

Vers une pédagogie du plurilingüisme ?

Isabèu Vergnes, Xavi Ferré, Paissèls ajudaires a l'establiment APRENE

Communication

8ème colloque ISLRF : « L'immersion : 50 ans résultats, défis et perspectives »
18-19 octobre, Bayonne

1 – Historique

Au cours des précédents colloques de l'ISLRF, nous avons pu présenter les **recherches** didactiques à propos de comparaison de langues et d'éveil aux langues au sein des établissements immersifs Calandreta.

En 2010, à Mulhouse, Patrice Baccou a présenté : " Le programme FdL, une solution pour le multilinguisme dans les écoles immersives " ;

En 2013, à la Grande Motte, Xavi Ferré a présenté : " L'occitan, tremplin institutionnel à l'éveil au multilinguisme " ;

En 2016, à Perpignan, une table ronde réunit Pierre Johan Laffitte, Mireille Dedieu, Irène Pradal, Patrice Baccou et Philippe Joulié autour de : " quelques propositions d'articulation entre langue, culture et didactique, enjeu majeur pour le bilinguisme immersif " ;

En 2018, à Quimper, Patrice Baccou a présenté : " l'oreille occitane à l'écoute de la petite musique des langues ".

Récemment, dans sa thèse, Émilie Chorin a analysé les travaux de **comparaison des langues** dans les Calandretas. Elle a proposé une typologie des pratiques et des classements possibles parmi les actes cognitifs et analytiques, selon leur degré de complexité syntaxique et orthographique.

La réflexion engagée par notre mouvement pédagogique dans le domaine de l'enseignement des langues s'appuie sur le principe de l'**approche plurilingue** tel que le définit le Conseil de l'Europe dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Au cours de son expérience langagière familiale, sociale et scolaire, l'individu développe son propre **répertoire**. Il ne s'agit plus de maîtriser une ou plusieurs langues mais plutôt de construire une **compétence communicative** à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience linguistique, et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Bien entendu, comme le précisait Günter Behling, qui travailla à la conceptualisation et à la structuration de l'Institut Latinitas, l'enrichissement des **ressources culturelles** est également visé.

Le principe d'*éveil aux langues* tel que nous le pratiquons est issu d'une partie des conceptions défendues en Grande-Bretagne dans les années quatre-vingt par les tenants du courant "Language Awareness ". Il est question d'une réflexion sur le langage, une prise de conscience métalinguistique. Une définition de l'**éveil aux langues** fut élaborée dans le cadre du programme Evlang lancé en 1997 et soutenu par la commission européenne : « Il y a éveil lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, et qui peuvent être, ou pas, langues maternelles d'élèves ».

Dans nos sociétés contemporaines, les langues coexistent physiquement mais aussi de façon virtuelle. Si l'idéologie dominante tend à favoriser l'emploi des langues les plus répandues, le principe empirique de l'**intercompréhension** est toujours d'actualité.

Dans ce sens, les activités *Familhas de lengas* utilisent naturellement le bilinguisme occitan-français dans les activités de comparaison linguistique. Ici, l'occitan revêt la fonction de **langue vertébrale**, c'est à dire qu'elle est au carrefour et sert donc de pont avec les autres langues de la famille romane. Philippe Hammel souligne que l'enfant, à Calandreta, vit une véritable situation problème. D'une part, il baigne dans une langue que la société ne valorise guère et expérimente l'inégalité de statut entre une langue dominante et une langue dominée. D'autre part, les activités métalinguistiques à caractère hypothético-déductif sollicitent fortement les capacités de traitement de l'information et optimisent ainsi les constructions cognitives. De surcroît, les compétences acquises en matière de **stratégies d'acquisition** dites d'*approximation optimisante* dans le contexte bilingue se répercutent en toute logique dans le domaine des apprentissages plurilinguistiques.

Depuis les années 1990, les praticiens de Calandreta ont matérialisé et caractérisé ce qu'ils ont appelé les **palancas**. Ce sont des passerelles, des règles de passage d'une langue à une autre, définies par les concordances et régularités de transformation orthographique. Dans le cadre du bilinguisme, ces groupements de récurrences comparatives entre l'occitan et le français sont introduits de façon consciente et déductive à partir de 6-7 ans. C'est ce que recommande Jean Petit, qui ajoute que cette **métalinguistique comparée** a une haute valeur cognitive dès qu'elle n'est pas dirigée ex-cathedra mais pratiquée dans le cadre d'une pédagogie de la découverte et de l'incitation. Le professeur précise toutefois que si cette approche a une incidence intellectuelle évidente, elle est contrainte par l'imparfaite structuration des langues naturelles. Le processus inconscient, intuitif et inductif, reste donc le plus efficace.

