Approches plurielles, ouverture vers l'inconnu et estime de soi

Un projet d'éducation langagière générale à Belo Horizonte (Brésil)

Érica Sarsur

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/10164>

DOI : 10.4000/rdlc.10164

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Érica Sarsur, « Approches plurielles, ouverture vers l'inconnu et estime de soi », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-3 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/10164> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.10164>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Approches plurielles, ouverture vers l'inconnu et estime de soi

Un projet d'éducation langagière générale à Belo Horizonte (Brésil)

Érica Sarsur

Introduction

- 1 Cet article a comme but de présenter les résultats de la mise en place d'un dispositif d'approches plurielles auprès d'un public spécifique : des élèves préadolescents issus d'un milieu défavorisé dans une *favela* brésilienne.
- 2 Le contexte de la recherche est un collège public situé dans un quartier très défavorisé de la ville de Belo Horizonte, une *favela*, où j'enseignais à l'époque de l'expérimentation. Le projet « Lire le monde », comme a été nommé ce dispositif, se présentait comme un outil pour favoriser le développement des compétences langagières chez les apprenants. Les compétences dans les domaines des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire étaient visées, mais aussi des changements positifs de l'estime de soi des élèves. Ce dernier objectif s'explique par le contexte social d'où proviennent les élèves : les habitants des *favelas* font l'objet de préjugés de la part de la société de manière générale et fréquemment ce groupe social, y compris les enfants, assimile et reproduit le discours qui circule, concernant leurs capacités et leur caractère.
- 3 Pour cette recherche doctorale (Sarsur-Câmara, 2020), l'objectif principal a été de vérifier comment une pratique d'approches plurielles peut influencer positivement ces élèves. Cet article se penchera sur les résultats concernant le développement des aptitudes d'accès au contenu d'un texte via l'intercompréhension, la prise de conscience par les élèves de ces compétences et le changement de l'estime de soi qui en découle.
- 4 Tout d'abord nous présenterons le cadre théorique et la mise en contexte de cette recherche au niveau de l'insertion des approches plurielles dans les pratiques éducatives brésiliennes. Ensuite, nous donnerons une image rapide du projet « Lire le monde » dispositif qui a permis le recueil des données. Nous passerons aux analyses de

quelques activités en présentant d'abord les résultats concernant le développement des aptitudes d'accès au contenu d'un texte via l'intercompréhension et en repérant par la suite des indices d'un changement d'estime de soi et de confiance des élèves en leurs capacités à partir de remarques notées par l'enseignante dans son journal réflexif. L'article s'achèvera par une synthèse critique des résultats et de la pertinence de ce type de démarche didactique dans le contexte éducatif brésilien.

Cadre théorique et mise en contexte

- 5 Au cours des trois dernières décennies, de nombreux chercheurs et didacticiens européens ont effectué un changement dans l'orientation de leurs recherches en didactique des langues vers la didactique du plurilinguisme (Billiez, 1998), en tenant compte de la réalité linguistique de l'Europe, notamment depuis la consolidation de l'Union Européenne, de l'unification monétaire et de la libre circulation des individus (Candelier, 1995). La présence croissante d'élèves allophones dans les écoles a dévoilé de nouveaux besoins tant au niveau didactique que social. Les chercheurs et didacticiens proposent ainsi de nouvelles réflexions théoriques et de nouvelles pratiques visant à améliorer l'accueil et l'intégration de ces élèves allophones au système scolaire. Ces nouvelles pratiques visent aussi à favoriser chez les autres élèves, locuteurs de la (des) langue(s) du pays, une attitude d'acceptation de l'autre. C'est dans ce contexte que naissent les approches plurielles en Europe (Candelier, 2003 ; 2008).
- 6 Dans le contexte brésilien, le paysage linguistique s'avère différent, notamment au niveau scolaire. Le plurilinguisme que l'on peut trouver au Brésil est très souvent caché derrière un monolinguisme « institutionnalisé », puisque les références aux diverses langues présentes dans le territoire sont très rares sur les documents officiels. Quand il y en a, c'est pour indiquer la spécificité de l'utilisation de la langue lors des cours auprès des apprenants des communautés autochtones (Brasil, 1996 ; 2017). Aucun échange linguistique n'est prévu entre apprenants de diverses communautés linguistiques, ni entre les différents groupes ethniques ni entre ces groupes et les apprenants lusophones.
- 7 Les dimensions continentales du pays font que l'on y trouve des spécificités linguistiques dans chaque région. Il y a plus de 200 langues parlées par les communautés autochtones habitant toutes les régions du pays ; dans les régions frontalières, l'espagnol et le guarani sont utilisés, notamment au sud du Brésil ; l'on trouve de nombreuses langues parlées par les migrants et réfugiés, que le pays accueille depuis des siècles mais de manière plus importante depuis dix ans (Neves, 2018) ; enfin, la langue des signes brésilienne est reconnue depuis 2002 (Brasil, 2002). Toute cette diversité linguistique est souvent effacée, le portugais étant pris comme « la langue du Brésil ». Pourtant les flux migratoires sont importants et une des conséquences de cette grande mobilité est la présence plus importante d'enfants dont le répertoire langagier dépasse le « monolinguisme lusophone », situation qui ressemble à celle de l'Europe d'il y a trente ans. Toutes les institutions scolaires n'accueillent pas d'enfants plurilingues – et c'est le cas du collège où a été menée cette recherche –, ce qui n'empêche pas la nécessité d'une réflexion plus poussée sur des pratiques favorisant le plurilinguisme auprès des élèves lusophones.
- 8 Au niveau scolaire (école, collège et lycée), l'anglais est la seule langue étrangère enseignée, principalement dans les institutions scolaires publiques (gratuites), dont la

