



Innovater, former aux enjeux du plurilinguisme et à l'enseignement des langues de scolarisation pour un apprentissage inclusif

Élodie MARTIN-SANTACRUZ

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE VIVANTE EN LYCÉE PROFESSIONNEL A TRAVERS LES APPROCHES PLURIELLES

Résumé : Ce travail de recherche en lycée professionnel a questionné le sujet des approches plurielles du plurilinguisme, et leurs bénéfices induits sur l'apprentissage de la langue vivante. Comment les approches plurielles vont-elles permettre à tous les élèves d'éveiller la conscience de diversité linguistique et culturelle ? Peuvent-elles favoriser l'apprentissage de la langue espagnole comme langue vivante en lycée professionnel, et ce pour tous les élèves ? Divers appuis théoriques ont ancré notre étude, tels que les travaux de Malika Pedley (Pedley, 2017) qui a su démontrer que le concours MTOT déclenche chez les élèves une accélération dans le processus d'apprentissage de l'écriture de la langue étrangère. Les approches plurielles expérimentées au lycée Condorcet d'Arcachon auprès de 87 élèves ont développé la conscientisation des langues en présence dans l'environnement scolaire et/ou familial. Elles ont favorisé la prise de parole en classe d'espagnol et ont amélioré la compréhension de l'écrit des élèves. Cette interculturalité essentielle au vivre-ensemble dans nos sociétés modernes doit être valorisée, et peut l'être par le prisme du plurilinguisme lequel a toute sa place à travers les approches plurielles dans nos cours de langue vivante, et/ou de français.

Mots-clés : approches plurielles, langues vivantes, lycée professionnel, diversité linguistique, interculturalité

Abstract : This research work in a vocational high school questioned the subject of pluralistic approaches, plurilingualism, and their induced benefits on the learning of the living language. How can pluralistic approaches enable all students to develop an awareness of linguistic and cultural diversity? Can they promote the learning of Spanish as a modern language in vocational schools for all students ? Various theoretical supports anchored our study, such as the work by Malika Pedley (Pedley, 2017,) who was able to demonstrate that the MTOT contest triggered an acceleration in the learning process of writing the foreign language. The pluralistic approaches experimented at the Condorcet high school in Arcachon with 87 students developed their awareness of the languages present in the school and/or family environment. They have encouraged students to speak in Spanish class and have improved their understanding of written language. This interculturality, which is essential to living together in our modern societies, must be valued and can be done through the prism of plurilingualism, which has its importance in our modern language and/or French classes.

Keywords : pluralistic approaches, living language, vocational high school, cultural diversity, interculturality.

Pour citer cet article : Martin-Santacruz, É. (2023). « L'apprentissage de la langue vivante en lycée professionnel à travers les approches plurielles ». *RELIANCE*, 1, 58-79.

Cet article est issu d'un travail de recherche mené durant l'année scolaire 2020-2021, en Nouvelle-Aquitaine. Il a pour but de réfléchir à différentes hypothèses de travail concernant les approches plurielles en lycée professionnel. Apprendre une langue vivante grâce aux autres langues, voici donc l'idée de départ : s'appuyer sur la diversité linguistique dans notre pays pour optimiser l'apprentissage de la langue vivante, et, dans notre cas, la langue espagnole LVB.

Nous vivons une mondialisation commerciale, industrielle, décisionnelle parfois. Des événements historiques, tragiques, sociétaux ont amené et poussent encore aujourd'hui des millions de personnes à l'exil forcé. Les enfants d'aujourd'hui sont les semences de ces vents mouvants et variés et porteront en eux le foisonnement de ces rencontres culturelles : les adultes que nous sommes, jardiniers de diversité, devons enseigner aux futures générations l'intérêt des langues, soit la curiosité à l'autre, aux autres et l'envie de partager, communiquer sa propre langue, sa propre culture. Notre découverte de mondes bien distincts nous a permis d'appréhender l'apprentissage de la langue comme une clef de voûte de la connaissance des

autres cultures, une porte d'entrée des savoirs. La perception et la maîtrise des mœurs d'une société se font à travers la richesse de la langue. L'interculturel et le plurilinguisme comme antidotes à la tendance d'insularité actuelle seraient un des enjeux de notre société contemporaine et, donc, de notre école républicaine.

À l'heure où les frontières seraient comme les articulations pleines de rhumatismes d'une humanité qui doute, il faut guérir nos maux/mots, apprendre à partager nos cultures, accueillir cette diversité linguistique comme une force commune. L'École de la République doit être l'un des socles de ces projets d'ouverture : les langues, les approches plurielles, un levier possible à ces objectifs, un envol au-dessus des cultures du monde. S'élever pour mieux voir le monde, s'envoler pour percevoir, voilà ce que l'École française, de par son histoire, sa position, sa réalité en tant que pays d'accueil, de rencontres et d'ouverture au monde se doit de promouvoir : favoriser le plurilinguisme et la diversité culturelle à l'École de la République.

Notre travail de recherche a expérimenté diverses approches plurielles, en mettant au cœur de notre réflexion l'importance et la richesse de l'accès à d'autres langues et ce à travers des séquences favorisant l'éveil aux langues en présence, et un meilleur apprentissage de la langue vivante visée. Les approches plurielles, envisagées alors comme l'offre de moments privilégiés où les langues se côtoient : une rencontre d'autrui, favorisant l'apprentissage de l'espagnol comme langue vivante mais aussi de la langue française.

Étant professeur bivalente (professeure de français et d'espagnol en lycée professionnel), les approches plurielles faisaient sens. Aussi, comment les approches plurielles vont-elles permettre à tous les élèves (allophones, monolingues, bilingues et/ou trilingues...) d'éveiller la conscience de diversité linguistique et culturelle ? Peuvent-elles favoriser l'apprentissage de la langue espagnole comme langue vivante en lycée professionnel, et ce pour tous les élèves ? Ainsi, les approches plurielles seraient engageantes pour les élèves allophones mais également pour les élèves qui ne parlent *que* le français et qui vont ouvrir leur univers à d'autres langues, d'autres cultures, permettant ainsi un plus ample intérêt porté aux langues vivantes et un meilleur apprentissage de l'espagnol. Donc elles interviendraient nettement sur les monolingues, parfois davantage que sur les plurilingues. Cet outil didactique pourrait alors apporter des connaissances et susciter l'intérêt de tous y compris des adultes ; en cela, il serait profitable à toute la communauté éducative. Il s'agit donc une approche plurilingue qui revêt un aspect éthique et un aspect d'altérité, riches de valeurs d'ouverture aux autres. Le Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL) indique :

Prise de conscience interculturelle : la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe d'un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle



englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux.¹

DIVERSITÉ LINGUISTIQUE EN FRANCE ET EN ESPAGNE ET APPROCHES PLURIELLES

Que nomme-t-on par « diversité linguistique » ?

L'Unesco l'a bien compris [...], dans sa déclaration sur la diversité culturelle, elle associe cette diversité à la diversité linguistique, se proposant de « sauvegarder le patrimoine linguistique de l'humanité et soutenir l'expression, la création et la diffusion dans le plus grand nombre possible de langues » et « d'encourager la diversité linguistique – dans le respect de la langue maternelle – à tous les niveaux de l'éducation, partout où c'est possible, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge (Calvet & Paquot 2012 : 1).

