Elodie Martin-Santacruz
M1 MEEF Lettres-Langues, option Espagnol.
Inspe de Mérignac-Session 2020-2021
elodie.alfonsina.martin@gmail.com

INSPÉ de Mérignac
Parc de Bourran
162 Avenue de verdun
33700 Mérignac

Mémoire de Recherche
Master MEEF 2

Travail de recherche sur les approches plurielles et les didactiques du plurilinguisme en lycée professionnel: S'ouvrir aux autres et prendre la parole.



Directrice de mémoire
Marie-Anne Chateaureynaud
INSPÉ de Mérignac
33700 Mérignac

Remerciements

Je remercie tout particulièrement ma professeure d'Université, Marie-Anne Chateaureynaud pour ses conseils, sa patience, son riche enseignement. Je remercie tous mes professeurs de l'Inspé pour leur soutien, leur dévouement, leur compréhension et l' adaptabilité dont ils ont fait preuve durant cette année si particulière (la pandémie a en effet modifié nos plans, nos agendas, nos vies...)
Je remercie Fernando Santacruz Howard, Pablo Santacruz Martin pour leur éternel soutien.

SOMMAIRE

Introduction 5

- Thématique 6

- Problématique 6

Partie 1: Diversité linguistique et approches plurielles. 8

a) La diversité linguistique en France et en Espagne. 8

b) La pluralité linguistique à l'école française. 13

c) Une nouvelle méthode:"Les approches plurielles comme remédiation": 18

1. Biographie langagière, l'arbre linguistique. 22

2. Signalétique patrimoniale comme paysage linguistique. 24

3. Éveil aux langues: les chansons. 25

4. L'intercompréhension entre langues parentes. 26

Partie 2: Les approches plurielles en lycée professionnel : Expérimentation et Résultats. 28

a) Expérimentation d'approches plurielles en didactiques des langues: Matériel et méthode: 28

1. L'établissement et les classes: 28

TABLEAU 1: Présentation des classes observées: filière et nombre d'élève. 29

2. Contextes des classes observées. 29

3. Contexte lié à la pandémie. 30

4. Trois temps d'observation et d'expérimentation. 32

TABLEAU 2:Trois temps d' observation et d' expérimentation. 32

b) Des élèves de lycée professionnelle expérimentent la biographie langagière,le linguistic landscape, l'éveil aux langues et l'intercompréhension de langues parentes: 34

1. Quelles formes d'approches plurielles et pourquoi? 34

2. Evaluation diagnostique : les élèves et leur rapport au plurilinguisme. 38

-L'expérience de biographie langagière individuelle. 38

-Le linguistic landscape: découverte de signalétique patrimoniale. 40

- L'éveil aux langues à travers l'écoute de chansons. 40

3. Tableau synthétique de la sensibilisation aux langues : 42

TABLEAU 3: Expérimentation de sensibilisation aux langues: présentation des séances et activités. 42

4. Tableaux synthétiques des séquences sur les langues 43
TABLEAU 4: Séquence 1: "Creo mi propio diario de viaje" 43
TABLEAU 5: Séquence 2: " Hago un discurso de defensa de un lengua en vía de extinción o minoritaria." 44
-Description des docuemnts utilisés durant les deux séquences sur les langues et activités d'approches plurielles intégrées (Intercompréhension entre langues parentes et éveil aux langues) 45

c) Résultats de l'expérimentation: 48

1. Tableaux comparatifs: 48
TABLEAU 6: Sensibilisation aux langues et aux approches plurielles 48
TABLEAU 7: Séquences sur les langues. 48
TABLEAU 8: Comparaison de 2 classes 49
CE avec ou sans intercompréhension entre langues parentes 49
TABLEAU 9: Questionnaire à la fin de l'expérimentation 49

2. Critères et Résultats: 50
Critères évalués sur les deux séances de sensibilisation aux langues 50
Critères évalués sur les deux séquences sur les langues 50
Critères évalués sur le questionnaire auto-évaluatif à la fin de l'expérimentation 50
Résultats: Analyse des tableaux et des critères évalués. 51

3. Discussions: intérêts et les limites de l'expérience. 54

Conclusion 56

Bibliographie 59

Annexes:

ANNEXE 1: Biographie langagière d'un élève de 2 ASSP, novembre 2020

ANNEXE 2: Biographie langagière d'un élève de 1 GA, décembre 2020.

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

ANNEXE 4: ATXAGA, Bernardo: "Urquizu",Las bambulísticas historias de Bambulo, amigos que cuentan, 1999.

ANNEXE 5: Production d'élèves sur Padlet: "creo mi propio diario de viaje."

ANNEXE 6: Tableau de comparaison des langues : catalan, basque, galicien, espagnol.

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

Introduction

Passionnée des langues vivantes et d'interculturalité et en tant que professeure de français et d'espagnol, j'étudierai dans ce travail de recherche le sujet des approches plurielles auprès d'élèves de lycée professionnel. L'intërêt des approches plurielles pourrait être pour les élèves de tout âge, l'ouverture aux autres cultures qui les entourent: dans la classe, à l'école, dans le quartier, dans leur(s) pays et bien plus loin. Une ouverture au monde qui enrichit leurs connaissances, un partage de leur propre culture à travers leur langue favorisant la communication et la rencontre avec leurs camarades. Vecteur d'inclusion, les approches plurielles pourraient s'avérer être un appui riche tant pour les primo-arrivants, les élèves allophones que pour tous les camarades du pays d'accueil.

Il sera donc intéressant de réfléchir à différentes hypothèses de travail concernant les *approches plurielles* en milieu scolaire et plus particulièrement en lycée professionnel. Dans le monde actuel, tous les pays sont liés directement ou indirectement via une mondialisation commerciale, industrielle, décisionnelle parfois. Des évènements historiques, tragiques, sociétaux ont amené et poussent encore aujourd'hui des millions de personnes à l'exil forcé. Des migrations parfois choisies, souvent nécessaires ont apporté à nos différents pays un mélange des cultures riche et évolutif depuis bien longtemps. 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. Ainsi une langue est elle-même porteuse de nombreuses cultures: l'arabe (est la langue de divers pays, l'espagnol, l'anglais et bien d'autres langues également (la question de la diversité d'une langue selon le pays ou la région où elle est parlée, qu'elle soit langue officielle ou pas). Ma propre expérience de vie en Amérique Latine et sur le continent européen, ma découverte de mondes bien distincts, m'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 de la culture et la maitrise des moeurs d'une société se font à travers la richesse de la langue: plus une personne maîtrise une langue plus elle perçoit les nuances de cette culture. Elle comprendra alors mieux son humour, ses dictons, ses valeurs et traditions à travers l'oralité mais aussi à travers la lecture (de journaux, de romans, de publicités dans la rue ou de devantures de magazins), enfin à travers l'écriture (communication écrite professionnelle: messagerie de travail...). En tant que professeur de français en Colombie auprès d'élèves de 8 à 15 ans et assistante d'éducation en France auprès de jeunes collègiens et lycéens d'horizons culturels très divers, j'ai pu observer à tel point chaque langue est marquée par son histoire, son évolution dans le temps (le latin comme parent lointain mais inscrit dans ces deux langues romanes) les vagues de migrations qui l'ont traversé (la langue arabe a marqué les langues espagnoles et françaises), les religions et croyances qui l'ont habité et celles qu'elles vivent aujourd'hui, les valeurs qui la construisent.

Ma rencontre avec Marie-Anne Chateaureynaud, enseignant chercheur, m'a permis de prendre connaissance des approches plurielles et de leurs utilisations en milieu scolaire auprès d'élèves allophones mais pas seulement.

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. J'ai pu au travers d'échanges avec des élèves comprendre qu'ils avaient honte de parler leur langue maternelle à l'école, ils préfèraient la taire. J'ai pu percevoir que certaines langues pouvaient être discriminées, peu abordées et pourtant si présentes sur le territoire français. Or 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'Ecole de la République doit être l'un des socles de ces projets d'ouverture; les langues et leurs approches plurielles, un levier essentiel à ces objectifs. L'ouverture au plurilinguisme, les didactiques d'approches plurielles permettraient une plus grande inclusion des élèves allophones ou plurilingues et apporteraient à tous une forte richesse culturelle, plus qu'un éveil, un envol au dessus des cultures du monde: s'élever pour mieux voir le monde, s'envoler pour percevoir ce qui nous entoure. Notre histoire est marquée par la rencontre des peuples et des cultures, nous vivons dans une société où des cultures diverses se réunissent. Cette diversité issue des migrations et des voyages enrichie et enrichira continuellement nos savoirs et nos vies. La République Française, de par son histoire, sa position face aux droits humains, sa réalité en tant que pays d'accueil se doit de promouvoir le plurilinguisme et la diversité culturelle à l'École de la République.

Thématique et Problématique

Ainsi plus encore qu'une focalisation sur l'allophonie ce qui nous intéressera dans ce travail de recherche sera d'expérimenter différentes approches plurielles, mettant au coeur de notre réflexion l'importance et la richesse de l'accès à des langues diverses et ce à travers des séquences favorisant l'éveil aux langues en présence, et donc favorisant un meilleur apprentissage de la langue vivante visée. Loin d'engager la seule responsabilité et les seuls efforts des élèves apprenant la langue française comme langue d'accueil, il conviendra d'envisager les approches plurielles comme l'offre de moments privilégiés où les langues se cotoient: une rencontre d'autrui, favorisant ainsi l'apprentissage de l'espagnol comme langue vivante mais aussi la langue française. Etant professeur de français et d'espagnol, il est essentiel de préciser que les approches plurielles pourraient favoriser l'apprentissage de ces deux langues parentes. Et donc cette bivalence invitera à faire des ponts entre ces deux langues enseignées: en ce sens , les approches plurielles sont d'autant plus adpatées à mon profil de professeur bivalente.

Si si les approches plurielles vont concerner tous les élèves qu'ils soient allophones, monolingue et/ou plurilingues, notons qu'elles pourront aussi être un outil d'enseignement de l'espagnol, du français, et une ouverture aux autres cultures.

Notre problématique de recherche sera la suivante: **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 mental à d'autres langues, d'autres cultures, permettant ainsi un plus ample intêret 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 créer l'intérêt de tous y compris des adultes, en celà il serait profitable à toute la communauté éducative. Cest donc une approche plurilingue, qui revêt un aspect éthique, un aspect d'altérité, riches de valeurs d'ouverture aux autres: le 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 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]

Ainsi il est important de se pencher sur les travaux de recherche qui caractériseront cette possible altérité à travers la connaissance des diverses langues en présence à l'école. Qu'en est-il d'abord de cette éventuelle diversité linguistique en France et en Espagne?

1. CECRL: Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, page 83. Disponible sur: www.coe.int/lang-CECR

Partie 1
Diversité linguistique et approches plurielles

a) La diversité linguistique en France et en Espagne.

Que nomme t-on par plurilinguisme ou diversité linguistique?

Le plurilinguisme , source de diversité du monde et peut-être de paix?: Louis Jean Calvet qui a utilisé le terme de diversité linguistique rappelle dans un entretien avec Thierry Paquot (Calvet, 2012) que la nécessité pour nos sociétés d'engendrer et de favoriser le plurilinguisme a été souligné par l''Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture:

> *L'Unesco l'a bien compris [...], dans sa déclaration sur la diversité culturelle, elle associe cette diversité à la diversité linguistique, se proposant de «sauve garder 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.*[2]

Bien sûr, 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 (zones géographiques concernées), par le nombre de locuteurs qui la parle et/ou l'écrive, par le nombre de nations qui l'ont choisi comme langue officielle, par sa présence dans les grandes instances internationnelles.

Ainsi quand nous parlons de diversité linguistique un constat premier sera de reconnaître qu'il y a bien différents "statuts de langue: Environ 8 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... Pour définir les langues par leur occupation géographique, leur usage, leur nombre de locuteurs, Louis Jean Calvet parle d'un modèle "gravitationnel":

> *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.*[3]

2. CALVET, Louis Jean, PAQUOT, Thierry, Entretien, "Des frontières et des langues: entretien avec Louis Jean Calvet", 2012, p. 1. Disponible sur: *https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2012-2-page-51.htm?contenu=resume,*
3. CALVET, Louis Jean, PAQUOT, Thierry, Entretien, "Des frontières et des langues: entretien avec Louis Jean Calvet", 2012, p. 2.

Ces langues dîtes "périphériques", ce modèle "gravitationnel" , laisse à imaginer les rencontres entre langues comme un rapport de force où l'une de ces langues est toujours le soleil qui attire les autres: or cette photographie de l'anglais comme langue hyper-centrale laisse percevoir que la gravitation peut être boulversée lorsqu'un changement brutal, un évènement 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, voir la disparition définitive.

Ces rapports de force, ces usages et pratiques linguistiques changent selon les contextes: les langues s'adaptent à leurs histoires, aux requêtes de leurs locuteurs, aux attaques, aux besoins de ces derniers. Louis Jean Calvet parle d'acclimatement, d'acclimatation et de diversité des lamgues (Calvet, 2004) **.** Empruntant ces termes à l'écologie , il explique les évolutions possibles des langues en migration:

> *On distingue en écologie acclimatement et acclimatation. Lorsqu'une espèce (animale ou végétale) est déplacée, elle s'acclimate ou disparaît. Mais elle peut s'acclimater de deux façons : soit elle survit simplement, et l'on parle d'acclimatement, soit elle survit et se reproduit, et l'on parle d'acclimatation.[...] Il en va de même pour les langues. Le néerlandais, par exemple, a connu en Indonésie, à l'époque coloniale, une période d'acclimatement sans lendemain, tandis que le latin constitue un bon exemple d'acclimatation à différents milieux d'une langue venue de Rome et ayant évolué vers le français, l'italien, l'espagnol, etc...*[4]

Ainsi si nous nous penchons sur le cas de l'espagnol durant ces derniers siècles, nous parlerions d'acclimatation puisque la langue 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 parlé par exemple au Chili en Colombie, en Argentine.. Car si l'on peut reconnaître le rôle de cette langue hyper-centrale qu'est l'espagnol, elle reste au service de ses locuteurs et donc évolue selon les besoins du peuple: tout particulièrement et toujours en premier lieu à l'oral. Ainsi Les langues sont au service des êtres humains et non pas l'inverse:

> *S'il est évident que l'État a le devoir de donner aux citoyens le contrôle de la langue nationale ou officielle [...], il doit en même temps leur permettre, s'ils le désirent, de conserver une langue identitaire et il devra de plus en plus leur donner une langue d'accès au reste du monde, une langue véhiculaire. Ces trois fonctions (identitaire, nationale, véhiculaire) peuvent bien sûr être remplies par une, deux ou trois langues selon les situations concrètes, mais c'est sans doute ce plurilinguisme des citoyens de demain qui garantira la diversité : un plurilinguisme adapté aux besoins des citoyens.*[5]

Disponible sur: *https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2012-2-page-51.htm?contenu=resume;*

4 CALVET, Louis Jean, La diversité linguistique: enjeux pour la Francophonie, 2004, Revue *Hermès* (nº40), p.287 à 293.Page 19. Disponible sur: *https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-287.htm,*

5 Ibid. , p.18.

En ce qui concerne la langue française qui occupe dans certains pays du monde le rang de langue officielle, notamment en Afrique: son acclimatation est là aussi bousculée par les empruntes linguistiques particulières à chaque territoire. Un français "local" apparait alors, comment doit-il être caractérisé? considéré? normer? Quel est sa place au sein de notre Académie? Nous savons que la Real Academia Española reconnait des 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.*[6]

Ces «trois espaces linguistiques» doivent donc être au service des locuteurs, tous différents, qu'ils ne soient pas contraints d'effacer, de cacher, de mettre au placard une partie de leur identité. La langue, 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.La diversité linguistique apparaît alors comme notre rapport aux autres, aux diverses cultures qui nous entourent, à l'acceptation de frontières floues entre les langues . Les langues et les mots sont portées par les êtres humains: qui migrent, s'installent, repartent, persécutent, partagent... 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.

En France, les vagues de migration ont favorisé un plurilinguisme sur le territoire, lequel à l'image des différentes cultures qui le composent a significativement marqué la langue française . L'Académie Française met à jour régulièrement le dictionnaire de la langue nationale, en y effaçant les mots désués et en y inscrivant des nouveaux. Ces derniers sont souvent emprunts de ces diverses cultures qui traversent nos territoires et choisis pour s'inscrire durablement dans le dictionnaire une fois leur usage inscrit profondément. Les autres mots, nouveaux mais passagers comme des effets de mode n'entreront pas dans ce répertoire. Ainsi, la langue française et l'espagnol comme toutes les autres langues dîtes " *hyper-centrales*", absorbent des mots venant d'autres langues, d'autres cultures comme pour la langue française:

Exemples de mots d'origine étrangère:

> *De l'allemand: bretzel, diktat, nickel, ozone, plexiglas ...*
> *De l'anglais: babyfoot, barbecue, bermuda, blues, flash-bac, musicall...*
> *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, graffitti, mezzo-soprano, moderato, molto, mozzarella...*
> *Du japonais: bonzaï, geisha, haïku, ju-jitsu, judo/judoka, mikado.*[7]

---

6 CALVET, Louis Jean, La diversité linguistique: enjeux pour la Francophonie, 2004, Revue *Hermès* (nº40), p.287 à 293, p.21. Disponible sur: *https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-287.htm,*

7. Site de l'Académie Française: dictionnaire des mots d'origine étrangère: https://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire-la-9e-edition/exemples-de-mots-dorigine-etrangere#:~:text=Italien,non%20troppo%2C%20ocarina%2C%20patito

Il est difficile de dire combien de mots d'origine étrangère composent le dictionnaire de la langue française. Le site de l'Académie Française nous renseigne sur la naissance et l'évolution du français (Académie França, site internet): "L'Académie Française a été créée en 1635 presque un siècle après la mise en place par François 1er d'un texte de loi imposant l'usage du français comme langue maternelle dans toutes les juridictions du pays afin d'unifier le langage et parfaire la compréhension des textes importants: urbanisme, justice, gestion de la propriété souveraine..."

Or bien avant les vagues migratoires contemporaines la langue française est née au milieu de langues locales ou "régionales" inscrites depuis longtemps sur le territoire. La langue française en est indubitablement marquée. Ainsi elle est elle même source de diversité et d'une certaine forme de plurilinguisme évolutif.

La langue espagnole dans un sens suit les mêmes processus de croisée des cultures sur son territoire, mais rappelons que son histoire est particulière puisque 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 inscrira dans le pays des boulversements culturels, architecturaux, linguistiques...