2- La pédagogie immersive

A Calandreta, le choix de l'immersion totale est lié, notamment, à la situation de **diglossie** de l'occitan. La langue est rarement parlée dans les familles et dans la société. De ce fait, l'occitan est enseigné comme une langue étrangère, et un input maximal est nécessaire pour installer un bilinguisme aussi solide que possible.

Les travaux de recherche mettent en évidence les avantages cognitifs que représente l'**apprentissage précoce** d'une langue étrangère. Jusqu'à 10 ans, il existe une plasticité cérébrale qui disparaît au-delà. Néanmoins, apprendre une langue étrangère à l'âge adulte présente aussi des avantages. En fait, quand nous avisons que les enfants réussissent mieux que les adultes, c'est souvent en situation quasi naturelle (et non pas scolaire), avec une longue exposition à la langue, et des interactions importantes avec des natifs ou d'autres apprenants.

D'où la nécessité de mettre en oeuvre un milieu scolaire et des situations d'apprentissage qui soient aussi **naturels** que possible.

Par ailleurs, comme pour les autres domaines d'apprentissage, la langue ne peut pas être considérée comme un paquet de notions à avaler mais comme un objet à géométrie variable soumis à la réalité complexe du milieu. Ainsi, dans la classe de pédagogie institutionnelle, l'occitan est la langue des institutions mais elle est aussi à **institutionnaliser**, c'est à dire à mettre dans une place symbolique, dans un langage qui la rende articulable, pour l'ouvrir à la possibilité d'être parlée, afin d'en négocier le sens et la valeur.

Au cycle 1, l'immersion totale favorise le processus d'acquisition naturelle de la langue. Plus tard, à partir de 6-7 ans les enfants accèdent au **métalangage** et peuvent donc exprimer une attitude plus réflexive par rapport à l'emploi de telle ou telle langue. Ainsi, à partir du cycle 2, la question de l'emploi de l'occitan est mise systématiquement à l'ordre du jour d'**institutions** comme le *Conseil* ou la *Réunion des chefs d'équipes*. Les enfants peuvent y exprimer leurs difficultés ou leurs

réussites concernant l'emploi de la langue occitane. Il s'agit d'une incitation douce, nous en parlons régulièrement et tranquillement.

D'autres outils comme les ceintures de couleurs incitent l'emploi de l'occitan. Par exemple, dans la ceinture de langues (qui pointe les compétences en occitan et en français), la pratique de l'occitan compte dans la gradation des exigences pour réussir les couleurs. Cela va de « J'emploie des mots clés dans les deux langues. » pour la ceinture blanche à « Je passe d'une langue à l'autre tout en respectant les particularités de chacune. » pour la ceinture bleue. Il en va de même pour la ceinture de comportement qui mentionne dans ses items : « Je parle occitan au Conseil. » au niveau jaune, « Je préside le Conseil. » au vert clair, et « Je suis porteur de la langue dans l'école. » pour le marron.

Et puis, ce n'est pas écrit dans le livret des ceintures, mais il est souvent rappelé de la part des calandrons qu'un 'grand' est quelqu'un qui parle occitan, notamment avec les petits de la maternelle, parce qu'il a compris qu'il est important pour eux de voir les grands, comme des modèles, porter et maîtriser cette langue. Toutefois, c'est l'éthique du système des ceintures : chacun avance à son rythme.

L'occitan est donc la langue des échanges, du pouvoir, de l'apprendre, du grandir, et du langage dans sa dimension culturelle et profondément humaine. C'est aussi **la langue qui accueille**. Celle qui fait rentrer l'enfant dans les lieux communs du groupe à travers les mots des autres qui écoutent et interprètent.

3- Le mille-feuilles culturel

Accueillir la singularité des enfants, c'est accueillir les langues et cultures de la maison comme des marqueurs d'identité et de dignité. Il s'agit donc de tenir compte du multilinguisme et du multiculturalisme en présence, non seulement dans la classe et dans l'école, mais aussi dans la société environnante. Le lien permanent avec l'extérieur et les rencontres régulières sont l'oxygène de l'**écosystème classe**.

La métaphore de l'île, chère à Claude Labat avec qui nous avons travaillé ici lors d'un stage de formation continue en 2015, en est une illustration significative. Ce dernier a publié « Libre parcours dans la mythologie basque avant qu'elle ne soit enfermée dans un parc d'attractions » aux éditions LUBURU ELKAR. Selon lui, « Il n'existe pas de culture île. La culture basque est archipel... ». Si l'eau disparaît, il reste le socle.

