne nous effaçant pas derrière les interprétations / discours produits par ces autres, de façon en partie co-construite mais différenciée et sans confusion des rôles et responsabilités des uns et des autres (Goï, ici-même).

Nous avons ainsi longuement tâtonné sur la formulation même de la thématique (altérité à l'école ? imaginaires ? incertain ? indicible ? imperceptible ? inobservable ?), pour nous arrêter sur un terme à même de traduire l'« impossible à... » (dire, observer, percevoir, etc.). Celui d'« inaccessible » nous a finalement paru être suffisamment large pour traduire cette idée. Enfin, nous avons choisi de le pluraliser afin de rendre compte du fait que nous le concevions comme constitutivement pluriel, subjectif, labile, etc. (cf. *supra* 2.1.)²⁵.

²⁴ Journée d'études interprofessionnelle (*Les inaccessibles de l'altérité et de la pluralité – langues et cultures : enjeux et perspectives pour l'éducation*) car réunissant, dans son public et / ou ses intervenants, non seulement des chercheurs, mais aussi des étudiants, des enseignants et des acteurs institutionnels de l'Education Nationale. Programme en ligne : <http://dynadiv.univ-tours.fr/>.

²⁵ Nous remercions V. Castellotti pour ses lectures de différentes versions de ce projet et ses propositions qui nous ont aidées à préciser notre pensée.

3.3. PARAADIV au filtre des inaccessibles

Si on revisite rétrospectivement le programme PARAADIV en le passant au filtre de cette question des inaccessibles, plusieurs points ressortent, que nous souhaitons exposer ici, dans la mesure où ils participent de la configuration de la journée d'études interprofessionnelle précédemment évoquée et du prolongement de celle-ci dans le présent numéro.

3.3.1. Altérité linguistique et culturelle, diversité des interprétations

Travailler avec l'altérité et la diversité, en tant que thématiques et principes, revient à interroger ces notions à différents niveaux de réflexion / intervention :

- d'une part comme thématique : il s'est alors agi d'explorer les manières dont l'altérité / diversité linguistique et culturelle est perçue, traitée, appréhendée, interprétée ;
- d'autre part comme principe : il s'est alors agi de nous intéresser à la diversité des interprétations produites, c'est-à-dire au(x) « sens des autres » et aux sens potentiellement autres, à leur(s) statut(s) et à leur(s) utilisation(s).

Ainsi, au plan didactique (qui présente des enjeux à la fois d'éducation / formation et de recherche), nous nous sommes par exemple intéressées à la manière dont l'altérité est perçue / construite dans les évaluations diagnostiques (Huver, 2009, Goï et Huver, 2010) ou encore dans les dispositifs d'accueil (Goï et Huver, 2013). Mais nous avons également exploré la manière dont ces outils et ces dispositifs d'évaluation véhiculent et contribuent à construire des représentations de la diversité et de l'altérité linguistique et culturelle. En d'autres termes, il s'est agi de travailler la question de la réception et de l'interprétation des outils et des dispositifs d'évaluation et/ou de scolarisation des ENA par les enseignants, en nous intéressant plus particulièrement aux points restant « aveugles », inaccessibles à ce moment-là, avec cet outil ou dans ce dispositif-là, avec ces utilisateurs-là. Plus largement, ce qui est remis en question à travers ce travail, c'est le fait de considérer les outils et les dispositifs *indépendamment* des acteurs qui les interprètent et les utilisent. En effet, les outils et les dispositifs sont souvent envisagés sous l'angle de l'homogénéité de leur mise en œuvre : à un outil ou à un dispositif correspondrait une et une seule forme de mise en œuvre et – corollairement – une et seule conséquence didactique. Nous avons souhaité montrer que la formation et notamment l'analyse des dispositifs et des outils ne peut se faire sans prendre en compte les façons dont les acteurs se les approprient et les mettent en jeu, en œuvre.

