

Parcours pour l'éducation linguistique plurilingue : représentation et découverte des langues



Luís Filipe Barbeiro

Institut Polytechnique de Leiria, Portugal

barbeiro@ipleiria.pt



Reçu le 06-11-2012 / Accepté le 06-01-2013

Résumé

Cet article présente l'état des représentations et des connaissances des langues d'élèves dont les âges se situent entre 8 et 11 ans, suite à l'expérimentation du programme Euro-mania. Ce programme s'appuie sur l'activation de l'intercompréhension entre les langues romanes, liée à l'apprentissage des contenus disciplinaires. Les résultats ont montré que le cadre préalable à l'expérimentation a évolué suite à son exécution. Les activités réalisées dans le cadre du programme ont conduit à l'approfondissement de la relation avec certaines langues de la famille romane, à la découverte d'autres langues de cette même famille et à la prise de conscience en ce qui concerne la portée et les limitations des stratégies liées à l'intercompréhension.

Mots-clés : intercompréhension, langues romanes, diversité linguistique, éducation plurilingue

Percursos para a educação linguística plurilingue: Representação e descoberta das línguas

Resumo

Este artigo apresenta os reflexos no quadro de representações e conhecimentos sobre as línguas de alunos de 8-11 anos, desencadeados pela aplicação do programa Euro-mania. Este programa tem por base a ativação da intercompreensão entre línguas românicas, em associação à aprendizagem de conteúdos disciplinares. Os resultados obtidos mostraram que o quadro pré-existente foi alterado. O trabalho realizado no programa levou ao aprofundamento da relação com algumas das línguas românicas, ao estabelecimento da relação com outras línguas desta família que foram descobertas pelos alunos e à tomada de consciência do alcance e das limitações das estratégias de intercompreensão.

Palavras-chave: intercompreensão, línguas românicas, diversidade linguística, educação plurilingue

Course for plurilingual language education: representation and discovery of languages

Abstract

This text presents 8 to 11-year-old pupils' representations and knowledge about languages, following the implementation of the Euro-mania programme. This programme is based on the activation of intercomprehension between the Romance languages, in association with the learning of school subjects. The results reveal that the pre-existing framework has evolved. The activities led to the strengthening of the relationship with some languages of the Romance family, to the discovery of other languages of this family, and to a growing awareness of the potential and limitations related to the strategies based on intercomprehension.

Keywords: intercomprehension, romance languages, linguistic diversity, plurilingual education

1. Introduction

La *diversité linguistique* et le *multilinguisme* font partie de la réalité du Portugal contemporain, lequel au cours des dernières années a connu un important phénomène d'immigration et a reçu l'influence de nombreuses langues nouvelles. La question de la diversité linguistique et du multilinguisme devient encore plus pertinente lorsqu'on adopte le point de vue de l'intégration du Portugal dans l'espace européen. Les défis posés par cette réalité linguistique diversifiée se projettent sur l'éducation et l'école (Ferrão Tavares 2007 : 20-26).

La conscience de ces problèmes conduit à nous demander si l'action de l'école se limite au cadre traditionnel de l'enseignement des langues étrangères ou si l'on peut élargir son action, en mettant en place de nouvelles stratégies visant la découverte de la diversité linguistique et du plurilinguisme.

Une ligne d'action a acquis une importance croissante ces dernières décennies: celle qui se fonde sur l'intercompréhension, comme « une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre », selon la définition de Doyé (2005 : 7). Comme le souligne Doyé (2005 : 7), cette définition « inclut la communication tant orale qu'écrite, et exclut l'utilisation active de la langue étrangère ». L'intercompréhension n'exige pas aux participants qu'ils soient capables de s'exprimer dans la langue de réception, donc, elle n'exige pas qu'ils l'aient apprise préalablement (Doyé 2005, Alves, Mendes 2006) – encore selon Doyé (2005 : 7), elle correspond à « la capacité de comprendre d'autres langues sans les avoir apprises ». Cette capacité est activée, de façon naturelle, dans de nombreuses situations de communication par des participants qui font usage de différents types

de compétences (linguistiques, culturelles, situationnelles, pragmatiques, graphiques, etc. - Doyé 2005 ; Capucho, Oliveira 2005 ; Alves, Mendes, 2006 ; Barbeiro, 2009). La question qui se pose est de savoir si l'école doit favoriser et encourager cette capacité. La réponse affirmative à cette question implique la recherche de stratégies pour mener à bien ce travail.

