LHUMAINE

N° 5 | 2025
PLURENSA (PLURilinguisme ENSeignement Apprentissage / Plurilingualism Teaching and Learning / Plurilingüismo Enseñanza Aprendizaje)

La reliance comme épistémologie, le recyclage comme méthodologie, pour aborder la question du plurilinguisme dans l'enseignement-apprentissage

Nathalie AUGER *Professeur des universités*
ITIC
LHUMAIN
Université Paul-Valéry Montpellier

Édition électronique :
URL :
https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-5/2343-la-reliance-comme-epistemologie-le-recyclage-comme-methodologie-pour-aborder-la-question-du-plurilinguisme-dans-l-enseignement-apprentissage
DOI : numerev_2495
Date de publication : 01/06/2025

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : AUGER, N. (2025) La reliance comme épistémologie, le recyclage comme méthodologie, pour aborder la question du plurilinguisme dans l'enseignement-apprentissage. *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2495

Dans cet article, je me propose de formuler une réponse à Li Wei qui argumente en faveur du *translanguaging* en tant que méthode/méthodologie pour aborder les phénomènes multilingues vécus par les locuteurs plurilingues. Je vais à la fois répondre à sa conférence que l'on peut retrouver à l'adresse suivante[1], mais également aux écrits qu'il a fournis pour ce numéro de la revue *LHUMAINE*. Le lecteur pourra naviguer dans un univers sémiotique oral, écrit et retrouver les différents éléments à partir desquels je souhaite discuter dans le présent article, dans un esprit de reliance.

---

[1] https://www.youtube.com/watch?v=MADKilCB_cE&list=PLqfxC3svTpWCsyR2VZCjagZCf-5xCf8fp

---

Mots-clés :
Didactique, Contexte, Approches plurielles, Pédagogie, Translanguaging, Approches panlangagières, Diamant langagier, Apprentissage (au travers) des langues

---

Dans cet article, je me propose de formuler une réponse à Li Wei qui argumente en faveur du translanguaging en tant que méthode/méthodologie pour aborder les phénomènes multilingues vécus par les locuteurs plurilingues. Je vais à la fois répondre à sa conférence que l'on peut retrouver à l'adresse suivante[1], mais également aux écrits qu'il a fournis pour ce numéro de la revue LHUMAINE. Le lecteur pourra naviguer dans un univers sémiotique oral, écrit et retrouver les différents éléments à partir desquels je souhaite discuter dans le présent article, dans un esprit de reliance.

Le fait que Li Wei ait offert un accès direct à ses recherches sur le translanguaging permet de comprendre l'évolution de cette notion dans des contextes spatio-temporels très spécifiques, pour répondre à des besoins précis, et discuter de pédagogies concrètes avec une attention sensible aux publics enseignés.

Proposer la reliance comme posture épistémologique pour réfléchir à l'enseignement (au travers) des langues permet de créer un lien avec le translanguaging qui pousse nos

propres approches à « s'auto-ré-organiser » (Morin 1980). La reliance permet de dynamiser l'émergence, à son tour, de nouveaux paradigmes pour prendre en compte l'humain au plus juste, par exemple, en adoptant une perspective panlangagière (Auger 2021[2], 2023) qui nous aide à relier les contextes d'enseignement-apprentissage (à travers) des langues. La reliance permet aussi d'articuler les collectes et analyses des données recueillies dans différents contextes scolaires pour interroger le translanguaging aujourd'hui, pris dans un processus actif de reliance, allant du trans- (traverser d'une langue à l'autre, aller au-delà des langues) vers le pan- (considérer le langage et les pratiques langagières comme un tout). La réflexion s'achève sur les voix/voies méthodologiques que ces activités de reliance ont fait surgir : le diamant langagier et le recyclage des pratiques langagières et culturelles pour soutenir un écosystème d'apprentissage (au travers) des langues au service des apprenants.

1. Un accès direct aux travaux sur le « translanguaging »

On entend souvent parler de « translanguaging » dans notre monde francophone, sans vraiment avoir la possibilité de discuter des travaux qui en font état. C'est une chance que Li Wei ait retracé pour nous avec minutie, dans sa conférence plénière, l'histoire de la notion de translanguaging à partir des travaux de Cen Williams (1994), dans le contexte du Pays de Galles. Il a ensuite développé la définition qu'il propose du translanguaging et a formulé des actions concrètes pour permettre aux enseignants de renouveler leurs points de vue et leurs pratiques pédagogiques dans leurs classes multilingues. Ce développement en trois temps : historicisation, définitions et pratiques pédagogiques du translanguaging permet clairement de rendre compte des recherches sur cette notion qui a fait couler beaucoup d'encre.

La spécificité des contextes spatio-temporels éclaire la notion de translanguaging et ses co-occurrents connus dans le monde francophone comme les pratiques translangagières ou les approches plurielles. Ces approches, au-delà des contextes socio-historiques qui les ont fait émerger, développent une attention particulière à la pédagogie et aux publics d'apprenants.

1.1.Contextualiser : les questions de l'espace et du temps

L'histoire des notions en didactique des langues et des cultures, et en particulier du translanguaging, a traversé l'espace et le temps, du Pays de Galles aux USA (Garcia 2008) où il est très vivant actuellement. Est-ce qu'avec dans le temps, l'espace francophone s'emparera de cette notion ? Un numéro récent de la revue LIDIL (Babot & Bento 2023) sur l'étude des « pratiques translangagières » en Europe pourrait le laisser penser. Cependant, en choisissant de parler de pratiques translangagières, les auteurs semblent ancrer la notion davantage du côté de la tradition de l'analyse des interactions en insistant sur les relations entre locuteurs, évoluant dans un contexte multilingue. De leur côté, Garcia & Wei (2014) offrent une définition qui s'ancre davantage dans la sémiotique pour s'attacher à la manière dont l'utilisateur de la langue puise dans différentes ressources linguistiques, cognitives et sémiotiques pour

donner du sens, de façon multimodale et multisensorielle.