Au plan de la recherche (qui se nourrit de et nourrit la formation et l'enseignement), c'est justement cette perspective centrée sur l'acteur – en lien avec une situation historique, sociale, géographique, institutionnelle²⁶ – et donc la pluralité des interprétations, des investissements, des positionnements qui a particulièrement retenu notre attention. C'est la raison pour laquelle nous avons conçu un dispositif visant à « croiser » des interprétations lors de moments d'auto/hétéro-confrontations avec des extraits de séquences filmées (Goï et Huver, 2013 a et b ; Goï ici-même). Il en va de même pour le travail engageant les jeunes dans la création (et non uniquement dans la *production*) de ce qui constituerait les « observables » de la recherche à travers la réalisation de dessins, de portraits photographiques et de scénettes vidéos. Nous cherchons également à dépasser le statut objectif dominant accordé aux supports (visuels, vidéo, etc.) et aux observables qui en seraient issus (Razafimandimbimanana, ici-même). Ces supports sont pensés en tant qu'espaces de rencontres et ont ici une fonction de « mise en altérité » et de « mise en réflexivité » des jeunes et des enseignants, comme des chercheuses (et ce, contrairement à la plupart des dispositifs d'analyse de pratiques, d'auto ou d'hétéro-confrontation, à des fins de recherche notamment).

²⁶ Il ne s'agit en effet pas de considérer l'individu d'un point de vue uniquement micro, détaché de processus historiques et sociaux et d'inscriptions institutionnelles plus larges.

Par exemple, dans le dispositif d'auto/hétéro-confrontations, les séquences vidéo n'avaient pas pour objectif de comparer des pratiques (sous l'angle de leur qualité ou de leur efficacité) ou de comparer les réactions des enseignants visionnant ces extraits, mais de nous amener, nous chercheuses, à prendre conscience de nos propres implicites en les frottant à d'autres (Huver, ici-même ; sur les notions de croisement et de comparaison : cf. Huver, 2013). Ainsi, lors des observations filmées d'évaluations diagnostiques, l'utilisation des langues par Frédérique, enseignante de Lettres et de FLS dans le dispositif de scolarisation tourangeau des ENA, a particulièrement retenu notre attention. En effet, elle s'adresse en anglais à un élève kosovar non locuteur de français mais locuteur de l'anglais, afin de mieux appréhender son parcours de scolarisation. Elle se positionne comme médiatrice entre les deux systèmes scolaires, en expliquant que l'enseignement des mathématiques en France comprend de l'algèbre et de la géométrie, et demande à l'élève ce qu'il en est en Albanie. Nous pensions que ce type de pratique serait valorisé par les enseignants mettant eux-mêmes en œuvre des pratiques d'évaluation très accompagnantes et fondées sur une appréhension globale de l'élève, pratique que, tant nous que les enseignants (tous degrés d'enseignement confondus), avons tendance à attribuer tendanciellement aux enseignants du premier degré. Or, tous les enseignants ayant visionné cet extrait (dont Frédérique elle-même) ont ouvertement et indistinctement critiqué ce recours à l'anglais (sans chercher à élucider sa possible pertinence didactique). Cet épisode, auquel nous avons donné du poids du fait de l'étonnement qu'il a généré chez nous, nous a ainsi amenées à relativiser notre interprétation des pratiques des enseignants comme portant l'empreinte forte de leur culture et de leur formation professionnelles. Il a également renforcé notre conviction de la nécessité de croiser nos interprétations en nous incluant explicitement dans le réseau interprétatif progressivement tissé.

Cette volonté de travailler avec la pluralité des interprétations nous a également amenées à effectuer un important travail conceptuel et réflexif sur les catégorisations mises en œuvre, par les autres, mais aussi par nous-mêmes. C'est sous cet angle de la catégorisation que nous avons interrogé les outils d'évaluation (en montrant que leur conception témoignent de et contribuent à construire des représentations sur les élèves) ou encore les catégories elles-mêmes (en montrant que leur mobilisation répond à des enjeux de positionnement identitaire plus ou moins collectif et/ou individuel : Goï et Huver, 2012). Ce travail de déconstruction des catégorisations et de mise en évidence des représentations dont celle-ci procèdent nous a également amenées à discuter entre nous – et parfois âprement – des termes à mobiliser ainsi que des modalités choisies pour rendre compte, dans nos présentations écrites²⁷ et orales académiques principalement, de ces discussions, notamment lorsqu'elles mettaient à jour des divergences. Par exemple, lorsqu'il était (plus ou moins provisoirement) difficile de nous retrouver sur le choix d'un terme, nous avons délibérément choisi de ne pas nécessairement rechercher un compromis ou un terme consensuel, mais d'utiliser les deux termes (*ENA* et *jeune migrant plurilingue*, par exemple), parfois de manière volontairement indistinguée (*pluralité* et *diversité* ; *élève* et *apprenant*, par exemple).