L'un des fondements les plus productifs sur lequel se construit l'intercompréhension est constitué par les relations étroites entre les langues d'une même famille (Castagne 2006, 2011). Ces rapports ont donné lieu à des projets visant le développement des stratégies d'intercompréhension entre des langues apparentées (EuroCom, IGLO, Sigurd, EuRom4 / 5, Galatea, Lalita, Galanet, etc.).

Selon le point de vue de l'action à réaliser par l'école, la conscience du rôle joué par les relations entre les langues apparentées pourrait suggérer l'inclusion de ces relations comme matière scolaire. Cette voie, en elle-même, ne possède pas une dimension fondamentale qui caractérise la mobilisation de l'intercompréhension: le caractère fonctionnel, c'est-à-dire la réponse au besoin de parvenir à construire du sens dans une situation concrète.

Pour répondre au défi de promouvoir l'intercompréhension, l'école doit activer la dimension fonctionnelle. C'est le but visé par le programme européen Euro-mania (2005-2008) qui cherche à établir l'intégration avec les matières disciplinaires (Escudé, 2011a). En tant que stratégie générale, les élèves sont confrontés à des documents dans des langues différentes, liés à une certaine matière scolaire, et doivent construire du sens à partir de ces documents. Pour cela, ils activent les différentes « ressources cognitives » (Doyé, 2005) auxquelles ils ont accès : ressources de nature linguistique, culturelle, situationnelle, pragmatique, graphique, etc. Ce processus, visant à construire du sens à partir de l'ensemble des documents présentés, pour arriver à l'apprentissage, attribue une fonctionnalité à l'activation de l'intercompréhension. De plus, cette fonction crée un contexte favorable à l'élargissement des connaissances concernant les relations entre les langues, ce qui favorise la capacité d'intercompréhension.

La liaison de l'apprentissage des langues aux contenus disciplinaires est mise en relief dans des approches telles que le CLIL (Content and Language Integrated Learning)/ ou l'EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère), dans lesquelles l'apprentissage d'une langue étrangère se fait en association avec l'enseignement d'une matière scolaire dans cette même langue. En ce qui concerne le programme Euro-mania, il ne s'agit pas de l'apprentissage systématique d'une langue ou d'un ensemble de langues étrangères. Ce programme se place au niveau de la sensibilisation à la diversité linguistique et à la prise de conscience des rapports entre les langues dans l'ensemble des

langues romanes.

Sans la condition des ressources impliquées par l'approche EMILE, le niveau auquel se place le programme Euro-mania lui permet de jouer un rôle important à l'école, afin de commencer le plus tôt possible la préparation du parcours visant à implanter une éducation plurilingue. Ce parcours pourra être complété et se poursuivre au moyen de modalités plus systématisées d'apprentissage de langues étrangères. L'adoption d'une perspective plus large couvrant toute une famille de langues permettra d'encadrer l'apprentissage de langues particulières, tel que le français.

De nos jours, en raison de la circulation des personnes et du contact qui est fourni par les médias et Internet, les individus sont de plus en plus conscients de la diversité des langues et construisent des représentations ou des images de celles-ci. Les représentations sont des outils sémiotiques et cognitifs qui sont construits en interaction sociale, à travers lesquels les sujets en tant qu'agents sociaux « construisent leurs modes de connaissance de la réalité » (Zarate, 1993 : 29). Il est important de connaître ces représentations en tant que socle permettant d'approfondir la relation des sujets avec ces langues (Moore, 2001 ; Oliveira, 2005 ; Melo, 2009). Comme affirme Moore (2001 : 39), « les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user ». La construction des représentations est un procès dynamique, évolutif, créé par les individus et par les groupes à travers des expériences de vie, notamment les contacts interculturels et les expériences d'enseignement-apprentissage (Castelloti, Coste, Moore, 2001). En ce qui concerne la mise en œuvre des stratégies du programme Euro-mania, il importe de savoir dans quelle mesure le travail effectué en fonction de ces stratégies modifie les connaissances et le cadre de représentations préalables des élèves.

Ainsi, en accompagnant l'expérimentation du programme Euro-mania, un ensemble de données a pu être recueilli concernant les représentations et les connaissances des langues, de même que des données relatives aux compétences linguistiques et d'intercompréhension qui ont été travaillées au cours de l'expérimentation. Dans cet article, nous présenterons les résultats correspondants aux représentations et aux connaissances sur les langues, en comparant les résultats de la première application, avant le programme, avec la deuxième application, après le développement du programme. La question de recherche qui guide cette étude est donc celle de savoir s'il existe des différences entre les représentations et les connaissances sur les langues révélées par les élèves à ces deux moments, avant et après le travail avec Euro-mania.

