



Et si on dévoilait le potentiel de l'éducation dans et pour les langues médiatisé par des dynamiques plurilingues et interculturelles ?

Margarida Carrington

Escola Secundária D. Dinis, Portugal

margaridalemos@esdomdinis.pt

<https://orcid.org/0000-0003-1615-8999>

Reçu le 08-02-2024 / Évalué le 11-03-2024 / Accepté le 16-04-2024

Résumé

Dans cet article, nous montrerons comment un projet d'éducation plurilingue et interculturelle, axé sur l'intercompréhension, sensibilise à la diversité linguistique et culturelle. Nous commencerons par une approche de la formation des enseignants au sein du projet européen MIRIADI – *Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance*, puis nous évoquerons les activités menées à l'extérieur de la salle de classe. Nous passerons en revue les données collectées, pendant et après la mise en œuvre du plan d'intervention pédagogique et didactique, afin d'évoquer les deux dimensions qui ont émergé de l'analyse des données. Enfin, nous parlerons de l'apprentissage qui a eu lieu et de la mise en valeur de la diversité linguistique et culturelle et du dialogue interculturel.

Mots-clés : éducation aux langues, dynamique plurilingue et interculturelle, intercompréhension

Co by było, gdybyśmy odkryli potencjał edukacji w językach i dla języków zapośredniczonej przez wielojęzyczną i międzykulturową dynamikę ?

Streszczenie

W tym artykule pokazujemy, w jaki sposób wielojęzyczny i międzykulturowy projekt edukacyjny, oparty na tłumaczeniu ustnym, podnosi świadomość różnorodności językowej i kulturowej. Najpierw zaczniemy od podejścia do szkolenia nauczycieli w ramach europejskiego projektu MIRIADI - *Mutualization and innovation for a network of remote intercomprehension*, a następnie przyjrzymy się działaniom prowadzonym poza klasą. Dokonamy przeglądu zebranych danych, w trakcie i po wdrożeniu planu interwencji pedagogicznej i dydaktycznej, w celu omówienia dwóch wymiarów, które wyłoniły się z analizy danych. Na koniec porozmawiamy o nauce, która miała miejsce i o tym, jak różnorodność językowa i kulturowa oraz dialog międzykulturowy zostały wzmocnione.

Słowa kluczowe : edukacja językowa, dynamika różnojęzyczna i międzykulturowa, interkompetencja

What if we were to unveil the potential of education in and for languages mediated by plurilingual and intercultural dynamics?

Abstract

In this article, we show how a plurilingual and intercultural education project, based on intercomprehension, raises awareness of linguistic and cultural diversity. We begin with an approach to teacher training within the European MIRIADI project - *Mutualization and innovation for a network of remote intercomprehension* and then look at the activities carried out outside the classroom. We will review the data collected, during and after the implementation of the pedagogical and didactic intervention plan, in order to discuss the two dimensions that emerged from the data analysis. Finally, we'll talk about the learning that has taken place and how linguistic and cultural diversity and intercultural dialogue have been enhanced.

Keywords: language education, plurilingual and intercultural dynamics, intercomprehension

Introduction

La conscience identitaire des jeunes et des enfants d'aujourd'hui est liée à la co-construction d'une vie vécue dans diverses communautés linguistiques et culturelles, négociée par la coopération et la communication, en d'autres termes, dans la relation avec les autres. Le concept d'« autrui » ou d'« autre » a été utilisé dans les sciences sociales et humaines pour encadrer les processus par lesquels la société organise des groupes, correspondant souvent à ceux qui sont différents de la majorité. Cependant, à travers l'analyse du langage, des pratiques discursives, il est possible de reconnaître l'ambivalence de la dimension culturelle hybride proposée par Bhabha (1994).

On suppose donc que l'histoire des communautés, telle qu'elle s'incarne dans les répertoires sémiotiques des locuteurs - en tenant compte des aspects patrimoniaux et identitaires (La Combe de, 2007) - s'organise à travers la fluidité de la mobilité des personnes, des objets, des pratiques sociales et discursives qui structurent l'ensemble de leur processus évolutif, marqué par des moments de continuité et de discontinuité :

[l] a définition et la construction de notre monde écosocial, y compris l'identité du groupe, le statut et la vision du monde, sont à la fois reflétées, réfléchies et réalisées à travers le langage¹ (Skutnabb-Kangas, 2001: s/p).

Ainsi, le caractère innovateur du projet de recherche qui fait l'objet de cet article ne repose pas tant sur le fait que : « [l] es études concernant le contact des langues sont menées depuis des décennies : de même que les sociétés multilingues et les locuteurs plurilingues ont toujours existé² » (Vallejo, Dooly, 2020 : 2), mais plutôt sur la singularité du contexte dans lequel il s'inscrit, sur les dynamiques incarnées par les personnes. La langue se présentera donc comme le principal moyen de socialisation, de construction et de partage des connaissances, de structuration des processus de pensée qui constituent notre identité.

De ce point de vue, le sentiment d'appartenance de chaque locuteur dépend donc de la visibilité donnée à la langue ou aux langues qui illustrent sa biographie et donc ses besoins. L'apprentissage des langues joue un rôle important dans la perception des changements économiques, politiques et des transformations démographiques et sociales, dans le développement de la compréhension de l'Autre et de l'interdépendance, dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix (Delors, 1996 : 37).