3.3.2. *Altérité, diversité, inaccessibles*

Travailler avec les inaccessibles de la diversité et de l'altérité traverse ainsi tant le travail de l'enseignant ou du formateur que du chercheur et ce, à différents moments de leur activité professionnelle.

²⁷ L'équipe PREFics-DYNADIV (EA 4246) prépare d'ailleurs un ouvrage collectif coordonné par Véronique Castellotti et Elatiana Razafimandimbimanana dans lequel les chercheurs reviennent sur ces questions de rapports à soi, aux autres dans le processus d'écriture de la recherche.

Du point de vue de la production / création des « observables »

L'idée d'inaccessible renvoie aux modalités de prise en compte (ou non) du fait que les acteurs (enseignants, enfants, « formés », chercheurs, etc.) ne disent d'une part que ce qu'ils ont envie de dire ou ce qu'ils *peuvent* dire et, d'autre part, que ce dont ils ont conscience au moment des échanges et/ou ce qu'ils pensent devoir dire/répondre à leur(s) interlocuteur(s), avec l'identité / les identités qu'ils lui / leur supposent. Le statut (perçu / supposé) de celui qui est à l'initiative de la production des observables (et particulièrement le chercheur) est ici bien évidemment à prendre en compte.

La demande de « se dire » est notamment au cœur des démarches (d'enseignement et de recherche) de type réflexif et / ou biographique. La critique dont ces démarches font l'objet porte régulièrement sur cette part d'opacité et donc d'inaccessible (des sujets à eux-mêmes et aux autres) et que Bourdieu (1986) nomme l'« illusion biographique »²⁸. Ainsi, dans le domaine de la DDL, Zarate et Gohard-Radenkovic (2004 : 5) dénoncent le fondement biographique des *Portfolios européens des langues*, en ce que cet outil « souffre de naïveté sociale et confond ses principes politiques (l'égalité statutaire des langues et des cultures) avec les contraintes sociales (qui amène toute personne à **taire** des pans de son identité » (c'est nous qui soulignons). C'est ce même type d'argument que Dervin (2010 : 164) mobilise à propos de certaines approches (biographiques) de l'interculturel, qui, selon lui, se fondent sur « la croyance inconsciente que les apprenants sont honnêtes et francs à propos de leurs expériences, alors que l'apprentissage interculturel se déroule souvent dans le cadre d'un « apprentissage vagabond » que l'apprenant ne souhaite pas nécessairement partager »²⁹.

Travailler en recherche, en formation et en éducation avec ce type d'outil suppose donc de travailler avec le fait que la capacité et/ou la volonté à dire, montrer, donner accès à ce qui est attendu (de l'apprenant, de l'enseignant, du formateur, du chercheur) est situé (culturellement, dans le temps, dans l'espace, etc.³⁰) et que l'accès au sens n'est :

- ni total (quid par exemple des silences, des omissions, des refus, des ratages ?) ;
- ni immédiat : il reste inévitablement tributaire de facteurs « autres » qui dépassent le chercheur, le formateur, l'enseignant, l'apprenant et leur contrôle.

« On ne peut séparer le processus de construction du sens ethno-anthropologique des stratégies d'auto-définition et d'auto-réflexion mises en œuvre par les sujets des cultures, à la fois pour se comprendre, se dissimuler aux autres et construire leurs propres systèmes symboliques. » (Affergan, 1997 : 31)

(S')interroger sur l'accès au sens revient ainsi à s'interroger sur ce qui est/fait « sens ». Si l'objectif n'est pas forcément de découvrir le « secret » du sens mais plutôt de réfléchir aux cheminements qui peuvent mener à la conscientisation de la fabrication de plusieurs sens, nous pensons que le chercheur ne peut s'extraire en tant que fabricant de cheminements et de sens (Razafimandimbimananana, ici-même). Pour autant, il ne peut non plus faire comme s'il agissait en toute liberté et/ou indépendance.

²⁸ Pour un contre-argumentaire à ce propos : cf. Heinich (2010).