Par ailleurs, le concept de « translangager » développé en France par Aden (2013) et reconceptualisé en « translangageance » par Eschanaueur (2014) a été inspiré en France par les travaux de Varela (1999) et de l'énaction. Cette notion s'inscrit encore dans une autre histoire : celle des corps, des émotions, des pratiques artistiques et culturelles pour « faire corps avec ses langues ».

Les sources d'inspiration, l'intérêt aussi de travailler ces notions, sont donc chaque fois spécifiques aux chercheurs et s'inscrivent dans des temporalités et des contextes variés. Ainsi, on peut difficilement mettre en perspective des écoles à New York où deux langues ont cours (anglais et espagnol), contexte largement cité pour travailler avec l'approche du translanguaging, avec des établissements en France où les enseignants ont facilement plus d'une dizaine de langues dans leur classe, raison pour laquelle il est important aussi d'évoquer d'autres perspectives proches avec lesquelles des liens scientifiques, historicisés, sont prégnants comme « les approches plurielles », notamment en Europe, avec l'intercompréhension entre langues parentes, la didactique intégrée des langues, l'interculturel, ou l'éveil aux langues. Inspirées du « language awareness » (Hawkins 1987), ces approches se sont développées en France (Candelier 2005), en Suisse (Perregaux 1995, De Pietro 1995) puis vers le Canada (Moore 2006).

Ces approches sont innovantes, puisqu'elles rompent avec la perspective chomskienne de l'apprentissage naturel des langues en proposant, au contraire, un apprentissage des langues soutenu par une réflexion sur les langues et les cultures. Ces approches rompent aussi avec une perspective purement utilitaire des langues comme une succession de compétences à développer. Par le travail d'observation du fonctionnement des langues, de réflexions méta, il s'agit d'empourvoirer[3] les locuteurs tout au long de la vie dans leur apprentissage des langues, et ainsi lutter contre l'injustice sociale : autant d'ambitions communes, reliantes entre le translanguaging, les pratiques translangagières ou la translangageance.

1.2.L'attention à la pédagogie et aux publics, au-delà des contextes historiques

La conférence de Li Wei s'est également pleinement inscrite dans un double mouvement : des théories (histoire et définition de la notion) à la formation des enseignants en s'attachant à montrer comment les professeurs font évoluer les pratiques, ce qui permettra probablement de réinterroger les ancrages théoriques dans un « mouvement ascendant » (Chiss 2022).

Cette préoccupation commune, légitime pour les chercheurs, de travailler dans des mouvements descendant (partant des théories du langage), ascendant (interrogeant ces théories à partir du terrain) et retour nous amène inéluctablement à la question de la pédagogie, pivot de ces réflexions. Si le monde scientifique francophone développe ses travaux autour de la notion de didactique, le monde anglophone, lui, ne craint pas

de discuter des « teaching pedagogies ». Pour autant, les aspects réflexifs de ces pédagogies n'en sont pas moins problématisés comme en didactique. De la même manière, « didactics » est perçu comme négatif côté anglophone, car perçu comme moralisateur et autoritaire envers l'apprenant. Quoi qu'il en soit, cette attention aux pratiques enseignantes est partagée des deux côtés de l'Atlantique et elle va de pair avec une attention aux publics, notamment minorisés et en situation de multilinguisme souvent non reconnue.

Li Wei évoque dans ce sens la notion de raciolinguistique. Cette conception de la race est très difficile à appréhender dans nos contextes européens où « race » est utilisé pour qualifier spécifiquement les animaux et a été évacué aux profits des droits de l'homme, ce qui ne veut évidemment pas dire que le racisme n'est pas vécu par les locuteurs et qu'ils ne sont pas discriminés. Mais la notion de « race » n'est pas centrale dans les discussions scientifiques sur l'équité et la justice sociale en Europe.

La justice sociale n'est pas seulement pour les publics multilingues, mais pour tous les locuteurs, si l'on suit Py (2006 : 169), pour qui le monolinguisme n'est qu'une forme de variante du plurilinguisme puisque « Les linguistes et les didacticiens sont de plus en plus nombreux à adhérer au constat que le monolinguisme n'est peut-être qu'un cas particulier du plurilinguisme, et que finalement celui qui passe d'un registre à l'autre dans la même langue pratiquerait aussi un genre de plurilinguisme. Ce qui a pour conséquence que le plurilinguisme apparait moins comme un objet d'étude en soi, ou comme une pratique spécifique, que comme un appel à une réflexion plus attentive sur la variation dans le langage en général, et sur les implications pédagogiques de cette variation. »

Il en va de même de la notion de « community », représentée souvent de façon péjorative dans les imaginaires collectifs en France alors que dans l'espace anglo-saxon, la communauté permet la solidarité et doit être prise en compte comme un facteur de soutien des apprentissages. Le mot « communautarisme », négatif en français parce qu'en opposition aux valeurs de la République, est d'ailleurs difficilement traduisible en anglais puisque la charge culturelle partagée est différente selon l'histoire des termes. Ces trajectoires historiques offrent des sémantisations bien distinctes en ce qui concerne la manière de considérer les publics : en plaçant par exemple la co-éducation au cœur des processus d'apprentissage (monde anglo-saxon) ou pas. Par exemple en France, la notion de « co-éducation » est très récente dans les textes de l'Éducation nationale.

L'attention aux publics, au-delà des contextes historiques, nous amène aussi à nous interroger sur d'autres traductions comme « identity texts » de Cummins & Early (2010), que, pour ma part, j'ai toujours été réticente à traduire par « textes identitaires » pour donner une chance à l'acceptation de cette pratique pédagogique dans le monde institutionnel francophone et valoriser les ressources des apprenants. J'ai préféré traduire par « texte multilingue » (Auger 2021a), car la notion d'identité est ambigüe dans la culture éducative institutionnelle francophone qui reconnait plutôt le « métier d'élève », et non une singularité identitaire, qui pourrait apparaitre comme une

revendication mettant à mal la République et la laïcité, fondement de l'École en France. Si les chercheurs souhaitent favoriser certaines pratiques, il leur faut donc s'interroger sur les noms donnés aux pratiques pédagogiques qu'ils diffusent, d'un contexte à l'autre, d'une langue à l'autre.