> *On peut [...] lire dans le lexique espagnol la longue cohabitation de cette langue avec l'arabe (beaucoup des mots espagnols commençant par « a » sont d'origine arabe),*
> *Nous pourrions également établir les cartes de ces mots migrateurs, celle du café ou celle de l'abricot, tous deux venus de l'arabe, l'un passant par le turc et la Turquie, l'autre par l'espagnol et l'Espagne. Et nous avons là un parallélisme entre le trajet de ces mots voyageurs et les migrations humaines, un parallélisme qui va au-delà de la simple métaphore. Les mots migrent, comme les êtres humains.* [8]

Exemples de mots espagnols provenant de la langue arabe[9]: Barrio, ajedrez, cifra, riezgo... 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...

Tout comme la France, l'Espagne évolue sur son territoire avec plusieurs langues et/ou dialectes régionaux, locaux qui teinteront le dictionnaire de la langue espagnole. Aujourd'hui encore comme en France et parfois même plus inscrites encore, certaines langues perdurent dans quelques régions autonomes: le Catalan, L'Aragon , L'Euskera (Le basque)...

> *Depuis sa Constitution adoptée en 1978, l'Espagne a mis de façon décisive la question des langues régionales à une place centrale. La reconnaissance du statut d'autonomie à dix-sept entités territoriales a engendré un questionnement à propos du statut des langues parlées dans ces régions. Toutes n'ont pas subi le même sort, et certaines d'entre elles, bien que vivantes (c'est le cas de l'asturo-léonais ou de l'aragonais) n'ont pas accédé à l'officialité.*[10]

8. CALVET, Louis Jean, PAQUOT, Thierry, Entretien, "Des frontières et des langues: entretien avec Louis Jean Calvet", 2012, p.16. Disponible sur: *https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2012-2-page-51.htm?contenu=resume,*

9 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.
Disponible sur: https://www.rae.es/sites/default/files/Corriente_55_118_Reducido.pdf

10 HOUNNOUVI COFFI, Christian, Espagne, régionalismes et minorités : politiques de préservation et expectatives autour de patrimoines linguistiques localisés, 2015 (nº13), *Open edition Journals* ,15 pages, page 1.
Disponible sur: *https://journals.openedition.org/mimmoc/2083?lang=en*



Figura 8. Mapa de las lenguas de la Peninsula Ibérica y Baleares.

Figure 1: Carte des langues de la Péninsule Ibérique et des Baléares.

Ainsi si nous complexifions l'idée d'une langue unifiée sur un territoire linguistique limité et bien arrêté par des frontières nettes et que nous percevons cette réalité de plurilinguisme sur ces deux pays: La France et L'Espagne, nous pouvons davantage appréhender ces processus d'évolution linguistique continuels, cette diversité linguistique. Pour se faire, rappelons que le français ne s'arrête pas seulement en Métropole à ses "lignes" frontalières mais se retrouve en Belgique, en Suisse...et bien sûr dans certains pays africains, au Canada...

Louis Jean Calvet utilise le terme d' "ëcologie linguistique" ou "écologie des langues":

> 20*C'est une approche des langues qui prend en compte leur milieu. On considère en écologie qu'une niche est constituée d'un biotope (un milieu de vie) et des espèces qui le peuplent. Je considère pour ma part qu'une situation sociale et les langues qu'on y parle constituent une niche écolinguistique. Les langues n'existent pas en dehors de rapports historiques et sociaux, elles sont le produit de pratiques sociales. Pour rendre compte de leur coexistence, de leurs interactions, la notion de «niche» écolinguistique est utile. En outre, les langues n'existent pas en dehors de leurs locuteurs et elles entretiennent avec eux un rapport de type hôte/parasite, dans lequel bien sûr les langues sont les parasites: sans locuteurs, il n'y aurait pas de langues, c'est l'évidence, de la même façon qu'il n'y aurait pas de gui sans les pommiers qu'il parasite. Enfin, les langues entretiennent entre elles des rapports de type proie/prédateur, ce que j'ai appelé naguère la «glotto-phagie», puis la guerre des langues: certaines s'imposent face à d'autres et, parfois, les font disparaître. Tout ceci nous mène donc à considérer les milliers de langues de ce monde d'un point de vue darwinien – d'où la notion d'écologie des langues.*[11]

11 CALVET, Louis Jean, PAQUOT, Thierry, Entretien, "Des frontières et des langues: entretien avec Louis Jean Calvet", 2012, p.20 Disponible sur: *https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2012-2-page-51.htm?contenu=resume, .* page 20.

Si nous revenons au cas de la France et avant de s'intéresser plus précisemment au cas de l'École Publique Française, et si nous suivons Louis Jean Calvet dans son raisonnement, on peut considérer une certaine forme d'insularité de quelques langues en présence sur le territoire:

> *Différents chercheurs linguistes font le constat de cette insularité: les langues en présence sur le territoire français, qu'elles soient celles de la troisième génération d'immigrés (italien, portugais, arabe...), ou celles de migrants, de primo-arrivants (kurde, amharic...), ou même langues régionales françaises (occitan, euskera, breton...), restent effacées, muettes, discrètes ou isolées (dans l'espace et le temps).*[12]

Or si cette insularité est notée par les chercheurs sur le territoire et dans la société adulte, qu'en est-il du plurilinguisme à l'École? La diversité linguistique en présence est-elle valorisée, éteinte, parrait-elle utile aux apprentisages? ou au contraire malmenée? Ne pourrait-elle pas favoriser une interculturalité essentielle au vivre ensemble de nos sociétés modernes? et par cela même favoriser l'apprentissage des langues vivantes au lycée?

b) La pluralité linguistique à l'école française.

L'école française étant le berceau de la société de demain et le reflet de celle d'hier, une vision photographique de sa pluralité linguistique présente peut laisser percevoir comment les vagues migratoires ont marqué la langue française, son apprentissage et sa composition et comment les langues en présence sur le territoire sont considérées, utilisées ou pas dans les apprentissages.

La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinéraires et de voyageurs, peut être un indice, un baromètre de cette interrogation sur la pluralité des langues à l'école française.

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.

12 CALVET, Louis Jean, PAQUOT, Thierry, Entretien, "Des frontières et des langues: entretien avec Louis Jean Calvet", 2012,p.21 Disponible sur: *https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2012-2-page-51.htm?contenu=resume, ,*

La recherche EVASCOL s'appuie sur l'exercice du droit à l'éducation chez les enfants et jeunes migrants ou itinérants, "en conformité avec l'article 29 de la Convention Internationale des droits de l'Enfant de 1989".[13] Dans ce travail, différentes propositions sont apportées via des politiques publiques et des pratiques plus respectueuses des situations de vulnérabilités enfantines associées aux mobilités internationales et à l'itinérance.

Chaque année, plusieurs milliers d'élèves arrivent en France où ils ont le droit de suivre une scolarité. Les aménagements pour ces élèves arrivants sont une création récente. Ainsi les CASNAV (centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)) "ont été pensés pour apporter leurs conseils et leur expertise pédagogique aux différents acteurs concernés par la scolarisation de ces élèves. Ils doivent organiser et animer des formations à l'échelle académique et sont censés accompagner les équipes éducatives dans les établissements scolaires"[14]. L'étude expliquera comment sont affecter les élèves dans ces divers dispositifs et les choix pédagogiques qui y sont associés.

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.* [15]

Ces terrains d'enquête ont permis d'observer l'expérience scolaire du point de vue des élèves à travers des enquêtes collaboratives et participatives.: "L'observation comme méthode, particulièrement adaptée aux approches ethnographiques, a été mise en place par tous les chercheurs impliqués, sur tous les sites"[16]. Différents formats ont été expérimentés: nous retiendrons les suivants: la conceptualisation de méthodologies artistiques ad hoc; Le cercle de jeu (un cercle, matérialisant une égalité et une circularité des places de chacune des participantes);des émissions de radio, en les faisant travailler sur le thème de la migration et du vivre ensemble; le carnet individuel pour " illustrer une expression personnelle sur son environnement scolaire quotidien;"[17] des ateliers d'écriture.

Dans l'intérêt de notre recherche sur les approches plurielles et leur impact sur l'apprentissage ici de la langue vivante espagnole, à travers l'implication peut-être bénéfique des élèves allophones ou bilingues, trilingues... dans ce type de didactique, nous retiendrons les recommandations qui concernent l'apprentissage et le partage des langues:

13 ARMAGNAGUE-ROUCHER, Maïtena; RIGONI, Isabelle. 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, 2018, 373 pages, disponible sur: *https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01992643/document* p.363.

14 Ibid., p.91.

15 Ibid., p. 287.

16 Ibid., p. 309.

17 Ibid., p. 319.

Reconnaître le plurilinguisme des élèves dans le cadre de la validation des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, [et] Laisser les élèves s'appuyer sur leur langue d'origine et,(...), mobiliser les langues vivantes dans une approche comparée et de didactique intégrée des langues."; "de permettre aux élèves des unités pédagogiques et de classes ordinaires, experts dans des langues non enseignées en milieu scolaire, de les faire découvrir à leurs pairs et aux adultes de l'établissement, dans le cadre d'un éveil aux langues continu en leur permettant de concevoir et proposer des contenus d'enseignement.[18]

Mettre à disposition, dans les CDI des ouvrages ou des journaux dans les langues des EANA et EFIV, ou alors bilingues en accord avec le projet d'établissement, élargissements possibles avec les médiathèques de la ville, qui pourraient prévoir des prêts de livres et la constitution de fonds spécifiques (camions-bibliothèques spécialisés (...)).Et pour terminer le repérage des parents plurilingues pouvant être des parents référents pour accueillir les nouvelles familles." [19]*(p.370)*

Bien sûr la langue d'accueil reste vitale pour les élèves allophones qui devront continuellement se l'approprier, l'enrichir, la dompter mais l'inclusion et l'assimilation comme objectifs nécessaires pour ces enfants, ne se feront-ils pas grâce aussi au levier que peuvent représenter les approches plurielles dans nos classes de futurs professeurs. Ainsi les élèves allophones loin d'être considérés comme les seuls porteurs d'efforts pour l'accès à une langue, une culture, une société, se verront accompagner et solliciter par leurs camarades pour ensemble partager leurs savoirs, leurs cultures, 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.

Si certains dispositifs tels que les UPE2A et le CASNAV peuvent faciliter l'accès à la langue et l'assimilation à la culture d'accueil, il est à redouter que le cloisonnement de la langue maternelle favorise une assimilation et une intégration de "surface" qui ne permettrait pas le réel épanouissement des élèves allophones et/ou migrants. Comme l'explique Isabelle Rigoni (rattachée à l'institut d'enseignement supérieur et de recherche Handicaps et besoins éducatifs particuliers-INS HEA-) , dans son article de recherche "Accueillir les élèves migrants: : dispositifs et interactions à l'école publique en France" (Rigoni, 2017) , l'accueil des élèves migrants au sein de l'École de la République Française reflète encore des points de tensions politiques directement liés aux questions migratoires.

Cette analyse montre les rapports qui se nouent entre les différents acteurs de l'éducation en interaction (enseignants, intervenants sociaux et éducatifs) et la structuration des expériences éducatives d'enfants et jeunes migrants, en s'appuyant sur les résultats de plusieurs programmes de recherche afin de connaÎtre les conditions effectives d'accueil et de scolarisation des élèves migrants. Un constat d'échec dévoile les contradictions d'un état qui a "pour obligation de scolariser tous mineurs de moins de 16 ans, français ou étrangers, en situation légale ou non, mais dont les pratiques d'expulsion d'élèves et de leurs familles perdurent". (Rigoni, 2017, p. 40)

18 ARMAGNAGUE-ROUCHER, Maïtena; RIGONI, Isabelle. 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, 2018, 373 pages, p.366 disponible sur: *https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01992643/document*

19 Ibid., p. 370.

Ce travail qualitatif, investigué sur l'agglomération bordelaise mène une observation sur site, des méthodes collaboratives et participatives afin de recueillir les paroles d'enfants et d'adolescents: 72 élèves sont interrogés, et une dizaine de parents rencontrés. Si depuis les années 2000, les dispositifs UPE2A et le CASNAV visent une meilleure inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés, leur fonctionnement différe sensiblement d'une académie à l'autre. Des incohérences apparaissent et certains manquements sur le terrain révèlent la non application de la loi de scolarisation. Ainsi, alors que les expériences migratoires de beaucoup d'élèves ont été douloureuses et parfois répétitives, l'expérience scolaire après migration peut tout aussi être difficile (manque de place dans les dispositifs existants, mise à l'écart...). Le rôle de l'équipe éducative est alors primordiale:"Les relations interculturelles apaisées sont favorisées lorsque la pédagogie donne de l'importance à la diversité, à la solidarité et à l'ouverture de l'école sur le monde extérieur". (Rigoni, 2017, p. 46)

Il est donc impératif de promouvoir le patrimoine linguistique, culturel de nos sociétés contemporaines, de viser davantage une politique globale d'éducation à l'interculturel qui passerait par la formation des équipes éducatives et davantages de moyens alloués sur tous le territoire.

Les impacts tant sur l'inclusion des élèves allophones et/ou primo-arrivants, que sur le bon apprentissage des langues scolaires: français et langues vivantes pourrait s'en valoir plus efficient.

Dans son article "Les insularités d'hier et d'aujourd'hui: Exclure ou inclure: l'enjeu des langues à l'École", (Chateaureynaud, 2017)**,** la chercheuse et linguiste de l'Université de Bordeaux, interroge la langue maternelle et son rapport au monde, les contraintes extérieures subies ou recherchées: "La raison du plus fort est toujours la meilleure (de Lafontaine, "Le loup et l'agneau") rappelle l'auteure, questionnant ainsi:"La loi du plus fort impacte t-elle aussi les langues et les relations qu'elles entretiennent entre elles? Si ce constat est pertinent dans les sociétés humaines en général, qu'en est-il à l'échelle scolaire? " (Chateaureynaud, 2017, p.74).

L'étude démontre les liens qui unissent langues et le pouvoir puis expose comment l'État régule les relations entre les langues, elle donne ensuite à connaître des voies pédagogiques alternatives qui visent à favoriser l'inclusion et la diversité des langues.

En rejoignant les constats de recherche d'Isabelle Rigoni, l'Étude démontre que la diversité et le respect des langues et des cultures et 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 l'apprentissage des langues scolaires s'en verrait impacté positivement. En effet aujourd'hui trop d'enseignants méconnaissent le plurilinguisme de certains de leurs élèves, se projetant seulement sur leur identité francophone, ainsi évinçant une partie de leur identité intrinsèque ne permettent pas à ses élèves et à leurs camarades de s'élever culturellement et d'appréhender le monde comme un tout pluriculturelle, chargé de diversité. L'apprentissage est alors freiné, voir en échec, un sentiment d'exclusion, d'insécurité, de non prise en compte de leur identité entière affaiblit largement la scolarité puis l'inclusion. Les capacités plurilingues de ces élèves ne sont pas sollicitées, manquant alors l'occasion d'enrichir toute la communauté éducative.

Or, la participation et l'engagement des enseignants quant à la diversité scolaire plurilinguïste et pluriculturelle dans nos écoles françaises paraît primordiale dans cette époque à nouveau foisonnante de mélange des cultures dû à l'accélération de nouvelles vagues migratoires en Europe.

Une étude de Muriel Molinié (Moulinié, 2010), doctorante en Didactiques des langues et des cultures, présente une réflexion en ce sens: bien que la politique éducative du Conseil de l'Europe favorise des projets de recherche et développement dont l'objectif est de valoriser le plurilinguisme des Européens et de fonder une citoyenneté d'intégration afin de faire de notre diversité un vecteur d'apprentissage scolaire, plusieurs études démontrent que beaucoup d'enseignants ne prennent pas assez en compte la variation socioculturelle et sociolinguistique de certains élèves.

La chercheuse s'appuie sur l'étude qualitative de G. Varro et M-C Mazurkiewicz[20] dans laquelle elle interrogeait les pratiques et les discours des enseignants d'une école élémentaire publique, située en Île de France:

Pourquoi le bilinguisme des enfants de migrants n'est pas explicitement reconnu en tant que tel et ne fait pas partie des atouts à mettre à leur actif ? et d'où vient la propension à stigmatiser le mélange des langues ? Plusieurs constats possibles laissent entendre que le plurilinguisme est décrit comme « déséquilibré ». Conséquence sur les enfants:

> *Un "déni pur et simple des langues de l'enfant dans l'espace scolaire" (Moore, op.cit., 107). [...] il est nécessaire de reconnaître ce "biplurilinguisme « 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 monolinguisme.* [21]

Mais, d'autre part, le bilinguisme déjà présent dans une partie de la population scolaire est jugé inadapté au cadre scolaire, voire handicapant."Autre constat alors: le déni scolaire entraîne le déni « des » cultures (vues ici comme ensemble de pratiques, de valeurs et de rituels co-construits au sein des interactions sociales), qu'apportent avec eux les migrants et leurs descendants au sein de l'école : lieu de transmission de « la » culture. " (Molinié, 2010, page 3) . L'auteure donne plusieurs exemples concrets sur le terrain de ce déni des cultures.

Pourtant la prise en compte des "diversités et des singularités sociolinguistiques et culturelles ne dessert pas le but d'apprendre et de co-construire des savoirs universels" (Molinié, 2010, p.4), dans l'école de demain. Quelques principes sont susceptibles de guider une action éducative: avant tout déconstruire les cloisonnements posés entre les langues. L'élève plurilingue a la capacité de gérer ce répertoire dans ses dynamiques identitaires, plurielles et évolutives . Les représentations sociales des langues ont des effets sur les pratiques linguistiques et sur les dynamiques d'apprentissage des élèves d'où l'importance de construire des liens entre plurilinguisme et éducation très tôt dans la scolarité, que notre système scolaire bénéficie des cultures que les élèves emmènent avec eux.

---

20 VARRO, G., MAZURKIEWICZ, M-C, Les nonfrancophones, leurs cultures et la culture scolaire", 1997, *Langage et sociétés*, 99 pages.

21. MOLINIÉ, Muriel, 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, 2010, l'Harmattan, 11pages, p.3., Disponible sur: https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474577/document, page 3.

Une recherche qui a montré que nombre d'étudiants dans nos universités, en licence et en master, qui s'engagent vers la profession d'enseignant se trouvent face au défi de négocier dans le monolinguisme de la langue à enseigner ou à apprendre, leur « bilinguisme réel ».