²⁹ Traduction de la citation suivante : « If teachers ask students to keep diaries and logs, there is a subconscious belief that learners are honest and blunt about their experiences, while intercultural learning usually takes place through “vagabond learning” which the learner may not always want to share. »

³⁰ Ainsi, Fabre, Jamin, Massenzio (2010), qui considèrent la biographie et l'autobiographie comme un genre interne à l'anthropologie, interrogent son inscription occidentale (en lien avec l'individualisme, les Lumières mais aussi le christianisme) ainsi que l'accès « dans une société à la maîtrise du discours biographique en tant que sujet et en tant qu'auteur ».

Du point de vue de la réception des observables

Travailler avec les inaccessibles de l'altérité suppose de poser la question de la « compréhension » d'autres que moi, dans la mesure où le sens est construit au travers des filtres, expériences etc. du chercheur, du formateur, de l'enseignant, de l'apprenant. Il s'agit donc de se demander et/ou d'amener l'autre à se demander dans quelle mesure il est possible d'accéder au(x) sens de l'autre, de « comprendre » la manière de construire le(s) sens de l'autre et les enjeux de pouvoir liés à la sélection de tel(s) sens parmi d'autres possibles (cf. à cet égard l'exemple évoqué ci-dessus à propos de Frédérique et de son usage de l'anglais pendant les évaluations diagnostiques). Heidegger développe à ce propos la notion de *Mitsein*, qui vise à distinguer la rencontre des autres et la rencontre avec les autres :

« Sur la base de cet être-au-monde affecté d'un avec, *le monde est chaque fois toujours déjà celui que je partage avec les autres* » (Heidegger, 1986 : 160)

Par conséquent, la recherche est, d'une certaine manière, inaccessible au chercheur lui-même dans son exhaustivité, son déroulement, son économie. D'une part parce que, sauf à se situer dans une perspective strictement hypothético-déductive, peu compatible avec la recherche qualitative visée ici, le chercheur ne peut prédire ce qu'il va trouver, dans la mesure où la recherche peut l'amener à « trouver » (percevoir, conscientiser, revoir...) autre chose que ce qu'il s'attendait à « découvrir »³¹ (ce qui ne veut pas dire qu'il est dépourvu d'intuitions, d'imagination, d'attentes et de pré-supposés initiaux). Les dispositifs choisis d'auto-/hétéro-confrontation avec les enseignants et de création avec les jeunes nous ont d'ailleurs amenées à nous interroger sur le statut de ce qui nous apparaissait initialement comme des « déclencheurs » possibles de discours et de réflexivité. Nous n'avons pas brusquement « découvert » une autre manière de conceptualiser ce statut mais la mise en œuvre des dispositifs articulée à nos expériences de recherche et aux réflexions collectives de notre équipe de recherche ont favorisé une *autre* réflexion autour de ces questions.

Du point de vue de l'écriture de la recherche

Une des questions est alors de savoir si le chercheur choisit – ou non – de donner à voir (de donner accès à) ces tâtonnements, ces allers-retours, ces intuitions plus ou moins pertinentes, avec peut-être parfois ce qui peut apparaître comme des naïvetés et, si oui, comment, à qui³², avec quels enjeux, quelles conséquences, quelles finalités. De ce point de vue, la question de la réception de la recherche est indéfectiblement liée aux modalités de son écriture, en ce que l'écriture vise à rendre compte de la recherche (Caratini, 2004), voire constitue une étape fondamentale de la construction de celle-ci et non sa simple mise en mots. Pour certains chercheurs au sein de notre équipe de recherche, l'écriture se définit d'ailleurs en tant qu'acte de validation scientifique voire de légitimation³³. Par ailleurs, dans l'optique qualitative / interprétative / herméneutique ici retenue, travailler avec les inaccessibles interroge la notion même de science (ou plutôt de ce qui fait science) : dès lors que l'on considère les récits, les discours (dont les discours de la recherche) comme au moins partiellement fictionnels (cf. *supra*), se pose en effet la question de l'objectivité, de la crédibilité, de la réfutabilité, question épistémologique s'il en est³⁴.

³¹ Si tant est qu'il accepte de se laisser guider par le sens des autres et cède donc de son pouvoir ou de sa maîtrise...