On peut considérer une certaine catégorisation des langues dans le monde, selon différents critères d'évaluation : ainsi, chaque langue peut être appréhendée par sa présence sur différents territoires, par le nombre de locuteurs qui la parlent et/ou l'écrivent, par le nombre de nations qui l'ont choisie comme langue officielle, par sa présence dans les grandes instances internationales. Environ huit langues majeures sont parlées chacune par plus de 100 millions de personnes : l'anglais, l'espagnol, le mandarin, le français, le portugais, l'arabe, le hindi, le russe... Louis Jean Calvet parle d'un modèle « gravitationnel » des langues :

Ce que j'ai appelé le modèle gravitationnel (Calvet, 1999), en partant de l'idée que les langues sont reliées entre elles par les bilingues. Autour d'une langue hyper-centrale, l'anglais, dont les locuteurs présentent une forte tendance au monolinguisme, gravitent ainsi une dizaine de langues super-centrales dont les locuteurs, lorsqu'ils sont bilingues, ont tendance à parler soit une langue de même niveau, soit l'anglais. Autour de ces langues super centrales gravitent une centaine de langues-centrales qui sont à leur tour le centre de gravitation de milliers de langues périphériques (Calvet & Paquot 2012 : 2).

60

Ce modèle « gravitationnel » juge les rencontres entre les langues comme un rapport de force où l'une d'entre elles est toujours le soleil qui attire les autres. La gravitation peut être bouleversée lorsqu'un changement brutal, un événement inattendu entre dans une galaxie. Ainsi l'histoire de nos peuples nous a enseigné que les guerres, les persécutions, les grandes découvertes peuvent accentuer la domination d'une langue ou, au contraire, favoriser la menace sur une langue, engendrer l'interdiction, voire la disparition définitive.

La langue espagnole a perduré dans le temps et est devenue langue officielle de diverses contrées géographiques. Pour autant, le temps et la gravitation n'empêche pas les dialectes locaux de s'inscrire profondément dans l'ADN de l'espagnol. La langue française, elle, occupe dans certains pays du monde le rang de langue officielle, notamment en Afrique : son acclimatation est là aussi bousculée par les emprunts linguistiques particuliers à chaque territoire. Nous savons que la *Real Academia Española* reconnaît des

¹ CECRL, Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, : 83 www.coe.int/lang-CECR.

termes non-ibériques mais ce n'est pas encore le cas de l'Académie française qui boude les apports linguistiques de ces pays francophones :

Il n'existe pas d'Académie congolaise ou sénégalaise, et si les dictionnaires français intègrent parfois des formes sénégalaises, par exemple, c'est parce que des Français en décident ainsi. On continue dans le même temps à enseigner au Sénégal le français standard hexagonal. À l'heure où la francophonie met au centre de ses préoccupations la diversité, il ne faut pas oublier que le respect de cette diversité impliquerait précisément la prise en compte de ces formes locales.²

Les langues ne doivent pas servir les seuls intérêts d'une nation mais aussi permettre aux individus d'assumer, de construire, de faire évoluer leur identité. L'enjeu est donc de taille : accepter le plurilinguisme en présence sur notre territoire, c'est accepter l'histoire des migrations, l'évolution des peuples, le futur. Ainsi, la langue française et l'espagnol comme toutes les autres langues dites « hyper-centrales » absorbent des mots venant d'autres langues : Voici quelques exemples de mots d'origine étrangère³ :

De l'allemand : bretzel, diktat, nickel, ozone, plexiglas...

De l'anglais : babyfoot, barbecue, bermuda, blues, flash-back, music-hall...

De l'arabe : darbouka, méchoui, médina, moka, merguez, nouba...

Du chinois : kung-fu, litchi, masong...

De l'espagnol : féria, flamenco, gaucho, paella, mirador, muleta, paso doble, patio, poncho...

De l'italien : cannelloni, chianti, graffiti, mezzo-soprano, moderato, molto, mozzarella...

Du japonais : bonzaï, geisha, haïku, ju-jitsu, judo/judoka, mikado.

Dans un sens, la langue espagnole suit les mêmes processus de croisée des cultures mais rappelons que son histoire est considérablement marquée par la langue arabe du fait de la présence des Maures en Espagne de 711 à 1492 - exceptée la région de la Cantabrie. Ainsi, plus qu'un évènement épisodique, cette longue période inscrit dans le pays des bouleversements culturels, architecturaux, linguistiques... De très nombreux mots espagnols proviennent de la langue arabe comme *barrio, ajedrez, cifra, riezgo*...⁴ Mais une grande partie des termes arabes passés dans le lexique espagnol commencent par un -a. Parmi ces derniers, beaucoup débutent par -al (qui est l'article défini dans la langue arabe). Voici quelques exemples : *la almohada, el alquiler, el albañil, el albaricoque, el alcalde, el algodón, la alfombra*...

² *Ibid.*: 21.

³ <https://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire-la-9e-edition/exemples-de-mots-dorigine-etrangere#:~:text=Italien,non%20troppo%2C%20ocarina%2C%20pati>.

⁴ Real Academia Española, Hacia una revisión de los arabismos y otras voces con étimos del romance andalusí o lenguas medio-orientales en en diccionario de la Real Academia Española https://www.rae.es/sites/default/files/Corriente_55_118_Reducido.pdf.

Tout comme la France, l'Espagne évolue sur son territoire avec plusieurs langues et/ou dialectes régionaux, locaux qui teintent le dictionnaire de la langue espagnole. Aujourd'hui encore, certaines langues perdurent dans des régions autonomes : le Catalan, l'Aragon, l'Euskera (le basque)...

Qu'en est-il du plurilinguisme à l'École ?

Dans le Rapport de recherche EVASCOL (Armagnague-Roucher & Rigoni, 2018), Maïtena Armagnague-Roucher et Isabelle Rigoni montrent comment appréhender la notion d'allophonie, comment comprendre la problématique et les enjeux de l'accueil, de l'accompagnement des élèves allophones qui sont et seront des récepteurs, vecteurs et propulseurs majeurs de ces approches plurielles au sein des établissements. Concernant le rapport aux langues, « l'arrivée progressive du français dans le répertoire plurilingue va dépendre de divers facteurs comme par exemple la biographie langagière. » Pour les élèves en UPE2A (unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants) en collège :

Le plurilinguisme constitue une norme majoritaire dans le groupe. Ainsi, les adolescents parlent leur langue première, et ceux ayant vécu une ou plusieurs expériences migratoires avant leur arrivée en France maîtrisent également la langue des pays d'émigration et, donc, de scolarisation antérieure, c'est-à-dire une langue de référence pour l'écrit.⁵

Ces terrains d'enquête ont permis d'observer l'expérience scolaire du point de vue des élèves à travers des enquêtes collaboratives et participatives. Les élèves allophones loin d'être considérés comme les seuls porteurs d'efforts pour l'accès à une langue, une culture, se verront accompagner et solliciter par leurs camarades pour, ensemble, partager leurs savoirs, leurs traditions à travers des activités qui mélangent les langues, les parlers, racontent les mots et les idées sans les cloisonner dans un temps d'allophonie ou une matière, une langue enseignée : le français.

Tout en rejoignant les constats de recherche d'Isabelle Rigoni, l'étude de Marie-Anne Chateaufort (2017) démontre que la diversité et le respect des langues et des cultures, en particulier la diversité des élèves, est essentiel dans l'École de la République. Rompre avec ce schéma scolaire favorisant le monolinguisme dominant et producteur d'échec et d'exclusion permettrait une meilleure inclusion, une plus grande tolérance à l'égard de l'autre, de ce qui est autre. Le bénéfice de cette diversité linguistique et culturelle toucherait tous les élèves et adultes du cadre scolaire. Et pourtant aujourd'hui, trop d'enseignants méconnaissent le plurilinguisme de certains de leurs élèves, se projetant seulement sur leur identité francophone, évinçant ainsi une partie de leur identité.

