

Éducation au plurilinguisme et curriculum

Colloque 2010 de l'ARIC (Association pour la Recherche InterCulturelle)

***Pratiques interculturelles - Pratiques plurilingues?
Recherches et expériences de terrain***

Cláudia Marques *, Filomena Martins**

** Agrupamento de Escolas de Arouca
Av. Descobrimentos, 8
4540-104 Arouca
Portugal
ccatmarques@hotmail.com*

*** Universidade de Aveiro
Campus de Santiago
3810-193 Aveiro
Portugal
fmartins@ua.pt*

RÉSUMÉ. La configuration actuelle des sociétés occidentales et leur caractère multiculturel se reflètent dans les systèmes éducatifs, s'affirmant comme un défi pour l'école. Cette évidence gère la nécessité de (re)penser les politiques éducatives, dans le sens de promouvoir une école pour tout le monde, formant pour l'expérience d'une citoyenneté multidimensionnelle et planétaire. Dans ce texte nous présentons les résultats d'une recherche dont l'objectif principal a été de comprendre comment l'éveil aux langues et aux cultures peut promouvoir une éducation pour l'ère planétaire à l'école primaire. Ainsi, dans le cadre d'un projet de recherche-action, mis en pratique dans une classe multiculturelle, on a développé et évalué des activités interdisciplinaires pour une éducation au plurilinguisme, selon une perspective de gestion flexible du curriculum.

MOTS-CLÉS : diversité linguistique et culturelle; éveil aux langues et aux cultures; ère planétaire ; gestion flexible du curriculum.

1. Introduction

Dans le contexte des sociétés actuelles, linguistiquement et culturellement complexes sous l'effet de divers facteurs, dont la globalisation (économique, informationnelle, culturelle,...), l'éducation doit contribuer pour la création d'une « humanité commune », où l'idée de l'unité de l'espèce humaine n'efface pas celle de diversité et vice-versa. C'est dans cette perspective que quelques auteurs parlent de l'importance de poursuivre dans la construction de l'ère planétaire, ou planétarisation, en contraposition à l'idée de globalisation. Une éducation pour l'ère planétaire présuppose la promotion d'une citoyenneté démocratique (Audigier, 2000) et multidimensionnelle (Cogan, 2000) et une éducation à la diversité linguistique et culturelle, où le respect pour l'être humain s'articule avec le respect pour la planète, comme communauté d'appartenance (Maloouf, 2009).

Dans ce contexte d'appartenance planétaire, s'avère nécessaire une réflexion sur les rapports interpersonnels, capable d'exprimer, simultanément, la singularité individuelle et la diversité collective, le besoin de préservation identitaire et de valorisation et respect des différences. Cette dualité dichotomique entre le singulier (rapporté à la diversité culturelle) et l'universel (considérant l'humanité) se place comme thématique centrale dans la construction de la relation entre l'individu et l'expérience de son autonomie en tant qu'expression d'une citoyenneté multidimensionnelle et planétaire.

Ainsi, à notre avis, les changements sociaux et culturels alliés à la complexification et hétérogénéité croissante du tissu social conduisent à la nécessité, de former, dès les premières années de scolarité, des citoyens plus ouverts à la diversité (dans ses formes multiples), les préparant pour la citoyenneté planétaire. Dans ce sens, nous considérons qu'une éducation pour l'ère planétaire qui intègre de façon holistique et interdisciplinaire l'éveil à la diversité linguistique et culturelle à l'école primaire contribue pour que l'école accomplisse sa fonction sociale de préparer les jeunes pour une citoyenneté planétaire consciente et responsable.

Ayant pour base ces présupposés sur l'importance d'une éducation qui englobe soit l'éveil à la diversité (dans ses diverses manifestations), soit le défi de la complexité et de la globalité, nous avons conçu un programme d'intervention éducative dans le cadre d'une éducation pour l'ère planétaire. Ce programme s'est inséré dans les activités de formation du *Master en Gestão Curricular* de l'Université d'Aveiro – Portugal et dans le développement du projet “*Línguas e Educação: construir e partilhar a formação*”¹.

Ainsi, dans cet article, dans un premier moment, nous réfléchissons sur l'importance d'éduquer dans le sens de la construction d'un *ethos mondial* (Boff, 2003) et l'intérêt d'éveiller les élèves à la valorisation des langues et des cultures. Dans un deuxième moment, nous présenterons le programme *Mar de Línguas e Culturas* que nous avons conçu et expérimenté dans une classe multiculturelle de l'enseignement primaire. Nous finirons avec quelques considérations finales sur l'importance d'une éducation pour l'ère planétaire qui inclue l'éveil à la diversité linguistique et culturelle à l'école primaire (Martins, 2008).