³² Dans la mesure où il peut avoir des intentions projectives sur son potentiel lectorat mais tout en sachant qu'il ne contrôle pas la réception de son travail dès le moment où celui-ci est diffusé.

³³ Discussions et écritures produites dans le cadre d'un séminaire autour des « Écritures de la recherche ».

³⁴ Cf. également à ce propos Caratini (2004) et Goi ici-même.

Produire, fabriquer, recevoir, interpréter, rendre compte, rendre (in)accessible, constituent donc des dimensions transversales et questionnantes, qui concernent tant la recherche que d'autres niveaux de réflexion – intervention (en l'occurrence la formation et l'éducation). Chacune de ces étapes, chacun de ces niveaux présente une part d'inaccessible avec laquelle on peut parfois, et situationnellement, décider de penser (ou pas). C'est donc autour de ces différents axes, à concevoir comme diversement interdépendants, que nous avons choisi de travailler ce numéro de revue.

4. Présentation du numéro

Nous ne nous hasarderons pas à une tentative de restitution des différentes contributions ici rassemblées, le lecteur en trouvera un aperçu plus pertinent à travers les résumés proposés par chacun des auteurs. De même, si l'ordre des articles répond à une certaine logique (présentation du programme PARAADIV, articles à orientation plus didactique, articles à orientation plus programmatique), celle-ci peut ne pas être celle du lecteur ou peut ne pas répondre à son projet de lecture : d'autres modalités d'organisation auraient ainsi été envisageables, toutes présentant leurs avantages et leurs limites (notamment en termes d'homogénéisation du sens des articles et d'imposition de leur interprétation). Par conséquent, plutôt que de résumer les différents articles ou de justifier l'ordre de lecture choisi – au risque d'assigner les articles à une orientation particulière en les catégorisant –, il nous a paru plus pertinent de donner à voir les intentions qui, en amont, ont pu motiver le présent « collectif » et les façons qui en découlent de penser ce numéro.

Les réflexions développées ici font suite, comme nous l'avons précisé plus haut (cf. 3.2), à une journée d'étude inter-professionnelle organisée par l'équipe PREFics-DYNADIV (EA 4246) de l'Université François-Rabelais de Tours et qui visait à rendre compte et à mettre en débat les réflexions construites dans le cadre de PARAADIV autour de la diversité et de l'altérité. C'est pourquoi les premiers textes du numéro (textes de Cécile Goï, Emmanuelle Huver et Elatiana Razafimandimbimanana) offrent trois différentes interrogations autour de ce programme. Ensuite, et bien que ces articles ne se succèdent pas systématiquement dans le numéro, lorsqu'on y ajoute les contributions d'Ann Feunteun, Joanna Lorilleux et Véronique Castellotti, ce sont autant de problématisations distinctes des inaccessibles telles que portées par des membres (ou anciens membres) d'une même équipe de recherche, dans une forme de continuité à la participation à la journée d'étude susmentionnée.

Enfin, sortir de nos habitudes de recherche suppose également de diversifier les regards par rapport à ceux développés au sein de notre équipe de recherche, en les ouvrant à d'autres perspectives, équipes d'appartenance, orientations disciplinaires de référence ou encore langues en usage pour dire sa recherche. C'est, entre autres, ce que peuvent représenter les questionnements investis par Valérie Spaëth, Frédérique Lerbet-Séréni et Vanessa Andreotti.

Il nous reste à remercier notre équipe de recherche pour nous avoir permis de développer ces réflexions en dehors du cadre contraint d'un projet financé et les membres du comité scientifique du numéro pour la pertinence et l'utilité de leurs retours. La qualité d'une recherche dépend, aussi, de ces différentes formes de collaboration : au lecteur d'en juger, mais, quoiqu'il en soit, il nous a semblé que cet inaccessible-là devait être rendu... accessible.

Bibliographie

NB : les références aux textes publiés dans ce numéro ne sont pas reprises dans la présente bibliographie.