Si les chercheurs posent une attention particulière sur les publics minorisés comme semble le suggérer Li Wei, de nouveaux paradigmes émergent alors comme l'équité ou l'inclusion. Ces préoccupations sont prises en compte tant en recherche que, petit à petit, dans les institutions comme dans les nouvelles circulaires de l'Éducation nationale en France. On parle de l'inclusion des élèves en situation de handicap (2004), puis plus récemment en situation d'apprentissage du français (2012). Un Conseil[4] supérieur des langues a été récemment mis en place par le ministère de l'Éducation nationale en France pour travailler de concert l'enseignement des langues régionales avec les langues anciennes, les langues vivantes, pour la « maîtrise » du français et des disciplines, et en prenant également en compte les langues des élèves.

Ces réflexions sont intéressantes, car elles déplacent la problématique des langues vers les locuteurs eux-mêmes et mettent l'Humain au cœur des enjeux, comme le suggère Li Wei dans sa conférence plénière.

Mettre les élèves au cœur des enjeux c'est reconnaitre qu'ils peuvent aussi nous « élever » (en référence au livre de Frédéric Miquel Quand les élèves nous élèvent. De nouvelles voix éducatives, 2020) dans une inscription pleine et entière du champ de l'interculturel. De la même manière, Li Wei a aussi évoqué le fait que les pratiques pédagogiques translangues exigent d'avoir confiance dans la relation réciproque : entre élèves, enseignants, familles, communauté. Cette relation n'est pas sans rappeler la volonté de l'institution de développer une École de la Confiance en France. Une analyse de discours fondée sur un principe dialogique montre immédiatement que le terme « École de la Confiance » (2019) est choisi comme une perspective, mais que, pour le moment, le système éducatif, par exemple en France, est en perte de confiance et n'attire plus les jeunes à suivre des carrières professionnelles dans ce domaine, pour des raisons variables comme le manque de reconnaissance des enseignants et le manque de formation face à la diversité des publics enseignés et à la place des parents.

La formation pédagogique, en relation avec les publics enseignés et leurs familles, est donc cruciale. Se pose alors la question de savoir comment les recherches sur le multilinguisme peuvent être interrogées, dans les espaces anglophones et francophones, pour inspirer de nouvelles pratiques, théories et travaux. Le principe de reliance apparait alors fécond pour renouveler le débat scientifique.

2. La reliance comme épistémologie pour l'enseignement-apprentissage (des langues)

La reliance peut se révéler une féconde épistémologie pour l'enseignement-

apprentissage (au travers) des langues. La reliance est cette action de relier qui permet de s'éco-ré-organiser (Morin, 1980). Ainsi, relier les paradigmes et les approches scientifiques qui ont trait au plurilinguisme permet de mieux saisir l'humain dans ses pratiques langagières et culturelles et ses apprentissages. Cette reliance des contextes d'enseignement-apprentissage permet de s'inspirer, de transférer, de s'approprier des pratiques de classe, d'un milieu à l'autre. La récolte et l'analyse des données, pour saisir les modalités d'apprentissage à l'œuvre, si elles sont reliées également, permettent de comprendre plus en profondeur les productions et processus langagiers. Enfin, relier le translanguaging à d'autres approches permet de proposer de nouvelles représentations de l'enseignement-apprentissage (à travers) des langues.

2.1.Reliance pour considérer l'humain : vers une approche panlangagière

Li Wei a insisté sur la construction sociale et langagière de l'espace classe qui ne prend pas assez en compte les pratiques langagières des élèves.

Ce changement de paradigme qui consiste non seulement à reconnaitre et valoriser, mais aussi à mobiliser les ressources langagières des élèves, que ce soit dans les approches plurielles ou le translanguaging, commence à émerger en pratique dans les classes et les formations d'enseignants. Cette éco-ré-organisation des espaces fréquentés par les locuteurs a pris la forme d'un « territoire apprenant » (Sauvage & Auger 2022) à partir des travaux de Jambes (2001). Dans une société mondialisée, loin de constituer un repli sur soi, développer les potentialités à l'échelle d'un territoire permet d'imaginer et de déployer de nouveaux modes d'action plus conformes aux caractéristiques locales. La réinterprétation de la notion de « territoire apprenant », selon nous, ambitionne de lier l'éducation formelle (scolaire), informelle (famille) et non formelle (associations, lieux culturels). À travers le projet européen SIRIUS Education and Migration, le territoire apprenant est exploré en relation avec l'appropriation du français. La méthodologie a consisté à trouver un moyen d'unir ces interactions entre langues et espaces. Ainsi, nous avons décidé de co-créer un site internet[5] avec divers partenaires — écoles, associations, parents — pour favoriser la connaissance mutuelle et soutenir des projets éducatifs communs, langagiers et culturels sur différents territoires, dont le cœur, le centre, est le locuteur. Ces territoires sont représentés sous la forme de fleurs dont les pétales sont les différents espaces formels, informels et non formels dans lesquels tout humain évolue.





Ces approches développent la coopération, notion très importante pour Li Wei, la communauté d'apprentissage (Auger 2022), le tutorat mutuel (Auger 2020a, 2020b) qui permettent de soutenir les apprentissages, car les élèves apprennent en dehors de nous et ramènent ces fonds de connaissance en classe.

Certaines conceptions institutionnelles comme la « maitrise de la langue » semblent s'opposer à ces approches reliantes et occultent les processus de variations langagières, de normes contextuelles et de processus d'apprentissage qui interrogent les pratiques langagières variées, incluant les erreurs. C'est avant tout en partant de l'humain, évoluant dans ses contextes, qu'il est possible d'appréhender la co-construction des pratiques langagières à l'œuvre dans tout apprentissage. Si on s'inscrit dans la binarité (« l'apprenant maitrise » ou « ne maitrise pas »), dans le manque de nuance, dans le produit plutôt que le processus des pratiques langagières, la hiérarchisation des élèves, des humains, devient permanente.