Muriel Molinié a constaté qu'ils ne sont pas " tous en mesure de développer une représentation positive de leur propre identité « métisse », au moment même où était marchandisée la France « black, blanc, beur » dans les mass médias " (Molinié, 2010, p.5). Elle ajoute: "Leur identité professionnelle émergente d'enseignant de français faisait naître en eux l'inquiétude d'être déloyal vis-à-vis de leur identité d' «origine», de ne pas être suffisamment représentatifs vis-à-vis des « Français »". (Molinié, 2010, p.5).

Pour conclure ces différentes recherches appuient l'importance de travailler la diversité linguistique en classe et ou hors classe car elle est un atout de valorisation du multiculturalisme français et donc la promesse de construire des citoyennetés riches, plurielles et diverses. Les approches plurielles, ces didactiques entraînant diverses langues dans leur processus d'apprentissage pourraient permettre de valoriser les langues scolaires et d'améliorer l'apprentissage de ces dernières.

c) Une nouvelle méthode:
"Les approches plurielles comme remédiation":

1. *Biographie langagière, l'arbre linguistique.*
2. *Signalétique patrimoniale comme paysage linguistique.*
3. *Éveil aux langues: les chansons.*
4. *L'intercompréhension entre langues parentes*

Les approches plurielles peuvent nt être mises en place dans le cadre de l'accompagnement des élèves allophones mais pas seulement. L'intérêt des approches plurielles sera de valoriser la diversité linguistique à travers la " conscience métalinguistique" et à travers la sensibilité aux langues et au language. Elles permettent la recherche de jeux linguistiques tels que les biographies langagières, ou le travail sur le transfert des langues.

Les approches plurielles dans leur ensemble, ont été inventé, réinventé, 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.
Précurseur dans la création et l'innovation des approches plurielles en Europe, il présente (Candelier, 2008) un résumé de ce que sont les approches plurielles: création, définition, diversité, application.

Il tentera de clarifier les relations entre approches plurielles et ce que des chercheurs entendent par «didactique du plurilinguisme» en français et en allemand puis formulera quelques arguments en faveur ou en défaveur d'une vision plus unitaire du champ: notons qu'un Cadre de référence pour les approches plurielles (Carap) a été développer récemment: la nécessité des approches plurielles pour la didactique des langues devient centrale et a aboutit en 2004 à l'élaboration de ce référentiel de compétence commun à toutes les approches plurielles.

Michel Candelier définit ensuite 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."* [22]

Voici quelques exemples d'activités d' approches plurielles:

- Comparer les langues: leurs structures: par exemple la place des adverbes, etc.
- Rechercher l' Ethymologie des mots.
- 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.
-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.[23]
-Atelier doublage Kleitz invite les élèves à créer les doublages de films.

- Le *Linguistic Landscape*:

> *Même s'ils débordent le plus souvent les espaces dédiés communément aux villes, les travaux - tant descriptifs que théoriques - relevant respectivement de la sociolinguistique urbaine et des Linguistic Landscape Studies, portent sur des espaces urbains ou pour le moins sur des espaces fondamentalement organisés et quasi-voués à la culture urbaine ; espaces où se jouent non seulement l'appropriation symbolique desdits espaces mais encore ce que l'inscription des langues dans l'espace public renvoie des conflits.*[24]

22. CANDELIER, Michel, Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme:le même et l'autre, 2008, La revue *Les Cahiers de L'Acedle (* n°5) , 70 pages, p.6.
Disponible sur: *https://journals.openedition.org/rdlc/6289*
23 Exemple de concours kamishibaï chez Dulala:
https://www.youtube.com/watch?time_continue=53&v=PwWa0ZxrnJ8&feature=emb_logo
24 BULOT, Thierry, Sociolinguistique urbaine, Linguistic Landscape Studies et scripturalité : entre convergence(s) et divergence(s), *HAL*, 2012, résumé de l'article.
Disponible sur: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00654813/

- Le projet "Mother Tongue, Other tongue" (désormais MTOT):

> *"est un concours annuel de poésie multilingue proposé aux enfants d'école primaire et secondaire dans différentes parties du Royaume-Uni. [...] Pour participer au concours, l'élève propose une production bilingue composée d'un poème**2** en langue autre que l'anglais accompagné d'un texte explicatif en anglais. Il y a deux catégories d'entrée : Mother Tongue accueille des poèmes écrits dans une langue connue par un biais autre que l'école ; Other Tongue, des poèmes écrits dans une langue que l'enfant pratique ou apprend à l'école. En valorisant les identités plurilingues locales, l'objectif est de promouvoir l'apprentissage des langues auprès de l'ensemble des écoliers. Ce concours œuvre pour une vision plus positive du plurilinguisme au niveau individuel et collectif."*[25]

Nous allons détailler davantage les particularités de ce projet:

Au plus près de cette inter-culturalité de ce plurilinguisme scolaire, Le MTOT, d'un point de vue individuel et personnel, impose à l'élève un travail de réflexion sur son rapport aux langues. D'un point de vue collectif: son objectif est la diffusion auprès d'un large public.

L'édition 2015-2016 de Mother Tongue Other Tongue a été analysé à travers une enquête de terrain de Malika Pedley, Docteure en sciences du langage, chercheur et formatrice en langues et approches plurielles à Dulala . Elle montre "comment cette expérience, à travers le processus d'autonomisation qu'elle implique et le travail de médiation que l'enfant doit réaliser, se présente comme une opportunité d'appropriation ou de réappropriation linguistique pour l'enfant".(Pedley, 2018). Qu'entend t-elle par "réappropriation"?: avant tout, l'appropriation se caractérise par un processus d'acquisition qui est «naturel, implicite, inconscient», or dans le travail réalisé en amont en classe, les élèves explorent l'ensemble de leur répertoire linguistique et langagier . C'est donc la compétence plurilingue et pluriculturelle qui est sollicitée: " l'élève prend conscience à travers cet exercice de ses ressources linguistiques et culturelles et de sa capacité à jouer de celles-ci [...] "Pour eux, le travail de MTOT implique de retrouver ou même de reconstruire un rapport à ces langues actuellement délaissées, invisibles à l'école" (Pedley, 2018): on parlera alors de réappropriation linguistique. Dans son enquête: deux méthodes d'investigation: Un corpus composé de neuf entretiens oraux semi-directifs ont été réalisés auprès de 49 élèves de Glasgow provenant d'une école primaire immersive en gaélique et de trois écoles primaires puis un deuxième corpus rassemblant 97 productions bilingues. Le premier corpus fait état de 18 langues différentes (49 élèves enregistrés) le second recense 36 langues différentes.

Les résultats montrent que le MTOT permet un processus d'autonomisation pour une réflexion sur les langues de par la personnalisation de l'écriture: la gêne éprouvée à l'égard du concours dû à un manque de connaissances dans la langue et culture du poème, disparaît au fur et à mesure des séances de préparation et de création.

25 PEDLEY, Malika, 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, 2018. page 2.

L'auteur observe que:

> *Une solution ou un élément déclencheur provoqué par l'élève permet d'avancer dans le processus d'écriture. Il prend conscience de la nécessité de s'investir pleinement dans le projet.[...] ils se réapproprient leur dessin et vont proposer des clés pour en construire, en interaction, une interprétation. [...] ils puisent leurs forces dans les différentes relations qu'ils entretiennent: soutien, apport de connaissances de certains, regard approbateur d'autres et constitution d'un groupe social fédéré par le projet.* [26]

Ils sont soutenus par l'enseignant et les parents: véritables référents culturels et linguistiques, ils ont proposé des poèmes de leur répertoire et aidé à l'écriture et à la traduction du poème. Appuyés également par leus pairs dont les commentaires sont très positifs à l'égard du concours. M. Pedley ajoute que : "La tenue d'une assemblée générale dans l'école autour des poèmes produits est un moyen explicite de confronter l'ensemble des élèves à cette réalité multilingue."à une échelle plus large: " entre deux communautés, la communauté plurilingue et une communauté englobante majoritairement anglophone." (Pedley, 2018)

Enfin, il importe de faire changer les mentalités vis-à-vis du plurilinguisme, le MTOT permet aux élèves de prendre conscience de la richesse de leur répertoire et du potentiel de leur compétence plurilingue et pluriculturelle. Au delà des seuls participants le concours engage toute la communauté éducative et scolaire: les enseignants, les camarades monolingue ainsi que les parents: en ce sens, les participants deviennent acteurs de la promotion du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues. La fierté remplace la gêne chez les participants et l'envie et la curiosité se développent chez les autres enfants et adultes spectateurs.Aussi, empruntons comme l'a fait Malika Pedley une phrase de Bourdieu: "il n'est pas impossible que le capital symbolique attribué aux langues reste un critère privilégié de choix, tant pour les écoles que pour les familles."

Quelles sont les pratiques, les représentations et les modalités d'appropriation des langues/cultures autres que la/les première(s) langue(s) acquise(s) et/ou en lien avec elle(s), dans des contextes et avec des enjeux diversifiés.) ?

Michel Candelier (Candelier, 2008) considère quatre approches existantes comme pouvant se réclamer de celles-ci: dont deux plus anciennes:

- L'approche interculturelle (ou: des approches interculturelles, dans leur diversité) (cf. Porcher, 1978 ; Conseil de l'Europe, 1983 ; Cortier, 2007 ; Varro, 2007).
- D'autre part, la didactique intégrée des langues enseignées: langue dite «maternelle» (en fait: langue de l'école) - langue «étrangère», langue étrangère 1 – langue étrangère 2, etc. (cf.Roulet, 1980; Bouguignon & Dabène, 1982; Bourguignon & Candelier, 1988;Castellotti, 2001;Hufeisen & Neuner2003).

26. PEDLEY, Malika, Mother Tongue Other Tongue: approche créative des langues pour une (ré)appropriation linguistique, journals.openedition.org, La revue de linguistique et didactique des langues, 2018, 41 p., disponible sur: : *https://doi.org/10.4000/lidil.4820*

Puis depuis une dizaine d'années:
- L'intercompréhension entre les langues parentes (Dabène, 1996; Blanche-Benveniste & Valli, 1997;Meissner et al. 2004;Doyé, 2005)
- et *De l'éveil aux langues* (Dabène, 1991; De Pietro, 1995; Perregaux, 1995; Candelier, 2003b, 2006).

Nous connaissons le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Il fait l'impasse selon l'auteur sur le cœur même du projet, c'est à dire sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. Or si cet article nous intéresse c'est parce quil explique comment les approches plurielles visent à l'établissement de liens entre plusieurs langues: " Un des enjeux de la recherche en didactique des langues sera sans aucun doute à l'avenir de cultiver ces convergences et de favoriser les synergies dans la classe concrète.(ibid.) " (Candelier, 2008). En ça il sera important d'expérimenter sur le terrain ces approches plurielles afin de percevoir si les réflexions de l'auteur quant à la nécessité d' appliquer ces approches dans nos futures classes, peuvent permettre une meilleure appropriation de la langue étrangère et favosriser une interculturalité.

Nous nous atarderons davantage en suivant sur les activités d'approches plurielles que nous allons expérimentées auprès des élèves.

1. Biographie langagière, l'arbre linguistique.

Si nous désirons mettre en évidence le rôle de l'école dans l'amorce et le développement pour tous les élèves d'une éducation plurilingue favorable à l'apprentissage des langues vivantes, c'est en premier en démontrant la pluralité linguistique de l'école, la richesse des répertoires linguistiques.

En ce sens, les biographies langagières individuelles vont favoriser des constructions identitaires plurielles et du lien social dans une école qui se doit d'être inclusive. La promotion d'une didactique du plurilinguisme prend de l'ampleur dans l'Ecole de la République: reflet d'une société plurilingue et pluriculturelle. Comment les enseignants vont aider l'apprenant à identifier et à élaborer ses compétences afin de les enrichir progressivement?

Dans leur article de recherche (Lee simon, Maire, 2008) Diana Lee Simon et Marie-Odile Maire sandoz montrent que dans une éocle où "le plurilinguisme latent est souvent tû", il existe un " déni de langue" chez les enfants dont la première langue est autre que celle de l'école. En ça les approches plurielles peuvent être une réponse didactique à la construction ou reconstruction de la pluralité: en ce sens, M. Candelier propose "que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation des compétences intégrées au sein d'une même compétence globale"(Candelier, 2008, p.267).

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 serpentin 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 langues.* [27]

Un petit groupe de réflexion a été mobilisé sur la Transmission des langues entre pairs à l'école en réponse à un appel d'offres (retenu par la DGLFLF et le prêt de certaines propositions didactiques d'Evlang et d'EOLE). Dans le cadre de la mise en œuvre d'un module d'Evlang intitulé : « Des langues de l'enfant… aux langues du monde » ce travail de recherche a permis d'observer des effets parfois sidérants liés aux réalités sociolinguistiques des élèves jusque-là ignorées: des échanges entre élèves révélateurs de discours stigmatisants, particulièrement pour la langue arabe, un impact symbolique fort du point de vue visuel:

> *Les fleurs ont été accrochées en respectant l'âge des élèves. La cime était couverte par celles des plus petits et les branches du bas ployaient sous celles des plus grands . – de celle a un seul pétale pour un élève de CP signifiant qu'il parlait français, à la plus fournie d'une élève polonaise, ENA en CM2"(p.270) et du point de vue pédagogique: l'arbre fait "l'objet de commentaires et de discussions dans la classe, appelant à une expression de représentations, et révélant des attitudes ainsi mises en circulation, questionnées et interrogées par moments, bouleversées par d'autres.*[28] *(p.271).*

La construction progressive d'une identité plurielle qui tisse des liens entre les langues de l'école et du hors école (Billiez, Candelier, Costa-Galligani et al., 2003), va en parrallèle voir apparaitre un monolinguisme marginalisé: voici l'étude de cas d'un enfant de 8 ans: "il ne parle et ne comprend que le français. Il ne se sent donc plus valorisé comme dans les autres matières et cela quoiqu'il fasse. Toutefois, au fur et à mesure des séances, sa curiosité et son appétence le feront évoluer vers une attitude positive." (Lee Simon, Maire-Sandoz, 2008 p.273)

En 2008, le fait que les sénateurs suppriment "la disposition selon laquelle « les langues régionales appartiennent [au] patrimoine de la République » (Lee Simon, Maire-Sandoz, 2008 p.273) renforce l'idée concernnt l'application des approches plurielles: l'école porte en elle un pouvoir de valorisation symbolique où les démarches plurielles sont en phase avec des finalités éducatives plus larges: valoriser l'interculturalisme et ses objectifs de citoyenneté du monde, favoriser l'apprentissage des langues vivantes scolaires.

---

27 LEE SIMON, Diana; MAIRE-SANDOZ, Marie-Odile, Fare vivre et développer le plurilinguisme à l'école: les biographies langagières au coeur de la construction d'identités plurielles et du lien social,
dans Éla. Études de linguistiques appliquées, 2008, nº151, pages 265 à 276, disponible sur Cairn: https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-265.htm p.269.

28 LEE SIMON, Diana; MAIRE-SANDOZ, Marie-Odile, Fare vivre et développer le plurilinguisme à l'école: les biographies langagières au coeur de la construction d'identités plurielles et du lien social,
dans Éla. Études de linguistiques appliquées, 2008, nº151, pages 265 à 276, disponible sur Cairn: https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-265.htm, p.271.

2. Signalétique patrimoniale comme paysage linguistique. (linguistic landscape)

Une autre didactique d'approches plurielles permet justement la valorisation auprès des élèves du multiculturalisme et plurilinguisme en présence sur le territoire français: il s'agit du "linguistic landscape″ qui permet la sensibilisation aux langues en présence sur le territoire habité.

Plusieurs activités en ce sens peuvent être réalisées, nottament proposer aux élèves d'aller découvrir lors d'une ballade dans le centre ville (dépendant du lieu de l'établissement ou par eux mêmes dans leur lieu de vie familiale) la diversité linguistique présente dans le paysage écrit de la ville:
Observer les devantures d'établissemnts et rendre compte de certains titres ou mots. en langues étrangères (Bar-tabac Le Khévive; Tutti Pizza; Magazin Help, Hôtel Arcachon Plazza...), être curieux de certains affichages publicitaires qui peuvent utilisés des mots de langues différentes, étrangères ("Soldes destock"...).

Une autre proposition peut être d'observer *la signalétique patrimoniale comme paysage linguistique* afin d'attirer l'attention des élèves sur la visibilité acquise de langues en présence sur le territoire français, les langues dîtes "régionales".

Exemples de signalétique patrimoniale:



Figure 2: Double traduction en occitan de la signalétique patrimoniale de la commune de Cazalis en Gironde, Nouvelle aquitaine, France.

L'objectif visé de cette activité sera d'attirer l'attention des élèves sur la présence historique d'une autre langue dans leur propre région parfois parlée par leurs grands parents ou qui a été parlée par leurs arrières grands parents et dont certains mots sont encore utilisés par leurs propres parents voir par eux-mêmes souvent sans qu'ils en soient conscients.

La conscientisation de cette autre langue possiblement inscrite dans le patrimoine linguistique de sa propre famille peut permettre aux élèves dits monolingues, n'ayant pas de parents ou grands parents d'origine étrangère d'assimiler le plurilinguisme à leur propre famille et d'éveiller leur curiosité quant à cette culture linguistique auparavant non questionnée. L'activité amènera alors à des conversations dans les familles sur l'usage de mots ou d'expressions de cette langue dite "régionale", et de questionner son entourage sur leur acquisition, leur maîtrise plus ou moins variables de cette langue.

3. Éveil aux langues: les chansons.

Nous entendons souvent par éveil aux langues une activité qui vise le public de jeunes enfants et ce nottament dès leur plus jeune âge: dans les structures d'accueil comme les structures d'accueil de la petite enfance, les écoles maternelles. En effet cette activité devient récurrente dans le secteur de la petite enfance: pourquoi? Quel est l'objectif visé? "Selon la définition qui a été donnée de l'éveil aux langues dans le cadre des projets européens qui ont permis de le développer plus largement, " il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner." [29]

Ainsi 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 propsoe le plus souvent un temps d'écoute calme de différentes chansons ou différents contes en langues *étrangères*. Un conte seul peut être lu en différentes langues. Nous parlons d'éveil du fait de stimuler l'oreille et le cerveau à la présence orale d'autres langues dès le plus jeune âge et donc de favoriser une bonne appréhension des langues et induire un habitus plurilinguiste.