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos, Paris.
- AFFERGAN F., 2006, « Altérité », dans *Le dictionnaire des sciences humaines*, S. Mesure et P. Savidan (coord.), PUF, Paris, pp.22-24.
- AFFERGAN F., 1997, *La pluralité des mondes*, Albin Michel, Paris.
- ARDOINO J., 2010, *Figures de l'Autre, imaginaires de l'altérité et de l'altération*, en co direction avec G. Bertin, Teraèdre.
- BERTUCCI M.-M., 2007, « Chronique « linguistique ». Le chercheur et son terrain : peut-on parler d'un « objet de recherche » en sciences humaines et sociales ? », dans *Le Français aujourd'hui*, 159, pp. 113-118.
- BLANCHET P., 2000. *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- BONOLI L., 2008, *Lire les cultures – La connaissance de l'altérité culturelle à travers les textes*, Kimé, Paris.
- BORGES J.-L., 1976 (pour la traduction française), « L'ethnographe », dans *L'Or des tigres*, Gallimard, Paris.
- BORUTTI B., 1999, « Interprétation et construction », dans Affergan F. (éd.), *Construire le savoir anthropologique*, PUF, Paris.
- BOURDIEU P., 1986, « L'illusion biographique », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, pp. 69-72, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317.
- CAÏTUCOLI C. (dir.), 2003, *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Presses Universitaires de Rouen, Rouen.
- CANDELIER M. (dir.), 2003, *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. De Boeck, Bruxelles.
- CARATINI S., 2004, *Les non dits de l'anthropologie*, PUF, Paris.
- CASSIN B., « Présentation », dans *Vocabulaire Européen des Philosophies, Dictionnaire des intraduisibles*, Le Seuil / Robert, Paris, http://intraduisibles.org/index.php?option=com_content&view=article&id=95:vocabulaire-europeen-des-philosophies&catid=25&Itemid=2.
- CASTELLOTTI V., 2009, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », dans *Le français aujourd'hui*, 164, pp. 109-114.
- CASTELLOTTI V., 2008, « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », dans *Immigration, école et didactique du français*, J.-L. Chiss (Dir.), Didier, Paris, pp. 231-279.
- CASTELLOTTI V. et HUVER E. (éds.), 2008, « Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants », dans *Glottopol*, 11. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D., 2005, « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », dans *Repères*, 29, pp. 167-183.
- CERTEAU de M., 1975, *L'écriture de l'histoire*, Folio, Paris.
- CHISS J.-L. (dir.), 2008, *Immigration, école et didactique du français*, Didier, Paris.
- COSTE D., 2009. « Postface : Médiation et altérité », dans *Lidil*, 39, <http://lidil.revues.org/index2752.html>. Consulté le 01 février 2011.
- DARGERÉ C., 2012, *L'observation incognito en sociologie. Notions théoriques, démarche réflexive, approche pratique et exemples concrets*, L'Harmattan, Paris.
- DEBONO M., 2013, « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives », dans *Le(s) français dans la mondialisation*, V. Castellotti (dir.), Editions modulaires européennes, Bruxelles, pp. 423-446.