2. Méthodologie

2.1. Le programme Euro-mania et son application dans cette étude

Le programme Euro-mania (www.euro-mania.eu) comprend un ensemble de vingt modules, chacun traitant un contenu disciplinaire pour le niveau scolaire des élèves dont les âges se situent entre 8 et 11 ans, présentant des matériaux en diverses langues romanes. En général, les matériaux combinent texte écrit et image et il est aussi possible d'accéder à des fichiers audio sur le site web (modules « J'apprends par les langues »).

Chaque module présente une section initiale (« Observe et découvre »), où les élèves commencent par la prise de contact avec des documents dans les différentes langues romanes. Le défi de la découverte est orienté vers la construction de sens à partir de ces documents. Pour ce faire, les élèves doivent mobiliser leurs capacités d'intercompréhension par rapport aux autres langues romanes, s'appuyant surtout sur les similitudes entre ces langues. Ils s'appuient aussi sur d'autres modes sémiotiques, notamment les éléments visuels, et mobilisent d'autres ressources cognitives (comme les différentes compétences susmentionnées: culturelles, situationnelles, pragmatiques, graphiques, etc.). A partir de ce premier défi, les modules conduisent à un travail de systématisation et d'approfondissement de la connaissance des contenus disciplinaires et, également, de certaines caractéristiques des différentes langues romanes et des relations entre elles.

Les domaines scolaires traités sont les sciences, l'histoire, les mathématiques et la technologie. L'ordre des vingt modules ne correspond pas à une progression disciplinaire ou linguistique. Chaque module peut être appliqué indépendamment des autres. La diversité des domaines et des thèmes permet l'utilisation du programme sur plusieurs années de scolarité.

Pour cette étude, qui fait partie de l'expérimentation du programme, huit modules ont été appliqués dans chaque classe. Les modules ont été sélectionnés par les enseignants. Les enseignants ont aussi conduit chaque session en classe. La mise en œuvre du programme a eu lieu entre les mois de janvier et juin de l'année scolaire 2009/2010.

2.2. Participants

Les modules du programme Euro-mania sont présentés comme étant destinés aux élèves dont les âges se situent entre 8 et 11 ans (Escudé, 2008), correspondant aux niveaux de troisième, quatrième et cinquième/sixième années de scolarité. Les élèves qui ont participé à cette étude appartiennent à ce groupe d'âges et sont en troisième, quatrième et cinquième années.

L'application a été mise en œuvre dans des écoles de la ville de Leiria, dépendant de la même administration scolaire. Les classes de troisième et quatrième années appartiennent à une école de l'enseignement primaire (1^{er} cycle), tandis que la classe de cinquième année appartient à l'école où se situe le siège administratif. La zone géographique d'où proviennent les élèves de ces écoles présente à la fois des caractéristiques urbaines, résultant du développement de la ville de Leiria, des caractéristiques industrielles, en raison de la proximité d'un parc industriel récent, de même que des caractéristiques rurales, lesquelles subsistent encore. La population scolaire est donc très hétérogène, à la différence des populations scolaires de la plupart des autres écoles de la ville, à prédominance urbaine.

D'un total initial de 79 élèves participants, 70 ont pu suivre l'expérimentation de bout en bout, ce qui de ce fait a permis une comparaison des résultats initiaux et des résultats finaux. La répartition par classe et par âge est la suivante: 20 de troisième année (8 ans), 18 de quatrième année (9 ans) et 32 de cinquième année (10-11 ans). Sur ces 70 élèves, les filles, au nombre de 41, sont en majorité par rapport aux garçons. En ce qui concerne la diversité linguistique, il y a dans ces classes six (6) élèves d'origine slave (Ukrainiens et Moldaves), dont un en quatrième année et cinq en cinquième année de scolarité. Dans tous les autres cas, la langue maternelle des élèves est le portugais. Le portugais constitue aussi leur langue d'apprentissage à l'école et chez eux, à l'exception des élèves slaves mentionnés. Quant à l'apprentissage de langues étrangères, d'une façon générale, ces élèves ont commencé l'apprentissage de l'anglais ou, du moins le contact scolaire avec cette langue (qui a pu être plus ou moins systématique), en troisième année de scolarité, en tant qu'activité complémentaire de l'étude des matières scolaires.