plupart des apprenants appartiennent aux classes sociales défavorisées. D'après les documents officiels, l'objectif d'enseigner l'anglais aux enfants et adolescents brésiliens à partir des premières années du collège est de leur fournir un outil de communication universel, l'anglais entendu comme *lingua franca* (Brasil, 2018). Cependant des auteurs comme Finardi (2014), Silva (2018) et Pinheiro-Mariz & Lira (2017) traitent de l'inégalité entre l'enseignement dispensé dans les institutions scolaires publiques et privées, l'enseignement de l'anglais étant plus faible et instable dans les premières que dans les secondes. Ces auteurs parlent d'une sorte d'« élitisme » de l'accès aux langues dans le contexte scolaire brésilien. Dans le même sens, élargissant la question, de nombreuses recherches (Finardi & Guimarães, 2017 ; Silva, 2013) dévoilent la situation de l'enseignement-apprentissage de l'anglais, qui est loin d'accomplir ses objectifs, puisque l'absence de maîtrise de cette langue par les étudiants universitaires empêche la plupart d'entre eux d'agir dans le sens de l'internationalisation (séjour à l'étranger, publication en d'autres langues que le portugais).

- 9 Si l'on reprend le positionnement de Candelier dans son *Avant-propos* de la Revue *Lidil* n° 11 « Jalons pour une Europe des langues », concernant le bilinguisme prôné en Europe, on s'aperçoit que la situation brésilienne est très semblable à celle présentée par l'auteur. Le bilinguisme entendu comme « connaître la langue de leur pays plus l'anglais » (Candelier, 1995 : p. 5) est exclusif par rapport au trilinguisme, quadrilinguisme, au plurilinguisme en somme. L'auteur questionne :

Est-ce là ce dont l'Europe a besoin ? Oui si on accepte la logique du rouleau compresseur. Oui si on pense que la différence doit faire place à l'uniformité. Oui si on consent au déni d'identité, ouvert ou caché, qui engendre le mal-être et la violence. Oui enfin si on souhaite contribuer à l'effacement de toutes – sauf une – les langues et cultures dont la diversité a construit le rayonnement de l'Europe... (Candelier, 1995 : p. 5-6)

La même question se pose pour la situation du Brésil et, tenant compte de l'immense diversité linguistique présente dans ce pays, les remarques de Candelier sont très pertinentes dans ce contexte aussi. Les approches plurielles se présentent donc comme un outil important et nécessaire au développement du plurilinguisme au Brésil, notamment au niveau scolaire. D'après Alas Martins,

Le plurilinguisme appliqué dans la réalité brésilienne, outre l'engagement à la formation de l'individu-apprenant, pourrait contribuer à la diversification et à la promotion de plusieurs langues, favorisant le développement d'une compétence culturelle et interculturelle et surtout pourrait agir de façon à aider le développement cognitif et intellectuel des apprenants (Alas Martins, 2010 : 108).

Outre la promotion du plurilinguisme et l'apport pour le développement des compétences culturelle et interculturelle chez les apprenants, l'auteur souligne également les apports d'une éducation plurilingue au niveau de la prise de conscience des apprenants de leurs connaissances linguistiques :

La validité de la mise en place d'une telle approche plurilingue dans le contexte éducationnel brésilien serait celle d'aider les apprenants à prendre conscience du fait qu'ils possèdent des connaissances linguistiques et pragmatiques, pas seulement en langue maternelle, mais aussi dans d'autres langues étrangères apparentées, afin d'établir l'auto-confiance et la motivation pour l'apprentissage, ainsi que de leur fournir des outils nécessaires pour une vraie mobilisation de ces connaissances envisageant leur développement cognitif et intellectuel (Alas Martins, 2010 : 111-112).

Selon l'auteur, cette prise de conscience de leurs capacités favorise un changement positif de l'image de soi des élèves, puisqu'ils sont plus motivés et ont plus de confiance

en ce qu'ils sont capables de faire. Dans le contexte scolaire de l'expérimentation analysée dans cet article, les élèves expriment une faible confiance en eux et abandonnent souvent les activités et devoirs proposés lors des cours, en se déclarant incapables de les réaliser. L'échec scolaire est très présent et par conséquent, le décrochage et l'abandon scolaire s'avèrent très fréquents.