Partir de l'humain, de ses espaces d'évolution, amène à considérer les pratiques langagières et culturelles comme un tout, co-construit dans et hors de la classe : une véritable approche panlangagière inhérente au fonctionnement humain (Auger 2021, 2023b). Appréhender les langues et la culture comme un tout permet de relier plusieurs langues (approches plurilingues), de travailler le passage d'une langue à l'autre

(translanguaging), les nouvelles créations des locuteurs, et considérer les expériences linguistiques et culturelles comme un ensemble fécond où chaque expérience peut être à la fois source, cible ou moyen de réflexion sur les langues et les cultures. L'approche panlangagière permet de rendre compte de la diversité et de la complexité de l'identité de chacun et d'envisager une relation dynamique et (auto)réflexive sur soi-même et avec les autres.

Une approche pan-langagière vise à considérer la langue comme un tout composé de ses langues, normes, expériences langagières et culturelles.

Cette approche pan-langagière/culturelle vise à prendre en compte les expériences de la vie réelle et à faire vivre l'interculturalité dans l'action.

2.2.Reliance pour apprendre des contextes

La reliance permet aussi de faire dialoguer des contextes très différents comme les dispositifs CLIL/EMILE et les classes qui accueillent des élèves allophones. En effet, dans les deux cas, il s'agit d'enseigner des disciplines dans une nouvelle langue pour l'élève. Il est donc fécond de s'interroger sur les pratiques et théories qui les sous-tendent pour les relier. Cette reliance permet de constater que ce ne sont pas les mêmes chercheurs qui travaillent sur ces dispositifs, que la manière de considérer les élèves est différente (Auger 2010) : souvent une élite dans CLIL/EMILE versus des « migrants allophones » et/ou porteurs de troubles divers. Les pratiques pédagogiques sont souvent opposées alors que les relier serait pertinent pour l'ensemble des publics (comme dans les travaux de Fred Genesee, plus loin dans la revue). Ainsi, réfléchir aux types d'alternance en CLIL pourrait être un sujet fécond pour les UPE2A (unité pédagogique pour les élèves allophones arrivant). De même, les questions interculturelles qui animent les problématiques liées aux élèves allophones pourraient intéresser CLIL/EMILE, par exemple en ce qui concerne les dimensions culturelles des disciplines (comme le suggère Marisa Cavalli dans ce numéro). Autre exemple, si on tente de relier les classes de New York qui comportent deux langues (anglais, espagnol) et les classes en France où plus d'une dizaine de langues peuvent co-exister, cela permettra d'interroger en France la place à offrir à cette variété de langues. Aux USA, le contexte des UPE2A pourrait être intéressant à considérer pour réfléchir au travail de la mise en perspective des langues et des cultures, bien documentée dans la recherche francophone.

Ces possibilités croisées nous amènent à la question des pratiques de recherche, de la collecte et de l'analyse des données et leur possible reliance.

2.3.Reliance pour apprendre des données et des pratiques de recherche

Li Wei explique « qu'à notre époque où les données massives sont omniprésentes et qu'il existe une crise de la reproductibilité dans les sciences, certains chercheurs voudront sans doute ne pas analyser les données recueillies qui sont non systématiques et anecdotiques ».

D’un autre côté, les sentiments, la subjectivation, s’ils sont inclus dans les processus de réflexion, ne peuvent devenir les seuls paramètres d’analyse pertinents. Il s’agit donc de relier ces deux pôles pour répondre à la complexité des exigences de nos contextes. Tout comme il est important de relier les différents travaux d’un même chercheur car, comme le dit Li Wei, « le type de recherche auquel je participe n’a généralement pas de date de début ou de fin clairement définie », il en va de même des acteurs, « chercheur/rechercheur » et « sujet de recherche » comme dans les recherches participatives qui offrent ce type de profondeur aux travaux proposés.

2.4.Translanguaging et reliance

On connait les mouvements de balancier de la recherche, les changements de paradigmes, voire les ruptures épistémologiques, liés à la fois à des innovations (telles que technologiques), des contestations, des besoins de rendre visible un public, une théorie. Il devient alors intéressant de relier ces mouvements pour en saisir les intérêts pour les travaux actuels.

Pour Li Wei, le translanguaging considère « les langues nommées comme des constructions politiques et idéologiques ». Cette affirmation fait bondir de nombreux linguistes. Si l’on pratique la reliance avec les contextes sociaux, il apparait néanmoins que les langues existent socialement comme n’importe quelles normes sociales. Équiper les élèves à comprendre et à manier ces normes sociales que sont les langues est un moyen crucial de les empourvoirer.

En termes pratiques, les méthodes spécifiques pour l’analyse des moments du translanguaging sont le regard, l’écoute, la parole et la réflexion, ou LLTT (Looking, Listening, Talking, and Thinking [Li & Zhu, 2013 : 520]) qui ne sont pas sans faire penser à l’éveil aux langues, la comparaison des langues (Auger 2005) ou les pratiques translangagières en mention ou en usage (Gajo 2020) si l’on pratique la reliance.

Ainsi, il ne s’agit plus d’opposer des pratiques où on « identifie » et sépare les éléments en différentes langues nommées d’abord, ou bien où on se concentre sur la création de sens par l’assemblage d’éléments divers, cette dernière approche constituant le translanguaging. Il s’agit de permettre de travailler ce double mouvement pour éprouver en même temps les dimensions sociales, cognitives, émotionnelles des pratiques langagières, d’où la proposition d’une perspective panlangière.

Enfin, les approches du translanguaging remettent en question les frontières : les frontières entre les langues nommées, les frontières entre les moyens de communication dits linguistiques, paralinguistiques et non linguistiques, ainsi que les frontières entre la langue et les autres capacités cognitives humaines. Si l’on pratique la reliance, on retient en effet l’idée de traverser des frontières en même temps qu’on s’intéresse aussi à ne pas faire que « traverser, passer », mais également à suspendre la réflexion à différents « endroits », « moments » qui sont autant d’actualisations des pratiques langagières en considérant le trans-, le passage qui doit aussi, en même temps, nous amener à considérer la frontière de la frontière et à nous interroger dans

un espace-temps particulier, suspendu.