Afin de confronter cette théorie qui a guidé le développement et la mise en œuvre du plan d'intervention pédagogique - l'éducation dans et pour les langues, objet de cet article, médiatisée par des dynamiques plurilingues et interculturelles intentionnelles et réfléchies qui favorisent la formation de citoyens critiques, deux mots sur notre terrain d'analyse.

Compte tenu la nature de cette étude, qui s'inscrit dans la ligne des études qualitatives et intègre différentes techniques de collecte de données, nous avons privilégié l'analyse de contenu, bien que nous ayons également utilisé d'autres techniques, telles que les statistiques descriptives. En résumé, deux catégories ont émergé de cette analyse : la dimension plurilingue et interculturelle, liée à la valorisation des langues,

¹ *The definition and construction of our ecosocial world, including group identity, status, and world view, are both reflected in, reflect on and realized through language. (Skutnabb-Kangas, 2001: s/p).*

² *Studies regarding language contact have been carried out for decades ; just as multilingual societies and plurilingual speakers have always existed".*

des cultures et de l'identité des citoyens (Beacco, Byram, 2007) et la dimension socio-affective, décrite par Andrade & Sá (2003) comme un ensemble de désirs, de prédispositions, de motivations et d'attitudes à l'égard des langues, des cultures, des interlocuteurs et de la communication que le sujet est capable de mobiliser dans le contexte de l'interaction. On peut dire que les deux dimensions expliquées ci-dessus, bien que distinctes, se complètent, à la fois en termes de sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle, grâce à la dynamique plurilingue et interculturelle mise en œuvre, et rassemblent différents acteurs dans leur participation et/ou leur promotion.

1. Vers une conscience linguistique/culturelle plurielle

Il faut admettre que la genèse des politiques linguistiques n'est pas indifférente à l'effet du développement technologique dans la reconfiguration de l'interaction transfrontalière, stimulant à la fois la diffusion de l'information, le transfert de produits et le déplacement des personnes, créant l'illusion de la proximité entre des lieux géographiquement éloignés.

Selon Coste, Moore et Zarate (2009 : 16), la contribution de l'école à la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles réside dans la création d'une connaissance active et réflexive de diverses langues et cultures étrangères et dans la possibilité de développer la capacité des élèves à gérer des ressources d'apprentissage multipliées ailleurs, dans une perspective d'autoformation. Le défi reste donc pour l'école de définir un profil plurilingue et pluriculturel pour les apprenants, de les familiariser avec les ressources qui leur permettront de développer ce profil par la suite, de les amener à une maîtrise progressive des moyens de gestion dynamique de cette compétence plurielle, et de reconnaître et valoriser les divers savoirs et savoir-faire acquis.

Dans cette ligne de pensée, Nussbaum (2008) plaide pour une dimension interventionnelle de l'éducation aux langues au regard de la pluralité linguistique à venir. Pour ce faire, il sera nécessaire d'appeler à la mise en œuvre de programmes innovants, tant pour l'enseignement des

langues que pour la formation des enseignants. En ce qui concerne les interactions entre la recherche sur le plurilinguisme et les interventions en milieu scolaire, l'auteur propose d'agir selon des lignes d'action étroitement liées : la première consiste à immerger les équipes de recherche dans les réalités éducatives afin d'observer la mise en œuvre des politiques linguistiques scolaires et les pratiques plurilingues qui se déroulent au sein des établissements ; la seconde repose sur la description de ces observations et leur discussion avec les acteurs impliqués dans la formation linguistique des enfants et des adolescents, ce qui soulève des possibilités d'intervention éducative, menées en collaboration avec les équipes d'enseignants. Ces formes de collaboration débouchent sur une troisième ligne d'action, dans la mesure où elles articulent la formation initiale et continue des enseignants de langues, en s'appuyant sur l'innovation dans le domaine de l'éducation aux langues.

Dans la sphère des enseignants de langues, il est généralement admis que la langue joue un rôle unique dans le développement personnel et social des apprenants. En tant que telle, cette connaissance est considérée non seulement comme un instrument de communication, mais aussi comme un élément clé du développement de la pensée, de la construction de l'identité et de l'épanouissement personnel. La conception de projets innovants, tels que les échanges scolaires et les programmes de mobilité Erasmus +, est cruciale car elle stimule l'enseignement et l'apprentissage des langues tout en promouvant l'égalité des chances. Les programmes de mobilité Erasmus +, par exemple, bien qu'ils ne puissent être formalisés que par des institutions, sont ouverts à toutes les personnes et organisations formelles et non formelles de différents domaines de l'éducation, de la formation, de la jeunesse et du sport, par le biais de partenariats et de collaborations de nature tout aussi variée. En faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, le développement éducatif, professionnel et personnel des citoyens est basé sur la collaboration entre les pays, permettant une meilleure compréhension mutuelle, la promotion des valeurs culturelles, comprises comme universelles, le respect de la dignité humaine, ainsi que le goût pour la diversité culturelle.

Ancrée dans notre expérience d'enseignante et de locutrice aux multiples répertoires linguistiques et culturels, nous réitérons le concept

d'éducation aux langues comme un itinéraire attentif aux *nuances* que prennent les communautés linguistiques au fil du temps, en particulier les personnes qui, selon la description de Braidotti (2002), se présentent comme des nomades linguistiques, avec des expériences qui traversent les langues, où les mots semblent croiser des chemins sémantiques préexistants :

Le nomade est nécessairement polyglotte et le polyglotte est un nomade du langage : il vit constamment entre différentes langues. C'est un spécialiste de la nature trompeuse de la langue, de toutes les langues. Les paroles ne restent pas immobiles, elles suivent leur propre chemin. Elles vont et viennent, suivant des parcours sémantiques prédéterminés, laissant derrière elles des traces acoustiques, graphiques ou inconscientes³ (Braidotti, 2002 : 22).