Pourquoi le bilinguisme des enfants de migrants n'est pas explicitement reconnu comme un atout à mettre à leur actif ? D'où vient la propension à stigmatiser le mélange des langues ? Plusieurs constats possibles laissent entendre que le plurilinguisme est décrit comme étant « déséquilibré », ce qui engendre des conséquences sur les enfants :

⁵ *Ibid.*, : 287.

Un « déni pur et simple des langues de l'enfant dans l'espace scolaire » (Moore, op. cit. : 107). [...] il est nécessaire de reconnaître ce « bi-plurilinguisme déséquilibré » comme substrat à partir duquel peuvent s'élaborer des compétences plurilingues reconnues et non comme un handicap ou un obstacle. [...]. D'une part, est mis en place un enseignement « précoce » de langue étrangère avec un objectif de bilinguisme scolaire, c'est-à-dire de double monolinguisme⁶.

Les approches plurielles comme remédiation

Les approches plurielles dans leur ensemble, ont été inventées, réinventées, et l'objet de recherches constantes de la part de leur précurseur, Michel Candelier, professeur émérite de politiques linguistiques éducatives et didactiques du plurilinguisme de l'Université du Maine.

Michel Candelier définit par approche plurielle:

*"toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément."*⁷

Plusieurs activités d'approches plurielles ont été expérimentées en milieu scolaire:

- Le Kamishibaï plurilingue: le kamishibaï signifie littéralement « théâtre de papier ». C'est une technique de contage d'origine japonaise basée sur des images qui défilent dans un butaï (théâtre en bois), équipé de petits ouvrants. Le kamishibaï plurilingue propose donc d'écrire et de conter l'histoire en diverses langues.⁸
- Atelier doublage Kleitz invite les élèves à créer les doublages de films.
- Le Linguistic Landscape⁹
- Le projet "Mother Tongue, Other tongue" (MTOT): "concours annuel de poésie multilingue proposé aux enfants d'école primaire et secondaire dans différentes parties du Royaume-Uni"¹⁰
- Le site Dululala apporte des ressources, du matériel pédagogique, organise des concours de kamishibaï. Y sont proposés également des livres dont l'histoire est écrite en plusieurs langues.

⁶ Molinié, 2010 (3).

⁷ Candelier, M. (2008) « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre » – *Les Cahiers de L'Acedle*, 5/6.

<https://journals.openedition.org/rdlc/6289>

⁸ Exemple de concours kamishibaï chez Dulala :

https://www.youtube.com/watch?time_continue=53&v=PwWa0Zxrj8&feature=emb_logo

⁹ Bulot T. (2012) *Sociolinguistique urbaine, Linguistic Landscape Studies et scripturalité : entre convergence(s) et divergence(s)*, HAL

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00654813/>

¹⁰ Pedley M. « Mother Tongue Other Tongue: approche créative des langues pour une (ré)appropriation linguistique, LiAil » – *revue de linguistique et de didactique des langues. Open edition Journals 2*.

Durant ce travail de recherches plusieurs approches plurielles ont été proposées aux élèves:

- La biographie langagière sous forme d'arbre linguistique: Le travail portant sur la biographie langagière des élèves comme "processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire" va permettre un retour en arrière pour comprendre son présent langagier: c'est donc une construction de soi autour de la thématique des langues. Un travail biographique "l'arbre polyglotte" a été ainsi mené sous le préau couvert d'une école primaire :

Une sculpture inspirée d'une œuvre de la plasticienne américaine Sarah Zay, un serpent de mousse monte, du sol au plafond, en spirale décroissante. Tout le long, chacun des cent douze élèves y a planté sa tige de bambou parée d'une fleur et d'un fruit. Les pétales colorés représentent les langues parlées, comprises, entendues, vues écrites ; les fruits oblongs sont calligraphiés de mots choisis et traduits en différentes langues¹¹.

- L'éveil aux langues à travers l'écoute de chansons: Cette activité peut concerner et inclure les langues de l'école mais pas seulement, elle peut concerner d'autres langues en cours d'apprentissage hors du système scolaire. L'éveil aux langues est une activité d'oralité qui propose le plus souvent un temps d'écoute calme de différentes chansons ou différents contes en langues étrangères. Cette activité loin d'avoir conquis les territoires du second degré, peut être un accompagnement des apprentissages linguistiques: en classe de langue vivante ou en cours de français en lycée professionnel par exemple. La diversité des origines des élèves dans le second degré perdure, peut, doit être également prise en compte. L'éveil aux langues à travers l'écoute de chansons en arabe, en hindi, en japonais, en portugais, en italien (etc.) peut permettre une bonne appréhension puis une intercompréhension de certaines langues parentes et peut favoriser une meilleure prise de parole en langue vivante par la suite.

- L'intercompréhension entre langues parentes: L'intercompréhension entre les langues parentes peut se réaliser à travers des activités de comparaison de langues parentes et ce notamment à l'écrit. Sont appelées langues parentes des langues qui appartiennent à la même famille de langues sur l'arbre généalogique des langues.¹²

LES APPROCHES PLURIELLES EN LYCÉE PROFESSIONNEL: EXPÉRIMENTATION, MATÉRIEL ET MÉTHODE.

L'établissement et les classes : Ce projet de recherche en didactiques des langues questionne l'intérêt des approches plurielles dans l'apprentissage des langues vivantes, ici l'espagnol, et également comme un possible apport pour l'acquisition d'une meilleure compréhension de la langue française du fait d'activités

¹¹ Lee Simon, D. & Maire-Sandoz M.-O. (2008) « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école: les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social » – Éla. Études de linguistiques appliquées (265-276)

<https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-265.htm>

¹² Illustration graphique et artistique *Old world Language Families*

<https://www.sssscomic.com/comic.php?page=196>, de l'illustratrice et dessinatrice suédo-finlandaise Minna Sundberg qui pour réaliser cette oeuvre a récupéré toutes les données ethnologiques et linguistiques sur le site :

<https://www.ethnologue.com/>

qui réunissent les deux langues. Dans le cadre d'un enseignement bivalent dont sont en charge les professeurs de langues en lycée professionnel, les approches plurielles sont donc d'autant plus justifiables¹³.

TABLEAU 1:

Présentation des classes observées : filière et nombre d'élèves :

Une classe de seconde	ASSP Accompagnement, Soins et services à la Personne	14 élèves
Une classe de première	GA Gestion Administration	29 élèves
Une classe de seconde	MHR Métiers de l'Hôtellerie et de la restauration.	21 élèves
Une classe première	CUSR, Cuisine et Service	23 élèves
Total des élèves participant à l'étude:		87 élèves

Contexte des classes observées : Les élèves impliqués dans cette étude de recherche ont entre 15 et 17 ans.

La pandémie a forcé à plusieurs aménagements, ayons à l'esprit alors que le travail de recherche mené ici ne peut-être qu'analysé dans son contexte, aussi étrange soit-il, et doit tenir compte des conséquences induites sur les séquences en question et donc sur nos observables. Le plus pénalisant aura été la diminution vertigineuse de temps-effectif en présentiel des élèves et donc l'allongement dans le temps des séquences observées, ainsi que l'irrégularité et l'inégalité du temps en présentiel selon les élèves, du fait des différents aménagements.

Trois temps d'observation et d'expérimentation : Nous avons utilisé une méthodologie de recherche action:

La recherche-action représente un champ grandissant de la recherche éducative dont le but primordial est la reconnaissance des demandes des enseignants pour passer de l'étape de la réflexion organisée à la pratique de classe. [...]. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche. [...] L'objectif principal de la recherche-action est de fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situations complexes de classe. [...] Elle permet au praticien d'apprendre à identifier ses besoins tout en restant en contact avec son terrain d'action et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement. [...] Elle permet également une meilleure prise de conscience de l'impact des interventions en classe¹⁴.