3. Postures épistémologiques, voix/voies méthodologiques : reliance et recyclage

C'est dans cet esprit de reliance que la métaphore du diamant langagier (dorénavant DL) a été forgée, s'inspirant à la fois des travaux sur le translanguaging et des recherches en Europe sur les approches plurilingues, en prenant en compte les points que nous venons de développer.

Une métaphore permet le « transport du sens propre au sens figuré », grâce au phénomène d'analogie. Le DL désigne ainsi une chose (le répertoire des expériences langagières et culturelles) par une autre (le diamant) qui lui ressemble ou partage avec elle une qualité essentielle (différentes facettes renvoyant à différents aspects, le côté précieux). En effet, le concept de diamant langagier a été conçu à la suite de 20 ans de travail ethnographique (donc à une recherche qui n'a pas de fin) avec les jeunes migrants scolarisés en France (Auger, 2022), travail qui révèle le manque de considération pour les expériences langagières et culturelles de ces jeunes tant au niveau politique (programmes scolaires) qu'en formation d'enseignants (besoin de justice sociale, attention aux publics et à la formation des enseignants). Cette notion œuvre dans le sens d'une reconnaissance de ces expériences par la mise en œuvre d'une démarche interculturelle de fait reliante pour permettre à chaque élève d'utiliser ses ressources langagières et culturelles afin d'apprendre de nouvelles langues, de nouvelles disciplines et co-construire des connaissances. L'archéologie du modèle a d'abord consisté en l'identification de 7 facettes (Auger 2020a, 2020b[6]) associées à des propositions de pratiques possibles, puis à la mise en œuvre 3D sous la forme du DL pour symboliser, enfin, les ressources des pratiques langagières et culturelles, niées ou passées sous silence (Auger 2023b).



Chaque facette renvoie à des pratiques interculturelles qui permettent de transférer (Cummins 1976) les ressources de chacun vers de nouveaux apprentissages langagiers et culturels. Les premières lettres du nom de chaque facette forment l'acronyme ENSEMBLE pour souligner que c'est par l'interaction entre différentes personnes, différents statuts (enseignants, élèves, parents, personnels éducatifs, environnements extérieurs) qu'un véritable travail interculturel de décentration (Dervin 2010) se met en oeuvre, où les apprenants ne sont pas les seuls à apprendre, mais bien que tout un chacun est pris dans cette dynamique éducative. Les facettes se sont nourries de différents projets scientifiques nationaux et internationaux (voir liste en bibliographie), sans limite de temps (Li Wei, ici même). La facette Explorer les langues et cultures présentes en classe peut être mise en œuvre par des language biographies (Busch 2006), à l'oral, à l'écrit, de manière artistique. Une autre facette consiste à Nouer les langues lors des activités de classe comme le passage d'une langue à d'autres (et donc de pratiquer le translanguaging [Li Wei]), la comparaison des langues (Auger 2005), les méso ou micro-alternance (Gajo 2007). Il est également important de travailler sur la facette Susciter la création ou l'acquisition de matériel multilingue pour reconnaitre et valoriser concrètement, via des supports divers, les langues et cultures présentes dans la classe en se procurant ou en demandant aux jeunes d'apporter des livres, des manuels, des œuvres de leurs choix, mais également d'en créer (posters multilingues par exemple). La face dédiée à Entrainer les élèves à devenir tuteurs/tutrices les uns des autres (encourager le mentorat mutuel ») vise à montrer que chaque trajectoire est intéressante, tout le monde peut apprendre les uns des autres. Un jeune qui a des difficultés avec la langue de scolarisation peut tout à fait avoir une expertise dans d'autres langues ou domaines intéressants pour les autres, élèves, enseignants et personnels éducatifs au sens large. Cette facette incite à la variation de postures interactives tour à tour symétriques et asymétriques dans les interactions. Ces modalités de tutorat mutuel cherchent à déconstruire les doxas concernant les migrants ou les minorités qui seraient considérés comme « incompétents » ou « assistés », n'étant donc jamais placés dans des interactions symétriques ou hautes lors d'interactions asymétriques. Une autre facette concerne le fait de Mobiliser les environnements extérieurs à la classe qui n'est pas sans rappeler les travaux de Li Wei sur la fracture spatiale et sociale. L'univers scolaire n'est pas un vase clos, les apprentissages et expériences se font aussi bien en milieu formel, qu'informel (milieu familial) ou non formel (associations, lieux de culture, de sport, de loisirs). Il est important de reconnaitre, valoriser et mutualiser l'ensemble de ces pratiques en proposant des trajectoires formatives impliquant les autres sphères et contextes où tout un chacun peut évoluer et apprendre les uns des autres. Différents projets peuvent être menés en lien avec des musées, des médiathèques, des associations. Une autre facette met en valeur le fait de Bâtir des enseignements-apprentissages avec les parents, proches). Les familles sont souvent minorisées, car elles peuvent ne pas parler la langue de scolarisation, ne savoir lire ou écrire dans aucune langue, avoir peu de formation professionnelle et évoluer dans un contexte économique peu favorable. C'est donc faire une place à la notion de communauté et de famille, comme dans les travaux de Li Wei. Cette facette encourage aussi les dispositifs scolaires à inclure les parents, à partager leurs ressources et expériences au travers d'activités dans et en dehors des

établissements scolaires comme participer à la visite multilingue d'un musée[7] par exemple. La facette qui correspond à la base du diamant langagier Lier les enseignants (quelles que soient les matières) entre eux dans une communauté de pratiques met en valeur le fait que les enseignants de langue ne sont pas les seuls à être aux prises avec la problématique des pratiques langagières et culturelles. En effet, tout enseignement s'inscrit dans des pratiques langagières et culturelles spécifiques à sa discipline. L'intérêt est donc que chacun partage son expertise, apprenne des autres enseignants et personnels éducatifs et se sente faire partie d'une véritable communauté de pratique pour éviter l'isolement de certains professeurs.