C'est pourquoi nous estimons qu'il est essentiel de disposer de plans d'intervention régulièrement appliqués et structurés afin qu'ils ne soient pas perçus de manière fragmentée – « fragmentés en « heures interculturelles » épisodiques et sporadiques, déconnectés de tout projet ou planification éducative, dramatiquement superficiels et aplatis en un aspect stéréotypé d'une culture » (Tarozzi, 2012 : 400). Souvent, dans le contexte scolaire, on assiste à une exposition d'icônes stéréotypées, exemples d'affichages culturels motivés par la curiosité qui, consciemment ou non, perpétue des représentations linguistico-culturelles dépourvues de réflexion critique du point de vue de l'interaction (le vivre et agir évoqué plus haut) ; à cet égard, Tarozzi rappelle la superficialité des représentations culturelles, déconnectées de tout projet ou planification pédagogique, dramatiquement superficielles et aplaties en un aspect stéréotypé d'une culture. Il soulève également la superficialité de certaines activités qui finissent par être qualifiées de façon péjorative (la pédagogie du couscous en France, ou les « 3 S education » (Saris, Samosas and Steel band) au Royaume-Uni, correspondant aux vêtements indiens, à la nourriture et aux instruments de percussion caribéens).

³ *Il/la nomade è per forza poliglotta e il/la poliglotta è un nomade della lingua : vive costantemente tra lingue diverse. È uno specialista della natura ingannevole del linguaggio, di ogni linguaggio. Le parole non rimangono ferme, seguono un loro percorso. Vanno e vengono, percorrendo delle piste semantiche prestabilite, lasciandosi dietro tracce acustiche, grafiche o inconse.*

Par conséquent, dans le contexte de cet article l'enseignement des langues est considéré non seulement en termes de développement communicatif, mais aussi comme un véhicule pour le développement de l'autodétermination, de la responsabilité sociale et de la conscience critique du processus d'enseignement et d'apprentissage. D'après ce qui a été exposé, l'adaptation des locuteurs aux exigences environnantes est donc devenue une question politique, la diversité linguistique et culturelle étant une priorité. Dans la manière dont les gens communiquent, que ce soit en face à face ou dans des environnements virtuels, nous reconnaissons des interactions dans différentes langues, utilisant des variétés linguistiques, de sorte que l'apprentissage de l'intercompréhension (IC) est inhérent à la relation établie avec les autres (Spita, Jamet, 2010).

Examinons, donc, le processus de formation des enseignants et des étudiants qui a eu lieu à l'école et en collaboration avec l'université d'Aveiro, au Portugal.

1.1. Membre du projet européen MIRIADI - Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance

Dans le prolongement de ce qui précède, l'enseignement des langues à l'école a créé une nouvelle dynamique dans un continuum de recherche, de formation et d'action professionnelle. C'est dans ce contexte qu'en février 2012, l'école a accepté l'invitation à participer, en tant que membre partenaire du projet européen MIRIADI, au Lot 7 - Insertion Curriculaire de l'IC (de décembre 2012 à décembre 2015), à la recherche d'autres espaces curriculaires pour l'insertion de l'intercompréhension (cf. Prestation 7.1. *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension*⁴).

Trois enseignants de langues étrangères (français, anglais et espagnol) faisaient partie de l'équipe, l'auteur étant le coordinateur local du projet et enseignant de portugais et français. Dans le cadre de leur participation au projet, certains enseignants ont poursuivi leur formation, d'autres collaborent avec l'université dans la formation initiale des enseignants de langues et diffusent la notion d'intercompréhension dans l'école à travers la

⁴ Rapport 2014, ISBN 978-989-97933-4-7.

dynamisation d'une série de dynamiques plurilingues et interculturelles (cf. Prestation 7.2. *Histoires en intercompréhension : la voix des acteurs*⁵).

Au fil des ans, la participation des élèves à des projets européens s'est avérée de la plus haute importance, car ils ont l'occasion de pratiquer l'anglais, dans le cas spécifique du projet *eTwinning*, ou d'être en contact avec des langues étrangères apprises ou non dans un contexte formel, comme c'est le cas dans *Galanet*, de communiquer avec des camarades du même groupe d'âge, et de créer des réseaux et de partager des bonnes pratiques avec des camarades de toute l'Europe.

En ce qui concerne la poursuite des activités de sensibilisation à la diversité linguistique et interculturelle qui avaient été mises en place, ces programmes de formation, qui établissent un lien entre les établissements d'enseignement supérieur et les écoles, démontrent l'engagement de l'université dans le développement de l'éducation publique à tous les niveaux d'enseignement et ont, à notre avis, motivé la participation d'un nombre important d'enseignants, tant au niveau de la planification que de la promotion de nouvelles activités, y compris la collaboration au projet européen MIRIADI.