¹ Projet *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação* (« Langues et Éducation : construire et partager la formation »), financé par la FCT, PTDC/CED/68813/2006

2. Le rôle de l'éducation pour l'ère planétaire

Les grands changements qui ont transformé la configuration des sociétés ont eu leur début avec la première diaspora de l'homo sapiens. Depuis cette première dispersion qui se sont produits des rencontres et des (més)ententes entre des cultures s'exprimant dans de nouvelles cartographies culturelles. Ces changements, provenant de la dispersion de l'homme à travers la planète, ont marqué le début de l'ère planétaire.

La civilisation planétaire a eu son commencement au XV^{ème} siècle avec la conquête des Amériques, le début de la navigation portugaise et espagnole et la théorie héliocentrique de Nicolas Copernic. Ces événements ont facilité la communication intercontinentale, motivant des approximations et un intense métissage culturel partout dans la planète. Cependant, la conscience d'une civilisation planétaire et l'aptitude pour y cohabiter n'a pas toujours accompagné ces mouvements. C'est dans ce suivi que nous défendons une éducation à la diversité linguistique et culturelle, pour la création d'une nouvelle société-monde. En effet, l'éducation pour l'ère planétaire cherche la responsabilité pour les questions sociales émergentes, tout en contribuant dans la construction d'une citoyenneté multidimensionnelle et planétaire (Morin, Motta & Ciurana, 2004).

Le concept de citoyenneté planétaire s'appuie dans une vision de la planète, comme humanité commune, unité dans la diversité, maison commune, terre-patrie (Gadotti, 1998; Morin & Kern, 1993 ; Eco, 1973). Ce concept est utilisé comme synonyme d'un ensemble de principes, valeurs, attitudes, comportements qui transmettent une nouvelle compréhension de la planète comme communauté d'appartenance (Marques, 2010). Dans cette perspective, la notion de citoyenneté planétaire ne se rapporte pas seulement à une perspective écologique de la planète, à la nécessité d'agir pour défendre la préservation de l'environnement, mais aussi aux relations entre les êtres humains, aux phénomènes sociaux et naturels. Cette position passe par la construction de formes de vie en commun, soit à l'échelle planétaire, soit dans des sphères plus restreintes, communautaires et institutionnelles, puisque la dimension planétaire nous oblige à créer de nouvelles relations et interactions, de nouvelles formes de solidarité pour protéger toute sorte de vie sur terre et de nouvelles responsabilités éthiques pour une citoyenneté environnementale mondiale (Gutiérrez & Prado, 1999 : 62 ; Gadotti, 2000 : 79). Bref, nous parlons de la naissance d'une conscience dont la base n'est pas une pensée linéaire, disjonctive, simplificatrice, mais le résultat de nouvelles formes de penser et d'agir qui intègrent une vision systémique et complexe de la réalité.

Dans ce sens, nous parlons de la nécessité d'une éducation pour l'humanisation planétaire qui se responsabilise par les questions émergentes de nos sociétés, qui nous fournit les fondations essentielles à la construction d'un éthos mondial (Boff, 2003) qui éveille un sentiment d'origine et de destinée communes, partagées par tous les êtres humains et qui respecte la pluralité. Une éducation pour l'ère planétaire cherche conséquemment le développement d'une compétence plurilingue et interculturelle. Le locuteur interculturel devra être compétent dans les diverses dimensions du savoir (savoir être, savoir apprendre, savoir faire, savoir), et avoir une conscience culturelle critique qui permet la découverte et l'interaction dans diverses langues et cultures (Byram, 2006; Conseil de l'Europe, 2001; Audigier, 2000).

Ce besoin de promouvoir une compétence plurilingue et interculturelle est appuyé par un scénario de diversité linguistique et culturelle dans les systèmes éducatifs occidentaux, ce qui exige à l'école des réponses éducatives adéquates (Abdallah-Preteceille, 2006; ILTEC, 2005). Ces réponses éducatives se situent au niveau de la gestion du curriculum, laquelle doit faire attention à la diversité à travers des approches globalisatrices et intégratives (Roldão, 2000), notamment dans le sens d'une didactique du plurilinguisme, marquée ces dernières années par la présence des approches plurielles, dont nous pouvons citer l'éveil aux langues et aux cultures à l'école primaire (Candelier, 2007 ; 2004).