L'éveil aux langues à travers les chansons va permettre d'intégrer d'autres variétés linguistiques, de la famille des langues et/ou de l'environnement, du monde, et plus encore puisqu'il est pertinent de faire écouter des langues d'autres familles afin que l'enfant par un processus de négatif ou de différenciation extrême appréhende ces familles de langues et leurs grandes divergences.On parle alors de grande diversité de langues quand il s'agit de proposer ce genre d'activités dès le début de la scolarité, favorisant ainsi un meilleur accueil des élèves allophones puisque laissant un temps d'oralité disponible pour partager leur propre langue maternelle dans le monde scolaire.

Mais cette activité loin d'avoir conquis les territoires du second degrès, 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 degrés 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.

29 Site du CARAP, page 1. Disponible sur: https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx

Il convient de signaler encore que l'éveil aux langues, tel qu'il a été développé depuis la fin des années quatre-vingt-dix dans les programmes Evlang et Jaling, se rattache explicitement au mouvement Language Awareness initié par E. Hawkins au Royaume-Uni pendant les années 1980. Cependant, on considère que l'éveil aux langues constitue plutôt, aujourd'hui, un sous-ensemble de la perspective Language awareness, qui donne lieu également à des travaux à orientation plus psycholinguistique que pédagogique, qui ne portent pas nécessairement sur la confrontation de l'apprenant à plusieurs langues. C'est pourquoi les promoteurs des programmes d'éveil aux langues ont préféré choisir un autre terme anglais pour désigner cette approche: Awakening to languages.[30]

4. 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:

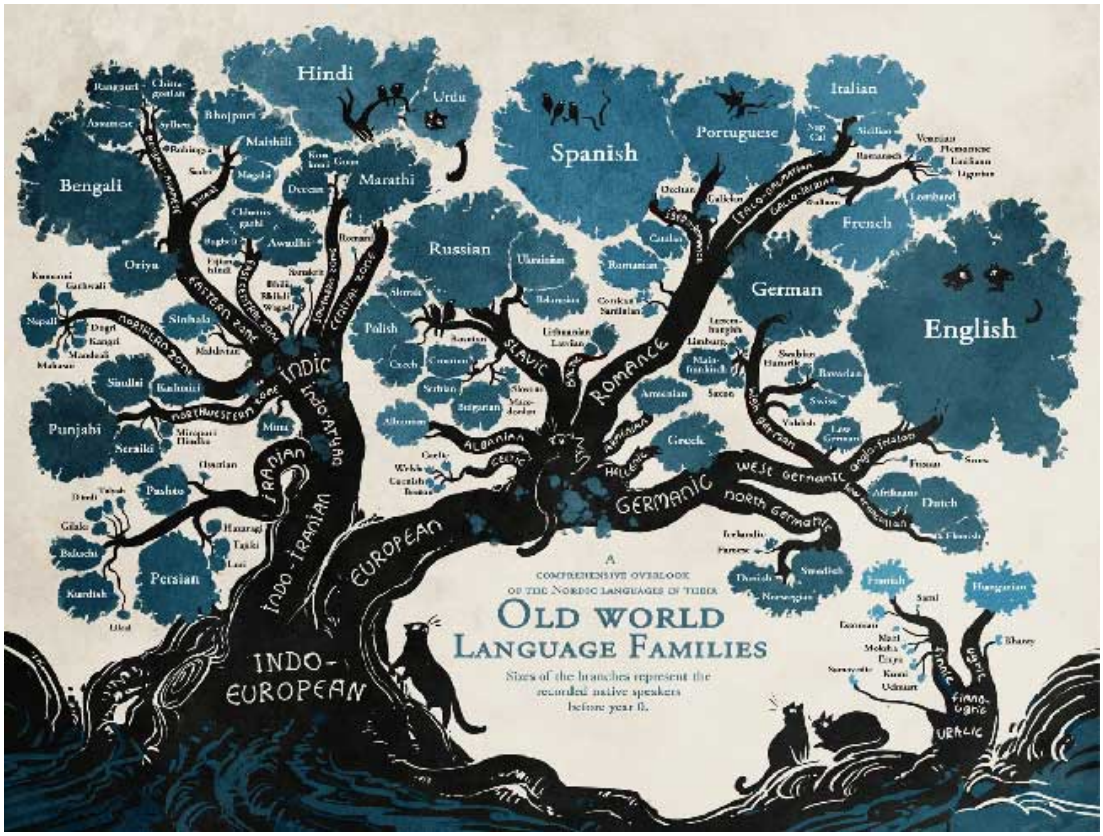


Figure 3: Illustration graphique Old world Language Families [31]

30 CANDELIER, Michel, L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne, 2003, De Boeck Supérieur, 384p. , Pratiques Pédagogiques. Chapitre 1. Evlang: les enjeux, p. 19 à 38. Disponible sur: *https://www.cairn.info/l-eveil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582-page-19.htm*

31 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

L'activité peut se faire sur deux ou trois langues parentes: par exemple un travail de comparaison et d'intercompréhension entre l'italien, le français et l'espagnol (Langues romanes). Une de ces langues peut être une langue scolaire de l'apprenant: une langue apprise à l'école en langue vivante (l'espagnol dans notre cas d'étude) et/ou une des langues peut être la langue maternelle de l'élève (qui peut être le français ou une autre langue), il est possible de proposer également une langue apprise hors du système scolaire, et au delà du noyau familial: père, mère, enfants (la langue que parlent des cousins par exemple, ou une tante qui habite à l'étranger). Bien sûr l'exercice se penche sur les mots transparents et tire le bénéfice de ses parallélismes accessibles et efficients dans la compréhension et l'intercompréhension des deux ou trois langues proposées.

L'objectif de cette activité d'approches plurielles étant, à travers l'intercompréhension des langues acquise, favoriser l'expression des élèves en classe, que s'ensuive une prise de parole moins craintive.

> *Depuis la seconde moitié des années 1990, on voit se développer des innovations de ce type pour des apprenants adultes (y compris étudiants universitaires), en France et dans d'autres pays de langue latine, mais aussi en Allemagne, dans les pays scandinaves ou slaves.. Beaucoup ont été soutenus au niveau européen (programmes de l'Union européenne). On retrouve de telles démarches dans certains matériaux d'éveil aux langues, mais les publics scolaires sont encore peu concernés par l'intercompréhension.*[32]

Enfin, après avoir présenté différentes recherches concernant le *plurilinguisme* dans son ensemble, puis sur les langues en présence sur les territoire français et espagnols, et de manière plus précise s'être intéressé aux *langues en présence à l'École de la République* à travers les politiques et dispositifs d'accueil des élèves allophones notamment, nous avons explicité le concept d' *approches plurielles* en donnant l'exemple de quelques activités possibles en cours de *langue vivante* afin d'appréhender au mieux notre expérimentation auprès de quatre classes d'élèves en lycée professionnel.

ethnologiques et linguistiques sur le site: https://www.ethnologue.com/

32. Site CARAP, Cadre de référence pour les approches plurielles: L'intercompréhension entre les langues parentes, p.1. https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx,

Partie 2

Les approches plurielles en lycée professionnel:
Expérimentation et Résultats.

a) Expérimentation d'approches plurielles en didactique des langues:
Matériel et méthode:

1. L'établissement et les classes:

Ce projet de recherche en didactiques des langues questionne l'intêret 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 qui réunissent les deux langues.

Si notre interêt se penche également sur le français, c'est également parce que les approches plurielles proposant des activités réunissant plusieurs langues et parfois les langues parentes, elles seront d'autant plus bénéfiques et cohérente dans le cadre d'un enseignement bivalent (français-espagnol dans notre cas) dont sont en charge les professeurs de langues en lycée professionnel. Enfin l'expérimentation présentée en suivant s'est effectuée dans le cadre de cours d'espagnol (LVA, LVB), mais si j'avais eu à ma charge des cours de français, l'expérimentation aurait pû s'étendre et faire le pont entre les deux matières.

L'Établissement concerné par cette étude est celui dans lequel j'ai effectué mon année de stage comme professeur de français et d'espagnol : 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 (Mention Complémentaire Bar; CAP, Bac Pro), un Baccalauréat des Métiers de l' Éléctricité, 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 Toursime.

La recherche menée sur les langues en présence et les approches plurielles en didactique des langues a concerné plusieurs classes, observées et/ou participantes, dont voici ici le niveau, la spécialité et le nombre d'élèves:

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

2. Contexte des classes observées:

Les élèves impliquées dans cette étude de recherche ont entre 15 et 17 ans.

- La classe de seconde ASSP: (Acompagnement Soins et Services à la Personne) une classe d'élèves impliqués, au travail dit très "scolaire": ils répondent aux demandes de travail hors classe sans problème, s'impliquent parfois davantage que le professeur pourrait l'exiger, ont des stratégies de compréhension et d'apprentissage déja ritualisées et efficaces. Décrits par certains collègues comme étant " étonnamment appliqués et doués" sur les matières générales contrairement à certaines autres années en ASSP. Quelques professeurs prétendent que le confinement de 2020 et les bouleversements des temps et dossiers d'inscription ont permis une hétérogénéité des candidats admis en ASSP: avec des élèves au profil de "bons élèves". Sur mon EDT classique, je les retrouve une semaine sur deux le lundi matin de 8h à 10h, l'autre semaine le lundi matin de 9h à 10h.

-La classe de première GA (Gestion Administration): classe dite "complexe" par l'équipe pédagogique tant dans le comportement, l'implication , le travail fourni que dans la compréhension, les résultats, la progression scolaire. De réguliers conflits entre les élèves dont certains événements de harcèlement signifiés en début d'année par la vie scolaire semblent récurrents depuis l'an passé. Un groupe classe très hétérogène avec des personnalités opposées qui selon l'équipe éducative n'aurait pas l'envie, les compétences, ou les opportunités de s'apaiser, de se rassembler, de se soutenir, de faire groupe...Sur l' EDT classique (c'est à dire hors contexte d'agencement d"EDT dû à la crise sanitaire), je retrouve le groupe 1 les lundis de 11h à 12h, le groupe 2 les mardis de 14 à 15h, la classe entière un mercredi sur deux de 10h à 11h.

-La classe de seconde MHR (Métiers de l'Hôtellerie et de la Restauration): un groupe classe très hétérogène en caractères et compétences scolaires mais qui se solidarise face aux apprentissages et qui est animé par une bonhomie joviale qu'il est parfois nécessaire de canaliser.

Des élèves souvent curieux, qui requièrent beaucoup de dynamisme et qui apprécient les activités entreprenantes. Leur spécialité n'est pas anodine et vient corroborer cette observation : les apprenants ont besoin de mise en action, de se sentir utiles et aidants, au service des uns et des autres. Leur EDT classique (hors contexte pandémie) propose le découpage suivant:
une semaine sur deux: le groupe entier a deux heures d'espagnol: le lundi de 14h à 16h, une semaine sur deux ils n'ont qu'une heure: le mercredi matin de 11h à 12h.

- La classe de première CUSR (Cuisine et service) : un groupe classe dynamique, souvent décrit comme "sympathique" et "bon enfant", une ambiance de classe très homogène malgré des élèves très différents, un groupe-classe soudé et solidaire. Différents niveaux d'apprentissage, de compréhension et de progression scolaire qui sont optimisés par les élèves comme y trouvant pour la plupart une place convenue et utile aux autres. Leur EDT classique s'inscrit de telle manière: une semaine sur deux, tout le groupe classe a deux heures de cours: le mardi de 13à 14h et le mercredi matin de 8h à 9h; et une semaine sur deux, ils n'ont qu'une heure: la mardi de 13 à 14h.

3. Contexte lié à la pandémie:

La pandémie dûe au COVID 19 a nécessité plusieurs aménagements dans les établissements scolaires français afin de diminuer au maximum l'accélération des contaminations et éviter l'engorgement du système de santé français. Le lycée Condorcet d'Arcachon fait partie de ces établissements qui ont dû prendre des décisions similaires. Ainsi l'aménagement de l'encadrement pédagogique s'est dessiné de la manière suivante:

Les classes ont été divisées en deux groupes: En semaine A le groupe 1 travaille en présentiel, le groupe 2 en distanciel, inversement en semaine B. Cet aménagement bien que bénéfique sur le plan sanitaire et confortable à première vue sur les groupes habituellement de 30 élèves notamment: il est beaucoup plus aisé de travailler avec 15 élèves) sur le temps classe au niveau pédagogique , a pourtant eu des conséquences non négligeables sur le déroulement des séquences:

- <u>Les séquences se voient allongées:</u> du fait que le contenu du cours intégré par les élèves seuls à la maison soit bien moindre que celui des élèves présents en classe . D'où la nécessité à leur retour, en plus de la correction des petits jeux, exercices ou repérages prévus à la maison, de prévoir ensemble le contenu essentiel de la séance qui sera nécessaire d'absorber en vu de la tâche intermédiaire et/ou de la tâche finale.
- <u>Les allongements des horaires d'ouverture et de fermeture du self</u> pour éviter les attroupements ont eu pour conséquence la suppression de certaines heures en fin de matinée et début d'après midi sur les EDT ce qui a ajouté au manque de t*emps-classe effectif* pour nos élèves.

- Il faut noter que sur certaines filières telles que l'Hôtellerie et la Restauration: les EDT sont davantage bouleversés et vont au delà de la bipolarité "groupe 1-groupe 2".

En effet pour une plus grande efficience de leur cours professionnels en brasserie, restaurant d'initiation, bar, snack, la direction de l''établissement refond régulièrement les groupes: les serveurs et cuisiniers doivent être de nombre équivalent si il y a un cours où les deux activités sont nécessaires, au contraire la présence des cuisiniers ne sera pas utile si c'est un cours sur le service. cette déconstruction et restructuration des semi-groupes classes a malheureusement eu pour conséquence une irrégularité du temps-classe effectif selon les élèves: en effet, certains élèves se sont vus attribués 3 semaines de suite de classe en présentiel en espagnol contre une semaine pour d'autres. Les séquences et le suivi de leur déroulement en ont été très impactés.

Bien sûr, au vu de l'annulation des stages en hôtellerie et restauration, ces aménagements ont été plus que nécessaires à ces élèves pour rendre efficient et optimiser leurs apprentissages professionnels. Mais, ils ont des conséquences non négligeables sur les EDT des matières générales: Dans notre cas en espagnol et sur les classes observées et/ou participant au projet de recherche il est arrivé à plusieurs reprises que le groupe attendu ne soit pas le bon, mais ne soit pas l'autre non plus: ni groupe 1, ni groupe 2, mais dans le cas des serveurs et cuisiniers, un groupe refondu dont certains élèves étaient arrivés en séance 2, et d'autres devaient commencer la séance 4 de la séquence travaillée. Autre contrainte: le même groupe revient en présentiel 2/3 semaines de suite.

Ces aménagements complexes ont été l'oeuvre d'un tortueux travail d'adaptabilité de la part de l'équipe de direction, qui a tenté en ces temps de bouleversements pédagogiques et sanitaires de faire au mieux pour les élèves.: nous devons alors nous adapter, aménager des séances divisées, sub-divisées selon l'avancement des sous-groupes.

- Les conditions des élèves à la maison ont dessiné un autre obstacle : certains ont pû travailler leurs cours à la maison et revenaient la fois d'après avec les exercices, jeux, repérages faits, d'autres non: et ce pour diverses raisons: soit qu'ils aient des conditions familiales et matérielles qui ne prêtent pas au travail de manière sereine, soit qu'ils manquent de volonté, d'envie, de motivation...Il faut donc adapter le cours en ce sens , on parlera alors de différenciation liée à la situation d'aménagements pédagogiques (dus à la situation sanitaire).

- Les inégalités du temps en présentiel en espagnol entre la semiane A et la semaine B: une semaine sur deux, un des deux groupes a cours en semaine A et donc profite des 2h d'espagnol alors que l'autre groupe n'en a qu'une quand il vient en semaine B: c'est le cas des 2ASSP,des 1GA et des 2MHR ce qui a accentué largement l'irrégularité de la continuité pédagogique et de la progression des séquences selon les élèves.

Pour conclure sur le contexte si particulier de cette année scolaire 2020-2021, 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 de ces différents aménagements évoqués plus haut.

4. Trois temps d'observation et d'expérimentation:

Nottre méthode de travail est une méthodologie de recherche action, c'est à dire d'observations et d'expérimentations:

> *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. La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. 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 contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et la résolution de ceux-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants. 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. Grâce à la réflexion personnelle qu'elle produit et à son dynamisme, elle aide à sortir de l'enseignement statique qui consiste à réitérer une même stratégie sans parvenir à améliorer les résultats d'apprentissage. Elle permet également une meilleure prise de conscience de l'impact des interventions en classe.* [33]

Dans ce travail de recherche, notre réflexion se porte alors sur le plurilinguisme dans les écoles françaises et les approches plurielles comme outil didactique en cours de langue vivante espagnole. Comment les approches plurielles vont-elles permettre d'éveiller, de faire prendre conscience de la diversité linguistique et favoriser l'apprentissage de la langue espagnole?

Comment allons nous observer et expérimenter es approches plurielles auprès du corpus évoqué? La méthode s'inscrit en 3 temps sur le terrain:

TABLEAU 2:
Trois temps d' observation et d' expérimentation.

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

33 CATROUX, Michèle, **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, 2002, *Cahiers de l'Apliut*, Open Edition Journals, p. 8-20. P. 4 et 5. Disponible sur: https://journals.openedition.org/apliut/4276

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 (équivalant à 87 élèves). Notons que les aménagements pédagogiques sous forme de semaines hybrides, et le fait que certaines classes ont été en période de formation professionnelle ont considérablement allongé le temps d'expérimentation prévu au départ.

Ces enquêtes qualitatives ont été menées auprès de différents élèves et par des médiations distinctes. 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:

> *La démarche favorise l'utilisation de données plus qualitatives que quantitatives. La plupart du temps, la recherche-action favorise l'utilisation naturelle du langage qui correspond mieux à son caractère participatif et réactif, la communication entre les partenaires étant valorisée. De plus, son émergence est favorisée par son caractère empirique : une recherche-action est une réponse à une situation particulière, le contexte dans lequel elle surgit reste singulier. En retour, ce caractère qualitatif de la méthode permet une plus grande flexibilité et réactivité à la situation.*
> *24Malgré cela, des mesures quantitatives peuvent s'avérer utiles en raison du caractère spécifique de la recherche-action car elles sont à même de garantir l'évaluation rigoureuse et scientifique des résultats. En effet, l'unicité du contexte, l'implication personnelle du praticien, lui-même acteur de son propre changement, ainsi que la multiplicité des variables sont autant de facteurs limitatifs à cette expérience. La question de la généralisation des conclusions se pose alors, de même que celle de la validité et de la fiabilité des données.*[34]

Ainsi parce que nous considérons qu'au delà de l'objectif linguistique, la richesse des approches plurielles peut rayonner dans les liens entre les différents participants, leurs spectateurs ou accompagnants, les expérimentations d'activités didactiques d'approches plurielles seront destinées à tous les élèves présents afin d'analyser au mieux les richesses linguistiques et relationnelles présentes dans ce cadre et d'observer les résultats obtenus ou en cours d'obtention.