Nous tenons à souligner le développement professionnel des enseignants, grâce à leur participation à un projet européen destiné à tous les publics : élèves et étudiants, qui impliquait toutes les langues et encourageait la présence de chercheurs du Laboratoire Ouvert pour l'Apprentissage des Langues Étrangères (LALE) de l'Université d'Aveiro dans l'école pour organiser des ateliers de langue et y participer en étroite collaboration avec les enseignants organiser des ateliers linguistiques et participer à des activités linguistiques lors de la foire médiévale (notamment la construction de l'arbre généalogique du personnage historique local, le menu dans la langue arabe et dans la préparation du Consilium entre chrétiens et musulmans, en ce qui concerne les contributions de la langue arabe à la formation de la langue portugaise, en particulier au niveau linguistique). Il convient également de mentionner l'intérêt des enseignants pour le sujet, qui est lié à des aspects historiques, linguistiques et culturels.

⁵ Rapport 2015, ISBN 978-972-789-447-5. *Histórias em intercompreensão: a voz dos alunos*.

En même temps, les élèves ont estimé que leur participation leur procurait du plaisir et des connaissances, d'une manière différente de ce qu'ils apprenaient en classe. Cela confirme l'étude approfondie susmentionnée, en ce sens que les élèves et les enseignants ont reconnu sa valeur, marquant leur présence et leur participation chaque année scolaire.

2. Méthodologie : corpus, participants et hypothèses

Notre étude a pris la forme et la dynamique d'un plan d'intervention pédagogique de nature exploratoire dans le domaine de l'éducation aux langues, dans lequel nous avons cherché à définir des stratégies de sensibilisation à l'éducation plurilingue et interculturelle, en mettant l'accent sur l'intercompréhension pour les élèves, les enseignants et l'école.

La collecte de données a été effectuée à différents moments du processus de recherche, en suivant la trajectoire de la recherche. Nous avons mobilisé les instruments de collecte de données suivants :

- Enquête par questionnaire remplie par les étudiants après les ateliers de langues (Code : IQA) ;
- Enquête par questionnaire rempli par les enseignants après les ateliers de langues (Code : IQP) ;
- Enquête par questionnaire rempli par les élèves et les enseignants après le concours plurilingue (Code : IQCP) ;
- Enquête par interview auprès des participants à la foire médiévale (Codes : EA et EAd) ;
- Entretien écrit avec le directeur (Code : EDiretor) ;
- Enquête auprès d'étudiants et d'adultes par deux sessions de groupe de discussion (Codes : FGA et FGAd).

Les questionnaires comprennent des questions ouvertes, parce que nous reconnaissons leur richesse et parce qu'elles permettent aux étudiants et aux enseignants de répondre ce qu'ils pensent avec leurs propres mots, sans risquer d'être influencés par les alternatives présentées. À partir du questionnaire appliqué aux étudiants (IQA) après la mise en œuvre de la

première dynamique, les ateliers de langues, l'objectif était de comprendre la perception qu'avaient les étudiants de ce qu'ils avaient appris dans les ateliers, ainsi que d'en savoir plus sur leurs projets linguistiques. L'objectif principal du questionnaire administré aux enseignants (IQP) après les ateliers linguistiques était de connaître leur perception des ateliers linguistiques organisés. Le questionnaire appliqué après la deuxième dynamique, le Concours plurilingue, avait l'objectif principal de savoir ce que les participants pensaient du concours (IQCP). Ce questionnaire a été administré aux élèves, aux enseignants, aux organisateurs, aux parents et tuteurs et aux surveillants.

Pendant la foire médiévale, nous avons recueilli des données en interrogeant les participants (élèves -EA, parents, famille et surveillants -EAd), dans le but principal de connaître l'importance que les personnes interrogées attribuent à la recreation de l'époque d'un personnage historique unique, à sa contribution à la création d'un territoire multiculturel et à la ligne de défense de Mondego (un espace frontalier péninsulaire au centre du Portugal, séparant les royaumes de León et de Castille de l'émirat de Cordoue ou des royaumes de Taïfas, mais aussi un espace frontalier européen, si l'on considère la division entre le bloc chrétien et l'islam).

Dans la phase finale du projet, nous avons essayé d'obtenir l'avis du directeur sur le projet d'intervention. Pour des raisons de service interne, l'entretien (EDiretor) s'est déroulé en ligne.

Une session de groupe de discussion a été organisée avec la participation des étudiants (FGA) et une autre avec les coordinateurs des matières, le coordinateur de la bibliothèque de l'école et le représentant des parents et des tuteurs (FGAd). Ces sessions ont été organisées à la fin du projet, car il a été jugé important de connaître l'opinion de toutes les personnes impliquées dans les activités menées. Nous avons procédé à l'enregistrement audio de deux sessions de groupes de discussion. Ces enregistrements ont été transcrits et soumis à une analyse de contenu.

Cette étude est basée sur l'hypothèse suivante : le potentiel des dynamiques plurilingues et interculturelles pour la perception de la diversité linguistique et culturelle, dans le contexte des langues étrangères et du patrimoine local matériel et immatériel, est reconnu par les élèves,

les enseignants et l'école. L'objectif suivant est lié à cette hypothèse : comprendre l'impact d'un programme d'éducation plurilingue et interculturelle axé sur l'intercompréhension pour les élèves, les enseignants et l'école (notamment en termes de : (i) sensibilisation à la diversité linguistique, (ii) élargissement de la culture linguistique, (iii) développement d'attitudes de curiosité pour apprendre d'autres langues, pour percevoir les similitudes et les différences entre les langues de la même famille, (iv) capacité à décoder des messages dans des langues non apprises).