- DERVIN F., 2010, « Assessing intercultural competence in language learning and teaching : a critical review of current efforts », dans *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur*, F. Dervin et E. Suomela-Salmi (Eds.), Peter Lang, Bern, pp.157-173.
- DUBOIS F.-R., 2012, « Écrire sur un inconnu : problèmes de méthode », *Acta Fabula*, Notes de lecture, <http://www.fabula.org/revue/document7372.php>.
- DURPAIRE F., 2002, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*, CNDP / Hachette Éducation, Paris.
- ECO U., 1985, *Lector in fabula*, Grasset, Paris.
- FABIETTI U., 1999, « Réalités, fictions et problèmes de comparaison », dans *Construire le savoir anthropologique*, Affergan F. (éd.), PUF, Paris.
- FABRE D., JAMIN J., MASSENZIO M. (dir.), 2010, « Auto-biographie, ethno-biographie », dans *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, pp.195-196, <http://www.iiac.cnrs.fr/lahic/article820.html>.
- FEUNTEUN A., 2007, *S'approprier des langues à l'école : une co-construction perceptive chez des enfants de cinq à sept ans*, Thèse de doctorat, Université François Rabelais de Tours.
- FRAENKEL B., 1993, « Enquête sur les pratiques d'écriture en usine », dans *Illettrisme. Variations historiques et anthropologiques*, B. Fraenkel (dir.), BPI / Centre Georges Pompidou, Paris, pp. 267-283.
- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris.
- GAJARDO A. et DASEN P., 2007, « Des ethnomathématiques à l'école ? Entre enjeux politiques et propositions pédagogiques », dans *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, pp. 121-138.
- GALINON-MELENEC B. (dir.), 2011, *L'homme trace. Perspectives anthropologiques des traces contemporaines*, CNRS Editions, Paris.
- GOÏ C., 2009, « Face à l'altérité : former des enseignants réflexifs », dans *Les Cahiers pédagogiques*, 473, R. Guyon (dir.), Elèves d'ailleurs, élèves en France, pp. 23-25.
- GOÏ C., 2005, *Autorisation à réussir et transculturalité en éducation*, Thèse de doctorat. Pau, UPPA
- GOÏ C. (coord.), 2012, *Diversité, pluralité, hétérogénéité : quelles recherches qualitatives en sciences humaines ?*, L'Harmattan, Paris.
- GOÏ C. et HUVER E., 2013a, « Diversités et réflexivités : quelles empreintes pour quelles interprétations ? », dans *Analyse de pratiques et réflexivité en formation, en recherche et en contextes socio-éducatifs*, J. Béziat (dir.), L'Harmattan, Paris, pp. 177-193.
- GOÏ C. et HUVER E., 2013b, « Accueil des élèves migrants à l'école française - Des pratiques et des postures ségrégatives et/ou inclusives ? », dans *Glottopol*, 21, Bertucci M.-M. (coord.) *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques*, http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_21.html.
- GOÏ C. et HUVER E., 2012, « FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations construites, négociées, imaginées ? », dans *Le français aujourd'hui*, 176, C. Cadet et E.Guérin (coord.), Enseigner le FLM/FLS/FLE : convergences et divergences, pp. 25-35.
- GOÏ C. et HUVER E., 2010, « Evaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? », dans *Cahiers de Sociolinguistique*, 15, PUR, Rennes, pp. 97-108.
- GROUX D., (dir.), 2002, *Pour une éducation à l'altérité*. L'Harmattan, Paris.
- GROUX D., PORCHER L., 2003, *L'altérité*, L'Harmattan, Paris.
- HEIDEGGER M., 1986, *Etre et Temps*, Gallimard, Paris.
- HEINICH N., 2011, *Sortir des camps. Sortir du silence. De l'indicible à l'imprescriptible*, Les impressions nouvelles, Bruxelles.

- HEINICH N., 2010, « Pour en finir avec l'illusion biographique », dans *L'Homme*, 195-196, pp.421-430.
- HUVER E., 2013, « Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation », dans *Cahiers de Linguistique*, n°39/2, Kara A.-Y., Kebbas M. et Daff M. coord., Dynamiques plurilingues : transpositions politiques et didactiques, pp.19-30.
- HUVER E., 2009, « Evaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues ? », dans *Cahiers de l'ASDIFLE*, 20, pp. 149-168.
- HUVER E. et GOÏ C., 2013, « Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels », dans Galli H., Verney-Carron N. et al. (dir.), *La didactique au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*. Editions universitaires de Dijon, Dijon, pp.191-204.
- JUCQUOIS G., 2003, « Diversité », dans Ferréol G. et Jucquois G., *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris.
- JULLIEN F., 2008, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, Fayard, Paris.
- KAUFMANN J.-C., 2008, *Quand Je est un autre – Pourquoi et comment ça change en nous*, Hachette, Paris.
- LAMBERT P., 2012, « Identifier la pluralité des ressources des élèves en contexte monolingue et normatif. Une enquête ethnographique auprès de lycéennes », dans *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, M. Dreyfus et J.-M. Prieur (eds.), Michel Houdiard Editeur, Paris.
- LATOUR B., 1991, *Nous n'avons jamais été modernes - Essai d'anthropologie symétrique*, La Découverte, Paris.
- LECONTE F. et MORTAMET C., 2008, « La construction des identités plurilingues d'adolescents nouvellement arrivés en France », dans *Plurilinguismes et enseignement*, P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (dirs), Riveneuve éditions, Paris.
- LECONTE F. et MORTAMET C., 2005, « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil », dans *Glottopol*, 6, *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures*, F. Leconte et S. Babault (dirs), <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>, pp. 22-57.
- LERBET-SERENI F., 2010, « Les sciences humaines : quels savoirs de / par / pour l'Homme ? », dans *Les Cahiers de psychologie politique*, 16, <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1429>.
- MARTINEZ P., MOORE D., SPAËTH V. (dirs), 2008, *Plurilinguismes et enseignement*, Riveneuve éditions, Paris.
- MATTHEY M. et SIMON D.-L. (coord.), 2009, *Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives*, dans *Lidil*, 39, Université Stendhal, Grenoble.
- MAUGER G., 1991, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses – Femmes, genre, histoire*, Paris, pp.125-143.
- MOLINIE M. (dir.), 2011, *Démarches Portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action*, Encrages, Belles-Lettres, Paris.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.
- MUNI TOKE V., 2010, « La linguistique légale à la recherche du locuteur natif. De la détermination de l'origine des demandeurs d'asile », dans *Langage et Société*, 132, pp. 51-75.
- PENLOUP M.-C. (dir.), 2008, *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, INRP, Lyon.