¹³ L'Établissement concerné par cette étude est le Lycée des Métiers Condorcet à Arcachon en Aquitaine. Y sont proposées aux élèves et étudiants, des sections européennes, des formations dans le secteur de l'Hôtellerie et de la Restauration, un Baccalauréat des Métiers de l'Électricité, un Baccalauréat des Métiers de Gestion et d'Administration, un Baccalauréat Vente et Commerce, un Baccalauréat des Métiers de l'Aide à la personne, ainsi qu'un BTS Tourisme.

¹⁴ Catroux M. (2002) « La recherche-action: un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2e partie): Introduction à la



TABLEAU 2:

Trois temps d'observation et d'expérimentation.

Temps 1	Une sensibilisation aux langues en présence sur le territoire français et au plurilinguisme avec 3 Activités d'approches plurielles:
Auprès de 2 classes:	1. Une biographie langagière
2ASSP	2. Un éveil aux langues: chansons
1 GA	3. Signalétique patrimoniale comme paysage linguistique.
Temps 2	Séquence sur le voyage et la rencontre d'autres cultures. (création d'un journal de bord).
Auprès des 4 classes	
Temps 3	Séquence sur les langues minoritaires et en voie de disparition en Espagne et Amérique Latine.
Auprès des 4 classes	

Un questionnaire concernant la conscientisation des langues en présence, du plurilinguisme: tant dans l'entourage familial, social que scolaire a été distribué aux élèves des 4 classes observées à la fin de l'expérimentation.

Ce temps de recherche a couvert une période longue de 4 mois: de novembre 2020 et à mars 2021 et ce pour les 4 classes concernées (équivalent à 87 élèves). Diverses activités d'approches plurielles ont été expérimentées afin de recueillir lors d'observations des comportements, d'analyse de travaux réalisés, et d'un questionnaire auto-évaluatif, les données qui nous intéressent concernant nos premières hypothèses. Ces expérimentations ont engagé le temps de classe et le temps hors-classe puisque le projet de biographies langagières a permis aux participants d'engager également plusieurs temps d'échanges avec leur famille plus ou moins proche.

Quelle forme d'approches plurielles, et pourquoi?

- La biographie langagière individuelle: Tout au long de cette plante, cette fleur ou cet arbre dessiné, les participants vont écrire dans les feuilles le nom des langues de leur environnement, en commençant par la langue la plus parlée et la plus présente dans leur vie et en terminant par la plus lointaine.

Les biographies langagières ont été collées dans chacun des cahiers, puis ont été partagées et discutées avec la famille afin d'ajouter ou pas quelques éléments et de découvrir de nouveaux apports.

- Le *linguistic landscape* sous forme de signalétique patrimoniale: Afin de faire découvrir ou redécouvrir aux participants les particularismes des langues dites régionales sur le territoire français et de par conséquent les faire réfléchir sur le lien qu'ils entretiennent de près comme de loin avec ces langues en présence, nous

recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique » – *Cahiers de l'Apliut*, Open Edition Journals (4-5, 8-20)

<https://journals.openedition.org/apliut/4276>

avons pensé premièrement réaliser une sortie scolaire dans le centre-ville d'Arcachon afin de se rendre aux endroits où possiblement nous pouvions observer une langue "régionale": notamment sur la signalétique patrimoniale près des instances publiques ou près de monuments patrimoniaux. Les élèves doivent repérer ou tenter de deviner: quelles sont les langues présentes à l'écrit sur ces panneaux? et où imaginent-ils ces panneaux? Dans quel pays, dans quelle région du monde?...Un échange oral s'en suit pour partager les réflexions des uns et des autres et élargir la conversation sur les langues régionales plus ou moins présentes dans leur environnement langagier ou dans celui de leurs parents, aïeux...

- L'éveil aux langues à travers des chansons:

- Introduction à l'album cubain: "Orishas a lo cubano": chantée en yoruba: la langue des esclaves cubains descendants du Nigéria, cette introduction laisse entrevoir des sonorités africaines.¹⁵

- La chanson "Umi no yuurei" de Kenshi Yonezu, du film "Les Enfants de la Mer": une chanson japonaise qui a servi au film animé "Les enfants de la Mer".¹⁶

- La chanson "Ya Wled" de Tania Saleh: une chanson arabe: et plus particulièrement l'arabe parlé au Liban.¹⁷

- SAODAJ' "Pokor Lèr": Saodaj' est un groupe réunionnais, ici c'est donc un maloya chanté en créole réunionnais¹⁸.

Nous avons évalué dans la mesure du possible la relation que les élèves entretiennent avec le plurilinguisme, avec les langues en présence dans le contexte de scolarité mais également la/les langues de la sphère familiale ainsi que celles de l'entourage social ou amical.

Évaluation diagnostique : les élèves et leur rapport au plurilinguisme

- L'expérience de biographie langagière individuelle: Elle a permis d'observer des réactions d'étonnement et de perplexité chez les élèves quant à l'annonce de l'activité. Le fait de poser sur une feuille, sur un même espace, des identités linguistiques souvent déconnectées les unes des autres et habituellement dépendant chacune d'un espace-temps bien délimité, a perturbé les participants. Ainsi le travail individuel a demandé en amont d'explicitier précisément les raisons de cette proposition et il a été projeté un exemple d'arbre linguistique d'un élève anonyme afin de rassurer les élèves dans leur compréhension et appréhension de l'exercice.

¹⁵ Clip audio "Orishas a lo cubano "

<https://www.youtube.com/watch?v=VX2RFBwHIN4&list=PL154067258041375F>

¹⁶ Clip vidéo "Les enfants de la mer"

<https://www.youtube.com/watch?v=AKFIprztnpM>

¹⁷ Clip vidéo "Ya Wled"

<https://www.youtube.com/watch?v=KyJlfCc77cU>

¹⁸ Clip vidéo "Pokor Lèr"

<https://www.youtube.com/watch?v=IbSopDjYsZA>

La plupart des élèves ignorent et/ou ne peuvent mettre en mot sur cette réalité socio-linguistique: notons que les langues qui ne sont pas maîtrisées selon eux comme leur langue maternelle est difficilement considérée et est très vite relayée aux oubliettes. Ainsi l'idée de performance et de compétences acharnées paraissent entraver la conscientisation de leur propre réalité socio-linguistique. La plupart des élèves ont ainsi marqué un temps d'arrêt après la première feuille signifiée d'une langue: souvent la plus maîtrisée ou devant être la plus maîtrisée selon eux: le français. La négligence des autres langues montrant l'exigence attendue envers soi-même pour pouvoir considérer qu'une langue fasse partie de son environnement linguistique et que nous en maîtrisons en partie les rudiments, les bases.