Il est important d'expliquer les données collectées par dynamique, en commençant par les ateliers de langues : la journée des langues, en passant par le concours plurilingue et en terminant par la foire médiévale et la reconstitution du personnage historique local.

2.1. Ateliers linguistiques – dynamique Journée des langues

Dans le cadre de la *Journée des langues*, l'école a organisé, en étroite collaboration avec les chercheurs du Laboratoire ouvert pour l'Apprentissage des Langues Étrangères (LALÉ) de l'Université d'Aveiro, une série d'ateliers linguistiques. Après la tenue des ateliers, des données ont été collectées à l'aide de l'enquête par questionnaire auprès des étudiants (IQA), dans le but de connaître leur évaluation générale des ateliers auxquels ils avaient participé. Au total, 375 élèves ont été interrogés dans le cadre des *célébrations de la Journée européenne des langues* au cours des années scolaires 2014/2015 et 2015/2016. Les répondants étaient âgés d'au moins 9 ans et d'au plus 18 ans, avec une moyenne d'âge de $13,4 \pm 1,97$ ans. Sur les 375 personnes interrogées, 176 étaient des femmes et 199 des hommes.

Il convient de noter que, selon les données résultant des statistiques descriptives utilisant SPSS, version 27, environ 66 % des personnes interrogées n'ont pas fréquenté d'écoles de langues et la plupart d'entre elles ont eu un contact avec les langues par l'intermédiaire de leur famille et de leurs amis. La télévision et l'internet jouent un rôle important dans ce contact. Les chiffres sont plus ou moins similaires lorsqu'il s'agit de voyager ou de lire des livres et des étiquettes. Le portugais enregistre le plus grand

nombre de pourcentages car, comme on peut s’y attendre, il s’agit de leur langue maternelle.

2.2. Dynamique du Concours Plurilingue

Le Concours Plurilingue, conçu et organisé par les enseignants du département des langues est un moyen de pratiquer l’intercompréhension dans le cadre scolaire. Impliquant l’ensemble de la communauté éducative, ce concours est le fruit d’un travail collaboratif et commun entre différentes matières. En ce qui concerne les objectifs, 77,7 % ont estimé que le concours les avait rendus possibles, à savoir : réfléchir à l’importance de l’apprentissage des langues étrangères ; favoriser la socialisation entre les membres de la communauté scolaire ; sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle ; favoriser le contact avec des langues apprises ou non dans le cadre scolaire ; susciter la curiosité pour d’autres langues ; stimuler la dynamique de groupe et l’esprit d’équipe.

Revenons brièvement sur le programme de formation : i) d’abord la formation *Galapro* pour un nombre important de professeurs de langues de l’école ; ii) ensuite pour les élèves les formations *Galanet* et *eTwinnig* ; iii) complétées par la dynamique des ateliers de langues et du Concours Plurilingue. Ce programme de formation permet de comprendre le processus de sensibilisation de la communauté éducative à la diversité linguistique et culturelle.

2.3. Foire médiévale dynamique et reconstitution de la figure historique locale

La foire médiévale a recréé l’époque médiévale dans la région où se trouve l’école, correspondant à une période de prospérité, de compréhension et de développement. Elle a également donné de la visibilité à un personnage historique au Portugal, dont le règne a contribué à la création d’un territoire multiculturel dans lequel le dialogue interculturel entre chrétiens et musulmans a été encouragé. Dans l’exercice du pouvoir, il est appelé *consul*, *comte*, *princeps*, *dux* et *alvazil*, une variété qui corrobore le mélange des cultures et le croisement en terre mozarabe de concepts et de réalités tantôt islamiques, tantôt chrétiennes.

Pendant la journée de la foire médiévale et de la reconstitution du personnage historique, un groupe d'étudiants appartenant à l'organisation a recueilli les opinions des participants, élèves et adultes, sur les activités réalisées. Par le biais d'entretiens audio, nous avons tenté d'identifier les découvertes des participants, ce qu'ils ont appris, l'importance qu'ils attachent à la reconstitution d'une époque, d'identifier la pertinence d'une activité particulière parmi l'ensemble des activités réalisées et de vérifier l'intérêt des personnes interrogées à participer à d'autres activités du même type.

Cette vue d'ensemble des données nous permet de porter un regard diachronique sur l'étude et de mettre en évidence son caractère longitudinal et procédural. Nous avons eu le souci de croiser cette perspective diachronique avec les observations enregistrées par les participants sur chaque dynamique, ainsi qu'avec les réflexions qu'ils ont exprimées à la fin du projet, afin de comprendre l'ampleur du chemin parcouru par les différents acteurs.

3. Analyse des données⁶

L'élaboration de notre plan d'intervention a pris en compte la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle et la promotion des compétences plurilingues et interculturelles, qui comprennent les connaissances, les aptitudes et les attitudes nécessaires pour communiquer avec les autres. Notre étude a fait appel à la participation de professionnels de l'éducation expérimentés pour développer en collaboration des activités scolaires et extrascolaires qui mettent l'accent sur des pratiques partagées et une gestion articulée des programmes. Elle a également encouragé la participation des membres de la famille à ces activités.