- 10 Les deux approches plurielles sur lesquelles se base le projet « Lire le monde » sont l'éveil aux langues et l'intercompréhension (Hawkins, 1984 ; Dabène, 1992 ; Candelier, 2003 ; 2008). L'éveil aux langues s'est avéré pour ces élèves tout à fait comme « la porte des langues » (Candelier, 2003), puisque la plupart d'entre eux ne connaissait que deux ou trois noms de langues hormis le portugais. Le but principal de la mobilisation de cette démarche a été de les sensibiliser à la diversité des langues et à favoriser chez eux l'ouverture d'esprit vers les pays du monde. Le projet se présentait, ainsi, comme un premier pas vers l'« éducation langagière générale » dont parle le CECR (Conseil de l'Europe, 2001).
- 11 L'intercompréhension, « un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille, qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage » (Candelier, 2003 : 20), a été développée dans notre projet autour des langues romanes, notamment l'espagnol et l'italien, dans cet ordre. Comme il s'agissait du premier contact des élèves avec ces langues, la grande transparence lexicale de l'espagnol par rapport au portugais a été déterminante lors du choix de cette langue pour débiter les activités d'intercompréhension auprès des élèves. Ensuite, ils ont découvert la langue italienne, qui est, par rapport au portugais, moins proche que l'espagnol au niveau de l'orthographe. En même temps, l'italien s'avère plus proche que le français au niveau phonétique. Le travail au sein du projet a été notamment sur l'intercompréhension réceptive écrite (Ollivier, 2013; Degache, 2018); les interactions orales ayant été ponctuelles. L'intercompréhension a été mobilisée surtout sous ses fonctions propédeutique et instrumentale (Degache & Garbarino, 2017), puisqu'il ne s'agissait pas d'un cours de langue, mais d'une sensibilisation des apprenants en vue de leur intérêt futur pour l'apprentissage d'autres langues.
- 12 Les approches étaient une des bases de la conception du projet « Lire le monde » et la Théorie du Sentiment d'Efficacité Personnelle – SEP (Bandura, 1997) en était l'autre. Cette théorie montre que le développement du sentiment d'efficacité personnelle a pour base quatre sources :
 - « la persuasion verbale qui est l'encouragement d'une personne significative à l'égard d'une autre ;
 - les états physiologiques et émotionnels qui consistent en une autoévaluation de ses compétences, de sa force et de sa vulnérabilité ;
 - les expériences actives de maîtrise qui permettent de comprendre quelles sont les compétences qu'un individu possède ;
 - les expériences vicariantes qui, comme le veut la tradition sociocognitive, modifient le SEP en observant une autre personne » (Bandura, 1997 ; Puozzo-Capron, 2012 : 79).
- 13 Cette théorie a été mobilisée dans le but de lutter contre la faible estime de soi présentée par les élèves participant au projet « Lire le monde », présenté dans la section suivante.

Le projet « Lire le monde » dans son contexte

- 14 Le projet « Lire le monde » cherchait à répondre à certains besoins du public d'apprenants auquel il était dédié. Une faible estime de soi et un manque de confiance en soi en étaient les traits les plus importants. L'objectif principal du dispositif était de promouvoir la formation des élèves au niveau attitudinal envers l'altérité et par rapport à eux-mêmes, dans le sens de la prise de conscience de leurs compétences cognitives, interactionnelles et linguistiques.
- 15 Le dispositif a été mis en place auprès de 41 élèves du 6^e ano do ensino fundamental (l'équivalent de la 6^{ème} dans un collège français). Ils étaient âgés de 11-12 ans à l'époque de l'expérimentation, qui a été menée au cours de l'année scolaire 2018 (février-novembre). La plupart de ces élèves habitent la *favela* en bordure de laquelle se situe le collège. Ils sont donc issus d'une classe socioéconomique défavorisée et subissent des préjugés de toutes sortes liés à une telle condition sociale. Le trafic de drogues, le manque d'espoir, de respect et de perspectives sont des éléments habituels dans leur entourage. Ils ont aussi des rêves, font l'expérience de l'honnêteté, du respect, bénéficient parfois de l'appui de familles structurées, mais ces qualités sont moins visibles et mises en valeur dans leur quotidien. Dans ce contexte, le projet « Lire le monde » se proposait de mettre en lumière les compétences et les capacités des élèves, ainsi que les points positifs de leurs expériences de vie et de les encourager à dépasser les discours de déploration et de stigmatisation (Frier, 1989) qui les entourent depuis le plus jeune âge.
- 16 En partant de la base des approches plurielles et de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle pour la conception des activités, le projet « Lire le monde » se proposait de fortifier les aspects psychoaffectifs et émotionnels des apprenants, en valorisant les compétences individuelles, ainsi que la sensibilisation vers le plurilinguisme, la diversification des langues enseignées et le développement de la citoyenneté chez les élèves.
- 17 Le projet « Lire le monde » s'est structuré en six phases :
 1. Introduction et établissement du contrat d'apprentissage ;
 2. Éveil aux langues ;
 3. Intercompréhension ;
 4. Inversement des rôles : les élèves préparent et donnent une séance de cours sur une langue au choix à leurs camarades et enseignants ;
 5. Visite de deux « étrangers », ce qui a permis à certains apprenants le premier contact direct avec des non-brésiliens ;
 6. Espace d'échange et clôture du projet.
- 18 Dans les analyses on se penchera sur les activités des phases 2 et 3, dont les objectifs étaient :
 - Phase 2 (Éveil aux langues) : sensibiliser les apprenants à la diversité linguistique du monde et les préparer à la phase 3 (Durée de la phase 2 : dix séances de 1 heure à savoir 10 heures étalées sur trois mois).
 - Phase 3 (Intercompréhension) : stimuler le développement en différentes langues, plus spécifiquement l'espagnol et l'italien ; stimuler la construction du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) (Durée de la phase 3 : dix séances de 1 heure à savoir 10 heures étalées sur trois mois).