Quelques élèves bilingues ou tout du moins parlant avec leur deux parents une autre langue que le français ont eu moins de difficulté à écrire cette langue mais on doutait sur l'emplacement ou le "rang" qu'ils se devaient lui opposer. Fallait-il laisser le français sur la plus grosse feuille? La majeure partie de ces élèves ont considéré que le français devait être sur la plus grosse feuille et ils énoncent deux arguments: "nous le parlons et l'écrivons" alors que la langue parlée avec les parents "nous ne savons pas l'écrire, ou que quelques mots". La maîtrise de l'écrit gagne alors une reconnaissance quant à la place d'une langue. Ce qui questionne ici le statut de l'écrit :

Il est intéressant, concernant ces élèves bilingues dont la langue parlée avec les deux parents n'est pas le français de souligner une réflexion: bien que la langue maternelle soit souvent continuellement écoutée et parlée à la maison et en cela même est source de diffusion d'une culture particulière, d'une identité autre que l'identité française, la majorité des élèves bilingues n'évoquent pas cette possible revendication identitaire. Exception faite sur les deux classes concernées et donc sur une petite dizaine d'élèves bilingues d'une élève revendiquant l'arabe (du Maroc) comme sa première langue et langue maternelle, l'inscrivant ainsi avant le français et précisant l'idée d'identité double : "je me sens autant française que marocaine car je passe toutes mes vacances avec la famille là bas et en plus je parle que marocain à la maison".

Alors que les langues dites scolaires provoquent une attente exigeante de la part des participants pour accepter l'idée de les considérer comme faisant partie de leur environnement linguistique, une joyeuse et légère nonchalance emplit la salle de cours quand il s'agit de positionner les langues en présence dans un entourage plus social, amical ou d'un paysage linguistique familial plus lointain: comme si au contraire les langues scolaires provoquaient, à les évoquer, un stress de l'évaluation, de l'auto-évaluation et de la nécessité de donner un niveau de langue. Les autres langues, les plus lointaines ou beaucoup moins maîtrisées sont étonnamment plus faciles à considérer comme faisant partie de l'entourage linguistique: les petites feuilles se remplissent alors assez simplement avec les commentaires qui les argumenteront : "Mon oncle qui vit à la Réunion m'a appris quelques mots en créole"; "Mon grand père parlait italien"; "J'ai de la famille dans le nord alors je peux dire que je connais quelques mots en chti!, d'ailleurs j'ai vu le film."; "Ma grand mère parle un peu basque, je ne comprends pas ce qu'elle dit mais c'est assez drôle de l'écouter"; "Moi, j'ai deux copains qui parlent arabe alors je commence à comprendre quelques mots"; "J'adore les mangas et je connais quelques mots en japonais à force de regarder certains en V.O" ...

Les discours et les échanges sont révélateurs: beaucoup d'élèves ne connaissaient pas les langues parlées à la maison de leurs camarades bilingues. Ainsi le lien progressif fait entre les différents espaces-temps des élèves s'épaissit et se couvre d'anecdotes et de souvenirs. Notons que si à première vue nous aurions pu

penser que les élèves dits monolingues auraient pu se sentir marginalisés par l'activité, l'évocation plurielle des langues régionales, souvent nommées comme "patois" ou "dialectes" par les élèves n'a pas laissé de place visible à une éventuelle frustration mais davantage à une curiosité avide de répondre aux questions engendrées par cette nouvelle quête identitaire et linguistique.

Les retours des élèves concernant les conversations entretenues avec les parents ou grands parents autour des langues ont en effet permis d'agrandir ce tissage linguistique. La construction progressive d'une identité plurielle entre les langues de l'école et du hors école va permettre au fur et à mesure des séances, une plus grande curiosité et une appétence qui feront évoluer les élèves se pensant monolingues vers une attitude curieuse et constructive. Cette recherche d'appartenance linguistique s'affirme durant le *linguistic landscape*:

- *Le linguistic landscape sous forme de découverte de signalétique patrimoniale*: Il leur a été présenté différents panneaux de signalétique patrimoniale avec l'objectif d'éveiller ou de réaffirmer leur curiosité quant aux langues en présence sur le territoire français. L'un des constats majeur est que la majorité des élèves n'avait pas conscience que d'autres langues existaient en France au delà des langues étrangères en présence conséquence du multiculturalisme français et des diverses vagues de migration des deux derniers siècles. Ainsi il est plus aisé aux élèves d'évoquer la présence du portugais, de l'arabe, de l'italien que de caractériser ce qu'est la langue basque, l'occitan, le breton... L'apparition des langues régionales a été pour beaucoup la première apparition conscientisée et s'est ensuite confirmée puis affirmée après les conversations entretenues auprès de leurs parents, grands parents...Quelques surprises vraisemblablement agréables ont surgi: "je ne savais pas que ma mère parlait allemand: elle a fait 2 ans de fac d'allemand et elle ne me l'avait jamais dit: elle m'a même dit quelques phrases!"; " Mon grand père parle italien et je ne le savais pas: ma mère m'a raconté que les parents de mon grand père étaient italiens et lui parlaient toujours italien à la maison mais que lui n'a jamais appris à ses enfants l'italien: c'est dommage, ma mère aurait aimé parler italien." ...

- *L'éveil aux langues à travers l'écoute de chansons*: Les observations menées lors de cette expérimentation ont été les suivantes: Alors que les langues japonaises et arabes ont été presque unanimement trouvées, le créole réunionnais et le yoruba n'ont pas été bien identifiés, c'est à dire nommément mais ont été caractérisés de manière adéquate du fait de l'histoire de ces deux langues.

Pour le yoruba: ils ont sù en l'écoutant décrypter des sonorités linguistiques africaines confortées dans l'accompagnement musicale...Pour le créole réunionnais: les élèves ont sus repérer des sonorités qui caractérise l'histoire de la langue et de cette région du monde "ce sont des chants indiens!", "Non moi je dirais des cris de femmes africaines"...La difficulté et donc la découverte pour les élèves avec ces deux chansons aura été de leur donner une existence géographique. Ainsi en découvrant que le yoruba était chanté à Cuba et le créole emprunt de sonorités indiennes et/ou africaines à la Réunion, les participants après un point d'histoire socio-linguistique, ont appréhendé la complexité et l'évolution des langues du monde, engendrées puis éteintes, modifiées ou normées selon les fluctuations de l'histoire du monde. Si l'expérience a donc permis d'affirmer que les élèves ont en partie des savoirs qui concernent les langues nommées par Louis Jean Calvet comme "langues super-centrales ainsi que quelques langues dites langues-

centrales", il y a une grande méconnaissance de la diversité linguistique et de l'épaisse complexité linguistique des mondes qui les entourent.

On peut également affirmer qu'en majorité les élèves bilingues sont souvent plus à même de caractériser et repérer rapidement des langues, et montrent souvent une confiance dans la prise de parole lorsqu'il s'agit d'évoquer d'autres langues et donc par conséquent d'autres cultures: pas qu'ils aient un savoir plus absolu que les autres mais leur prise de parole et leur tentatives d'essai pour proposer des langues à reconnaître ont été plus nombreuses.

La sensibilisation aux langues et aux approches plurielles s'est faite notamment à travers les documents et supports suivants:

- La Bande Annonce¹⁹ du Film Diario de motocicleta .
- La carte²⁰ du trajet du jeune Che Guevara.
- Le texte d'Urquizu²¹.
- Le discours de Natalia Lizeth Lopez Lopez.
- Une communication ²² de l'ONU "Un llamado para salvar las lenguas indígenas.
- Une chanson de Renata Flores " Chañan Cori Coca/Imperio" ²³
- Une chanson d'Izaro "Libre"²⁴

¹⁹ Bande annonce du film Diarios de motocicleta

https://www.youtube.com/watch?v=z82avke1Z_E

²⁰ ANNEXE 3: Carte de l'itinéraire du Che Guevara.