On l'aura compris, ces différentes facettes ne sont pas des étapes linéaires d'un programme de travail, mais bien plutôt un programme de réflexions et de suggestions de pratiques possibles inspirées des différents travaux reliés entre eux. Chaque facette est un hologramme au sens de Morin (1986 : 101). En effet, chaque facette fait écho aux autres : « explorer les langues » implique aussi de « bâtir avec les parents, les proches », etc. Les facettes proposent une synergie, une manière de travailler la reliance de différentes façons, avec des interactants, des contextes, des temporalités variées pour que chacun, dans sa singularité, développe une identité plurielle (Lahire 1998), complexe, unique, mais dont la construction, elle, s'inscrit dans une universalité de construction en interaction.

Ainsi, cette métaphore peut être utile dans différents contextes éducatifs internationaux. Dès que l'on est dans un acte de formation, le langage, les langues, les normes, les expériences langagières et culturelles sont en jeu, peu importe les langues ou les disciplines enseignées. Le DL propose d'entrer dans des actions de créations artistiques, artisanales, dans le développement de projets, de pratiques, comme en témoignent les nombreux films et vidéos qui documentent son utilisation car, dans tout contexte scolaire, il existe des pratiques langagières et culturelles en présence à interroger, à mobiliser.

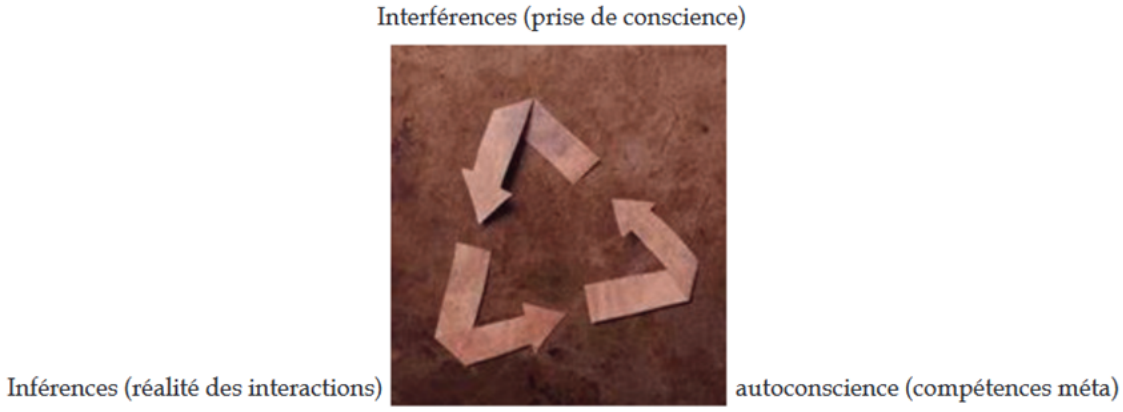
Le DL permet de prendre en compte la réalité de l'Humain avec ses expériences langagières et culturelles, plutôt que de le stigmatiser au prétexte que ses pratiques ne sont pas considérées comme légitimes, voire parfois même dangereuses pour le système scolaire (pas la « bonne » langue, pas la « bonne » culture). Dans ce sens, il s'agit d'un véritable acte de décolonisation. Le DL permet de reconnaitre, de valoriser, d'utiliser, de transférer, de mutualiser, de recycler pour encore apprendre et apprendre, qu'il s'agisse de langues ou de normes.

Cette représentation peut être accompagnée de celle du recyclage des langues, des normes et des cultures (Auger 2022) qui montre le processus de transformation des expériences au fil des mal-entendus, des interférences, des télescopages, des créations qui, s'ils sont pris dans des activités de réflexion, permettent la conscience du mouvement à l'œuvre dans tout processus d'apprentissage. À terme, on peut envisager que cette compréhension des mécanismes d'apprentissage permette à tout un chacun le développement de méta-compétences qui favorisent l'autonomie, la conscience de

soi, des fonctionnements langagiers et interculturels au cœur des relations humaines. Au sein des processus interactionnels, il est possible de faire des inférences permettant de se décentrer, de comprendre aussi différents points de vue en contexte.

Recycling model regarding languages and norms –

Représentation du recyclage des langues et des normes



Les représentations du DL et du recyclage des langues et des normes sont autant de propositions visuelles reliantes, métaphores de l'éducation plurilingue et interculturelle (Conseil de l'Europe, 2016). Le défi pour chacun qui utilisera ces représentations sera de ne pas se référer uniquement à ses connaissances des expériences langagières et culturelles et de leurs fonctionnements pour les imposer de façon transmissive aux apprenants, mais de continuer de vouloir s'interroger, comprendre, se décentrer de ses pratiques pour vivre pleinement la démarche de reliance.

Le recyclage des langues prend appui sur les connaissances concernant le répertoire langagier (Gumperz 1971) et les transferts (Cummins 1976) d'une langue, d'une norme à d'autres penser l'enseignement-apprentissage (au travers) des langues. Suivant le principe de Lavoisier « Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme » (1789), nous opérons une reliance avec le ruban de Moebius qui a été développé par les mathématiciens August Ferdinand Möbius et Johann Benedict Listing en 1858. La reliance avec les sciences humaines et sociales a été immédiate et a été utilisée comme symbole du recyclage dès les années 1970.



Cette idée de recyclage sans fin a inspiré de nombreux domaines en sciences humaines et sociales comme la psychologie ou l'anthropologie. Ainsi, elle a permis de penser une théorie de l'identité sociale et culturelle qui questionne l'idée d'un soi et d'un environnement en tant qu'entités distinctes. Cette interrelation a aussi fécondé de nombreuses théories sur le développement du langage liant contextes sociaux, langage et identités (voir Bronckart, 1996/2022, pour une synthèse de l'Interactionnisme Socio-Discursif).