- 19 Dans la phase 2, les élèves ont travaillé sur le planisphère, pour repérer la localisation des pays qui ont disputé la Coupe du Monde 2018, ils ont découvert les langues parlées dans ces pays, des stéréotypes et des aspects historiques qui ont déterminé la présence des langues en Amérique latine ; la thématique de l'apprentissage des langues « étrangères » a fait objet de quelques séances ; les apprenants ont pu écouter neuf langues de trois familles linguistiques à travers des vidéos thématiques sur le football (arabe, allemand, espagnol, français, anglais, italien, japonais, portugais variante européenne, russe) ; ils ont construit leur *fleur des langues* pour représenter leur biographie langagière.
- 20 Dans la phase 3, ils ont lu en intercompréhension trois textes en espagnol (une BD et les paroles de deux chansons) et trois textes en italien (les salutations et les professions, une pièce publicitaire, une chanson). Le travail a été réalisé collectivement et de façon collaborative, l'enseignante les guidant quand nécessaire.
- 21 Pour répondre à la question de recherche, qui vise à repérer les effets du projet « Lire le monde » et des approches plurielles chez des élèves préadolescents issus d'un milieu défavorisé, sont analysées les activités réalisées par les apprenants, le journal réflexif de l'enseignante et les entretiens réalisés en fin d'année. Une double analyse linguistique et de contenu a été faite. Nous nous concentrons notamment sur les effets du dispositif sur les compétences de lecture et les effets psychoaffectifs de la démarche chez les élèves.

Quelques activités analysées

- 22 Les résultats reflètent les propositions du *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) quant aux ressources susceptibles d'être développées par les approches plurielles. Ainsi le descripteur S 1.4.3² énonce :

S 1.4.3 Être capable d'accéder au moins partiellement au sens d'un énoncé dans une langue peu ou pas connue sur la base d'un repérage des mots et d'une analyse de la structure « syntaxique / morphosyntaxique » (Candelier et al., 2012 : 50)

L'exemple présenté ci-dessous est le premier texte dans une autre langue proposé aux élèves dans le cadre du projet « Lire le monde ». La consigne était de lire le texte et de souligner les mots qu'ils croyaient comprendre. Les exemples d'activités, provenant de quatre élèves, montrent qu'ils peuvent identifier des mots transparents en espagnol à partir de leurs connaissances en portugais. On peut noter aussi les différents niveaux initiaux de cette compétence chez les quatre élèves, notamment les deux présentés à gauche par rapport aux deux présentés à droite, comme le montre la Figure 1.

Figure 1 :Activité d'intercompréhension en espagnol

- 23 En ce qui concerne le mot « niña » (« menina » en portugais), malgré son opacité, trois élèves sur quatre le soulignent. Cela est entendu comme un indice de leur capacité d'en déduire le sens à partir du contexte en mettant en place des stratégies d'observation : le mot est précédé d'un déterminant et suivi d'un adjectif et, en plus, est dans la même phrase que « Mafalda », un prénom féminin. Outre ces indices linguistiques, les élèves avaient accès à une image de la célèbre sculpture de Mafalda à Buenos Aires, qui accompagnait le texte. Sur la photo, il y avait aussi Quino, son créateur.
- 24 Lors des entretiens en fin d'année, les élèves expriment à leur manière leur perception à propos de la proximité des langues et ils peuvent expliquer pourquoi la lecture en espagnol était faisable, bien qu'ils n'aient jamais étudié cette langue. Observons cet échange entre l'enseignante et une élève :

Érica – e como que isso foi possível (entender textos que não estavam em português) ?