2.3. Collecte et analyse des données

La collecte des données a fait partie de l'expérimentation d'Euro-mania. Avant la mise en œuvre du programme un questionnaire d'évaluation des représentations des langues a été administré. À la fin de l'année scolaire et du programme, le même questionnaire a été proposé à nouveau ainsi qu'un ensemble de questions portant sur l'évaluation des connaissances linguistiques et des compétences de compréhension et de production qui ont été travaillées tout au long de l'année à partir des modules Euro-mania. Les résultats présentés dans cette étude concernent les deux applications du questionnaire sur les représentations des langues. Comme, entre les mois de janvier et de juin, les élèves n'ont pas été privés de leurs expériences de vie habituelles, on ne peut prétendre que le programme Euro-mania ait eu un rôle exclusif dans la construction de ces représentations. La participation au programme a été insérée dans la vie des élèves et c'est dans ce cadre global que les

différences entre les deux moments doivent être interprétées.

Les réponses au questionnaire ont été données par écrit et individuellement. L'instrument se compose de six items, lesquels se réfèrent à des aspects différents de la représentation des langues: i) à la représentation des langues comme « difficiles » ou ii) « faciles » ; iii) à la connaissance des langues d'Europe, en tant que trait d'association géographique des langues à des régions et des pays européens ; iv) à la famille des langues du portugais ; v) à la conscience de l'intercompréhension et vi) au projet personnel d'apprentissage des langues. Les items qui demandent l'indication de langues le font sous une forme fermée (ils demandent la citation d'un certain nombre de langues : « Cite une langue qui te paraît difficile », « trois langues d'Europe », etc.). Seulement dans le cas de la question concernant l'intercompréhension, le nombre d'exemples de langues que l'élève peut citer n'est pas fourni. La limitation du nombre de citations explique probablement le fait que les trois groupes scolaires ne présentent pas de différences significatives quant au nombre de réponses.

L'analyse et la présentation des résultats suivent de près les catégories sous-jacentes aux questions. Un vecteur de l'analyse fondamentale est la comparaison des deux étapes, qui correspondent à la première et à la seconde application. Cette comparaison permettra de répondre à notre problématique concernant le surgissement de changements dans le cadre de la représentation et de la connaissance des langues, entre les deux applications. Puisque les items qui demandent l'indication des langues sont, en général à caractère fermé, les changements ne concernent pas strictement chaque langue citée. Ils doivent être envisagés dans la perspective de savoir quelles sont les langues qui à chaque moment apparaissent comme prédominantes ou quel est le degré de saillance que chacune obtient dans les réponses. La comparaison se fait par conséquent entre deux cadres de représentations, révélés par chacune des applications.

3. Présentation et discussion des résultats

3.1. Représentation des langues comme « difficile » ou « facile »

L'axe « difficile » - « facile » est l'un des traits qui marquent le rapport aux langues. Les difficultés gagnent de la force dans le processus d'apprentissage d'une langue (Oliveira, 2005 ; Melo, 2009). Cet axe est l'expression de la représentation de l'effort que le sujet doit faire pour arriver à comprendre ou à parler une langue particulière. Cette représentation peut refléter l'image sociale des difficultés de compréhension, production, apprentissage des différentes langues, mais peut aussi dériver des difficultés rencontrées par les sujets dans leurs parcours d'apprentissage de langues particulières (Oliveira, 2005).

Compte tenu des difficultés rencontrées et l'évolution sur le parcours pour les surmonter, cet axe ne se réduit pas à une dichotomie, mais il marque souvent la voie du développement du rapport à une langue particulière. Les résultats relatifs à cet axe révèlent soit la représentation des langues des élèves, soit les répercussions du travail avec les modules Euro-mania sur ce trait. Le tableau 1 présente les résultats du pôle de représentation de la langue comme « difficile ».