Ainsi, quand une erreur survient, si on la considère comme un télescopage de langues ou de normes, une interférence, il devient possible de prendre conscience de part et d'autre (élèves et enseignants) d'un passage de frontière (-trans). Ce type d'activité, spontanée ou planifiée, favorise la conscience générale de ces processus dans la salle de classe (Auger, 2021b). Les élèves, comme les enseignants, peuvent inférer sur la raison de ce télescopage (par exemple système phonologique différent, parenté lexicale, mais évolution sémantique différente, etc.).

Le recyclage des langues et des normes ne concerne pas uniquement les unités à transformer, mais aussi celles qui se transfèrent automatiquement (même lexique, structure et syntaxe équivalentes, parenté dans la formation morphologique). Le recyclage, qu'il conserve donc les unités ou bien qu'ils les transforment, permet de prendre confiance en soi, dans le fait que chaque répertoire langagier permet de soutenir de nouveaux apprentissages. Cette notion d'accueil des productions langagières et non de leur stigmatisation est également présente dans l'idée de douceur du « recyclage doux » dans l'expression « recyclage doux et durable ».

Par ailleurs, au-delà de l'aspect circulaire du recyclage (et de ce sigle bien connu), le ruban de Moebius implique aussi les notions moins connues d'intérieur/extérieur (puisque le recto et le verso du ruban se mélangent et deviennent visibles tour à tour). Cette représentation est importante pour les sciences sociales, qui va bien au-delà d'un schéma de feedback/loop de type cybernétique. En effet, c'est bien au fil des interactions dans un ou des contextes (extérieur) précis que ces télescopages des pratiques langagières et culturelles (intérieur) surviennent.

Le recyclage des langues et des normes est une métaphore qui peut aider à rendre intelligibles les processus de traitement à l'œuvre au moment de l'apprentissage d'une

nouvelle langue. Tout comme le recyclage classique, il permet de réintroduire certains matériaux, ici linguistiques (transferts), dans la production de nouveaux idiomes. Les unités (matériaux recyclables) comprennent les sons, le lexique, la syntaxe, le mimo-gestuel, mais aussi les représentations, etc.

Le recyclage a différentes conséquences pour l'écologie de la classe, qui impacte aussi les familles.

On n'entrevoit plus les connaissances déjà-là comme des éléments polluants stigmatisant les élèves « mais au contraire comme un "carburant" » pour les apprentissages. Ce « carburant » s'oppose à l'idée de pénurie que le recyclage vise à éradiquer. Si l'on considère le répertoire des élèves, on s'aperçoit que la pénurie apparente cache en réalité de nombreux transferts et recyclages possibles.

Il y a également ainsi une forme de préservation des ressources « déjà-là » (les unités linguistiques déjà présentes) qui soutient aussi la confiance en ses ressources et l'estime de soi. Enfin, même si le recyclage des langues et des normes exige un investissement pédagogique, au final, il est bénéfique aux apprentissages et sécurisant émotionnellement.

Pour ne pas finir et relier encore

Cette réponse à Li Wei a permis de montrer que s'appuyer sur la notion de reliance en épistémologie permet de créer de nouvelles opportunités de réflexions pour des publics divers, uniques où les notions d'identités, de race, de communauté, de « trans » peuvent se relier aux contextes francophones et réciproquement pour développer une approche panlangagière qui permet de prendre en compte la variété des contextes et des locuteurs. La méthodologie de travail en classe peut alors s'inscrire dans le recyclage des langues qui permet de développer le diamant langagier de tout élève, dans une visée la plus équitable possible.

Bibliographie

Aden, J., 2013, « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues », LANGAGES : Le vécu corporel dans la pratique d'une langue, n° 192, pp. 101-110. https://shs.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101?lang=fr

Auger, N 2005. Comparons nos langues. DVD et livret d'accompagnement, Scéren. https://www.youtube.com/watch?v=_ZlBiAoMTBo

Auger N., 2010, « Le français, cette autre langue à comparer. Une question en miroir : l'apprentissage et l'enseignement du français aux Élèves Nouvellement Arrivés en France (ENA) », Enseignement et apprentissage d'une langue étrangère. Impacts sur la langue maternelle, C. Corblin & J. Sauvage (dir.), L'Harmattan, coll. Enfance et langage, pp. 79-96.

Auger, N., 2020a, « “Translangaging” ou comment prendre en compte toutes les langues des élèves pour une meilleure réussite de tous », School education gateway, Commission européenne, https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/translanguaging-how-take-account-all-pupils-languages-improved-results (traduit en 6 langues)

Auger, N., 2020b, « Examining the Nature and Potential of Plurilingual Language Education: Toward a Seven-step Plurilingual Language Education Framework » in Plurilingual Handbook in Language Education, edited by Drs. Enrica Piccardo, Aline Germain-Rutherford and Geoff Lawrence, Routledge, pp. 465-483.

Auger, N. (dir.), 2021a, Enfants gitans à l’école et en famille. D’une analyse des dynamiques langagières en famille aux pratiques de classe, ENS édition, coll. Éducation et savoirs en société.

Auger, N. 2021b, « De “Comparons nos langues” (2003) à “Suivez le guide !” (2021) ». Parcours de recherche en langues sur près de 20 ans, à l’école et en famille », In É. Oger, A. Maravelaki, C. Hayez, Le language et l’homme, EME, Vol. 56, n° 2, pp. 115-130.

Auger, N., 2022, « Conscience collective et autoconscience dans l’enseignement / apprentissage du français langue seconde et de scolarisation : quand l’interculturel et le plurilinguisme sont en jeu », *Glottodidactica An International Journal of Applied Linguistics 49 (1), Adam Mickiewicz University Press Poznan,* p. 35-51. DOI:10.14746/gl.2022.49.1.03

Auger, N., 2023a, « Les langues des familles, des langues d’assez bonne “qualité” pour l’école ? Retour sur les représentations enseignantes », Glottopol [En ligne], 38 | 2023, mis en ligne le 01 janvier 2023, consulté le 28 juin 2023. URL : http://journals.openedition.org/glottopol/2980 ; DOI : https://doi.org/10.4000/glottopol.2980

Auger, N. 2023b. « The Language Diamond: An Intercultural Model to Teach and Learn (through) Languages ». Education Sciences, 13(5), 520. https://doi.org/10.3390/educsci13050520

Auger, N., Guiraud, F. & Tran Mugnier, D.-A. 2023. « Territoire apprenant : une ambition éducative à l’épreuve de la réalité du terrain au travers du projet international Sirius (Éducation et Migration) », revue RELAIS, 205-239.