Aluna – foi possível **porque tem algumas palavras que parecem português**, só que não são. Aí como o itali..., [o que mesmo?], que o espanhol é mais fácil que essas outras línguas a gente brilhou, **porque parece que tem algumas palavras em português** (Roda de Conversa Grupo 1 Suíça) ³

L'élève exprime sa stratégie en deux temps : d'abord, elle dit qu'il y a des mots en espagnol qui ressemblent au portugais ; ensuite, elle dit qu'il semble qu'il y a des mots en portugais dans les textes en espagnol. L'essentiel dans les deux phrases, c'est la perception de la similitude entre les deux langues, qui permet à cette élève de circuler librement entre les langues en raison de leur degré de ressemblance.

- 25 Dans le même sens des stratégies pour repérer des mots non transparents à partir du contexte, on observe chez les apprenants la construction d'autres *savoirs-faire*, notamment liés aux descripteurs de ressources suivants :

S 1.1 °Savoir utiliser / maîtriser° des démarches° d'observation / d'analyse (/ segmenter en éléments / les classer / les mettre en relation /)°

S 2.2.2 Savoir °identifier [repérer]° à l'écrit °un morphème / un mot° d'une langue familière ou non

S 3.1.1 Savoir établir des mises en relation de ressemblance et de différence entre °les langues / les cultures° à partir de °l'observation / l'analyse / l'identification / le repérage° de certains de leurs éléments (Candelier et al., 2012 : 49, 51, 52)

À partir de l'observation systématique de certains mots et d'un travail ciblé, les élèves peuvent relever les régularités et en déduire les correspondances entre des morphèmes et des éléments graphiques en espagnol et ceux en portugais, comme le montre la Figure 2.

Figure 2 : Systématisation du repérage des morphèmes espagnol *versus* portugais

biacción = ação	EBPAHOL →
Emoción = emoção	ión = ão
transición = transição	ue = o
imitación = imitação	ie = e
lección = lição	cilo = céu
inmigración = imigração	quiere = quero
^{p esp} cción = ação ^{port}	

- 26 Les connaissances construites lors de cette première activité de lecture et d'observation ciblée sur certains éléments de la langue espagnole ont été largement utilisées par les élèves lors de la deuxième activité de lecture dont le texte était beaucoup plus long mais assez simple à comprendre au niveau du récit. Il s'agissait des paroles de la chanson « ¿Dónde estás corazón ? », de la chanteuse colombienne Shakira.
- 27 Les élèves ont donc été capables de repérer et comprendre le sens des mots finissant par « -ión » / « -ón » (singulier) ou « -iones » (pluriel) : *corazón, religiones, canciones*. Cela a été possible parce qu'ils connaissaient déjà ce morphème, travaillé lors de la séance précédente. Ils ont été capables aussi de repérer les mots dont la graphie comportait la diphtongue « ue », comme *suelo, puedo, vuelva*, pas tout à fait transparents, mais plus facilement compréhensibles après le remplacement de « ue » par « o » tonique en portugais, produit des réflexions métalinguistiques de la séance précédente.
- 28 En ce qui concerne la langue italienne, de nombreux élèves ont exprimé leur difficulté d'accéder au sens des textes lus dans cette langue, notamment les paroles de la chanson « Le cose che vivi », de Laura Pausini, dont le récit était plus abstrait et moins facile à comprendre. Il faut souligner que l'exposition des élèves à l'italien a été moins importante que celle à l'espagnol. Ainsi, les résultats de compétences de lecture en italien sont moins parlants, mais pas négligeables, puisqu'avant la lecture des paroles de la chanson, les élèves n'avaient lu en italien qu'une dizaine de petites phrases contextualisées.

Figure 3 : Activité d'intercompréhension en italien

- 29 Malgré la différence entre les compétences de lecture en intercompréhension construites par les élèves en espagnol et en italien, les élèves expriment une grande satisfaction d'être capables de lire ces textes. La majorité des indices qui en témoignent ont été notés par l'enseignante sur son journal réflexif et sont repérables aussi sur la transcription des entretiens. Voici quelques exemples :

Grupo 5 Colômbia, aula da música Dónde estás corazón – Sophia não parava de sorrir. **A cada agudo da Shakira, ela olhava para mim.** Ao final da aula, ela escreveu no Estacionamento de Perguntas: “tem alguma língua que você gosta mais que o espanhol?” (Journal réflexif, 23/05/2018)

Grupo 7 Egito, aula da Mafalda – Ize: **“ai, é bom ler assim!”** (Journal réflexif, 11/06/2018)

Grupo 6 Japão – Maria Antonieta, após ler toda a letra da música da Shakira: “se a gente for para lá, a gente vai entender algumas coisas”. Ela continuou lendo em voz alta: en el negro... (...) en la radio” -> **sorrindo, sempre.** Ao final da leitura, **com sorriso:** “ai, é legal falar” (Journal réflexif, 07/06/2018) ⁴

Dans le premier exemple (Grupo 5), l'élève regarde l'enseignante maintes fois au cours de l'écoute de la chanson avec l'intention de partager son émotion ; dans le deuxième exemple (Grupo 7), l'élève verbalise son émotion : « que c'est agréable de lire comme ça [en espagnol] ! » ; et dans le troisième (Grupo 6), au cours de toute l'activité et de tout l'échange avec l'enseignante autour de la compréhension de la chanson en espagnol, l'élève sourit. Ces indices, dont le sourire est le plus important, montrent quels types d'émotions sont éveillés chez les élèves lors de leur exposition à des langues pas ou peu connues. Les émotions positives sont plus intenses quand ils se rendent compte qu'ils sont capables de comprendre et d'utiliser ces langues.