1. Représentation de la langue comme difficile – « Cite une langue qui te paraît difficile »

	1 ^{re} application		2 ^e application
Chinois	19	Prog. Euro-Mania	6
Français	18		13
Italien	4		4
Espagnol	5		–
Roumain	4		19
Anglais	4		1
Ukrainien	4		1
Moldave	3		–
Japonais	2		1
Russe	2		–
Catalan	1		1
Allemand	1		1
Arabe	1		–
Irlandais	1		–
Africain	1		–
Occitan	–		23
Total de citations	70		70
Langues différentes	15		10
L. Romanes	32 (45.7%)		60 (85.7%)
L. Non Romanes	38 (54.3%)	10 (14.3%)	

Si l'on tient compte des réponses de la première application, deux langues se détachent comme « difficiles » : le chinois et le français, qui à elles deux représentent plus de la moitié des réponses. Après le programme, le cadre de résultats change considérablement. Ce changement est le résultat de la prééminence qu'acquièrent les langues suivantes : le roumain, l'occitan et le français. Le roumain augmente fortement dans les citations reçues (de 4 à 19) et l'occitan, qui n'était pas cité auparavant, est perçu par les élèves comme une langue « difficile ». Le français, qui fait aussi partie du programme, maintient une représentation significative en tant que langue « difficile ». Comme le nombre de citations est limité à une seule, la prééminence que

l'occitan et le roumain atteignent à pour conséquence la diminution des citations du chinois, surtout, mais aussi du français. Ce résultat ne signifie pas que le chinois ou le français ne constituent plus des langues « difficiles » pour les élèves, mais seulement que, suite au travail avec Euro-mania, d'autres langues, qui ont été travaillées, sont aussi devenues proéminentes par rapport à la représentation des langues considérées comme « difficiles ».

Ces résultats révèlent également que le parcours du rapport à une langue ne correspond pas à l'image d'un plan incliné sur lequel sa représentation comme « difficile » serait toujours en baisse, à partir de la découverte initiale de cette langue. Le moment de la découverte mais aussi la phase initiale du parcours peuvent être effectivement marqués par la représentation de la langue comme « difficile ».

En sens inverse, l'intensification et la systématisation des contacts avec une langue peuvent conduire à la suppression de la caractérisation de « difficile ». C'est ce qui arrive pour les résultats concernant l'espagnol, qui, lors de la deuxième application, ne reçoit plus le trait de « difficile ». Pour le français, on retrouve aussi une diminution de l'attribution de cette caractérisation, qui, cependant, se maintient à un niveau élevé. Comme nous l'avons dit précédemment, nous devons prendre en compte que le nombre important de citations du roumain et de l'occitan limite la possibilité de citer le français ou le chinois.

Les résultats globaux montrent une plus grande dispersion dans la première application (15 langues vs. 10), ce qui signifie que le travail avec les langues romanes a conduit les élèves à concentrer leurs réponses sur celles-ci, en raison de la proximité qu'ils ont acquise vis-à-vis de celles-ci. De ce fait, la présence des langues romanes dans les réponses de la deuxième application augmente considérablement (de 45,7% à 85,7%) au détriment des langues non romanes (qui passent de 54,3% à 14,3%).

Les résultats de la première application reflètent les représentations qui sont répandues dans la société, ainsi que les représentations qui résultent de l'histoire des contacts des sujets avec les langues (Castelloti, Coste, Moore 2001). La langue chinoise apparaît comme le prototype de langue « difficile », selon une représentation très répandue dans les sociétés occidentales. À son tour, le français, quoique linguistiquement plus proche du portugais que l'anglais, reçoit un nombre plus important de citations. Aujourd'hui, en général, pour les jeunes élèves portugais, les contacts à l'école et aussi dans les médias sont plus fréquents pour l'anglais (qui fait partie des activités d'enrichissement du programme d'études, dès l'école primaire) que pour le français. Les résultats de la

deuxième application combinent ces représentations des langues déjà construites par les élèves avec la représentation résultant du travail plus récent avec les modules Euro-mania.

Le tableau 2 présente les résultats concernant le pôle de caractérisation de la langue comme « facile ». Le facteur qui en ressort c'est la proximité ou parenté entre les langues. En fait, dès le premier moment les langues romanes, surtout l'espagnol, prédominent (75.7%). Dans la deuxième application, cette suprématie devient presque absolue (92,9%). La prise de conscience de l'espagnol comme langue proche du portugais et, par conséquent, sa caractérisation comme « facile » sont renforcées.

2. Représentation de la langue comme facile – « Cite une langue qui te paraît facile »

	1 ^{re} application		2 ^e application	
Espagnol	26	Prog. Euro-Mania	52	
Portugais	16		8	
Anglais	13		3	
Français	5		3	
Brésilien	6		–	
Ukrainien	1		1	
Allemand	1		–	
Moldave	1		–	
Italien	–		1	
Russe	–		1	
Roumain	–		1	
S/ Rép.	1		–	
Total de citations	69			70
Langues différentes	8			8
L. Romanes	53 (75.7%)			65 (92.9%)
L. Non Romanes	16 (22.9%)		5 (7.1%)	

Ce facteur l'emporte sur le contact avec la langue au moyen de l'apprentissage scolaire et de la présence de la langue dans les médias, ce qui peut justifier la saillance de l'anglais au premier moment. Dans la deuxième application, l'anglais reçoit un nombre beaucoup plus bas de citations.