34 CATROUX, Michèle, **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, 2002, *Cahiers de l'Apliut*, Open Edition Journals, p. 8-20. Pages 23 et 24. Disponible sur: https://journals.openedition.org/apliut/4276

b) Des élèves de lycée professionnelle expérimentent la biographie langagière,le language scape, l'éveil aux langues et l'intercompréhension de langues parentes:

1. Quelle forme d'approches plurielles, et pourquoi?

L'étude a porté sur l'expérimentation d'approches plurielles auprès d'élèves de lycée professionnel. Dans un premier temps , une sensibilisation aux langues a été proposée à deux classes sur les quatre et ce sur 3 séances de 55 minutes. J'indique aux élèves que cette sensibilisation aux langues n'est pas une séquence mais une expérience linguistique qui peut permettre un meilleur apprentissage des langues vivantes et que cette étude dépend de mon sujet de recherche.
Cette sensibilisation aux langues prévoit l'expérience de 3 formes d'approches plurielles, auprès des deux classes suivantes: 2ASSP et 1GA et donc sur un corpus de 43 élèves.

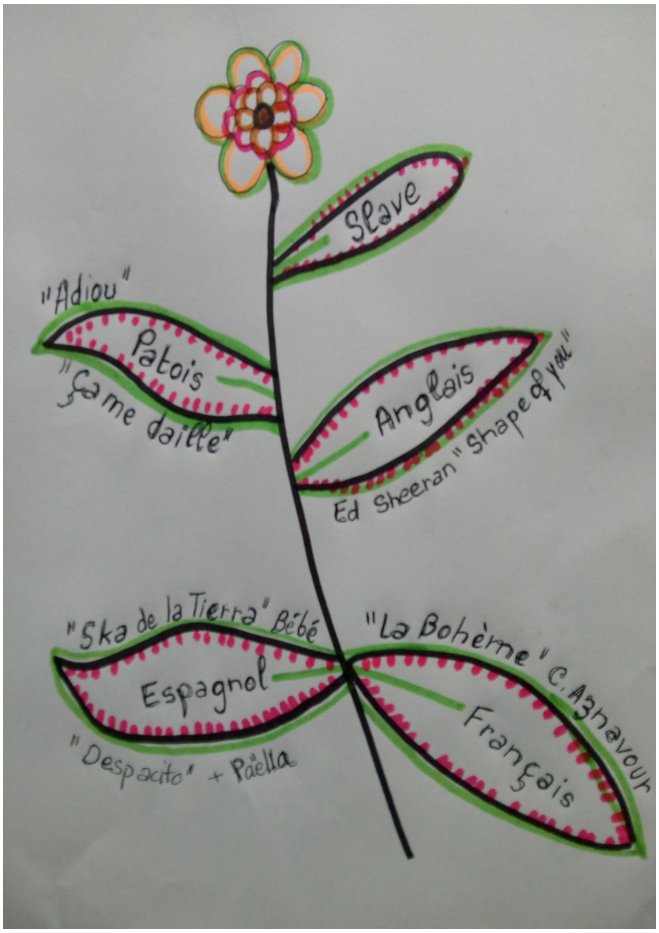
Voici les 3 activités d'approches plurielles proposées durant ce temps 1:

-La biographie langagière individuelle: à travers un travail biographique sous la forme d'une plante ramifiée de plusieurs feuilles (des plus larges au plus petites), chaque élève sur sa feuille expérimente son arbre linguistique. La biographie des langues en présence dans son environnement le plus proche :a/les langues parlées à la maison, dans la famille, par les parents ou grands parents; à son environnement le plus large: des amis ou cousins parlant une autre langue, un oncle vivant à l'étranger et parlant une autre langue...

Ce processus de réflexion sur les langues de notre entourage permet à l'élève de prendre conscience de la diversité des langues en présence et donc va actualiser sa mémoire à travers la réminiscencede faits, de souvenirs, voir de sentiments autour de ces langues.

Ce travail biographique se réalise dans la classe de cours, en petit groupe (du fait du système de semaines hybrides), les élèves se voient proposés soit de dessiner eux mêmes leur arbre ou leur plante langagière/linguistique, soit de compléter un dessin représentant une plante exotique:

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.



Biographie langagière d'un élève de 2 ASSP, novembre 2020.[35]

Chaque feuille représente une langue parlée, comprise, entendue, vue écrite. Autour de chaque feuille donc de chaque langue, les élèves écrivent des mots choisis en relation avec cette langue: une recette de cuisine, le titre d'une chanson, ...

Suite à ce travail individuel, chacun des élèves, quelques uns pourront se proposer de venir dessiner leur plante linguistique au tableau, ainsi sur une même plante, nous voyons apparaitre 2, 3 biographies langagières.Un échange à l'oral s'en suit afin de recueillir les réactions des élèves leurs découvertes, leurs surprises: quant à leur propre biographie langagière ou à celle des camarades.

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 élèments et de découvrir de nouveaux apports.

35 ANNEXE 1: Biographie langagière d'un élève de 2 ASSP, novembre 2020

- 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 avons pensé premièrement réaliser une sortie scolaire dans le centre-ville d'Arcachon afin de se rendre aux endroits ou possiblement nous pouvions observer une langue "régionale": notamment sur la signalétique patrimoniale près des instances publiques ou près de monuments patrimoniaux.

Les restrictions gouvernementales prises en réaction à la pandémie de la COVID 19 n'ont pas permis de réaliser cette sortie puisque nous étions alors en plein second confinement. Nous avons alors adapté les séances et proposées aux élèves, en classe, d'observer des photos de signalétiques patrimoniales prises dans différentes régions de France:



*3 types de signalétiques sont prposées:
- en occitan (Toulouse+ Aixe-sur-Vienne)
- en breton (Quimper)
- en langue basque.

Nous laissons les participants découvrir les panneaux signalétiques sans leur donner d'indices et en leur demandant ce qu'ils observent.

Puis les élèves sont davantage guidés et 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, aïeuls...

Les élèves ont par la suite échanger avec leurs familles afin de partager autour des langues dites régionales parfois différentes selon les régions où ont grandi les parents..., leur usage actuel, les mots inscrits dans le langage familial. Ces découvertes familiales ont été ensuite partagées avec les camarades de classe.



- L'éveil au langues à travers des chansons:

« il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. » [36]

Cette activité va permettre d'inclure des langues qui ne sont pas seulement celles enseignées au lycée mais d'éveiller la curiosité et de proposer aux participants un échantillon de langues diverses qui sortent des langues couramment utilisées, lues et/ou entendues, de faire découvrir d'autres phonèmes, d'autres prosodies et ouvrir à l'altérité musicale et culturelle.Ce temps d'oralité se fait par un temps d'écoute en commun de 4/5 chansons, un temps calme, qui se découpe ainsi: voici le corpus de écoutées:

- 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.[37]
- 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".[38]
- La chanson "Ya Wled" de Tania Saleh: une chanson arabe: et plus particulièrement l'arabe parlé au Liban.[39]
- SAODAJ' "Pokor Lèr": Saodaj' est un groupe réunionnais, ici c'est donc un maloya chanté en créole réunionnais. [40]

Le yoruba, le japonais, l'arabe du Liban et le créole réunionnais ont été écouté par les élèves et ce en deux temps: ils ont d'abord écouté sans la vidéo, puis avec la vidéo.
Un temps d'échange a suivi ces écoutes afin de recueillir les impressions des élèves et leurs pistes quant aux origines et aux caractéristiques des langues et/ou sonorités écoutées. Puis plus largement les langues partagées ont ouvert la conversation aux cultures attenantes à ces parlers et aux régions du monde concernées avec les données et informations partagées ou questionnées par les élèves eux-mêmes.

Après avoir exposé les trois formes d'activités langagières d'approches plurielles qui ont composé cette sensibilisation aux langues étalée sur trois séances, nous allons maintenant évaluer 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.

36 Site CARAP, Cadre de référence pour les approches plurielles: https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx, L'éveil aux langues , p.1.
37 Clip audio "Orishas a lo cubano " disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=VX2RFBwHlN4&list=PL154067258041375F
38 Clip vidéo "Les enfants de la mer" disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=AKFIprztnpM
39 Clip vidéo "Ya Wled" disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=KyJlfCc77cU
40 Clip vidéo "Pokor Lèr" disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=IbSopDjYsZA

2. Evaluation diagnostique : les élèves et leur rapport au plurilinguisme :

-L'expérience de biographie langagère individuelle:

Ce travail de recherche autour de la biographie linguistique des élèves 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'expliciter 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.

La plupart des élèves ignorent et/ou ne peuvent mettre en mot, en parole cette réalité socio-linguistique: notons que les langues qui ne sont pas maitrisées 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 maitrisons 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".

Au delà des possibles langues parlées à la maison, les élèves écrivent avec hésitation les langues enseignées durant toute la scolarité : pour la grande majorité d'entre eux: l'anglais puis l'espagnol. Ils expliquent ne pas se sentir légitimes à écrire ces langues car ils ne les parlent pas assez, ne les maîtrisent pas. Il est intéressant ici de rendre compte de la remarque d'un camarade de classe nouvellement introduit en cours d'espagnol et n'ayant commencé l'espagnol l'an passé: "Mais moi je ne comprends rien à l'espagnol, vous, vous comprenez pleins de choses et vous savez un peu parler!". dans ce groupe, la remarque a fait sourire les autres et ils ont paru assumer davantage de crédibilité à cette possible maîtrise basique de la langue espagnole avant de l'écrire sur leur biographie langagière.[41]

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 leur 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*:

41 ANNEXE 2: Biographie langagière d'un élève de 1 GA, décembre 2020.

-Le linguistic landscape sous forme de découverte de signalétique patrimoniale:

Le *linguistic landscape* qui leur a été présenté autour de différents panneaux de signalétique patrimoniale a réaffirmé cette curiosité quant aux langues en présence sur le territoire français.
L'un des constat majeur de cette expérimentation est le fait 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 durant ce cours a été pour beaucoup la première apparition conscientisée et c'est ensuite confirmée puis affirmée après les conversations entretenues auprès de leurs parents, grands parents...Beaucoup d'élèves se sont aperçus que certains mots qu'ils utilisaient, des mots souvent du quotidien étaient en fait des mots de la langue régionale soit du lieu de vie soit de la langue régionale apprise par les parents ou grands parents (qui peuvent avoir grandi dans une autre région et donc avoir appris une autre langue régionale que celles parlées ici).

Cette découverte, ces langues régionales conscientisées ont en effet permis aux élèves se pensant monolingues de pouvoir affirmer qu'ils possédaient en plus du français une ou deux langues dans leur biographie langagière qu'ils ignoraient avant. Ajoutons qu'en plus des langues régionales découvertes par la plupart des élèves, les échanges avec leurs familles qui ont suivi le linguistic landscape ont aussi permis pour certains de se rendre compte qu'un parent parlait une autre langue que le français: créant chez 4 élèves (sur les deux classes) une surprise vraisemblablement agréable: "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:

Cette activité d'approches plurielles a permis d'ouvrir l'expérience du plurilinguisme au reste du monde et de sensibiliser les élèves participants à la non permanence des langues et aux liens qui les nouent ou les dénouent: les faits d'histoires qui impactent les langues, les migrations, les guerres, les choix politiques... Rappelons qu'il s'agissait des 4 langues suivantes: le créole réunionnais, le japonais, le yoruba, et l'arabe libanais.[42]

42 Clip audio "Orishas a lo cubano " disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=VX2RFBwHlN4&list=PL154067258041375F
Clip vidéo "Les enfants de la mer" disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=AKFIprztnpM
Clip vidéo "Ya Wled" disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=KyJlfCc77cU
Clip vidéo "Pokor Lèr" disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=IbSopDjYsZA

Les observations menées lors de cette expérimentation ont été les suivantes:

La première écoute des chansons a permis d'accentuer la complexité des constructions, des représentations mentales quant aux langues du monde, à leur sonorité, et aux cultures musicales associées. Alors que les langues japonaises et arabes ont été presque unanimement trouvées (une élève bilingue français-arabe: a douté durant les premières secondes que la chanson de Tania Saleh soit de l'arabe du fait de quelques divergences de prononciation avec l'arabe parlée par cette élève à la maison et de mots spécifiques à l'arabe libanais qu'elle ne connaissait pas.), au contraire le créole réunionnais et le yoruba n'ont pas été bien identifiés, c'est à dire nommément mais ont été caractériser de manière adéquate du fait de l'histoire de ces deux langues.

En effet, si les élèves n'ont pas su nommer le yoruba (langue parlée à travers les yorushas à Cuba, langue des descendants esclaves, langue provenant notamment du Nigéria à son origine), ce qui ne surprend pas puisqu'elle est très peu connue en France, ils ont sû en l'écoutant décrypter des sonorités linguistiques africaines confortées dans l'accompagnement musicale rappelant les percussions de certains pays africains. En ça ils ne se sont pas trompés et ont su à travers leurs propres expériences et/ou apprentissages, connaissances, caractériser une voix, un chant, une musique en l'associant à une région du monde.

Ce même constat s'est répété avec l'écoute de la chanson de Saodaj', en créole réunionnais: les élèves ont sû 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"...sans pour autant la nommer à l'exception d'une élève qui m'a discrètement souffler en début de chanson "Madame c'est du créole non?": son oncle vit à la Réunion et elle avait déjà dans son répertoire musicale quelques maloyas réunionnais.

La difficulté et donc la découverte pour les élèves avec ces deux chansons aura été de les géolocaliser 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 appréhender 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 mêmes 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.

3. Tableau synthétique de la sensibilisation aux langues:

L'expérimentation d'une sensibilisation aux langues s'est portée sur deux classes: les élèves de 2ASSP et les élèves de 1GA.

TABLEAU 3:

Expérimentation de sensibilisation aux langues: présentation des séances et activités.

Nombre de séance	Supports	Activités observées
Séance 1 La biographie Langagière 2 ASSP: 2/11/2020 1GA: 2/11/2020	 Porfolio Européen[43]: Pages: 41/43/47/48/49/ Exemple anonyme de biographie langagière. (page 41)	*"Mi vida con las lenguas"* 1.(page 41)1. Je découvre l' arbre linguistique d'un élève (exemple projeté). 2. Je dessine à mon tour les langues de ma vie: *ma biographie langagière -* *3.(page 43). Mes connaissances concernant les langues dans mon pays, de mon pays.* *4. Échange autour des langues en présence dans notre groupe classe.* *Travail hors classe: Les élèves devront terminer leur biographie langagière: y ajouter pour chaque langue, un plat, le titre d'une chanson, ou des mots qu'ils connaissent.*
Séance 2: Language scape: Signalétique patrimoniale Éveil aux langues: Chansons 2 ASSP: 09/11/2020 1GA: 09/11/2020	 Porfolio Européen: (pages: 48/49/50) 4 chansons. 4 Signalétique patrimoniales différentes: 4 langues régionales.	*"Mi vida con las lenguas"* 1. (page 50). Les langues et les gens qui les parlent. 2. (page 48/49). Les élèves en groupe de 4 échangent sur leurs connaissances d'autres cultures, d'autres langues. Puis on met en commun: on débrieffe à l'oral. (je leur demande d'écrire ce qu'ils ont appris ou ont aimé découvrir sur leur cahier). 3. Jeu de reconnaissance des langues: 4 chansons en langues étrangères sont proposées aux élèves: ils doivent deviner la langue et/ou sa géolocalisation. 4. Jeu de signalétique patrimoniale (différents exemples de signalétique patrimoniale: les langues régionales): les élèves doivent deviner les langues inscrites. <u>*Travail Hors classe:*</u> Demander aux élèves de prendre des photos dans leurs villes ou villages d'endroits qui montrent la diversité culturelle et linguistique (façades de restaurants, Judo, pizza....) OU demander aux élèves qu'ils ramènent chacun une chanson/clip dans une langue autre que le français qu'ils aiment beaucoup.

43 Portfolio européen des langues: Maquettes et ressources, Expérience et Conscience interculturelles,, Conseil de l'Europe, 2011. Disponible sur: https://rm.coe.int/16804932c2 , pages 41 à 50.

L'expérimentation de la sensibilisation aux langues et aux approches plurielles a été suivie par deux séquences sur les langues: deux séquences valorisant la diversité des cultures et le plurilinguisme. Nous les exposons en suivant.

4. Tableaux synthétiques des séquences sur les langues.

Suite à cette sensibilisation aux langues et aux approches plurielles proposée à deux classes de lycéens, l'expérimentation et les observations se sont portées sur deux séquences sur les langue, et ce auprès de 4 classes: 2ASSP (Assistance et Soins à la personne), 1GA (Gestion, Administration), 2MHR (Métiers de l'Hôtellerie et de la Restauration), 1CUSR (Cuisine et Service).

Séquence 1: "Creo mi propio diario de viaje": les élèves découvrent des documents en rapport au voyage et à la croisée des cultures, ils devront créer avec un ami leurs parcours de voyage relaté dans un journal de bord.

Séquence 2: "Hago un discurso de defensa de un lengua en vía de extinción o minoritaria". Les élèves découvrent quelques autres langues du territoire espagnole et des pays d'Amérique Latine, ils devront faire un discours de défense d'une langue en voix d'extinction ou langue minoritaire.

TABLEAU 4:
Séquence 1: "Creo mi propio diario de viaje"

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Séquence 1 *"Creo mi propio diario de viaje"*	-Découverte de la Bande Annonce[44] du Film Diario de motocicleta, qui raconte le voyage du jeune Che Guevara à travers l'Amérique Latine.	- Découverte de la carte[45] du trajet du jeune Che Guevara. - CE: texte qui narre le parcours du Che.	***Tâche Intermédiaire*** -EE: Raconte succintement ton parcours à travers l'Amérique Latine. + Manipulation de l'outil Padlet.	- Découverte du texte d'Urquizu[46]: un jeune marin basque part pour la première fois.	***Tâche finale:*** EE: Création d'un journal de bord sur Padlet[47]: avec un ami, nous racontons quotidiennement notre voyage, ses étapes, nos rencontres, nos déplacements, nos visites, nos découvertes.