- 30 D'autres notes issues du journal réflexif reflètent les ressentis des élèves sur les impressions exprimés lors d'activités de lecture réalisées dans d'autres langues :

Grupo 8 Rússia – como vocês estão se sentindo (ao fim da leitura quadro Mafalda) ?

Nina: “como alguém que sabe espanhol!”

Resposta ao final da aula: “como uma pessoa que sabe falar espanhol.”

(Journal réflexif, 21/05/2018)

Grupo 10 Senegal, aula “**io da grande voglio fare...**” – como vocês estão se sentindo, falando italiano ?

Victor: “inteligente!”, Jadira: “inteligente!”, Nymar: “é... inteligente.”

(Journal réflexif, 08/08/2018) ⁵

- 31 Dans le premier extrait (*Grupo 8*), à la fin de la lecture du texte de présentation de Mafalda (voir plus haut), l'élève déclare qu'elle se sent « comme quelqu'un qui connaît l'espagnol » et en fin de séance, elle redit en ajoutant : « comme quelqu'un qui sait parler espagnol ». Cette représentation de soi est très positive et indique une augmentation de l'estime de soi et surtout de la confiance en ses propres compétences, puisqu'elle tourne la phrase de deux manières, indiquant deux compétences différentes : d'abord celle de la compréhension, ensuite celle de la production.
- 32 Dans le second extrait (*Grupo 10*), l'enseignante demande aux élèves comment ils se sentent quand ils lisent et parlent italien. Les trois répondent : « [je me sens] intelligent ! ». Même si la réponse du troisième élève semble moins convaincante, il emploie le même mot utilisé par ses camarades.
- 33 Ces deux extraits ainsi que les exemples précédents servent à mettre en lumière la construction du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), qui a pu se développer grâce aux expériences actives vécues par les élèves lors du travail direct sur des textes dans d'autres langues, à partir des stratégies mises en place et des activités d'analyse de mots et de morphèmes. Toutes ces démarches ont contribué à ce que les élèves trouvent chez eux les outils nécessaires pour la manifestation de leurs compétences. En les manifestant, ces élèves se rendent compte qu'ils sont capables de faire et d'apprendre beaucoup de choses, ce qui contredit les discours stigmatisant sur eux, très fréquemment répétés par la société.

Conclusion

- 34 Dès le plus jeune âge, les élèves de cette école font des déclarations dépréciatives par rapport à eux-mêmes, par exemple : « je ne suis pas suffisamment polie pour réussir à bien assister aux cours », « je suis nulle, je ne saurai jamais apprendre des choses aux autres », « je n'ai pas la capacité d'écrire une histoire que les gens aiment », parmi d'autres⁶. Face à leurs discours dépréciatifs, les approches plurielles se sont avérées un outil très adapté au développement d'un projet d'éducation linguistique souhaitant contribuer au changement de l'estime de soi des apprenants.
- 35 Les activités mises en place ont permis aux élèves de se rendre compte de leurs capacités cognitives et de leurs compétences linguistiques. Les activités d'éveil aux langues ont contribué à l'ouverture d'esprit envers l'altérité et ont été suivies des activités d'intercompréhension. Ces dernières ont favorisé chez les apprenants le développement de compétences de lecture en espagnol et en italien, même en

proportions modestes. Les activités d'intercompréhension ont contribué aussi à la construction du sentiment d'efficacité personnelle à travers l'expérience active de lecture et d'écoute d'autres langues.

- 36 Les résultats de cette expérience confirment les propos d'Alas Martins pour l'application des approches plurielles dans le contexte brésilien en vue de la diversification et la promotion de plusieurs langues et du développement cognitif et intellectuel des apprenants. Elles s'avèrent utiles aussi, comme le suggère l'auteur, pour la prise de conscience par les élèves de leurs connaissances linguistiques et l'établissement de la confiance en soi et de la motivation pour l'apprentissage (Alas Martins, 2010).
- 37 L'estime de soi étant un élément qui influence l'apprentissage (Prêteur, 2002 ; González-Vásquez, 2019), le développement de cet aspect chez les élèves peut contribuer à faire baisser l'abandon et l'échec scolaire. En plus, puisque les élèves expriment des émotions positives et du plaisir quand ils sont en contact avec d'autres langues, les approches plurielles, en collaboration avec d'autres disciplines scolaires, peuvent favoriser le raccrochage scolaire. D'autres expérimentations en contexte brésilien méritent d'être faites, dans des contextes similaires ainsi que dans d'autres contextes scolaires et auprès d'apprenants plus jeunes et plus âgés. Ces expérimentations peuvent élargir le champ d'études des approches plurielles au Brésil, contribuant à l'établissement de nouveaux rapports des apprenants avec l'apprentissage, ce qui ne peut qu'améliorer les conditions de l'éducation au sein de ce pays.