L'appréciation de la dynamique en tant qu'activité éducative, menée en dehors de la salle de classe, a révélé une appréciation de l'apprentissage qui favorise la motivation, la créativité, la pensée critique et la capacité à travailler en équipe. Dans l'ensemble, nous pouvons dire que nous pensons

⁶ Les exemples que nous avons pris ici sont extraits de l'analyse qualitative réalisée à l'aide du logiciel QSR NVIVO 16.

que ces activités ont apporté des connaissances aux élèves, aux enseignants et à la communauté scolaire dans son ensemble.

Pour résumer les aspects les plus évidents de chaque dimension qui ressort de l'analyse des données, nous commençons par la dimension plurilingue et interculturelle :

(i) nous avons constaté que l'approche plurielle des langues et des pratiques culturelles a développé la capacité des participants à communiquer et à comprendre des messages contextualisés dans des activités de communication en plusieurs langues ;

(ii) nous avons reconnu l'importance d'un répertoire plurilingue de la part des participants ;

(iii) nous avons observé une mobilisation régulière de la communauté scolaire, tant au niveau de la participation aux activités que de l'intérêt porté aux suggestions ;

(iv) dans le cas spécifique de la Foire médiévale, l'enthousiasme pour la découverte de pratiques linguistiques et sociales situées dans une époque lointaine s'est manifesté, à savoir celles relatives aux vêtements, à la gastronomie et aux rituels (en effet, même s'ils font partie de l'histoire locale, le dialogue établi est clairement interculturel, non pas dans l'espace, mais dans le temps). Nous avons ensuite abordé la dimension socio-affective :

(i) nous avons noté l'intérêt et la curiosité manifestés pour les langues étrangères ;

(ii) nous avons noté la prévalence d'une volonté et d'une motivation à apprendre des langues qui ne sont pas proposées dans un contexte formel ;

(iii) nous reconnaissons l'appréciation de la dynamique mise en œuvre dans une perspective d'apprentissage ludique-didactique qui, selon les participants, favorise un apprentissage significatif pour les étudiants, les enseignants et la communauté ;

(iv) en ce qui concerne la foire médiévale, nous avons remarqué une appréciation notable de l'activité en tant que processus de construction de l'identité, en recréant les expériences de la figure historique locale, dans un temps et un espace définis.

Il ne faut pas oublier que ce projet est basé sur la confluence d'activités créatives appropriées au contexte scolaire dans lequel elles sont appliquées. Examinons concrètement le potentiel de notre projet à ce niveau, structuré selon les thèmes suivants : diversité linguistique (3.1.) et dialogue interculturel : matrice identitaire dans le temps (3.2.)

3.1. La diversité linguistique

Les élèves ont apprécié la diversité linguistique apportée par la dynamique plurilingue et interculturelle organisée (*J'ai pris contact avec d'autres langues*⁷ [IQA 2]), ils ont été éveillés au monde des langues (*Sensibilisation à l'existence d'autres langues dans les publicités présentées et à leur identification*⁸ [IQP 1]) et on fait preuve d'ouverture à la diversité culturelle et à d'autres visions du monde (*J'aimerais apprendre beaucoup de langues pour pouvoir les parler quand je partirai en voyage*⁹. [IQA 6]). Ils ont développé des compétences d'intercompréhension et des compétences métacommunicatives et métalinguistiques, en observant des phénomènes linguistiques et en étant capables d'y réfléchir.

*La découverte de la langue de chaque publicité a provoqué une surprise franchement positive chez les étudiants*¹⁰ [IQP10].

Ils ont élargi leur culture linguistique, en apprenant à connaître d'autres langues, où elles sont parlées et le nombre de langues dans le monde :

*Qu'il existe 6 700 langues*¹¹. [IQP 161].

En plus de cet apprentissage, les étudiants ont compris que les langues ont des similitudes et des affinités, et qu'il est possible d'établir des relations entre les langues d'une même famille

⁷ *Contactei com outras línguas.*[IQA 2]

⁸ *Despertou para a existência de outras línguas nas publicidades apresentadas e para a sua identificação.* [IQP 1]

⁹ *Gostava de aprender muitas línguas para quando for viajar saber falar.* [IQA 6]

¹⁰ *A descoberta da língua de cada publicidade causou uma surpresa francamente positiva nos alunos.* [IQP 10]

¹¹ *Que há 6.700 línguas.* [IQA 161].

*Qu'il y a cinq langues qui font partie de la famille romane*¹². [IQA 182].

Il y a eu une prise de conscience de l'importance de l'apprentissage des langues, ainsi qu'un intérêt pour l'acquisition d'une compétence phonologique plurilingue (*Cette compétition est importante pour développer la communication avec d'autres langues*¹³. [IQCP 98]) et une motivation pour apprendre de nouvelles langues. (*J'aimerais apprendre toutes sortes de langue*¹⁴. [IQA 36]).

Du point de vue des enseignants, nous pouvons également conclure que, tout en soulignant l'implication et la participation de leurs élèves dans les activités proposées, ils ont également mis l'accent sur l'éveil de la curiosité à l'égard de langues plus ou moins proches de leurs répertoires et de leurs parcours de jeunes.

*Ils ont découvert qu'ils peuvent identifier les langues sans les avoir jamais étudiées. Qu'ils comprennent le message, quelle que soit la traduction*¹⁵ [IQP3].

L'éventail des activités réalisées s'est avéré efficace, tant au niveau attitudinal que cognitif, puisque les élèves ont réfléchi aux langues de manière heuristique, en recherchant les similitudes et les différences entre elles :

*La variété des langues et la tentative de les comprendre*¹⁶ [IQA 214] ; *Les similitudes entre les langues*¹⁷ [IQA 231].