3. Le programme *Mar de Línguas e Culturas*

Avec la finalité d'analyser les potentialités éducatives d'une didactique de l'éveil aux langues dans le cadre d'une éducation pour l'ère planétaire à l'école primaire, nous avons entrepris une étude de cas (Yin, 1994). Cette étude a eu comme objectifs de recherche : identifier les représentations des participants (une professeure et sa classe) vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle ; analyser des matériaux et des activités didactiques capables de promouvoir l'éveil à la diversité linguistique dans le cadre d'une éducation pour l'ère planétaire ; décrire des changements dans les savoirs (culture linguistique) et dans les représentations des participants après la mise en route du programme. L'expérience de terrain s'est réalisée dans une classe du primaire, avec trois niveaux de scolarité, dont un tiers des élèves était d'origine tzigane, avec un nombre élevé de rétentions, âgés de 8 à 15 ans. Le projet a été développé en articulation avec les matières du curriculum enseignées par la professeure de la classe, pendant les mois de mars et avril 2009.

Pour cette recherche, une étude de cas de type exploratoire, nous avons utilisé comme instruments de recherche le questionnaire et des interviews en groupe aux enfants, trois interviews à la professeure (une avant le programme, une autre sur les matériaux et activités d'éveil aux langues planifiées et la troisième à la fin), l'enregistrement vidéo des cours et des fiches de registre.

3.1. *Les séances*

Le programme *Mar de Línguas e Culturas* a eu comme point de départ la construction d'une biographie langagière par chaque élève et une biographie de la classe, dont les données ont été représentées sous la forme d'un poisson et d'un graphique à barres, d'après les contenus curriculaires de mathématiques. Dans cette première séance nous avons aussi distribué aux enfants *O meu álbum das línguas e culturas*, lequel a été développé au long des séances. La deuxième séance s'est développée à partir de la narration, accompagnée d'images (par la visualisation d'un document en power-point) de l'histoire *Os peixes diferentes* (Les poissons différents), qui raconte une histoire de discrimination linguistique : deux poissons qui arrivent à un village sont ostracisés parce qu'ils parlent une langue différente de celle parlée par les habitants du village, une langue que personne ne connaît. Les élèves ont fait le récit oral de l'histoire, l'ont divisée en parties, identifié les moments-clés, caractérisé les personnages, décrit leurs actions, tout en réfléchissant sur le message de l'histoire. Après cette exploitation, les élèves ont élaboré une fiche de travail avec : identification du titre de l'histoire en différentes langues avec correspondance de mots et expressions ; identification des langues présentes dans les titres plurilingues ; jeux de correspondance langue(s)-pays. À partir des personnages de l'histoire, les enfants ont construit la carte d'identité des poissons et d'autres animaux maritimes, dans la séance III. Dans cette carte d'identité les élèves devraient remplir le nom commun, le nom scientifique et le nom en diverses langues du poisson, le nom de l'espèce, ses caractéristiques physiques, habitat, alimentation, comportement, etc. Pour cela, les enfants ont consulté divers documents d'appui comme des livres, encyclopédies, dictionnaires et fait des recherches sur l'internet. Les enfants ont encore entrepris un travail de recherche supplémentaire ayant pour but la réponse à la question : « Que puis-je faire pour aider à sauver les espèces maritimes en danger ? »

Dans la quatrième séance, *Mar de atitudes*, nous avons demandé aux enfants qui, en groupe, préparèrent des simulations globales en rapport avec le thème de la discrimination linguistique et le danger de disparition de quelques langues/ cultures/ espèces. Dans la séance V, *Mar de Culturas*, les élèves ont travaillé, en groupe, trois légendes européennes (du Danemark, de l'Islande et du Portugal), comprenant des activités de recherche (sur les pays, langues, symboles, économie, géographie...), d'illustration et de rapport oral des découvertes à travers la présentation de documents power-point conçus par les enfants.

Pour la dernière séance, on a préparé un jeu du type quizz avec des questions à propos des contenus abordés pendant les séances. Cette activité a constitué une sorte de systématisation des apprentissages.

3.2. Quelques résultats

Pour analyser les données recueillies, nous avons privilégié comme technique l'analyse de contenu (Bardin, 1995 ; Gravitz, 1996). Pour ce qui est de la communication non verbale, très importante à notre avis pour analyser les gestes, expressions et comportements corporels des enfants enregistrés en vidéo, nous avons utilisé l'échelle *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LISYC) (Leavers, 1994). Pour organiser et analyser le contenu informatif, nous avons construit deux systèmes de catégories différentes, quoiqu'entrecroisés, l'un pour les enfants et l'autre pour la professeure. Le premier comporte six catégories (*images des langues ; attitudes vis-à-vis des langues ; images des cultures ; implication dans les activités ; perception des connaissances acquises ; appréciation du programme*) et le deuxième trois macro-catégories (*représentations sur la diversité linguistique et culturelle ; conceptions d'une éducation pour l'ère planétaire ; évaluation du programme d'intervention*).