BIBLIOGRAPHIE

Alas Martins, S. (2010). L'intercompréhension des langues romanes au service de l'amélioration de l'enseignement des langues au Brésil. *Synergies Brésil*, (n. spécial 1), 107-114.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman and Company.

Billiez, J. (dir.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL/LIDILEM.

Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação e Cultura.

Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Brasil (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22

Candelier, M. (dir.). (1995). *Jalons pour une Europe des langues*. LIDIL, n. 11. Presse Universitaires de Grenoble.

Candelier, M. (2003). Janua Linguarum – la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. Centre Européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe. <http://archive.ecml.at/documents/pub121f2003candelier.pdf>

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90. https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf

Candelier, M.; Camilieri-Grima, A.; Castellotti, V.; De Pietro, J.-F.; Lörintz, I.; Meissner, F.-J.; Shröder-Sura, A.; Noguero, A. (2012). CARAP – *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at/>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier Éditions. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n. 6, 13-21. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2062

Degache, C. (2018). Enjeux des modalités télécollaboratives dans un scénario pour l'intercompréhension : chronique d'un changement annoncé. Dans Jeoffrion, C. et Narcy-Combes, M.-F. (dir.), *Perspectives plurilingues en éducation et formation : des représentations aux dispositifs* (p. 179-199). Presses Universitaires de Rennes.

Degache, C. & Garbarino, S. (dir.). (2017). *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. L'intercompréhension*. UGA Éditions.

Finardi, K. R. (2014). The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil and the use of English as an international language. *Studies of English Language Teaching*, v. 2, 401-411.

Finardi, K. R.; Guimarães, F. F. (2017). Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 28, n. 68, 600-626.

Frier, C. (1989). *Illettrisme et communication. Approche sémiotique des problèmes d'acculturation à l'écrit*. [Thèse de doctorat] Université Stendhal Grenoble III.

González-Vázquez, B. (2019). ¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 781-795.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: an Introduction*. Cambridge University Press.

Neves, A. de O. (2018). *Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso*. [Mémoire de Master, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-B64H2A/1/1872m.pdf>

Ollivier, Christian. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10-1. <http://journals.openedition.org/rdlc/1485>

Pinheiro-Mariz, J. & Lira, M. de N. (2017). A intercompreensão de línguas românicas na formação plurilíngue e intercultural no ensino de línguas estrangeiras para crianças. *Letras em Revista*, v. 8, n. 1, 466-485.

Prêteur, Y. (2002). Développement de l'estime de soi et réussite scolaire. *Résonnances, mensuel de l'Ecole valaisanne*, n. 3. <https://www.resonances-vs.ch/index.php/docman/resonances-1988-20xx/2002-2003/918-n-03-novembre-l-estime-de-soi/file>

Puozzo-Capron, I. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 9, numéro 1, Recherches en didactique des langues et cultures, Haute École Pédagogique de Lausanne, Suisse.

Sarsur-Câmara, É. (2020). *Abordagens plurais das línguas no ensino fundamental: experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte*. [Thèse de doctorat, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33943>

Silva, R. C. da. (2013). Intercompreensão entre Línguas Românicas: Contextos, Perspectivas e Desafios. *Revista de Italianística*, n. XXVI, 91-103.

Silva, T. G. da. (2018) *Inglês para quem? As implicações do programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira*. [Mémoire de Master, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/1107/2/TALITA%20GUIMAR%C3%83ES%20DA%20SILVA.pdf>

NOTES

2. Les ressources sont transcrites ici telles qu'elles sont présentées dans le CARAP (y compris les symboles non-alphabétiques, qui ont des significations particulières au sein du document).

3. Érica – et comment ça a été possible (de comprendre des textes qui n'était pas écrit en portugais) ?