En résumé, nous pensons que les objectifs fixés dans l'approche 'sensibilisation à la diversité linguistique' ont été atteints, tant en ce qui concerne les connaissances sur les langues que les attitudes positives exprimées, sans oublier la motivation à apprendre des langues et des cultures qui peuvent les aider à comprendre le monde multilingue et

¹² *Que há cinco línguas que fazem parte da família românica.* [IQA 182]

¹³ *A realização deste concurso é importante para desenvolver a comunicação com outras línguas.* [IQCP 98]

¹⁴ *Gostava de aprender todo o tipo de línguas.* [IQA 36]

¹⁵ *Descobriram que conseguem identificar as línguas sem nunca as ter estudado. Que percebem a mensagem, independentemente da tradução.* [IQP 3]

¹⁶ *Da variedade das línguas e de as tentar compreender.* [IQA 214]

¹⁷ *As parecenças entre as línguas.* [IQA 231]

multiculturel dans lequel ils sont censés vivre (Candelier, 2000 ; Flemming, 2010).

3.2. Dialogue interculturel : la matrice de l'identité culturelle dans le temps

En valorisant le dialogue interculturel dans le temps, on reconnaît la matrice identitaire qui se manifeste par la perception d'origines multiculturelles et de connaissances biographiques sociales situées dans le temps et dans l'espace :

L'homme et l'humanité sont aussi faits d'histoire. Il ne fait aucun doute qu'il est important de savoir d'où nous venons ou comment vivaient nos ancêtres¹⁸. [EAd 2]

Il est important de pouvoir ressentir ce qui s'est passé il y a quelques siècles¹⁹. [EA 13]

Tant les élèves que les adultes ont mis l'accent sur la recreation de l'environnement vécu à l'époque médiévale (dans ce cas), le partage de moments culturels et la vie du personnage historique local. En d'autres termes, l'expérience vécue et ressentie du voyage dans le temps a sensibilisé au passé plurilingue et interculturel.

Il existe également une interaction religieuse, observée dans le rôle de médiateur joué par le personnage historique, en particulier dans les relations entre chrétiens et musulmans, marquées par des moments de continuité et de discontinuité.

Ce conseil et l'accrochage entre chrétiens et musulmans ont montré que le dialogue entre les cultures doit être réel²⁰. [EAd 61].

La présence de mots arabes dans la langue portugaise a été soulignée comme un élément reflétant la coexistence linguistique entre des sociétés culturellement distinctes :

¹⁸ *O povo e a humanidade fazem-se também da história. Tudo que seja para conhecermos de onde viemos, ou como viviam os nossos antepassados, é importante, sem dúvida. [EAd 2]*

¹⁹ *É importante poder sentir o que se passou há alguns séculos atrás. [EA 13]*

²⁰ *Este consílio e a escaramuça entre cristãos e muçulmanos vieram mostrar que o diálogo entre culturas deve ser a verdadeira realidade. [EAd 61]*

*Je ne pense pas qu'il faille valoriser uniquement le rôle de la conquête, mais aussi le rôle de la culture arabe*²¹ [EAd 6] ;

*[...] la culture arabe est bien enracinée dans la nôtre, notamment au niveau linguistique*²² [EAd 3] ;

*Je me souviens avoir entendu parler d'« huile d'olive » et d'« olives » et de l'influence de l'arabe, par exemple des mots commençant par « al »*²³ [FGA1].

La découverte de pratiques linguistiques et sociales localisées (Gee, 2010) liées à l'habillement, à la gastronomie et aux rituels a également suscité l'enthousiasme. Le contexte physique, défini géographiquement, et le contexte social, actualisé dans les pratiques discursives, façonnent la dimension plurilingue et interculturelle d'une communauté.

*Oui, parce que j'ai aimé voir à quoi ressemblaient la musique et les vêtements à l'époque de ce personnage historique*²⁴. [EA5]

*La gastronomie et la culture. Nous avons élaboré un menu médiéval*²⁵. [FGA1]

*Comment démarrer une foire médiévale, à l'époque, à l'ouverture, ce qui ne se fait plus aujourd'hui*²⁶. [EA 8]

*J'ai appris comment se déroulait une cérémonie de vassalité*²⁷. [EA 1]

*Oui, j'ai apprécié la danse médiévale à l'heure du déjeuner*²⁸ [...] [EA 38].

Les résultats de cette étude prouvent que ce type d'activité, en dehors de la classe et complémentaire aux activités de la classe, exposant les participants au contact d'expressions linguistiques différentes, les amène à avoir une attitude positive à l'égard de la différence de l'Autre.

²¹ *Eu acho que não devemos valorizar só o papel da conquista, mas acho também o papel da cultura árabe que também está enraizada na nossa cultura.* [EAd 6]

²² *A cultura árabe encontra-se enraizada na nossa, sobretudo a nível linguístico.* [EAd 3]

²³ *Acho que me recordo de num ensaio que eu assisti. Lembro-me de ouvir falar do "azeite" e da "azeitona" e da influência do árabe, por exemplo as palavras começadas por "al".* [FGA 1].

²⁴ *Sim, porque eu gostei de ver como era a música e os vestidos no tempo desta figura histórica.* [EA 5]

²⁵ *Gastronomia e cultura. Fizemos um menu medieval.* [FGA 1]

²⁶ *Como se dava início a uma Feira Medieval, naquela altura, à abertura, coisa que hoje já não se faz.* [EA 8]

²⁷ *Aprendi como antigamente se fazia uma cerimónia de vassalagem.* [EA 1]

²⁸ *Sim, gostei da dança medieval na hora do almoço (...).* [EA 38].