D'après les données et l'analyse effectuée, nous avons vérifié que les enfants de cette classe associent les langues à des *objets d'enseignement-apprentissage formel*, c'est-à-dire, les langues sont vues comme des matières scolaires; elles sont encore perçues, par quelques élèves, comme des *instruments de construction et affirmation des identités individuelles et collectives*, dans la mesure où les langues aident à construire un sentiment d'appartenance (*je suis portugais, je/on parle portugais, mon pays est le Portugal*). En ce qui concerne les attitudes, nous n'avons enregistré que des signes de curiosité et de valorisation des langues, ce qui nous incite à penser que ces enfants sont ouverts au contact avec la diversité linguistique et, éventuellement, à l'apprentissage des langues. Pour ce qui est des *images vis-à-vis des cultures*, nous nous sommes aperçues que ces élèves semblent montrer de l'intérêt, curiosité et ouverture à la connaissance et contact avec d'autres cultures ; en effet, il n'y a qu'un élève que dans le questionnaire final exprime son indisponibilité pour contacter avec des cultures différentes. Cependant, quelques élèves, quoiqu'ils se disent disponibles pour contacter avec des personnes de cultures différentes, ils affirment qu'il y a des cultures qui sont *plus belles*, que d'autres *ne leur intéressent pas* et que quelques-unes sont *méchantes*.

L'analyse des indices du niveau d'implication (*involvement*) a révélé que les enfants ont participé, d'une façon générale, très positivement dans les différentes activités, ayant manifesté volonté et enthousiasme dans leur réalisation. Ces résultats pourront s'expliquer par le caractère ludique, diversifié et articulé avec le curriculum des activités proposées. En effet, la moyenne d'implication des enfants observés a été de niveau 3⁺.

En ce qui concerne *les apports du programme d'intervention et la perception des connaissances acquises*, les données recueillies à travers la dernière interview nous suggèrent que ces élèves, d'une façon générale, ont initié le développement d'une conscience planétaire, ils sont plus conscients de l'existence de la diversité (dans ses diverses manifestations) et de l'importance de sa préservation. Ces connaissances et représentations (et peut-être attitudes), quoique naissantes et ayant besoin d'une action plus étendue dans le temps, pourront inciter à la promotion de sentiments et de comportements citoyens fondamentaux à la construction de *l'humanité commune* (Morin, 1999) (*Nous avons appris plusieurs choses sur les langues/ et les espèces maritimes (A 14) ; Nous ne devons pas juger les personnes / seulement parce qu'elles parlent une langue différente de la nôtre/ nous devons nous efforcer un peu/ pour les comprendre/ pour comprendre ce qu'ils nous veulent dire [...] Parce que/ par exemple/ il y a un étranger qui vient au Portugal/ nous ne pouvons pas le juger sans le connaître (A2) ; Nous n'allons pas critiquer seulement/ parce que nous ne*

parlons pas la même langue [...] bien/seulement parce qu'il n'appartient pas à notre culture/nous avons la nôtre et eux ils ont la leur/ nous n'allons pas critiquer la culture des autres (A8)).

Les données sur la professeure nous renseignent que tel que ses élèves elle voit les langues essentiellement comme des *objets scolaires d'enseignement-apprentissage*. Elle met en relief l'apprentissage de l'anglais qu'elle considère un atout indispensable et l'apprentissage de la langue portugaise comme un *instrument d'affirmation identitaire (je pense que nous devons savoir parler le portugais/ notre langue/ et après les autres)*.

La professeure affirme qu'elle est ouverte au contact avec d'autres langues et cultures et à leur connaissance et confirme l'intérêt et la curiosité de ses élèves vis-à-vis des langues et les cultures. Cependant, la représentation de l'anglais et du français comme les langues les plus importantes et l'idée qu'il y a quelques cultures qui sont *castratrices* ressortirent. Nous observons encore que la professeure reconnaît la diversité linguistique et culturelle présente dans le tissu social, démontrant une prédisposition modérée pour le contact avec d'autres cultures. Dans ce sens, elle affirme que les professeurs doivent chercher des stratégies d'enseignement qui ne contreviennent pas les principes culturels de leurs élèves. L'enseignante démontre aussi que la reconnaissance de la diversité linguistique, culturelle et biologique favorise une appréciation de la communication et de la relation avec l'autre, ce qui se traduit dans une vision du monde plus solidaire et inclusive (*reconnaître les différences nous fait plus compréhensifs et nous aide à communiquer et à connaître les autres*).