Elève – c'était possible **parce qu'il y a des mots qui ressemblent au portugais**, mais ne sont pas [en portugais]. Du coup, comme l'itali... c'est quoi déjà ? comme l'espagnol est plus facile que ces autres langues, on a très bien fait le travail, **parce qu'il y a des mots en portugais** (Moment d'échange Groupe 1 Suisse)

4. Groupe 5 Colombie, séance consacrée à la chanson Dónde estás corazón – Sophia n'arrête pas de sourire. **A chaque note marquée chantée par Shakira, elle cherchait mon regard**. En fin de séance, elle m'a posé une question : 'est-ce qu'il existe une langue que tu aimes plus que l'espagnol ?' (Journal réflexif, 23/05/2018)

Groupe 7 Egypte, séance consacrée à la BD de Mafalda – Ize: **'que c'est agréable de lire comme ça [en espagnol] !'** (Journal réflexif, 11/06/2018)

Groupe 6 Japon – Maria Antonieta, après avoir lu les paroles de la chanson de Shakira: 'si on va là-bas [dans un pays hispanophone], on comprendra certaines choses'. Elle poursuit la lecture en voix haute: *en el negro... (...) en la radio* -> **elle sourit tout le temps**. En fin de lecture, **avec un grand sourire**: 'aï, c'est trop bien parler [espagnol]' (Journal réflexif, 07/06/2018)

5. Groupe 8 Russie – comment vous sentez-vous (juste après avoir fini la lecture de la BD de Mafalda) ?

Nina: **'comme quelqu'un qui sait l'espagnol !'**

Réponse en fin de séance : **'comme une personne qui sait parler espagnol.'** (Journal réflexif, 21/05/2018)

Groupe 10 Sénégal, séance consacrée aux professions en italien : **'io da grande voglio fare...'** – comment vous sentez-vous, voyant que vous parlez italien ?

Victor: 'intelligent !', Jadira: 'intelligente !', Nymar: 'euh... intelligent.' (Journal réflexif, 08/08/2018)

6. Remarques tirées du questionnaire auquel ont répondu les élèves au début de l'année scolaire.

RÉSUMÉS

Cet article présente les résultats d'un projet mis en œuvre auprès de 41 élèves préadolescents d'un collège public situé dans une région socioéconomique défavorisée de Belo Horizonte, au Brésil. Le projet « Lire le monde » se base sur les approches plurielles des langues et des cultures, notamment l'éveil aux langues et l'intercompréhension. Son but est de favoriser l'ouverture d'esprit vers les langues et pays du monde et de contribuer à un changement positif de l'estime de soi chez les apprenants. Les instruments de recueil des données sont des entretiens, des questionnaires et le journal de bord de l'enseignante. Une double analyse linguistique et de contenu est faite et on constate chez les élèves une prise de conscience de leurs compétences linguistiques, suivie d'une plus forte estime de soi. Les élèves se sont fortement engagés dans le projet et ont adhéré aux activités proposées, malgré le degré de difficulté qu'elles présentent et les compétences exigées pour leur accomplissement.

Este artigo apresenta os resultados de um projeto realizado junto a 41 alunos pré-adolescentes de uma escola pública situada em uma região socioeconômica desfavorecida da cidade de Belo Horizonte, no Brasil. O projeto "Ler o mundo" tem como base as abordagens plurais das línguas e culturas, especialmente o despertar para as línguas e a intercompreensão. Seu objetivo foi de promover uma abertura de espírito diante das línguas e países do mundo, bem como contribuir para uma mudança positiva da autoestima dos alunos. Os instrumentos de geração de dados foram entrevistas, questionários e o diário reflexivo da professora. Uma dupla análise linguística e de conteúdo foi feita, e é possível observar uma tomada de consciência, pelos alunos, de suas competências linguísticas, seguida de uma autoestima mais elevada. Os alunos se engajaram fortemente ao projeto e aderiram às atividades propostas, apesar do grau de dificuldade que elas apresentavam e das competências exigidas para sua realização.

INDEX

Mots-clés : approches plurielles, éveil aux langues, intercompréhension en langues romanes, estime de soi, collège

Palavras-chave : abordagens plurais, despertar para as línguas, intercompreensão em línguas românicas, autoestima, ensino fundamental.

Keywords : pluralistic approaches, awakening to languages, intercomprehension between Romance languages, self-esteem, middle school

AUTEUR

ÉRICA SARSUR

LIDILEM (EA609), Université Grenoble Alpes ; Apicad (Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance)

Érica Sarsur est docteure en Didactique des langues (Universidade Federal de Minas Gerais), sa recherche porte sur le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles des collégiens brésiliens préadolescents issus des milieux défavorisés à travers les approches plurielles. Elle est actuellement membre du projet franco-brésilien DIPROlinguas (CAPES-COFECUB) et de l'action de recherche « Construction du sujet lecteur-scripteur et rapport à l'écrit » (Lidilem).

esarsur1[at]gmail.com

Cet article présente les résultats partiels de mon stage doctoral à l'Université Grenoble Alpes, France, au cours de l'année 2018-2019, qui s'insère dans le projet « Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa » (www.miriadi.net/diprolinguas) sous la coordination des professeurs Christian Degache (Université Fédérale de Minas Gerais/Université Grenoble Alpes) et Olivier Kraif (Université Grenoble Alpes), approuvé par l'appel de coopération France-Brésil CAPES-COFECUB, numéro de projet 901/18, pour la période 2018-2019. Cette recherche a reçu le financement de l'agence CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) du Ministère de l'Éducation du Brésil.