Conclusion

Le plan d'intervention pédagogique, décrit et analysé dans cet article repose sur le principe que la réflexion répétée dans le temps sur l'apprentissage interculturel expérimenté, par le biais de récits et/ou d'entretiens réflexifs, contribue à la transformation des idées préconçues dans le domaine de la diversité linguistique et culturelle. L'autoréflexivité du sujet parlant façonne la construction progressive d'une identité plurielle. La dynamique plurilingue et interculturelle de ce plan ne correspond pas à des situations ponctuelles ou à des activités non interconnectées, elles étaient fondées sur la participation à des projets européens, l'interaction avec les recherches en cours dans les établissements d'enseignement supérieur et la création d'opportunités de recherche et de création de connaissances de la part des étudiants et d'autres membres de la communauté (enseignants, surveillants scolaires et membres de la famille). Les dialogues présents dans les dynamiques plurilingues et interculturelles, avant, pendant et après leur mise en œuvre, encouragent l'alphabétisation culturelle et laissent la place à l'expression des points de vue, ce qui se caractérise par une argumentation constructive sur les expériences vécues avec différentes identités culturelles.

Ce projet d'éducation plurilingue reflète des pratiques et des interactions qui, tout en étant liées aux programmes des différentes matières et discutées en classe, se sont déroulées en dehors de ce contexte. Le sens du terme *dynamique* - du grec *dýnamis*, « force » - a été incarné par une préparation systématique et régulière dans le temps, déterminant le développement et l'évolution de diverses activités qui ont abouti à des ateliers linguistiques, un concours plurilingue et une foire médiévale, en d'autres termes, une dynamique plurilingue et interculturelle concrète. Cependant, toutes ces activités impliquaient des modes de travail spécifiques, réalisés par des groupes de personnes qui dépassaient les dyades les plus habituelles dans le contexte scolaire - enseignant-enseigné, élève-enseignant et élève-élève - et impliquaient également les familles, les surveillants scolaires, ainsi que les coordinateurs des départements, des matières et de la bibliothèque.

Les résultats obtenus, que nous avons systématisés, ont révélé que le potentiel des dynamiques plurilingues et interculturelles pour la perception de la diversité linguistique et culturelle, dans le contexte des langues étrangères et du patrimoine local matériel et immatériel, est reconnu par les élèves, les enseignants et l'école. Il faut également noter que notre vision des données n'est qu'une parmi d'autres possibles, nous sommes conscients de cette réalité, tout comme nous sommes certains que notre rôle d'observateur participant n'est pas détaché d'une panoplie de sensations et d'impressions qui lui sont inhérentes. La contribution de cette recherche résidera donc dans une prise de conscience critique des processus qui ont rendu possibles les dynamiques plurilingues et interculturelles au milieu scolaire, et dans la construction de mémoires orientées vers la diversité linguistique et culturelle, favorisant l'initiative et la responsabilité civiques.

Bibliographie

Andrade, A. I., Sá, M. H. A. 2003. Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In: A. Neto, J. Nico, J. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Eds.), *Atas do IV Encontro Nacional Didáticas e Metodologias de Educação – percursos e desafios*, Universidade de Évora, p. 489-506.

Beacco, J.-C., Byram, M. 2007b. *Guide for the development of language education policies in Europe – From linguistic diversity to plurilingual education*. Council of Europe.

Bhabha, H. K. 1994. *The location of culture*. Routledge.

Braidotti, R. 2002. *Nuovi soggetti nomadi*. Luca Sossella editore.

Candelier, M. 2000. La sensibilisation à la diversité linguistique : une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l'école primaire. *Mélanges Pédagogiques*, n° 25, p. 107-127.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 2009. *Plurilingual and pluricultural Competence*. Language Policy Division.

La Combe, P. J. de 2007. Langues d'Europe et « identité ». In : *Actes du Colloque du Cinquantième Anniversaire des Traités de Rome*, Court of Justice of the European Union, p. 1-4. [En ligne] : <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/judet-toulouse.pdf> [consulté au 20 mars 2014].

Delors, J. (Ed.). 1996. *Learning, the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.

Fleming, M. 2010. *Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*. Conseil de l'Europe. [En ligne] : <https://rm.Conselho da Europa.int/16805a09cf> [consulté au 15 mars 2014].

Gee, J. P. 2010. A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In: E. A. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research practice*, The Guilford Press, p. 165-193.

Nussbaum, L. 2008. Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche. In : M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, & M.-T. Vasseur (Eds.). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* Presses Universitaires de Rennes, p. 125-144.

Spita, D., Jamet, M.-C. 2010. Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *REDINTER-Intercompreensão*, n° 1, p. 9-28.

Skutnabb-Kangas, T. 2001. Linguistic human rights in education for language maintenance. In: L. Maffi (Ed.), *On biocultural diversity. Linking language, knowledge and the environment*, The Smithsonian Institute Press, p. 397-411.

Tarozzi, M. 2012. Intercultural or multicultural education in Europe and the United States. In: *OECD, Languages in a global world. Learning for better cultural understanding*, OECD, p. 393-406.

Vallejo, C., Dooly, M. 2020. Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), p. 1-16.



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>