4. Conclusions

À la fin du programme d'intervention, nous avons vérifié que les élèves ont apprécié les diverses activités qui leur ont été proposées, les considérant pertinentes pour le développement d'attitudes de respect, valorisation et ouverture aux autres, à leurs langues et cultures. D'après nos résultats, nous considérons que c'est possible (et désirable) d'intégrer l'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans le cadre d'une éducation pour l'ère planétaire, à partir de différentes matières et contenus du curriculum de l'enseignement primaire. Cependant, il faut que les propositions didactiques considèrent les spécificités de chaque contexte particulier pour promouvoir une formation pour une citoyenneté planétaire multidimensionnelle.

Nous croyons donc possible de sensibiliser à la diversité linguistique, abordant ce thème à l'école à travers une approche plurielle interculturelle, ayant comme point de départ différentes matières scolaires. Pourtant, cette approche fait appel à une gestion curriculaire flexible et contextualisée, où l'éveil à la diversité linguistique et culturelle prend sa place pour que les élèves comprennent la dichotomie global local en perspective et les différentes réalités et situations d'une façon *glocale* (Ciurana, 1999) et les différents savoirs d'une manière de plus en plus multidisciplinaire (Morin & Le Moigne, 2000). Bref, nous croyons que l'éveil aux langues et aux cultures à l'école primaire peut élargir les horizons cognitifs, linguistiques, communicatifs et culturels des élèves, bâtissant de nouvelles possibilités de citoyenneté planétaire dans des scénarios de diversité et de globalisation, capables de promouvoir une formation qui fasse sentir la planète comme le *foyer (en) commun*.

Bibliographie

- Abdallah – Pretceille, M. (2006). L'interculturelle comme paradigme pour penser le divers. In R. Bizarro (Ed.). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural*. Porto: Areal Editores, pp. 77-87.
- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competences of Education for Democratic citizenship - A second consolidated report*. In www.lend.it/old/documenti/audigier.htm.
- Bardin, L. (2005). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (trad.).
- Boff, L. (2003). *Ethos Mundial: Um consenso mínimo entre os humanos*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Byram, M. (2006). Developing a Concept of Intercultural Citizenship. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (ed.). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 86-105.
- Candelier, M. (coord.) (2007). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: Conseil de l'Europe/Centre européen pour les langues vivantes.
- Candelier, M. (ed.) (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Council of Europe Publishing.
- Cogan, J. (2000). The challenge of multidimensional citizenship for the 21st century. In J. Cogan & R. Derricot (ed.). *Citizenship for the 21st century: an international perspective on education*. London: Kogan Page.
- Ciurana, E. (1999). *Humanismo y Responsabilidad: A propósito del texto de Edgar Morin. Pour l'éducation du Vingt-et-unième siècle*. Buenos Aires: Instituto Internacional del Pensamiento Complejo.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques
- Eco, U (1973). *De la responsabilidad moral como producto tecnológico: Diario mínimo*. Barcelona: Península.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis.
- Gadotti, M. (1998). *Carta da Terra na perspectiva da educação. Notas para uma exposição oral*.
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz (10^e édition).
- Gutiérrez, F. & Prado, C. (1999). *Ecopedagogia e Ciddania Planetária*. São Paulo: Cortez Editora.
- ILTEC - Instituto de Linguística Teórica e Computacional (2005). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. CDRom 1- Primeiros Resultados. <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2005-divling.pdf>
- Laevers, F. (1994). *The project Experiential Education: Concepts and experiences at the level of context, process and outcome*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven / Centre for Experiential Education.
- Maalouf, A. (2009). *Um mundo sem regras*. Lisboa: DIFEL (trad.)
- Marques, C. (2010). *Educação para a era planetária: diversidade linguística e cultural*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Étude de Master non publiée.
- Martins, F. (2008). *Formação para a Diversidade Linguística – Um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universitê d'Aveiro. Thèse de Doctorat non publiée.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Paris: UNESCO (disponible in www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf.)

Morin, E. & Kern, B. (1993). *Terra – Pátria*. Lisboa: Instituto Piaget (trad).

Morin, E. & Le Moigne, J. (2000). *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis.

Morin, E., Motta, R. & Ciurana, E. (2004). *Educar para a era planetária*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

Roldão, M. (2000). *Currículo e Gestão de aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro Integrado de Formação de Professores.

Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications (2e ed).