Ainsi, loin d'une conception figée et isolée de la culture, notre praxis s'attache à situer la singularité de toute langue-culture dans le lien qu'elle entretient avec les autres langues, quel que soit le degré de parenté.

Dans ce sens, à la Calandreta de Pau, nous avons accueilli une mère d'élève, Anna Dlugosz. Elle nous a parlé de son parcours de migrante en détaillant les différentes étapes de l'exil : « du miel de l'enfance à la perte de tout ce qui fait socle, puis l'entrée dans un nouveau milieu, une nouvelle langue et la création d'un nouvel espace, une nouvelle façon d'appréhender le monde. » Arrivée de Pologne à l'âge de 10 ans, elle nous expliqua comment elle avait construit ce qu'elle appelle son «**mille-feuilles de cultures**» et ainsi accepté ses différentes langues et cultures, en les mélangeant, créant ainsi une troisième culture, et en acceptant de manger le tout. Cette nouvelle métaphore gourmande a interpellé les élèves car elle leur permettait de mieux illustrer et donc conscientiser ce qu'ils vivent là. Joanis, calandron de CE2, releva à ce propos : «Nosautes tanben que hèm un mila-huelhas, nosautes tanben qu'avem duas lengas e culturas.» (Nous aussi nous fabriquons notre mille-feuilles, nous aussi nous avons deux langues et cultures).

D'autres exemples de mille-feuilles se confectionnent chaque année dans nos classes, au gré du multiculturalisme en présence et des rencontres. Cela participe à notre culture commune.

Anna Dlugosz a exposé le concept du mille-feuilles dans un mémoire présenté à l'UPPA en 2006 où elle parle d'interpénétration des strates du mille-feuilles par des ingrédients du nouvel environnement.

Concernant nos projets de recherche, nous souhaiterions articuler ce nouveau concept avec d'autres expérimentations, particulièrement ce que nous avons appelé **Piadas de lengas**. Car l'idée de trace, d'empreinte de pas, permet de matérialiser la notion de biographie langagière telle qu'elle nous fut présentée par Dianna-Lee Simon en référence au Portfolio européen des langues au sein du Conseil de l'Europe.

La **biographie langagière** favorise l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès. Elle donne aussi à l'apprenant l'occasion de mentionner ce qu'il sait faire dans chaque langue, ainsi que les expériences linguistiques, culturelles et d'apprentissage vécues dans le contexte éducatif ou en dehors de celui-ci.

Ces notions nous semblent des plus appropriées pour conduire le projet *Familhas de lengas* dans les conditions d'une éducation globale tenant compte des sujets et du groupe comme porteurs et passeurs d'une **culture commune** instituée.

4- Pédagogie du plurilingüisme ?

Il nous semble nécessaire de distinguer entre la **didactique et la pédagogie**. Non pas pour les opposer, mais au contraire pour ne pas les confondre, et d'autant mieux les lier. Il est à nos yeux aussi vain de nier la nécessité d'une didactique, que de réduire la pédagogie à la gestion d'une suite de séances ou séquences didactiques plus ou moins sophistiquées. Dans le programme *Familhas de lengas*, il est nécessaire que des outils, toujours plus efficaces, soient mis au point en profondeur, avec passion et précision : par des enseignants, des équipes, par des chercheurs.

Familhas de lengas n'est pas « appliqué », mais mis en pratique, mis en question par des praticiens, qui sont autant les enfants que les adultes, enseignants, parents ou autres. Le pari pédagogique est que les enfants fassent l'expérience, non du bilinguisme, mais de la **gymnastique intellectuelle** démultipliée dont est porteuse toute pratique interlinguistique. Le pari éducatif est que les enfants scolarisés en calandretas découvrent dans cette expérience une aptitude à l'ouverture et à la **souplesse cognitive** qui se déploiera, au fil de leurs études, bien au-delà du simple bilinguisme occitan-français. Un troisième pari, proprement éthique et citoyen, est que le multilinguisme est l'allié le plus sûr de l'ouverture à l'autre — ce que l'on peut appeler le **multiculturalisme** — qu'on pourrait imaginer comme l'environnement le plus adapté à une société plurielle, ouverte et citoyenne. Enfin, le pari théorique est qu'un outil didactique ne peut ressortir indemne de la pratique scolaire, et que cette dernière est une source de critique, de dialogue et de pertinence pour toute recherche en sciences de la didactique ou sciences de l'éducation.