Outre l'espagnol, la relation de proximité se manifeste également, dans la première application, dans les réponses qui se réfèrent à la variété dialectale du portugais du Brésil en tant que langue (« brésilien »). Dans la deuxième application, les références au « brésilien » disparaissent, ce qui peut être dû à une plus grande conscience des relations entre les deux variétés, au-delà du renforcement de la conscience de la « facilité » de l'espagnol. Ce renforcement réduit aussi l'espace pour les citations centrées sur le portugais, la langue maternelle de la grande majorité des élèves. Le travail avec les autres langues romanes a conduit à une plus grande conscience de la proximité entre le portugais et l'espagnol et a aussi fait que certains élèves se décentrent du portugais langue maternelle, dont la « facilité » est liée à cette condition.

3.2. Connaissance des langues d'Europe

L'association des langues à des régions géographiques fait partie de leur représentation. Ainsi, la connaissance de l'Europe intègre la connaissance des langues qui y sont parlées, en tant que langues nationales ou régionales. Le programme Euro-mania comprenait une dimension européenne liée à la connaissance de ces langues, en particulier, des langues romanes. Dans le tableau 3, sont présentés les résultats de la caractérisation des langues en tant que langues de l'espace géographique de l'Europe.

3. Langues d'Europe – « Cite trois langues d'Europe »

	1 ^{re} application		2 ^e application
Français	51	Prog. Euro-Mania	54
Espagnol	45		57
Portugais	29		38
Anglais	22		15
Italien	12		28
Brésilien	9		1
Allemand	8		2
Chinois	5		–
Roumain	5		5
Russe	5		1
« Angolais »	3		–
Arabe	2		–
Ukrainien	2		–

	1 ^{re} application		2 ^e application
Breton	1	Prog. Euro-Mania	–
Moldave	1		–
Norvégien	1		–
Polonais	1		–
« Suisse »	1		–
Catalan	–		1
Luxembourgeois	–		1
Occitan	–		5
S/ Rép.	1		–
Total de citations	203/210		208/210
Langues différentes	18 (15)		12 (11)
R. correctes	183 (87.1%)		207 (98.6%)
R. incorrectes	20 (9.5%)		1 (0.5%)
L. Romanes	151 (71.9%)	189 (90.0%)	
L. Non Romanes	52 (24.3%)	19 (9.0%)	

Les résultats présentés dans le tableau 3 montrent (i) le renforcement des réponses qui identifient les langues des pays et régions d'Europe (de 87,1% à 98,6%) et aussi (ii) une concentration plus importante de réponses dans les langues romanes, dans les résultats de la deuxième application. En ce qui concerne les réponses « incorrectes » (en dehors de cette association à des pays et régions d'Europe), le chinois et l'arabe ne sont plus cités. À leur tour, comme précédemment, disparaissent ou diminuent fortement les références à des variétés du portugais (« angolais », « brésilien »). Il y a donc une connaissance accrue des langues des pays et régions d'Europe.

3.3. Connaissance des langues de la famille du portugais

Les résultats du tableau 4 se rapportent à la connaissance de la relation entre le portugais et les langues romanes. Ces résultats sont donc directement liés au cœur du programme Euro-mania.

4. Famille des langues romanes

« Parmi toutes ces langues, entoure les 6 langues qui sont de la même famille que le portugais »

	1 ^{re} application		2 ^e application
Espagnol	69	Prog. Euro-Mania	63
Français	53		54
Anglais	45		29
Italien	42		59
Arabe	36		27
Allemand	27		17
Roumain	24		45
Russe	18		5
Chinois	11		4
Occitan	11		62
Catalan	8		34
Breton	6		12
S/ Rép.	1		–
Total de citations	350/420		411/420
L. Romanes	207 (49.3%)		317 (75.5%)
L. Non Romanes	143 (34.0%)		94 (22.4%)
Cas non marqués	70 (16.7%)	9 (2.1%)	