S. Babault, M. Bento, 2023, Pratiques translangagières dans l’enseignement-apprentissage des disciplines en contexte bi- ou plurilingue, revue LIDIL, 67 | 2023.

Bronckart, J.-P. 2022. Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif. Limoges : Lambert-Lucas [Première édition, 1996].

Bulletin officiel du ministère de l’Éducation nationale du 22 juillet 2004, numéro 29,

Intégration des élèves handicapés. Organisation du service départemental d'auxiliaires de vie scolaire - rentrée 2004. NOR : MENE0401590C

Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale du 11 octobre 2012, numéro 37, Scolarisation des élèves. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 (NOR : REDE1236612C).

Busch, B. 2006. Language Biographies - approaches to multilingualism in education and linguistic research. In B. Brigitta, A. Jardine, A.Tjoutuku. Language biographies for multilingual learning. Cape Town: PREAESA occasional Papers. No. 24, 5-17.

Candelier, M., 2005, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme :
le même et l'autre », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 5 | 2008, consulté le 19 janvier 2025. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/6289 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.6289

Chiss, J-L. 2022, *Idéologies linguistiques, politiques et didactiques des langues*. Limoges, Éd. Lambert-Lucas, coll. Linguistique et sociolinguistique.

Cummins, J. 1976, « The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses », Working Papers on Bilingualism, n° 9.

Cummins, J., Early M. 2010, Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools, Trentham Books Ltd.

Conseil de l'Europe (2016), Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home

De Pietro, J-F. 1995. Vivre et apprendre les langues autrement à l'école - une expérience d'éveil au langage à l'école primaire. *Babylonia*, (2), 32-36.

Dervin, F. 2010, Pistes pour Renouveler L'interculturel en Education. Recherches en Education [on line], 9|2010, mis en ligne le 01 novembre 2010, December 2022. Available online: http://journals.openedition.org/ree/4599 (accessed on 27 April 2023)

Eschenauer, S. 2014. « Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la Translangageance ». E-CRINI - La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité, Actes du colloque Langues en mouvement, Languages in Motion, 6, pp. 1-24.

Gajo, L. 2020, « Didactique des langues et didactique du plurilinguisme : continuités, complémentarités,ruptures » in S. Gola, M. Pierrard, E. Tops et D. Van Raemdonck (dirs.), Enseigner et apprendre les langues au XXI[e] siècle. Méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement GRAMM-R, Peter Lang, Vol. 47.

García, O. 2008. Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective

(1st edition). Wiley-Blackwell.

Garcia, O., & Wei, L. 2014. Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education. New York, NY: Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765

Gumperz, J. John, 1971, « Bilingualism, Bidialectualism and Classroom Interaction », In The Functions of Language in the Classroom, C. Cazden, V. John and D. Hymes (dir.), New York, Teachers College Press.

Hawkins, E. 1987, Awareness of language: An introduction (revised ed.). Cambridge University Press.

Jambes, J. -P., 2001, Territoires apprenants. Esquisses pour le développement local du XXIe siècle. L'Harmattan.

Lahire, B., 1998, L'homme pluriel. Les ressorts de l'action, Paris, Nathan.

Li W., Zhu, H., « Translanguaging Identities and Ideologies: Creating Transnational Space Through Flexible Multilingual Practices Amongst Chinese University Students in the UK », *Applied Linguistics*, Volume 34, Issue 5, December 2013, p. 516–535, https://doi.org/10.1093/applin/amt022

LOI (République française) n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

Miquel, F., 2020, Quand les élèves nous élèvent De nouvelles voix éducatives, coll. Enfance et Langages, Paris, L'Harmattan.

Moore, D. 2006, Plurilinguismes et école, Paris, Didier, coll. Langues et apprentissage des langues.

Morin, E. 1980. *La méthode, Tome 2*, La vie de la vie, Paris, Seuil.

Morin, E., 1986. La méthode, Tome 3, La connaissance de la connaissance, Paris, Seuil.

Perregaux, C. (1995). « L'école, espace plurilingue », Lidil 11, pp. 125-139.

Py, B., 2006, « Cavalli, Marissa (2005), Education bilingue et plurilinguisme, le cas du val d'Aoste », Bulletin Suisse de linguistique appliquée, n° 83/1, 2006, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, pp. 169-171.

Sauvage, J., Auger, N. 2022, « Familles migrantes en situation précaire, fracture numérique et éducation formelle, informelle et non formelle. L'exemple du projet SIRIUS à Montpellier » In P-O Weiss & A. Maurizio. L'Éducation aux marges en temps de pandémie : précarités, inégalités et fracture numérique, Presses universitaires des Antilles, pp. 181-208, 2022, 10.3917/pua.weiss.2022.01.0181

Varela, F. J. 1999, « Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives », Revue Théorie, Littérature, Enseignement, n° 17, Dynamique et cognition : nouvelles approches, Presses Universitaires de Vincennes, pp. 7-23.

Williams, C. (1994) Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis (University of Wales, Bangor).

---

[1]

https://www.youtube.com/watch?v=MADKilCB_cE&list=PLqfxC3svTpWCsyR2VZCjagZCf-5xCf8fp

[2]

https://www.canal-u.tv/chaines/ut2j/compalangues-2021/modelisation-theorique-et-ressources-pour-les-enseignants-de-la-0

[3] Traduction récente « d'empowerment ».

[4] Le Conseil Supérieur des Langues « Favoriser le plurilinguisme en s'appuyant sur les acquis d'une langue à l'autre » https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-langues-327011

[5] https://siriusfrance.jimdofree.com/

[6]

https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/translanguaging-how-take-account-all-pupils-languages-improved-results

[7] https://nuvision.ncl.ac.uk/Play/17830