44 Bande annonce du film *Diarios de motocicleta*, Disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=z82avke1Z_E
45 ANNEXE 3: Carte de l'itinéraire du Che Guevara.
46 ANNEXE 4: ATXAGA, Bernardo: "Urquizu",*Las bambulísticas historias de Bambulo, amigos que cuentan, 1999.*

47 ANNEXE 5: Production d'élèves sur Padlet: "creo mi propio diario de viaje."

Documents de cette séquence 1:

- Bande annonce du Film " Diario de motocicleta"[48]
- Carte, trajet du jeune Che Guevara à travers l'Amérique Latine.[49]
- L'histoire d'"Urquizu" de Bernardo Atxaga: *Bernardo ATXAGA, Las bambulísticas historias de Bambulo, amigos que cuentan,* 1999.[50]

TABLEAU 5
Séquence 2:
" Hago un discurso de defensa de un lengua en vía de extinción o minoritaria."

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Séquence 2 *"Hago un discurso de defensa de una lengua"*	- Découverte du discours de Natalia Lizeth Lopez Lopez, jeune fille indienne et mexicaine qui a gagné plusieurs concours d'éloquence et qui défend sa langue: le náhuatl et sa culture.	- Découverte des langues dites minoritaires en Espagne. (Vidéo) - Puis une vidéo [51] de l'ONU "Un llamado para salvar las lenguas indígenas"avec la jeune chanteuse péruvienne Renata Flores	***Tâche intermédiaire:*** "Présenter briévement pourquoi il est nécessaire selon vous de défendre les langues minoritaires ou en voix d'extinction, et annoncer que vous allez faire un discours pour défendre telle langue. "	- Découverte de chansons en basque, en quechua: Renata Flores " Chañan Cori Coca/Imperio" [52] - Izaro "Libre"[53]	***Tâche finale:*** "Je fais un discours pour défendre ou promouvoir une langue minoritaire ou en voix de disparition." Les élèves sont filmés et/ou enregistrés.

48 Bande annonce du film *Diarios de motocicleta*, Disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=z82avke1Z_E
49 ANNEXE 3: Carte de l'itinéraire du Che Guevara.
50 ANNEXE 4: ATXAGA, Bernardo: "Urquizu",*Las bambulísticas historias de Bambulo, amigos que cuentan, 1999.*
51 Vidéo de l'ONU "Un llamado para salvar las lenguas indígenas", Disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=hp1PeasFbZA
52 Vidéo clip de la chanteuse péruvienne Renata Flores: " Chañan Cori Coca/Imperio", 2020, disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=au81GcSOVOs

53 Vidéo clip de la chanteuse basque Izaro: "Libre", 2020, disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=uwtvd5OI4NA .

Documents de cette séquence 2:

- Discours de Natalia Lopez Lopez lors d'un congrés de défense de sa communauté, au Mexique.[54]
- Vidéo de présentation des langues en présence en Espagne.
- Vidéo de l'ONU "Un llamado para salvar las lenguas indigenas".[55]
- Chanson de Izaro (chanteuse basque) "Libre".[56]
- Chanson de Renata Flores "Chañan Cori Coca".[57]

Description des docuemnts utilisés durant les deux séquences sur les langues et activités d'approches plurielles intégrées:

Séquence 1" Creo mi propio diario de viaje"

La bande annonce du film "Diario de motocicleta "[58]du réalisateur brésilien Walter Salles, présente le jeune Che Guevara accompagné d'un ami. On voit les deux jeunes hommes quitter leurs familles et partir sur les routes argentines puis péruviennes, boliviennes...et ce sur l'engin, la moto du Che. La bande annonce montre en plus des longues routes en moto, les rencontres des deux jeunes hommes avec des indiens de la Cordillère, mais aussi les soirées dansantes avec des jeunes femmes...Elle laisse entrevoir les paysages, les lieux connus, les découvertes des deux aventuriers: le Machu Pichu, Les lacs chiliens (de haute altitude)...Elle permet d'entrer dans le thème du voyage et ouvre donc la séquence sur l'histoire du jeune Che Guevara. En effet un point est donné rapidement sur l'histoire relatée du film: le jeune universitaire argentin laisse ses études de médecine de côté et décide de partir à l'aventure. Ses découvertes, ses rencontres, ses observations changeront définitivement sa manière de voir le Monde et particulièrement l'Amérique Latine.

La carte retraçant le parcours du jeune argentin, permet aux élèves de visualiser ce voyage presque initiatique. Linguistiquement, ils devront utiliser le passé composé, les directions et quelques connecteurs. Culturellement, les lieux indiqués sur la carte permettent de faire un lien avec les images de la bande annonce et donc de poser des paysages sur ces noms et de localiser les lieux ancestraux évoqués (Machu Pichu...). L'évocation du journal de bord d' Ernesto puis un passage relatant deux , trois jours de son voyage permet de faire lien avec la tâche finale et la réflexion de leurs propres trajets et journaux de bord.

54 Discours de la jeune mexicaine et indienne Natalia Lopez Lopez, qui défend sa communauté, sa culture et sa langue (nahuátl): Disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=AfX9ldtGjZA

55Vidéo de l'ONU "Un llamado para salvar las lenguas indígenas".
Disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=hp1PeasFbZA

56 Vidéo clip de la chanteuse basque Izaro: "Libre", 2020, disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=uwtvd5OI4NA .

57 Vidéo clip de la chanteuse péruvienne Renata Flores: " Chañan Cori Coca/Imperio", 2020.
Disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=au81GcSOVOs

58 Bande annonce du film *Diarios de motocicleta*, Disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=z82avke1Z_E

L'histoire d'Urquizu de Bernardo Atxaga [59] en séance 4: un jeune pêcheur basque, orphelin de quinze ans du nom d'Urquizu part en bateau avec quinze autres pêcheurs pour la première grande traversée de sa vie. Humble, intelligent, travailleur et solidaire, le jeune Urquizu se fait vite apprécié des autres marins. mais une autre grande qualité se démontrera durant le voyage et notamment durant les escales dans les autres port d'Europe: le jeune orphelin a une facilité pour parler les langues étrangères et permet ainsi à son équipage de communiquer avec d'autres marins français puis anglais afin de réapprovisionner les quinze hommes en pois chiches puis en pommes de terre.

Le texte est proposé avec une entrée d'*intercompréhension entre langues parentes*, c'est à dire qu'à la lecture du texte et pour une meilleure compréhension de celui ci, il est demandé aux élèves de surligner tous les mots qui leur semblent transparents du fait de leur racine commune avec le français et/ou avec le portugais, l'italien (pour les élèves bilingues de ces langues). En suivant plusieurs élèves justifient les mots qu'ils ont soulignés: certains proches du français, d'autres du portugais...
L'implicite du texte nous amène à conclure sur l'importance et la plus value pour tout un chacun de parler plusieurs langues, l'histoire montrant ici que cette plus value peut permettre de nous sortir parfois de situations critiques: savoir questionner dans une autre langue une personne afin d'obtenir de la nourriture parait en effet vitale si nous sommes dans un pays dont la langue n'est pas notre langue maternelle.

Séquence 2 " Hago un discurso de defensa de una lengua "

La vidéo du discours de la jeune mexicaine et indienne Natalia Lizeth Lopez Lopez[60] permet d'entrer dans la séquence en introduisant le thème et la tâche finale. Le jeune fille commence son discours avec une phrase de présentation en náhuatl puis explique pourquoi il est nécessaire de défendre la culture de sa communauté, ses traditions, les plats typiques de son peuple, sa langue...
Le discours est ensuite distribué à l'écrit: il est proposé aux élèves de surligner tous les mots qui leur paraissent transparents, dont la racine est identique à celle du français ou autre langue parente: un échange a lieu après ce repérage pour partager les mots trouvés et les similitudes rencontrées. (Intercompréhension entre langues parentes).Les élèves devront repérer quelques arguments qui permettent de démontrer la nécessité de sauvegarder la langue náhuatl. Ces arguments pourront leur servir lors de leurs propres discours.

Une vidéo de présentation des langues d' Espagne est ensuite visionnée : les élèves découvrent l'euskera, le catalan, le galicien. Ils doivent ensuite comparer les langues évoquées en analysant un tableau [61] qui propose sous quatre colonnes les traductions de différents mots en espagnol, en galicien, en euskera et en catalan (Intercompréhension de langues parentes). Ils observent alors que le galicien, l'espagnol et le catalan sont très proches et que beaucoup de mots se rejoignent. Au contraire, l'euskera montre une syntaxe qu'ils jugent tout à fait différente et particulière.

59 ANNEXE 4: ATXAGA, Bernardo: "Urquizu",*Las bambulísticas historias de Bambulo, amigos que cuentan, 1999.*
60 Discours de la jeune indienne et mexicaine Natalia Lopez Lopez, disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=AfX9ldtGjZA , discours de défense de sa communauté, de son peuple, de sa langue: le nahuátl.
61 ANNEXE 6: Tableau de comparaison des langues : catalan, basque, galicien, espagnol.

Une vidéo de 2017 de l'ONU intitulée "Un llamado para salvar las lenguas "[62] rejoint l'idée évoquée par Natalia Lopez Lopez à travers notamment l'introduction faite par une jeune chanteuse indienne et péruvienne Renata Flores: elle est très courte et permet de complexifier les arguments qui enrichiront le discours des élèves. Un court extrait de chanson de Renata fera le lien avec la prochaine séance.

Deux chansons: une en quechua et l'autre en euskera sont proposées aux élèves (Éveil aux langues): une chanson de la jeune artiste péruvienne Renata Flores " Chañan Cori Coca" [63], sortie en février 2020 , puis une chanson de la chanteuse basque Izaro: *" Libre",*[64] sortie 2020 également. Cet éveil aux langues permet de conscientiser les élèves sur les différentes langues en présence tant en Espagne qu'en Amérique Latine.

Maintenant que nous avons décrit le déroulé des séquences et la progression des séances concernées par l'experimentation ainsi que les documents authentiques utilisés dans ces séances, nous allons tenter d'analyser les résultats obtenus ou en cours d'obtention. En suivant nous présentons pour commnecer les tableaux comparatifs de l'expérimentation.

62 Vidéo de l'ONU "Un llamado para salvar las lenguas indígenas", Disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=hp1PeasFbZA

63 Vidéo clip de la chanteuse péruvienne Renata Flores: " Chañan Cori Coca/Imperio", 2020, disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=au81GcSOVOs

64 Vidéo clip de la chanteuse basque Izaro: "Libre", 2020, disponible sur: https://www.youtube.com/watch?v=uwtvd5OI4NA

c) Résultats:

1. 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.

Sensibilisation aux langues *2 classes sur les 4*	Classe 1 (2ASSP) Nombre d'élèves: **14**	Classe 2 (1GA) 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 menbre de sa famille proche?	Avant échanges avec la famille: 3 sur 14 Après échanges avec la famille: 5 sur 14	Avant échanges avec la famille: 7 sur 29 Après échanges avec la famille: 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: *approches plurielles:* *Intercompréhension des langues et éveil aux langues.*	Classes (1GA et 2ASSP) ayant participé à la sensibilisation aux langues puis aux 2 séquences sur les langues: Nombre d'élèves: **43**	Classes (1CUSR et 2 MHR) ayant participé uniquement aux deux séquences sur les langues: 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) partcipent-ils en moyenne durant une séance? (Prise de parole)	4 fois	4 fois

TABLEAU 8:
Comparaison de 2 classes :
Cmpréhension 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. Nombre d'élèves: 29	Classe de 2 MHR: CE sans intercompréhension entre langues parentes. Nombre d'élèves: 21
Moyenne de l'évaluation de compréhension écrite sur le texte d'Urquizu de Bernardo Atxaga .[65]	14.5/20	12.5/20

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 questionnaire [66] 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: Nombre d'élèves: **43**	Classes (2MHR et 1CUSR) ayant participé uniquement aux deux séquences sur les langues: Nombre d'élèves: **44**
1. En moyenne, combien de langues du territoire français connaissent les élèves à la fin de l'expérimentation?	En moyenne 4 langues Le basque: 36 élèves Le breton: 34 élèves L'occitan: 15 élèves La langue d'oiíl picarde: 12 élèves Le catalan: 10 élèves etc...	En moyenne: 1 langues Le breton: 30 élèves -Le basque: 3 élèves Le catalan: 3 élèves -La langue d'oïl picarde: 2 élèves L'occitan : 1 élèves etc...
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 menbre de la famille (ou qu'un menbre de la famille maitrise les bases d'une langue dite régionale ou étrangère)?	37	21
4. Combien d'élèves disent avoir pris connaissance d'une langue parlée dans leur entourage proche (famille, amis...) d**urant les séquences** sur les langues (et durant la sensibilisation aux langues pour 2 classes sur les 4)	25	13

65 ANNEXE 4: ATXAGA, Bernardo: "Urquizu",*Las bambulísticas historias de Bambulo, amigos que cuentan, 1999*
66 ANNEXE 7: Questionnaire auto-évaluatif destiné aux élèves à al fin de l'expérimentation.

2. Critères:

Durant cette expérimentation de deux mois, et ce sur quatre classes de lycéens, nous avons proposé trois temps d'observation et d'expérimentation:

-En premier lieu, et ce auprès d'élèves de 2 classes: une sensibilisation aux langues sur deux séances incluant 3 activités d'approches plurielles.

-Dans un deuxième temps une séquence qui invitait les élèves des 4 classes de l'expérimentation au voyage. Deux activité d'approches plurielles ont été expérimentées (Intercompréhension entre langues parentes et éveil aux langues).

- Pour finir dans un troisième temps: une séquence sur les langues et particulièrement sur la défense des langues en voix de disparition, ou minoritaire. Deux activités d'approches plurielles étaient expérimentées et proposées aux élèves: l'intercompréhension entre langues parentes et l'éveil aux langues.

-Et enfin à la fin de l'expérience: un questionnaire auto-évaluatif a été distribué aux élèves afin d'analyser leur rapport aux langues.

- *Quels ont été sur ces trois temps et sur ce questionnaire nos critères d'observation?*

<u>Critères évalués sur les deux séances de sensibilisation aux langues:</u>

-1. Combien d'élèves de la classe connaissent les langues du territoire?

-2. Combien d'élèves connaissent l'autre langue des camarades?

-3. Combien d'élèves ont conscience de la présence d'une langue régionale dans leur biographie langagière, et/ou dans leur famille?

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 menbre de sa famille proche? (avant puis après échanges avec leurs familles).

<u>Critères évalués sur les deux séquences sur les langues:</u>

1. Combien de fois les élèves bilingues participent-ils en moyenne durant une séance? (Prise de parole).

2. Combien de fois les élèves (à l'exception des élèves bilingues) partcipent-ils en moyenne durant une séance?
(Prise de parole)

3. Moyenne de l'évaluation de compréhension écrite sur le texte d'Urquizu de Bernardo Atxaga: comparaison entre deux classes: avec ou sans intercompréhension entre langues parentes.

<u>Critères évalués sur le questionnaire auto-évaluatif à la fin de l'expérimentation:</u>

1. En moyenne, combien de langues du territoire français connaissent les élèves à la fin de l'expérimentation?

2. Combien d'élèves ont connaissance du bilinguisme de leurs camarades à la fin de l'expérimentation?

3. Combien d'élèves ont connaissance du bilinguisme d'un menbre de la famille (ou qu'un menbre de la famille maitrise les bases d'une langue dite régionale ou étrangère)?

4. Combien d'élèves disent avoir pris connaissance d'une langue parlée dans leur entourage proche (famille, amis...) durant les séquences sur les langues (et durant la sensibilisation aux langues pour 2 classes sur les 4)

Résultats, analyse des tableaux et des critères évalués:

Ce travail de recherche sur les approches plurielles qui s'appuie sur une méthodologie de recherche action [67], c'est à dire d'observations et d'expérimentations, a apporté des résultats que nous allons analyser maintenant. Notre questionnement de départ était celui ci:

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? Nous visions alors deux objectifs:

- Le premier objectif, le premier questionnement portait sur le fait de conscientiser les élèves aux langues en présence sur le territoire français, en Espagne et en Amérique Latine; éveiller leur curiosité quant à ce plurilinguisme et donc au multiculturalisme. Donc favoriser l'intérêt des élèves aux langues: pas seulement celles enseignées à l'école mais à toutes les autres langues : celles de leur entourage proche ou moins proche: les langues de la famille, des amis, d'autres camarades du lycée, les langues parlées par les parents de certains camarades. Conscientiser ou apprendre aux élèves la présence de langues dites régionales sur le territoire français et découvrir ou redécouvrir sa propre biographie langagière. Cette volonté, cet objectif répondent aux compétences du métier de professeur [68] 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, le deuxième questionnement de notre recherche 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 langues en présence dont ils auront pris conscience. expérimenter certaines approches plurielles en vu de cette amélioration de la prise de parole et d'une meilleure compréhension de l'écrit. Et expérimenter des mécansimes d'apprentissage bénéfiques à ces objectifs, comme l'intercompréhension entre langues parentes, l'éveil aux langues, la biographie langagière.

L'expérimentation portait sur quatre classes et donc 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 uen comparaison entre une classe qui a expérimenté l'intercompréhension entre langues parentes et une classe qui ne l'a pas expérimentée.

67 CATROUX, Michèle, **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, 2002, *Cahiers de l'Apliut*, Open Edition Journals, p. 8-20. Définition de la recherche action, page 2. Disponible sur: https://journals.openedition.org/apliut/4276

68 Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des SportsBulletin officiel nº 30 du 25 juillet 2013, disponible sur: https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

Les tableaux présentés en amont et donc les critères évalués permettent alors d'aboutir à plusieurs résultats:

Les élèves des deux classes (2 ASSP, 1GA) qui ont 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 (TABLEAU 1) 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 menbre de leur famille proche.) Les échanges avec leurs familles sur ce thème ont permis une prise de conscience pour certains d'une autre langue en présence. (18 élèves sur 43 disent avoir pris connaissance d'une autre langue que le français parlée par un menbre de la famille). Nous pouvons en conclure que le plurilinguisme est un sujet qu'ls n'abordent que très peu: ni entre amis, ni avec la famille.

Il peut paraitre étonnant de constater que dans une classe très solidaire et ou 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.

En ça, l'expérimentation des biographies langagières ont appuyé cette conscientisation: la prise de conscience pour beaucoup s'est opérée sur leur propre personne: et notamment sur la présence dans la famille d'une langue dite régionale ou parfois même sur une langue étrangère, autre comme l'italien, le portugais...et ce souvent concernant les grands parents et les parents.