- POLLAK M., 1986, « La gestion de l'indicible », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 62-63.
- POULET A., RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2011, « De l'historicisation à la distanciation critique. Valeurs ajoutées de la « subjectivité » de l'acteur-chercheur en SHS », dans *Corpus et méthodes. Epistémologies critiques et appropriations multidisciplinaires*. M. Patrascu et al., l'Harmattan, Paris, pp. 47-64.
- RICŒUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Le Seuil., Paris.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., FORLOT G., 2013, « Des chercheurs plurilingues et plurimigrants en français : des recherches anéoué différentes ? », dans *Le(s) français dans la mondialisation*, V. Castellotti (Dir.), Editions modulaires européennes, Bruxelles, pp. 333-348.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., GOÏ C., 2012, « Postures de chercheurs et méthode : du choix des médiums au croisement des interprétations », dans *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 2, P. Blanchet, M. Kebbas, A-Y. Kara (Dir.), L'Harmattan, Paris, pp. 47-57.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., PEIGNE C., 2010, « Francophonies plurilingues : vu(e)s de (nouveaux) apprenants du français à Montréal et Durban », dans *Glottopol*, 16. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_16/gpl16_06razafiman_peigne.pdf.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2009, « Explorations d'autoportraits d'enfants migrants plurilingues. Une mobilité recréée sous forme d'appartenances (in)visibles », dans *Dessins et destins : du tracé aux traces. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue. Mobilités internationales et imaginaires francophones*, M. Molinié (dir.), CRTF& Belles Lettres, Cergy, pp.141-163.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2008, *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*. Thèse de doctorat. En ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/30/60/26/PDF/theserazafi.pdf>.
- ROBILLARD de D. (dir.), 2010, « Réflexivité et herméneutique », dans *Carnets de Sociolinguistique*, 14.
- ROBILLARD de D., 2008. *Perspectives alterlinguistiques*. L'Harmattan, Paris.
- ROBILLARD de D., 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérenciation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 1, L'Harmattan, Paris, pp. 81-228.
- STENGERS I., 1993, *L'invention des sciences modernes*, La Découverte, Paris.
- TRAVERSO V. (dir.), 2012, *Analyse de l'interaction linguistique : état actuel des recherches en français*, dans *Langue française*, 175.
- VEYNE, P., 1971, *Comment on écrit l'histoire*, Seuil, Paris.
- ZARATE G., 1995, *La relation à l'altérité en didactique des langues - le cas du FLE*, Doctorat d'Etat.
- ZARATE G. et GOHARD-RADENKOVIC A., 2004, « L'identité cartographiée : de la grille à la carte », dans *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, G. Zarate et A. Gohard-Radenkovic. (éds), Didier, Paris, pp.4-8.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : N. Auger (Université de Montpellier) – Philippe Blanchet (Université Rennes 2) – Didier de Robillard (Université F. Rabelais, Tours) – Muriel Molinié (Université de Cergy-Pontoise) – Isabelle Pierozak (Université F. Rabelais, Tours) – Marie-Madeleine Bertucci (Université de Cergy-Pontoise) – Silvia Lucchini (Université Catholique de Louvain) – Marie-Claude Penloup (Université de Rouen) – Gabrielle Budach (Université de Southampton).

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425