Les activités du programme ont eu un impact direct sur la connaissance des élèves concernant l'intégration du portugais dans la famille des langues romanes. Avant le programme, comme le montrent les résultats de la première application, les participants avaient déjà un haut degré de conscience de la relation de proximité entre le portugais et l'espagnol ou le français. Cette connaissance demeure présente dans la deuxième application. En outre, on trouve une augmentation significative pour l'italien et le roumain. Dans le cas du catalan et de l'occitan le programme Euro-mania a permis de découvrir ces langues et de mettre en évidence leur relation de parenté avec le portugais. Un résultat que l'on peut considérer inattendu est l'augmentation des citations du breton, qui n'est pas une langue romane et qui n'a pas été travaillée dans le programme. L'un des facteurs qui permet d'expliquer ce résultat est l'inclusion dans le programme d'autres langues régionales (occitan, catalan). En tant que langue régionale, le breton est aussi considéré par certains élèves comme une langue de la même famille du portugais, comme c'est le cas de l'occitan et du catalan. Escudé (2011b) a obtenu un résultat similaire dans les résultats d'élèves français au même questionnaire.

Au-delà des résultats des langues mentionnées, le nombre de citations augmente considérablement (de 350 à 411). Les cas de langues romanes qui ne sont pas identifiées diminuent, passant de 70 (16,7%) à 9 (2,1%).

Par contre, les réponses correctes, correspondant à l'identification des langues romanes, présentent une augmentation de 49,3% à 75,5%.

3.4. L'intercompréhension

Le tableau 5 présente les résultats directement liés à la conscience de l'intercompréhension. La question propose trois catégories de réponses, correspondant à trois degrés de positionnement des élèves par rapport à cette capacité: « oui », « un peu » et « non ».

5. Conscience de l'intercompréhension

« Est-ce que tu peux comprendre une langue que tu n'as pas apprise à l'école ? »

	1 ^{re} application		2 ^e application
Oui	18 (25.7%)	Prog. Euro-Mania	10 (14.3%)
Un peu	34 (48.6%)		50 (71.4%)
Non	17 (24.3%)		9 (12.9%)
S/ Rép.	1 (1.4%)		1 (1.4%)

Comme prévu, il y a un renforcement de la conscience de l'intercompréhension révélé par la diminution du nombre de réponses « Non » (de 24,3% à 12,9%). Mais il y a aussi une prise de conscience accrue de la portée et des limites de l'intercompréhension. Après le programme, les réponses « Oui » ont aussi diminué (de 25,7% à 14,3%), convergeant vers la réponse « Un peu » (qui passe de 48,6% à 71,4%). On peut considérer que certains élèves partent d'une position naïve (réponse « Oui ») et que le contact avec les documents du programme, écrits en d'autres langues romanes, leur a montré les défis et les difficultés pour arriver à la construction du sens, c'est-à-dire les défis et les difficultés pour arriver à l'intercompréhension. Lors de la deuxième application ils se montrent moins optimistes. Le nombre d'élèves qui partent d'une position pessimiste souffre une diminution semblable. De leur côté, ces élèves prennent conscience que l'intercompréhension n'est pas une impossibilité, même si elle n'est pas absolue.

Le tableau 6 présente la fréquence des langues mentionnées à titre d'exemple. Globalement, il y a un nombre croissant d'exemples, entre la première et la deuxième application. En ce qui concerne les réponses positives (« Oui » ou « Un peu »), les résultats montrent un accroissement pour les langues romanes, notamment en valeur absolue. Au-delà des langues romanes, on note aussi la présence des langues slaves. Cela

peut être dû à la diversité linguistique qui existe dans les classes, en particulier, en 5^e année.

En ce qui concerne la proximité, on retrouve aussi les références aux variétés du portugais, « brésilien » et « angolais », considérés comme des langues. Ces références apparaissent dans la première et aussi dans la deuxième application, comme exemples de « langues » que l'on peut comprendre, sans les avoir apprises à l'école.

Dans les cas de réponses négatives, aucune langue n'atteint des valeurs élevées. Les langues romanes citées sont le français, l'italien, le catalan et l'occitan, dans la première application. L'italien et le catalan ne sont plus mentionnés dans la deuxième application.