À la fin de l'expérience, cette *conscientisation des langues en présence* est davantage étendue dans les 2 classes qui ont expérimentées en plus des séquences sur les langues, la sensibilisation aux langues: (TABLEAU 4) ainsi les élèves connaissent en moyenne 4 langues dites régionales contre 1 seule pour les élèves des 2 classes qui n'ont pas participé à cette sensibilisation. Et il est frappant de noter que les 2 classes qui ont particpé à la biographie langagière, au linguistic landscape et donc ont eu des échanges avec leurs familles ont été plus nombreux à citer le basque en première langue régionale : ils sont 36, puis en deuxième le breton (34 élèves) contre seulement 3 élèves sur 44 dans les 2 autres classes qui citent la langue basque.
Et il est intéressant de noter que dans les 2 classes qui n'ont pas participé à l'expérience de biographie langagière, il y a une connaissance de l'existence de la langue bretonne (30 élèves) mais qu'après cette langue, très peu d'élèves connaissent les autres langues même celles qui sont proches d'eux géographiquement et dans leurs familles pour certains (seulement 3 élèves sur 44 citent la langue basque, seulement 1 élève sur 44 cite l'occitan).

Cependant, il est à noter que la séquence 2 sur les langues en voix 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 ces 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.
Dans les deux classes qui ont davantage expérimenté les approches plurielles, les élèves sont beaucoup plus nombreux: 25 sur 43 disent avoir pris connaissance de la présence d'une autre langue dans leur entourage.

Concernant le bilinguisme d'un menbre de la famille (ou qu'un menbre de la famille maitrise 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 menbre 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 camarde, et 7 sur 43 (TABLEAU 1) avait connaissance d'une autre langue parlée par un menbre 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 maitrise d'une autre langue d'un des menbres de la famille proche.

Il est donc démontré que les approches plurielles dans notre expérimentation ont permis de largement 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 les langues et le plurilinguisme et aura de toute évidence favoriser également un meilleur apprentissage de l'espagnol.

Notre deuxième hypothèse de départ était de questionner les conséquences d'une expérience d'approches plurielles sur l'apprentissage de la langue espagnole: ainsi l*a 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 classes. En effet il est à noter que les deux classes n'ayant pas particpé 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. Nous expliciterons davantage ces différents facteurs dans les *limites de l'expérimentation.*

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 ressemble 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 trés 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.

Maintenant que nous avons analysé les résultats de cette expérimentation, nous allons tenter de discuter les interêts et les limites de cette expérience.

3. Discussions: intérêts et les limites de l'expérience.

Ce travail de recherche s'appuyant sur une méthodologie de recherche-action, c'est à dire d'observation et d'expérimentation m' a permis d'introduire ce questionnement autour des approches plurielles, du plurilinguisme et des langues en présence auprès d'un public d'élèves en lycée professionnel. Les constats et les résultats obtenus ont permis d'avoir une photographie ethnologique sur l'échantillon étudié: 87 élèves, et même si celui ci n'est sûrement pas encore assez probant, il permet de constater que les approches plurielles en pédagogie didactique, tant en cours d'espagnol que, on peut le supposer, en cours de français, peuvent insufler une plus grande altérité et curiosité de l'autre pour les élèves.

Or cette compétence du métier nous est incombée dans le Référentiel des compétenves du métier de l'enseignant[69]: celle de porter, pousser, aider les élèves à faire grandir leurs curiosité et empathie quant aux autres: autres camarades, autres cultures, autres langues comme nous l'avons déjà explicité.

L'enseignant de langues en lycée professionnel, bivalent : dans notre cas il s'agit de l'enseignement du français et de l'espagnol est alors complétement enclin à remplir cette mission d'encadrement, d'éducation, de pédagogie puisuqu' à travers ses matières il est porteur d'altérité, porteur d'un regard tourné vers d'autres cultures. Précisément, dans l'expérimentation présente, les élèves ont été invité à s'intéresser à la réalité géopolitique de certaines communautés indiennes en Amérique Latine, et ce à travers le prisme de la diversité linguistique (nahuátl, quechua). Ils ont pour la plupart appris qui était Ernesto Che Guevara, où parle t-on catalan, basque.

69 Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des SportsBulletin officiel nº 30 du 25 juillet 2013, disponible sur: https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

Leurs découvertes ne s'arrêtent pas aux autres mais se sont portées également sur leurs propres diversités culturelles: j' entends ici la prise de connaissance d'une diversité linguistique dans leur propre parler, dans leur famille proche, dans leur biographie langagière. Si elle est porteuse de mots la langue est aussi porteuse de cultures et à travers les échanges avec leurs familles, ils ont découvert pour la plupart une richesse multiculturelle qu'ils ignoraient.

Au delà de cette conscientisation réussie des langues en présence dans leur entourage familial, beaucoup d'élèves ont appris que certains de leurs camarades de classe parlaient une autre langue que le français avec leurs parents à la maison: si cette données leur a causé une stupéfaction gracieuse les premières minutes, il est à noter que cette introduction soudaine dans leur conscience à ensuite éveillé tout un tas de questions: d'ordre culturelle, linguistique, biographique...

Cette curiosité de l'autre dans le bénéfiqce relationnel qu'elle soutend , est une réussite de notre expérimentation. Dans une même classse deux élèves ont découvert qu'ils parlaient tous les deux portugais avec leurs parents à la maison: ils se sont découverts mutuellement bilingues (et de même langue): nous pourrions supposer puisque cela n'a pas été mesuré mais seulement étudié dans ses prémisses (en cours d'observation), que cette découverte aura créer une nouvelle complicité .

Notre questionnement portait aussi sur les possibles conséquences de l'usage d'approches plurielles en cours de langue vivante sur l'apprentissage de l'espagnol. L'expérimentation en ce sens a démontré qu'elles favorisaient une meilleure compréhension de l'écrit et une prise de parole plus spontanée. Si nous avons pensé au début de notre recherche que les élèves monolingues (ou se pensant monolingues) allaient peut-être se sentir exclus de ce sujet du plurilinguisme, les résultats nous ont contredits et ont permis d'observer qu'au contraire, la séquence sur les langues minoritaires , a éveillé en eux une curiosité autour des langues dites régionales (même les élèves n'ayant pas particpé à la sensibilisation aux langues), ils se sont ainsi porté pour ceux là sur le choix d'une langue régionale parlé dans leur propre famille: nous pourrions supposer alors que cette apport culturel leur a permis de se construire une identité linguistique, culturelle inscrite dans une histoire familiale. Conséquence de cette découverte, ils ont pu se penser, se réaliser comme une personne emprunte d'une diversité linguistique et culturelle. Il a alors été observé que la prise de parole était un peu plus nette durant cette deuxième séquence sur les langues et ce sur les 4 classes.

Quelles sont les limites observées?

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.

Si les résultats étudiés notamment sur la prise de parole peuvent parraitre moins probants 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 classes. En effet il est à noter que les deux classes n'ayant pas particpé 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.

Ce choix des 2 classes qui allaient participer à la sensibilisation aux langues n'a pas été hazardeux mais volontaire: en effet, puisque les élèves de deux classes (1GA et 2 ASSP) sur quatre étaient qualifiées 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 cette observation a été faite en début d'année, nous aurions du peut-être mesurer la prise de parole des 4 classes impliquées afin d'avoir un indice de cette prise de parole en début d'expérimentation et ainsi de le comparer à celui obtenu à la fin de l'expérimentation (indice mesuré en séquence 2).

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 davantge cet objcetif d'éveil au mondes, aux autres cultures et à soi (construction de sa propre identité). Enfin Ppusieurs autres approches plurielles pourraient permettre de nouvelles stratégies pédagogiques : à expérimenter et à analyser: tant sur l'apprentissage de l'espagnol que sur la compétence d'altérité.

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 fonctionnement a eu des conséquences sur notre expérimentation puisque les séquences se sont nettement prolongées dans le temps freinant ainsi les apprentissages des élèves et leur implication. Mais cette évènement si particulier m'a permis d'expérimenter mes capacités d'adaptabilité : adaptabilité de l'enseignement: du format du cours, de l'enseignement à distance, de la création de fiches de cours pour les élèves en distanciel....
Cependant le travail de recherche autour des aproches plurielles en a été affecté, perturbé: en ce sens les résultats sont aussi à prendre et à analyser dans leur contexte.

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 (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 investissment 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: il serait profitable de recommencer la recherche à l'échelle d'un établissement ou d'un échantillon plus probant (10 classes), aussi les résultats devront être observés et analysés après un temps d'expérimentation beaucoup plus ample et en comparant des classes n'ayant pas expérimenté les approches plurielles.
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: je pense à 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 (Pedley, 2017) nous parraît 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 planétaire".[70]

70 MAALOUF, Amin, Préface du livre d'Anna LIETTI: "Pour une éducation bilingue", Broché, 2006.

Bibliographie
(Norme utilisée: afnor)

Articles de recherche:

AUGER, Nathalie, Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès d' enfants nouvellement arrivés, 2005, CRDP Languedoc-Roussillon : Éditions CNDP, 30 pages . Disponible sur: *http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/n.auer/Livret_Comparons.pdf*

CALVET, Louis Jean, La diversité linguistique: enjeux pour la Francophonie, 2004, Revue *Hermès* (nº40), p.287 à 293. Disponible sur: *https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-287.htm*

CANDELIER, Michel, Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme:
le même et l'autre, 2008, La revue *Les Cahiers de L'Acedle (* nº5) , 70 pages.
Disponible sur: *https://journals.openedition.org/rdlc/6289*

CANDELIER, Michel, L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne, 2003, De Boeck Supérieur, 384p. , Pratiques Pédagogiques. Disponible sur:
https://www.cairn.info/l-eveil-aux-langues-a-l-ecole-primaire--9782804139582-page-19.htm

CATROUX, Michèle, **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, 2002, *Cahiers de l'Apliut*, Open Edition Journals, p. 8-20.
Disponible sur: https://journals.openedition.org/apliut/4276

CHÂTEAURAYNAUD, Marie-Anne, Exclure ou inclure: l'enjeu des langues à l'école, 2017, *Klesis*, 84 p. , 74-84.

HOUNNOUVI COFFI, Christian, Espagne, régionalismes et minorités : politiques de préservation et expectatives autour de patrimoines linguistiques localisés, 2015 (nº13), *Open edition Journals* ,15 pages, disponible sur:
https://journals.openedition.org/mimmoc/2083?lang=en

LEE SIMON, Diana; MAIRE-SANDOZ, Marie-Odile, Fare vivre et développer le plurilinguisme à l'école: les biographies langagières au coeur de la construction d'identités plurielles et du lien social, dans Éla. Études de linguistiques appliquées, 2008, nº151, pages 265 à 276, disponible sur Cairn:
https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-265.htm

MOLINIÉ, Muriel, 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, 2010, l'Harmattan, 11p., disponible sur:
https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474577/document

PEDLEY, Malika, Mother Tongue Other Tongue: approche créative des langues pour une (ré)appropriation linguistique, journals.openedition.org, La revue de linguistique et didactique des langues, 2018, 41 p., disponible sur: : https://doi.org/10.4000/lidil.4820

RIGONI, Isabelle, Accueillir les élèves migrants: dispositifs et interactions à l'école publique en France, La revue Internationnale de la Recherche Interculturelle *Alterstice*, 2017, 39-50 pages.

Conférences, entretiens:

CALVET, Louis Jean, PAQUOT, Thierry, Entretien, "Des frontières et des langues: entretien avec Louis Jean Calvet", 2012, disponible sur:
https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2012-2-page-51.htm?contenu=resume

CHÂTEAURAYNAUD, Marie-Anne,OROZ-AGUERRE, Maiana, Conférence "Aventure littéraire plurilingue en contexte scolaire frontalier", disponible sur:
https://www.canalu.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/aventure_litte_raire_plurilingue_en_contexte_scolaire_frontalier_marie_anne_chateaureynaud_maiana_oroz_aguerre.25965

BRASART, Charles, agrégé d'anglais, maître de conférence à l'Université de Nantes et chercheur au laboratoire de linguistique de Nantes, Conférence "La construction des langues", enregistrée en 2016 , disponible sur:
https://www.franceculture.fr/conferences/universite-de-nantes/la-construction-des-langues?utm_medium=Social&utm_source=Facebook&fbclid=IwAR0v98CB6pC25WISe38ttydYzCejidt8QCPAZ2EEQ962lLawdhn2A_z_6vU#Echobox=1588583155

Note ministérielle:

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

Rapport de recherche:

ARMAGNAGUE-ROUCHER, Maïtena; RIGONI, Isabelle. 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, 2018, 373 pages. Disponible sur: *https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01992643/document*

Sites, pages web:

* Site de l'Académie française, Naissance et Evolution du français : *https://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourdhui*

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

Thèses:

PEDLEY, Malika, Thèse: 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:

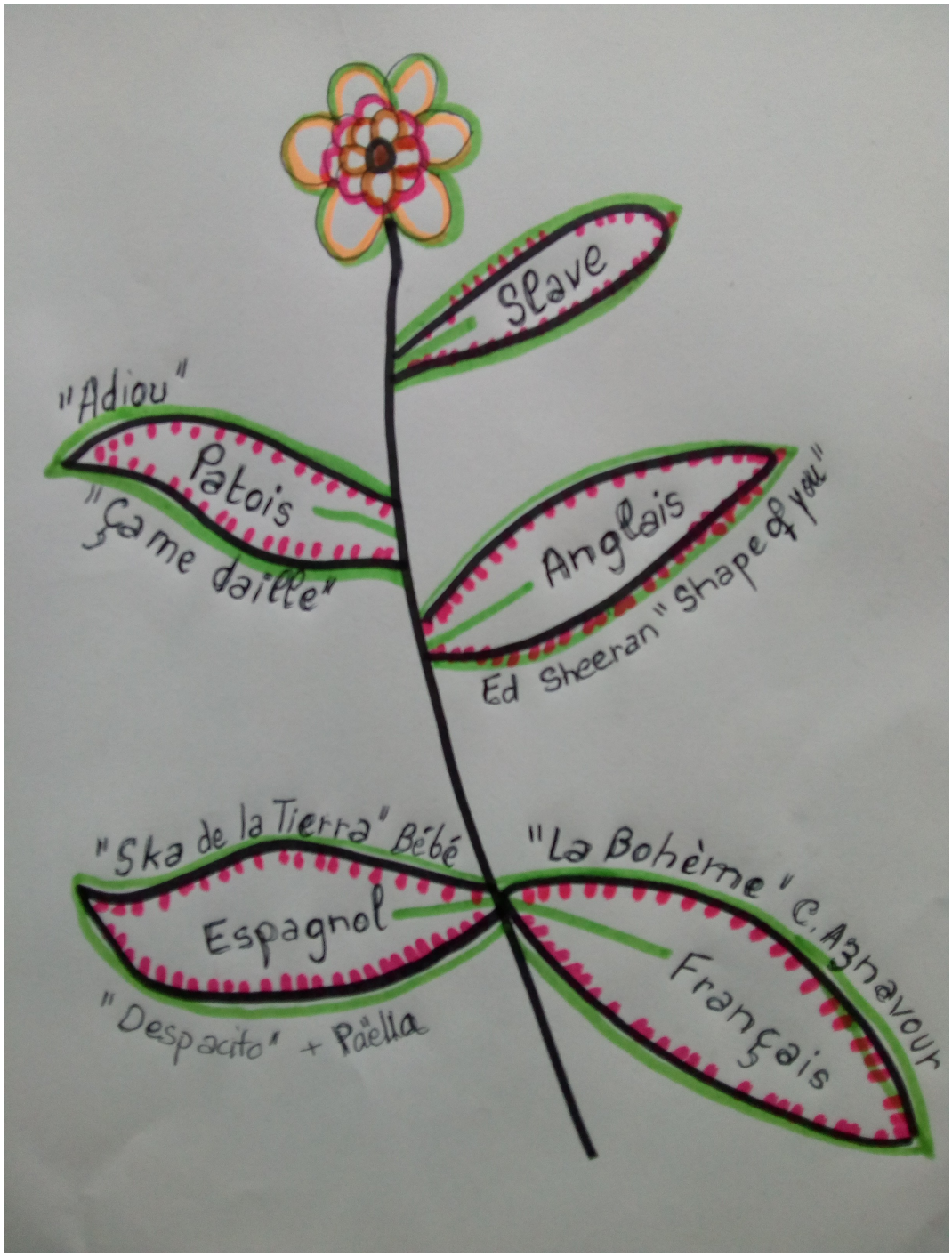
* Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des SportsBulletin officiel nº 30 du 25 juillet 2013, disponible sur: https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

*Portfolio européen des langues: Maquettes et ressources, Expérience et Conscience interculturelles,, Conseil de l'Europe, 2011. Disponible sur: https://rm.coe.int/16804932c2