La classe coopérative institutionnelle est un **écosystème complexe**, où les phénomènes de groupe et les phénomènes inconscients créent un tissu singulier, incalculable à l'avance, dans lequel les apprentissages sont pris. Non pas pour s'y dissoudre — d'où l'importance d'apports didactiques toujours plus affûtés ! —, mais pour se brancher sur deux sources d'énergie que le système scolaire habituel refoule ou néglige massivement : le **désir de l'enfant** et la dynamique collective des phénomènes de culture, de partage et surtout de **coopération**, qui sont au cœur de la pédagogie

coopérative et immersive de Calandreta. Se brancher sur cette énergie, la transformer en effort collectif et intime d'organisation, cela représente à la fois un redéploiement de la vie de la classe, et l'occasion rare, dans le quotidien habituel de l'écopier, de penser sa propre pratique, acte pourtant reconnu par tous les psychologues comme fondateur d'une véritable intelligence, maîtresse de son existence et de sa puissance d'affirmation.

Edgar Morin, en anthropologue, insiste sur le fait que toute pensée et toute pratique sont intégrées dans leur environnement — « éco-intégrées », dit le penseur —, et que tout environnement humain digne de ce nom est complexe. À ce titre, penser le métier de l'enseignant comme la gestion à base de « motivation » d'une journée immuablement faite d'une suite de séances ou de séquences didactiques, chacune très élaborée dans son pré-carré, c'est renoncer à toute complexité. La classe ressemble alors à une pépinière, à un alignement orthonormé de pots où chaque plante croît dans son propre isolement. Tout à rebours, la complexité humaine réelle de tout groupe ressemble plus à une **prairie** — et c'est à cela que l'on reconnaît une véritable richesse écologique. La classe coopérative n'est pas une pépinière, c'est une prairie, avec toute sa complexité, et donc le besoin d'organiser cette complexité, de savoir l'accueillir comme telle sans pour autant que l'anarchie s'installe.

Nous vous invitons à présent à rentrer dans une classe. Il s'agit d'un échantillon de ce qu'il s'y passe, notamment en ce qui concerne une pédagogie du plurilinguisme (Diffusion de la vidéo « Moment ajudas » - classa CE - Calandreta Los Falabreguiers)

Le moment *Ajudas* que nous venons de visionner fonctionne un peu comme un marché des connaissances, une mutualisation de savoirs et savoir-faire, à ceci près qu'il s'agit d'une véritable institution en lien avec toutes les autres, particulièrement la présentation de langues ou de choses, la présentation de réussites, et le travail individualisé. Il est ritualisé par le biais d'une séance hebdomadaire et de maîtres-mots, et limité dans sa structuration par des règles et des phases déterminées : un temps collectif d'élaboration du menu des «boutiques» tel que vous l'avez visionné sur la vidéo, écrit au tableau, le déroulement de la séance au travers du travail par petits groupes, et un temps de bilan qui permet de prendre la mesure de ce qui s'est travaillé pour éventuellement prévoir des remédiations ou des prologements.

Chacun peut donc demander de l'aide ou en proposer. Le champ des thématiques s'étend largement à l'ensemble des domaines disciplinaires de l'école. C'est un moment riche de possibles et rien n'est prévu à l'avance, si ce n'est des points de priorité éventuels repérés par le maître. C'est aussi l'occasion d'échanges horizontaux, entre pairs. Une source de conflits parfois, mais en tout cas, la garantie d'une réciprocité des échanges. Car comme le disait le pédagogue René Laffitte, ce ne sont pas les bonnes intentions qui conditionnent un milieu éducatif mais le fait d'agir sur des situations pour qu'elles favorisent au maximum la parole et l'échange.

5- Conclusion

On peut aujourd'hui affirmer qu'il existe une pédagogie du plurilinguisme rendue possible par l'immersion et la pédagogie coopérative. Il reste maintenant à en définir plus précisément les contours, les conditions et les modalités d'évaluation. Nous vous donnons donc rendez-vous dans un prochain colloque. Nous envisageons dès à présent 3 axes de recherche :

- Baliser scientifiquement le concept du «mille-feuilles» que nous avons commencé à voir émerger dans nos classes ;
- Mettre en oeuvre l'étude d'une typologie des pratiques et définir les classements possibles parmi les actes cognitifs et analytiques en action, ceci à la suite des travaux d'Emilie Chorin ;
- Déployer le programme *Familhas de lengas* en l'expérimentant dans d'autres écoles immersives.