²¹ ANNEXE 4: Atxaga B. (1999) « Urquizu » *Las bambulísticas historias de Bambulo, amigos que cuenta.*

²² Vidéo de l'ONU « Un llamado para salvar las lenguas indígenas »

<https://www.youtube.com/watch?v=hp1PeasFbZA>

²³ Vidéo clip de la chanteuse péruvienne Renata Flores (2020) : « Chañan Cori Coca/Imperio »

<https://www.youtube.com/watch?v=au81GcSOVOS>

²⁴ Vidéo clip de la chanteuse basque Izaro (2020) : « Libre »

<https://www.youtube.com/watch?v=uwtvd5OI4NA> .

RÉSULTATS DE NOTRE EXPÉRIMENTATION:

Tableaux comparatifs : Durant les deux séances de sensibilisation aux langues et aux approches plurielles, voici les résultats observés sur la classe 2ASSP et 1GA (les 2 classes sur les 4 qui ont participé à cette sensibilisation).

TABLEAU 6

Sensibilisation aux langues et aux approches plurielles.

<i>Sensibilisation aux langues</i>	Classe 1 (2ASSP)	Classe 2 (1GA)
<i>2 classes sur les 4</i>	Nombre d'élèves: 14	Nombre d'élèves: 29
1. Combien d'élèves de la classe connaissent les langues du territoire?	2 sur 14	5 sur 29
2. Combien d'élèves connaissent l'autre langue des camarades?	2 sur 14	11 sur 29
3. Combien d'élèves ont conscience de la présence d'une langue régionale dans leur biographie langagière, et/ou dans leur famille?	1 sur 14	6 sur 29
4. Combien d'élèves savent si une autre langue que le français (et autres que les langues régionales) est parlée (ou a été parlée) par un membre de sa famille proche?	Avant échanges avec la famille:	Avant échanges avec la famille:
	3 sur 14	7 sur 29
	Après échanges avec la famille:	Après échanges avec la famille:
	5 sur 14	13 sur 29

Durant les deux séquences sur les langues, les comportements des élèves de quatre classes ont été analysés selon les items d'observation suivants dont voici les résultats.

TABLEAU 7

Séquences sur les langues: Prise de parole.

Séquences 1 et 2 sur les langues:	Classes (1GA et 2ASSP) ayant participé à la sensibilisation aux langues puis aux 2 séquences sur les langues:	Classes (1CUSR et 2 MHR) ayant participé uniquement aux deux séquences sur les langues:
approches plurielles: Intercompréhension des langues et éveil aux langues.	Nombre d'élèves: 43	Nombre d'élèves: 44
1. Combien de fois les élèves bilingues participent-ils en moyenne durant une séance? (Prise de parole)	8 fois	6 fois
2. Combien de fois les élèves (à l'exception des élèves bilingues) participent-ils en moyenne durant une séance?(Prise de parole)	4 fois	4 fois

TABLEAU 8

Comparaison de 2 classes :

Compréhension écrite avec ou sans intercompréhension entre langues parentes.

Comparaison: avec ou sans intercompréhension entre langues parentes:	Classe de 1 GA: CE avec intercompréhension entre langues parentes.	Classe de 2 MHR: CE sans intercompréhension entre langues parentes.
	Nombre d'élèves: 29	Nombre d'élèves: 21
Moyenne de l'évaluation de compréhension écrite sur le texte d'Urquizu de Bernardo Atxaga ²⁵ .	14.5/20	12.5/20

²⁵ ANNEXE 4: Atxaga B. (1999) « Urquizu » – *Las bambulísticas historias de Bambulo, amigos que cuentan*

À la fin de l'expérimentation, après deux séances de sensibilisation aux langues puis 2 séquences sur les langues, les élèves ont répondu à un questionnaire²⁶ auto-évaluatif dont voici les résultats.

TABLEAU 9

Questionnaire à la fin de l'expérimentation.

À la fin de l'expérimentation:	Classes (2ASSP et 1GA) ayant participé à la sensibilisation aux langues puis aux 2 séquences sur les langues:	Classes (2MHR et 1CUSR) ayant participé uniquement aux deux séquences sur les langues:
	Nombre d'élèves: 43	Nombre d'élèves: 44
	En moyenne 4 langues	En moyenne: 1 langues
1. En moyenne, combien de langues du territoire français connaissent les élèves à la fin de l'expérimentation?	Le basque: 36 élèves Le breton: 34 élèves L'occitan: 15 élèves	Le breton: 30 élèves -Le basque: 3 élèves Le catalan: 3 élèves
	La langue d'oïl picarde: 12 élèves Le catalan: 10 élèves (...)	-La langue d'oïl picarde: 2 élèves L'occitan : 1 élève (...)
2. Combien d'élèves ont connaissance du bilinguisme de leurs camarades à la fin de l'expérimentation?	30	15
3. Combien d'élèves ont connaissance du bilinguisme d'un membre de la famille ?	37	21
4. Combien d'élèves ont pris connaissance d'une langue parlée dans leur entourage proche durant les séquences sur les langues	25	13

Résultats, analyse des tableaux et des critères évalués:

- Le premier objectif était de conscientiser les élèves aux langues en présence sur le territoire français, en Espagne et en Amérique Latine; éveiller leur curiosité quant au plurilinguisme.

Cette volonté, cet objectif répondent aux compétences du métier de professeur²⁷ et favorise une meilleure appréhension du monde, aide à la construction de l'élève, se pensant ainsi comme un futur citoyen du monde.

- Le deuxième objectif portait sur l'apprentissage de la langue espagnole en lycée professionnel et donc viser à faciliter l'accès à la langue orale, dédramatiser l'apprentissage de la langue en s'inspirant des autres

²⁶ ANNEXE 7: Questionnaire auto-évaluatif destiné aux élèves à la fin de l'expérimentation.

²⁷ Ministère de l'Éducation Nationale *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, de la Jeunesse et des Sports*, Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013

https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

langues en présence dont ils auront pris conscience. Expérimenter certaines approches plurielles en vue de cette amélioration de la prise de parole et d'une meilleure compréhension de l'écrit.

L'expérimentation portait sur quatre classes, et a permis de faire des comparaisons entre les classes qui ont bénéficié d'une sensibilisation aux langues et celles qui n'en ont pas bénéficié, également de faire une comparaison entre une classe qui a expérimenté l'intercompréhension entre langues parentes et une classe qui ne l'a pas expérimentée.

Concernant élèves ayant expérimenté la sensibilisation aux langues à travers la biographie langagière, le linguistic landscape, l'éveil aux langues: Il a été observé en début d'expérimentation que ces élèves n'avaient pas ou très peu connaissance des langues en présence sur le territoire français et des langues en présence dans leur propre famille ou dans leur entourage amical du lycée. (*Seulement 7 élèves sur 43 connaissent 1/2 langues présentes sur le territoire français- Seulement 10 élèves sur 43 savent qu'une autre langue que le français est parlée par un membre de leur famille proche.*) Le plurilinguisme est donc un sujet qu'ils n'abordent que très peu: ni entre amis, ni avec la famille. Il peut paraître étonnant de constater que dans une classe très solidaire et où les élèves se connaissent déjà très bien, les 3 ou 4 bilingues de la classe ne soient pas identifiés par la plupart des camarades comme étant bilingues. Même les amis(es) très proches n'avaient pas conscience du bilinguisme de leur camarade, ou du bilinguisme des parents de leurs amis(es). Ainsi la proposition d'échanger avec les familles et avec les amis a permis cette conscientisation et ainsi une ouverture à ces langues et aux cultures qui parfois s'y rattachent.