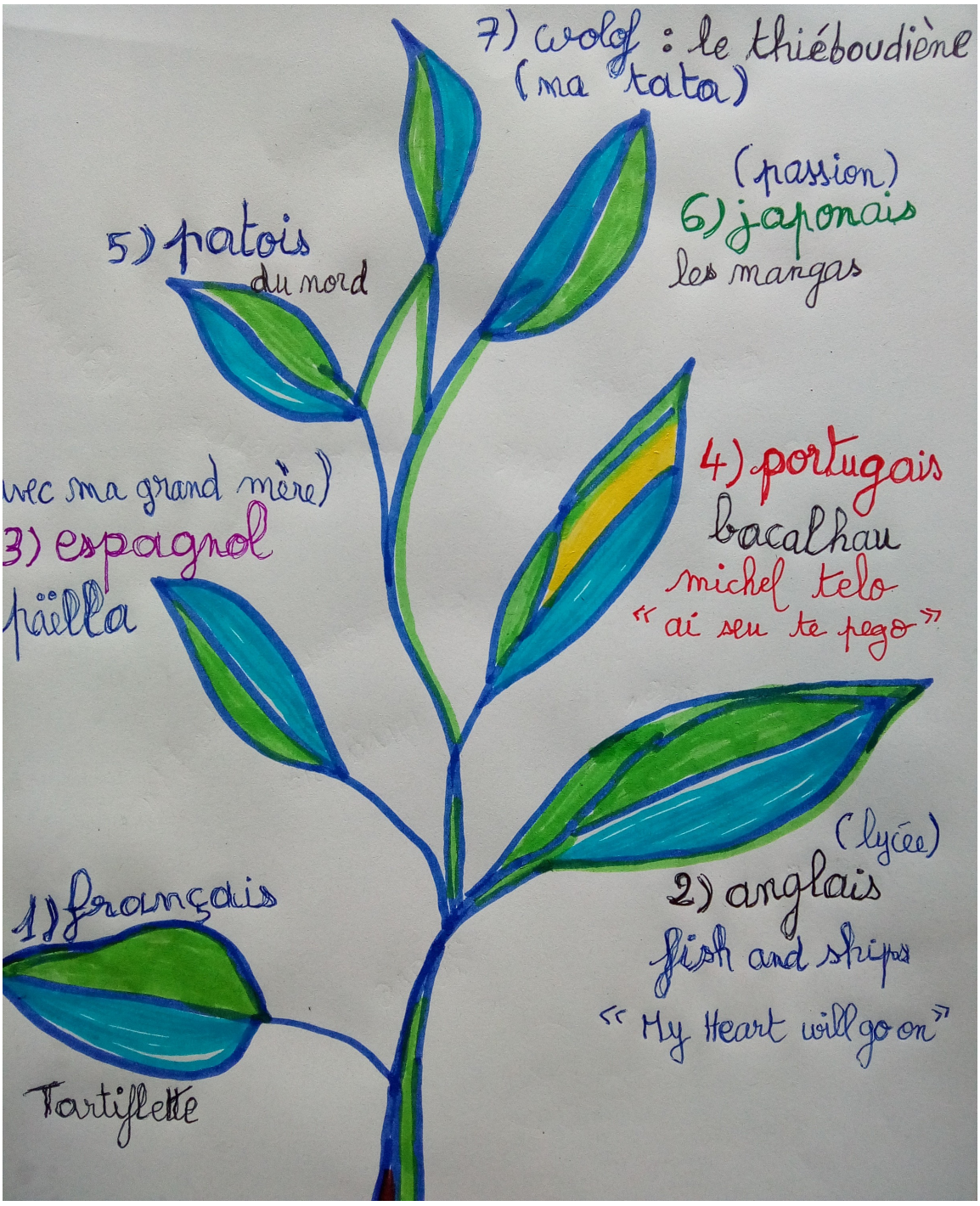
* CECRL: Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg www.coe.int/lang-CECR

Annexes

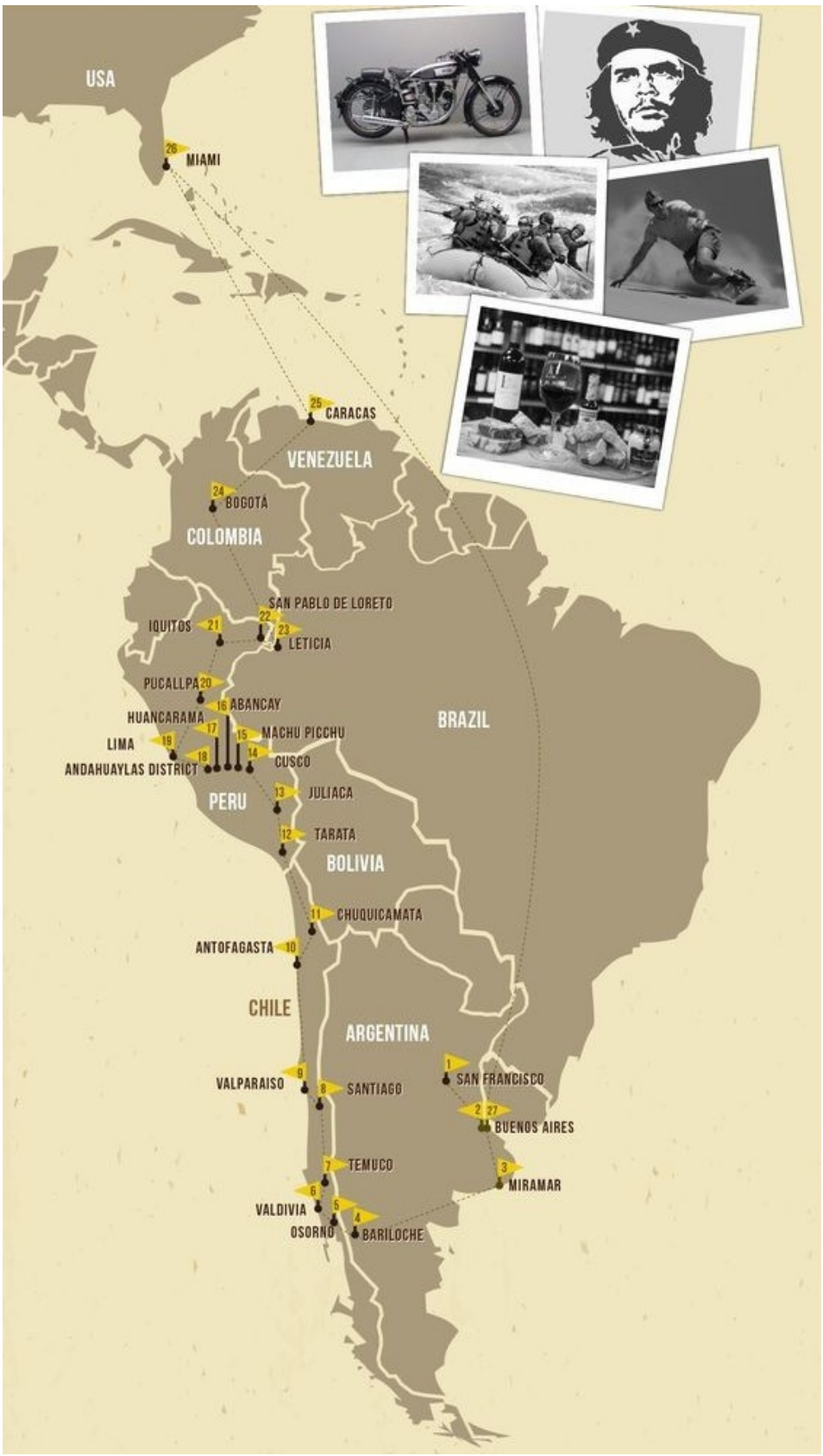
ANNEXE 1:
Biographie langagière d'un élève de 2 ASSP, novembre 2020



ANNEXE 2:
Biographie langagière d'un élève de 1 GA, décembre 2020.



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



ANNEXE 4:
ATXAGA, Bernardo: "Urquizu",*Las bambulísticas historias de Bambulo, amigos que cuentan, 1999.*

Historia de Urquizu

Hace más de cien años, un pesquero de País Vasco, zarpó (zarpar: lever l'encre) rumbo a Terranova, o mejor dicho, rumbo a Ternua que es como llamaban los vascos de la época a esa parte del Canadá que tanta importancia tuvo para los pescadores de bacalao (pÊcheurs de morue).Formaban la tripulación quince hombres, además de un muchacho huérfano de quince años que iba a realizar la primera gran travesía de su vida.

Su nombre era Urquizu y enseguida se ganó el aprecio de todos por su inteligencia y su humildad (humilde: humble, modeste). Terminada su labor, siempre se mostraba dispuesto a arreglar una red (la red: le filet) o pelar patatas. Si algún marinero pedía ayuda, el joven Urquizu era el primero en acudir.

Sin embargo, los marineros del pesquero no conocían todavía su mejor cualidad. La descubrieron en el puerto francés de La Rochelle, cuando se vieron en la necesidad de reponer los sacos de garbanzos que la humedad había echado a perder (= que l'humidité avait gÂtés). El muchacho Urquizu, fue el último a desembarcar, pero el primero en hablar. Viendo a sus compañeros en apuros (estar en apuros: Être en difficulté), se plantó delante del grupo y habló así a unos marineros que trabajaban en el arreglo de una red:

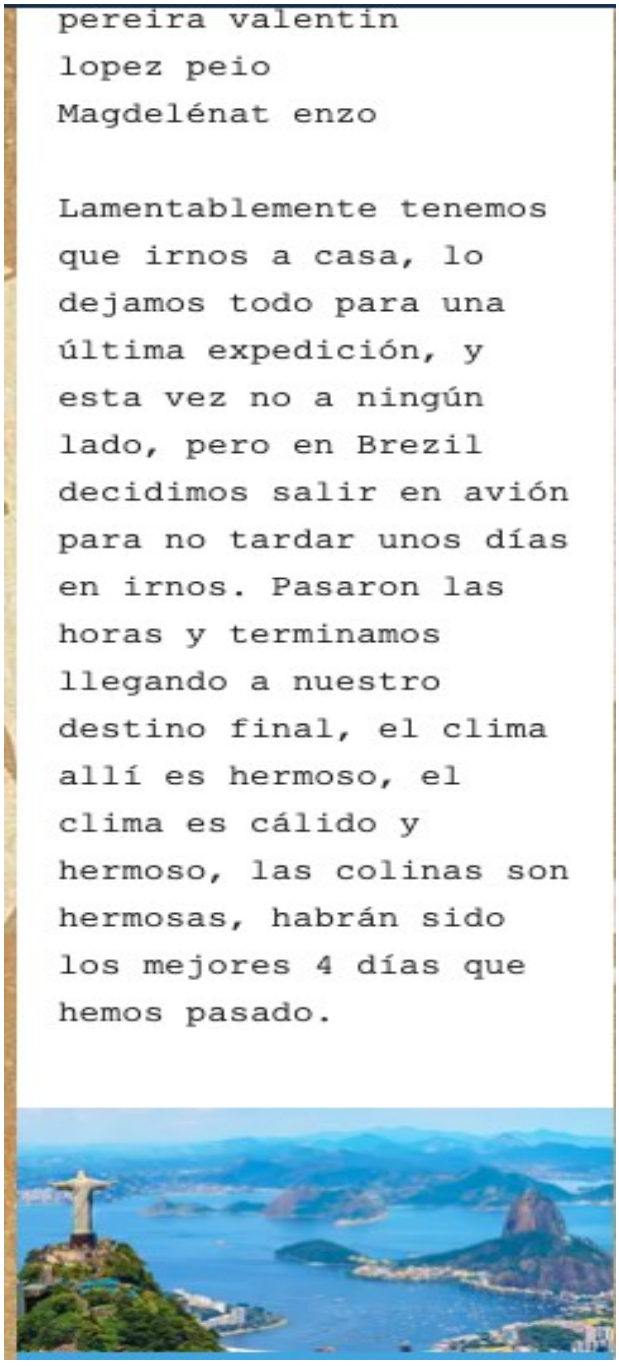
*- **Hardi les gars! Nous voulons acheter pois chiches**.*
Con sus incorrecciones, la frase quería decir más o menos lo siguiente:
- ¡Hola Muchachos! Queremos comprar garbanzos.
Los marineros de La Rochelle señalaron un almacén del puerto, y todos se dirigieron hacia allí.

- ¿Dónde has aprendido tú la lengua de Francia? -le preguntó sorprendido el patrón del barco, Joanes. Los marineros esperaron la respuesta con curiosidad, ya que en aquella época, hace más de cien años, la gente solía hablar una sola lengua.
- Pues, no lo sé. Oyes algo aquí, algo allá y al final aprendes, -dijo Urquizu con su modestia habitual.
- ¿Qué aprendes? ¡ Pues yo no he aprendido una sola palabra en la vida! ¡Y mira que ha sido una larga vida!, dijo Matush, el marinero de más edad del barco.
El resto de la tribulación estuvo de acuerdo y todos se rieron con ganas.

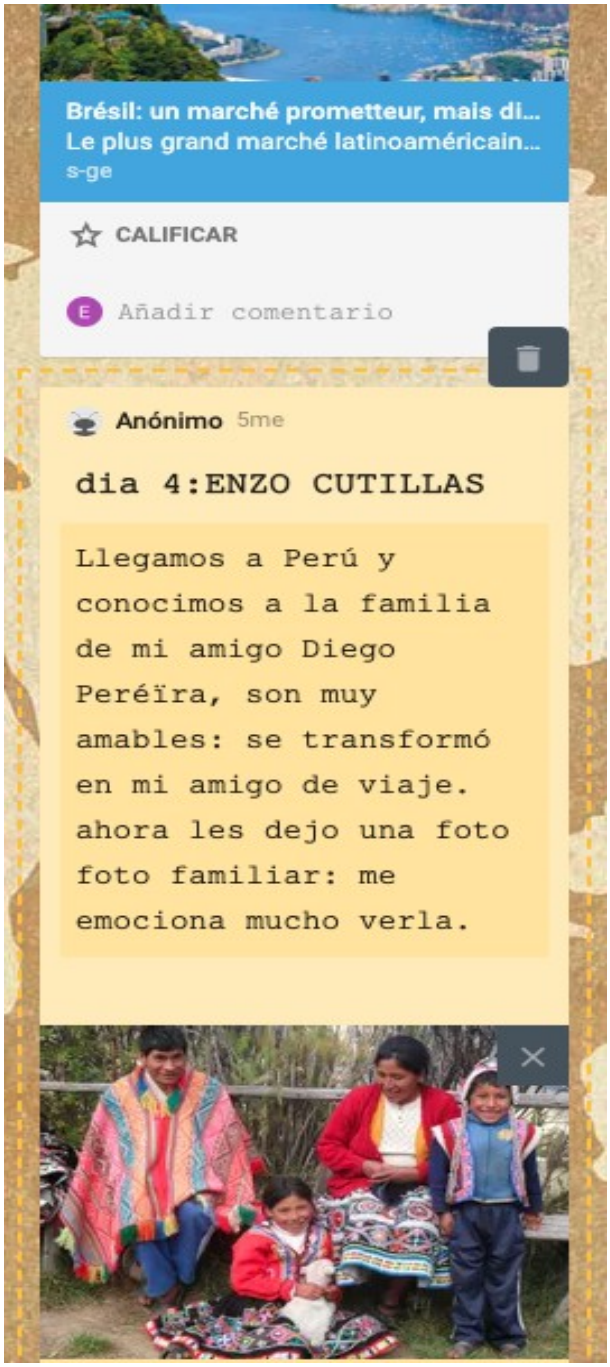
Lo sucedido (suceder: arriver, se produire) en La Rochelle tuvo su repetición en un puerto de Inglaterra. En aquella ocasión, se vieron en la necesidad de comprar patata. Pues la que llevaban en el barco había echado brotes (echar brotes: germer).
- ***Where can buy potatoes?*** *-preguntó el joven Urquizu en el puerto.*
Con sus incorrecciones, esas palabras querían decir lo siguiente:
- ¿Dónde podemos comprar patatas?
Al igual que en La Rochelle, también en el puerto inglés consiguieron su objetivo. Regresaron al barco con la compra hecha.
- ¿Así que también conoces esa lengua? -le dijo el patrón Joanes-.
Supongo que la habrás aprendido por ahí, sin saber cómo.
- Pues, sí, -respondió Urquizu-. No sé por qué, pero oigo una palabra y se me queda en la cabeza -añadió a modo de explicación.
Toda la tripulación lo observaba, y él se sentía obligado a decir algo, ante las miradas de admiración de sus camaradas.

Bernardo ATXAGA, Las bambulísticas historias de Bambulo, amigos que cuentan, 1999.

ANNEXE 5:
Productions d'élèves sur Padlet: "creo mi propio diario de viaje."


pereira valentin
lopez peio
Magdelénat enzo

Lamentablemente tenemos que irnos a casa, lo dejamos todo para una última expedición, y esta vez no a ningún lado, pero en Brezil decidimos salir en avión para no tardar unos días en irnos. Pasaron las horas y terminamos llegando a nuestro destino final, el clima allí es hermoso, el clima es cálido y hermoso, las colinas son hermosas, habrán sido los mejores 4 días que hemos pasado.



ANNEXE 6:
Tableau de comparaison des langues : catalan, basque, galicien, espagnol.

ESPAÑOL – GALLEGO – VASCO - CATALÁN

Español (castellano)	Gallego	Vasco o euskera	Catalán
• **Hola**	Ola	Kaiko	Hola
• **Buenos días**	Bos días	Egunon	Bon dia
• **Buenas tardes**	Bos seráns	Arratsaldeon	Bona tarda
• **Buenas noches**	Boas noites	Gabon	Bona nit
• **Adiós**	Adeus	Agur	Adéu
• **Muchas gracias**	Moitas gracias	Eskerrik asko	Moltes gràcies
• **De nada**	De nada	Ez dago zergatik	De res
• **Sí**	Si	Bai	Sí
• **No**	Non	Ez	No
• **Por favor**	Por favor	Mesedez	Si us plau

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

Questionnaire:
"Las lenguas de mi entorno"

A. Pourquoi avez vous choisi cette langue? Parce que Maëlis m'a parlé de cette langue et je l'ai bien aimé
B. Vous est-elle familière? quelqu'un de la famille ou un ami parle t-il cette langue? Non mais l'oncle à Maëlis vivait dans un pays où cette langue était parlé

1. Quand nous avons parlé des différentes langues du territoire français, quelles sont celles que tu connaissais?
le breton, le ch'ti, le marseillais, le créole, le catalán

2. Aujourd'hui, après avoir réalisé les différents cours sur les langues, quelles sont les langues du territoire français que tu connais à présent?
le basque, le comorien, le mahorais, l'occitan

*3. **Connaissais tu les autres langues parlées par certains camarades de classe à la maison?** Si oui lesquelles langues,si non **qu'as tu appris?** (exemple: "je ne savais pas que Lana parlait le danois à la maison avec sa mère"):*
- Je ne savais pas que Maëlis comprenais l'italien et aussi que son oncle comprenais le comorien
- Je ne savais pas que le papa de Aëlya parlait le catalán

4. Quelque chose en lien avec ce bilinguisme ou trilinguisme t'a t-il étonné(e), surpris(e)?:
Non mais j'ai appris que rodrigo était bilingue.

*5. **Quant à toi: as tu appris en discutant avec ta famille, que tes parents ou grands parents parlent une autre langue, ou connaissent quelques mots/expressions d'aune autre langue/dialecte?**:*
Peux-yu nous spécifier quelle langue et ce que tu as appris?:
- Mes grands parents, mon oncle et mon père parlent le portugais couramment
- Ma mère a des origines espagnole

*6. **<u>En résumé:</u>** Après avoir réalisé ces différentes activités et cours sur les différentes langues, qu'as tu appris ou retenu?*

Te concernant, concernant ta famille: ma mère a des origines espagnole et mes grands parents, mon oncle et mon père parlent le portugais.
Ton/tes pays, les autres pays: le basque, le comorien, le mahorais, l'occitan
tes amis?: Que rodrigo était bilingue