Il est à noter que la séquence 2 sur les langues en voie d'extinction ou minoritaire a permis à tous les élèves des 4 classes d'expérimenter le sujet des langues et donc : certains élèves des classes non concernées par la biographies langagière ont choisi de présenter une langue dite régionale française: ainsi cela a permis de conscientiser certains élèves à davantage de langues en présence: langues régionales et langues étrangères: puisque même si ils sont moins nombreux, sur les 44 élèves des 2 classes non concernées par la biographie langagière et le linguistic landscape...13 élèves (TABLEAU 4) disent avoir pris connaissance durant la séquence sur les langues, d'une autre langue en présence que le français dans leur famille ou dans leur entourage amical, scolaire.

Concernant le bilinguisme d'un membre de la famille (ou qu'un membre de la famille maîtrise les bases d'une langue dite régionale ou étrangère), sur les 2 classes ayant participé à la sensibilisation aux langues: et ce à la fin de l'expérimentation : 37 élèves sur 43 (TABLEAU 4) disent avoir connaissance du bilinguisme d'un membre de leur famille (parents, grands parents, oncles, tantes). Rappelons qu'au début de l'expérience, seulement 13 sur 43 avaient connaissance d'une autre langue parlée par un camarade, et 7 sur 43 (TABLEAU 1) avait connaissance d'une autre langue parlée par un membre de la famille.

Le bilinguisme de l'entourage dans les deux autres classes (qui n'ont pas expérimenté la sensibilisation aux langues: biographie langagière, linguistic landscape...) est beaucoup moins connu des élèves puisque (TABLEAU 4): seulement 15 élèves sur 44 disent avoir connaissance du bilinguisme d'un camarade, et seulement 21 sur 44 disent avoir connaissance de la maîtrise d'une autre langue d'un des membres de la famille proche.

Durant cette expérimentation, les approches plurielles ont permis en partie de favoriser cette conscience des différentes langues en présence: tant dans l'entourage familial que dans l'entourage scolaire. Cette conscientisation des langues dans leur entourage proche due en partie aux approches plurielles expérimentées a permis aux élèves de valoriser davantage les langues et le plurilinguisme.

Quant aux conséquences d'une expérience d'approches plurielles sur l'apprentissage de la langue espagnole: ainsi la *prise de parole des élèves* bilingues puis monolingues des deux classes a été mesurée. Nous notons une évolution positive (TABLEAU 2) de la prise de parole des élèves bilingues sur les deux classes ayant participé à la sensibilisation aux langues (approches plurielles: biographie langagière, *linguistic landscape*...): en moyenne sur une séance les élèves bilingues participent 8 fois sur une heure de cours contre 6 fois sur les deux autres classes. Le résultat est moins probant sur les élèves monolingues puisqu'il est identique sur les 4 classes.

Il faudra prendre en compte dans ces résultats un facteur non négligeable: les compétences de départ des classes concernées et l'ambiance, la solidarité des quatre groupes classe. En effet il est à noter que les deux classes n'ayant pas participé à la sensibilisation aux langues sont les deux classes dont les élèves sont inscrits dans un cursus de professionnalisation des métiers de l'hôtellerie/restauration et que ce sont des élèves pour la plupart très extravertis, qui n'ont pas peur de prendre la parole. Au contraire la classe de 1GA qui a participé à l'expérience de sensibilisation aux langues, est composée d'élèves définis par l'équipe éducative comme plus introvertis, prenant moins la parole en cours.

Concernant maintenant la compréhension de l'écrit en espagnol (TABLEAU 3)

Les résultats d'une compréhension de l'écrit ont été comparés sur deux classes: La consigne était la suivante: "Avant de remplir la fiche de compréhension écrite, surlignez dans le texte tous les mots qui pour vous ressemblent à un mot que vous connaissez: ce peut être un mot français, italien, portugais..." Une classe (les 1 GA) a expérimenté l'approche plurielle suivante: l'intercompréhension entre langues parentes, et ce pour une compréhension de l'écrit (sur l'histoire d'URQUIZU: Réf.) , une autre classe ne l'a pas expérimentée et a également réalisé une compréhension écrite sur le même texte. Les résultats montrent une très bonne compréhension de l'écrit chez les élèves ayant entamé cette CE par le prisme de l'intercompréhension entre langues parentes: la moyenne de la classe sur cette CE s'élève à 14,5. Au contraire la classe n'ayant pas utilisé l'intercompréhension entre langues parentes comme arme possible pour comprendre le texte, a obtenu une moyenne de 12,5. Nous pouvons donc conclure que l'intercompréhension entre langues parentes peut permettre de meilleurs résultats de compréhension écrite.

Intérêts et les limites de l'expérience.

L'expérimentation s'est faite sur un échantillon de 87 lycéens: pour obtenir des résultats plus marqués et probants, il semblerait intéressant de pouvoir mener un travail de recherche sur ce thème sur un plus grand nombre de classes. De même, tout comme l'encourage la méthodologie de recherche-action, il semblerait profitable d'étendre l'expérimentation à l'ensemble de l'équipe éducative: à travers des entretiens ou questionnaires. Les résultats étudiés sur la prise de parole paraissent moins probants sur les élèves monolingues puisqu'il est identique sur les 4 classes.

Les deux classes n'ayant pas participé à la sensibilisation aux langues sont les deux classes d'élèves inscrits en hôtellerie/restauration, la plupart très extravertis, n'ont pas peur de prendre la parole. Au contraire la classe de 1GA qui a participé à l'expérience de sensibilisation aux langues, est composée d'élèves définis par l'équipe éducative comme plus introvertis. Ce choix des 2 classes qui allaient participer à la sensibilisation aux langues n'a pas été hasardeux mais volontaire: en effet, puisque les élèves de deux classes (1GA et 2 ASSP) sur quatre étaient qualifiés comme étant des élèves pour la plupart plus introvertis ou ne participant pas ou très peu en classe, il m'a semblé plus égalitaire de proposer cet apport culturel et linguistique renforcé à ces élèves. Or si des observations ont été quantifiées sur la prise de parole en fin d'année, nous aurions du peut-être la mesurer la prise de parole auprès des 4 classes impliquées en début d'expérimentation et ainsi comparer les observations quantifiables en début et en fin d'expérimentation.

Il serait aussi formateur d'expérimenter d'autres approches plurielles en cours d'espagnol, en cours de français ou dans le hors classe mais dans l'établissement: par exemple le MTOT. Cette expérience de concours de présentation de poèmes lus en public, dans une autre langue que le français et ce au choix de l'apprenant pourrait pour les élèves servir davantage cet objectif d'éveil au mondes, aux autres cultures et à soi (construction de sa propre identité). Bien sûr le contexte de pandémie de cette année 2020-2021 a apporté son lot d'obstacles: confinements, ajustements pédagogique des lycées et donc dans notre cas: présentiel une semaine sur deux pour les élèves. Ce travail de recherche autour des approches plurielles en a été affecté, perturbé: en ce sens les résultats sont aussi à prendre et à analyser dans ce contexte si particulier.

CONCLUSION

Ce travail de recherche sur les approches plurielles en lycée professionnel a questionné le sujet du plurilinguisme, des apports culturels et citoyens possibles de cette diversité linguistique commune et des bénéfices induits sur l'apprentissage de la langue vivante en lycée professionnel. Notre problématique questionnait alors : Comment les approches plurielles vont-elles permettre à tous les élèves: allophones, monolingues, bilingues et/ou trilingues... d'éveiller la conscience de diversité linguistique et culturelle ? Peuvent-elles favoriser l'apprentissage de la langue espagnole comme langue vivante en lycée professionnel, et ce pour tous les élèves ?

Nos appuis théoriques ont permis de montrer que nombre de chercheurs ont expérimenté les approches plurielles en milieu scolaire et ont apporté des résultats positifs quant à la conscientisation des langues en présence et des langues plus lointaines. Certaines études démontrent aussi que cette prise de conscience a permis aux élèves de reconsidérer leur propre rapport à la langue étrangère et donc de favoriser la curiosité et l'envie de parler une autre langue.

Plusieurs approches plurielles ont été expérimentées et analysées: Malika Pedley (2017), a par exemple démontré que le concours MTOT déclenchait chez les élèves une accélération dans le processus d'apprentissage de l'écriture de la langue étrangère. La prise de conscience des élèves, leur investissement dans le projet de concours plurilingue ont été observés. Leur envie d'interpréter de de présenter leur

production déclenche une plus grande implication dans l'apprentissage de l'écrit et de l'oral de la langue étrangère visée. La recherche que nous avons menée à son humble échelle, a permis de valider en partie les hypothèses de départ. La méthodologie de recherche-action incluant davantage des temps d'observations et d'expérimentations, utilisé durant ces deux mois de recherche a apporté des résultats tant qualitatifs que quantitatifs: chacun analysé selon leur item d'observation de départ.

Les approches plurielles expérimentées au lycée Condorcet d'Arcachon et ce auprès de 87 élèves ont favorisé la conscientisation des langues en présence dans l'environnement scolaire et/ou familial, ont permis aux élèves de découvrir et/ou de se construire de nouvelles identités plurilingues, familiales, culturelles. Elles ont favorisé la prise de la parole en classe d'espagnol et ont amélioré la compréhension de l'écrit des élèves. Cependant, l'expérience voit ses limites dans l'échantillon observé.

Plusieurs pistes restent à explorer quant à cette question du plurilinguisme et des approches plurielles: Les approches plurielles hors la classe mais dans l'établissement à travers des projets divers pourraient être envisagées: des instants et espaces dédiés à des rencontres en binôme ou petit groupe pour parler une autre langue, c'est à dire imaginer des rendez-vous hebdomadaires ouverts à tous (adultes encadrants, élèves de tous niveaux et filières...) et à toutes les langues (un espace dédié à la langue portugaise, un autre à la langue arabe, un autre à langue italienne...). Aussi le projet de concours MTOT expérimenté par Malika Pedley (2017) nous paraît envisageable et formateur auprès de lycéens.

Car si de silencieuses insularités linguistiques existent dans nos vies d'adultes, elles s'observent aussi dans nos lycées. Il serait enrichissant de les visibiliser, de leur donner un espace sonore, culturel et social. Cette interculturalité essentielle au vivre ensemble dans nos sociétés modernes doit être valorisée, et peut l'être par le prisme du plurilinguisme lequel a toute sa place à travers les approches plurielles dans nos cours de langue vivante, et/ou de français. Pour terminer et faire écho à ce mémoire et au thème de la diversité linguistique, je vous partage une jolie réflexion sur le bilinguisme d'Amin Maalouf, humaniste et écrivain, qui a préfacé le livre d'Anna Lietti « Pour une éducation bilingue », sous-titré « Guide de survie à l'usage des petits européens » et dans lequel il dit :

Le bilinguisme est une école de tolérance et une voie de survie. Il revêt l'importance des démarches fondatrices. Au-delà du sens de la relativité des choses qui dégage les horizons et favorise tous les apprentissages, il permet d'acquérir ce qu'il faudra bien appeler un jour par son nom: un sens civique planétaire²⁸.

Élodie MARTIN-SANTACRUZ

Professeur de lettres-langues en lycée professionnel

²⁸ Maalouf A. (2006) Préface du livre d'Anna Lietti « Pour une éducation bilingue » Broché.



Bibliographie

Articles de recherche

- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. CRDP Languedoc-Roussillon : Éditions CNDP.
http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/n.auer/Livret_Comparons.pdf
- Calvet, L. J. (2004). « La diversité linguistique: enjeux pour la Francophonie » – *Hermès* 40, 287-293.
<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-287.htm>
- Candelier, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre » – *Les Cahiers de L'Acedle* 5.
<https://journals.openedition.org/rdlc/6289>
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne, De Boeck Supérieur*. Pratiques Pédagogiques.
<https://www.cairn.info/l-eveil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582-page-19.htm>
- Catroux, M. (2002). « La recherche-action: un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2e partie): Introduction à la recherche-action modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique » – *Cahiers de l'Apliu*. Open Edition Journals, 8-20.
<https://journals.openedition.org/apliut/4276>
- Châteauraynaud, M.-A. (2017). « Exclure ou inclure: l'enjeu des langues à l'école » – *Klesis*, 74-84.
- Hounnouvi Coffi, C. (2015). « Espagne, régionalismes et minorités : politiques de préservation et attentes autour de patrimoines linguistiques localisés » – *Open edition Journals*, 13
<https://journals.openedition.org/mimmoc/2083?lang=en>
- Lee Simon, D. & Maire-Sandoz, M.-O. (2008). « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école: les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social » – *Éla. Études de linguistiques appliquées*, 265-276.
<https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-265.htm>
- Molinié, M. (2010). « Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux » – in : Bertucci & Boyer *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*. Coll. Education comparée l'Harmattan.
<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474577/document>
- Pedley, M. (2018). « Mother Tongue Other Tongue : approche créative des langues pour une (ré)appropriation linguistique » – *journals.openedition.org*.
<https://doi.org/10.4000/lidil.4820>
- Rigoni, I. (2017). « Accueillir les élèves migrants: dispositifs et interactions à l'école publique en France » *Internationale de la Recherche Interculturelle Alterstice*, 39-50.

Conférences, entretiens

- Calvet, J. L. & Paquot, T. (2012). Entretien « Des frontières et des langues: entretien avec Louis Jean Calvet » *Hermès*, 63/2, 51-56.
<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2012-2-page-51.htm?contenu=resume>
- Châteauraynaud, M.-A. & Oroz-Aguerre, M. Conférence « Aventure littéraire plurilingue en contexte scolaire frontalier »
https://www.canalu.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/aventure_litteraire_plurilingue_en_contexte_scolaire_frontalier_marie_anne_chateauraynaud_maiana_oroz_aguerre.25965
- Brasart, C. (2016). Conférence « La construction des langues »
https://www.franceculture.fr/conferences/universite-de-nantes/la-construction-des-langues?utmmedium=Social&utm_source=Facebook&fbclid=IwAR0v98CB6pC25WISe38ttYdYzCejidt8QCPAZ2EEQ962ILawdhn2A_z_6vU#Echobox=1588583155



Note ministérielle

Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : Note relative à la mise en œuvre du mémoire dans le cadre de la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, publiée le 28 octobre 2015.

Rapport de recherche

Armagnague-Roucher, M. & Rigoni, I. (2018). « Rapport de recherche EVASCOL Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) ». *INS HEA* (Institut national supérieur de formation et de recherche sur le handicap et les enseignements adaptés).
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01992643/document>

Sites, pages web

Académie française, Naissance et Evolution du français :
<https://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourd'hui>

CARAP, Cadre de référence pour les approches plurielles :
<https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>,

Thèse de doctorat

Pedley, M. *Approche inclusive des langues en situation minoritaire : le cas de l'Ecosse*. Soutenue le 13-12-2018 à Bordeaux 3, dans le cadre de École doctorale Montaigne-Humanités (Pessac, Gironde), en partenariat avec le Centre de recherche sur la langue et les textes basques (Bayonne, Pyrénées Atlantiques) (laboratoire).

Autres

Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013.
https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

Conseil de l'Europe (2011). « Portfolio européen des langues : Maquettes et ressources, Expérience et Conscience interculturelles ».
<https://rm.coe.int/16804932c2>

CECRL: Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg.
www.coe.int/lang-CECR