6. Capacité de compréhension : langues citées comme exemples

		1 ^{re} application		2 ^e application
Oui/ Un peu	Espagnol	26	Prog. Euro-Mania	31
	Français	18		18
	Anglais	12		5
	Italien	10		14
	Brésilien	6		3
	Ukrainien	2		2
	Chinois	4		9
	Catalan	1		5
	Russe	2		9
	Allemand	2		7
	Arabe	1		7
	Breton	1		2
	Moldave	2		—
	Portugais	2		—
	Japonais	1		—
	Occitan	1		4
	Angolais	—		1
	Roumain	—		3
	Total de citations	92		120
L. Romanes	64 (69,5%)	79 (65,8%)		
L. Non Romanes	28 (30,4%)	41 (34,2%)		

Non	Ukrainien	2	Prog. Euro-Mania	—
	Français	2		2
	Anglais	1		—
	Arabe	1		—
	Catalan	1		—
	Occitan	1		2
	Italien	1		—
	Russe	1		2
	Breton	1		1

		1 ^{re} application		2 ^e application
Non	Breton	1	Prog. Euro-Mania	1
	Allemand	—		1
	Chinois	—		3
	« Australien »	—		1
	Total de citations	11		10
	L. Romanes	5 (45.5%)		4 (40.0%)
	L. Non Romanes	6 (54.5%)		6 (60.0%)

3.5. Les langues que les élèves aimeraient savoir parler

Le tableau 7 présente le rapport aux langues compte tenu du désir de les apprendre. Il n'existe pas de différences fondamentales entre les résultats des deux applications, quant au nombre total de réponses et quant à la distribution des langues qui occupent les premières positions (français, espagnol, italien, suivis de l'anglais et du chinois). Certaines langues romanes, dont la découverte s'est faite grâce au programme, renforcent largement la position de la première à la seconde application. C'est le cas de l'occitan et aussi du roumain. Bien qu'il continue à occuper une place prééminente dans la deuxième application, l'espagnol, que le programme a révélé comme très proche du portugais, reçoit moins de citations. Il cède du terrain face à l'émergence et au renforcement d'autres langues parmi les langues romanes qui ont été découvertes (l'occitan et le roumain) et aussi à l'arabe ou au russe.

7. « Quelles sont les trois langues que tu aimerais savoir parler ? »

	1 ^{re} application		2 ^e application
Français	52	Prog. Euro-Mania	52
Espagnol	40		29
Italien	31		28
Anglais	26		19
Chinois	14		17
Allemand	11		14
Russe	5		9
Ukrainien	5		3
Catalan	3		3
Japonais	3		0
Moldave	3		0
Roumain	3		7
Arabe	2		8
« Australien »	2		0
Brésilien	2		1
Portugais	2		0
Créole	1		0

	1 ^{re} application		2 ^e application
Créole	1	Prog.-Euro-Mania	0
Eskimo	1		0
« Irlandais »	1		1
Latin	1		0
« Mexicain »	1		1
Occitan	1		12
Breton	0		3
« Nouvelle-Zélande »	0		1
Total de citations	210/210		208/210
Langues différentes	22		17
L. Romanes	136 (64.8%)		133 (63.3%)
L. Non Romanes	74 (35.2%)		75 (35.7%)

4. Conclusion

Les résultats confirment que la participation des élèves au programme Euro-mania a joué un rôle important dans la construction de leurs représentations des langues (Escudé 2011b). À partir des représentations préexistantes, le travail avec les modules a fait ressortir les langues qui ont été travaillées (les langues romanes), par rapport aux paramètres pris en compte dans la représentation (par exemple, la représentation des langues comme « difficile » ou « facile ») ; ce travail a consolidé et développé les connaissances sur les langues (notamment sur celles qui appartiennent à la famille des langues romanes) et a approfondi la conscience de la portée et des limites de l'intercompréhension.

De même, cette étude a montré qu'un parcours vers l'éducation linguistique selon une perspective plurilingue peut commencer assez tôt à l'école, si ce parcours est associé à l'apprentissage des matières scolaires. Elle a montré aussi que le rapport aux langues est fortement marqué par le contact qui peut faire émerger de nouvelles découvertes langagières chez les élèves. Ce rapport peut être enrichi par des stratégies cherchant à augmenter le contact avec les langues et qui accompagnent ce contact de connaissances sur les langues.

Les représentations des langues peuvent être construites dans le cadre d'une famille de langues. La prise de conscience des rapports de similarité entre les langues, notamment entre les langues d'une même famille, peut tirer parti des expériences de vie et d'apprentissage des langues à l'école pour élargir la capacité d'intercompréhension.

L'approfondissement de l'étude devra se faire au niveau des compétences d'apprentissage disciplinaire, et de l'expertise sur les langues qui ont été travaillées dans le programme, dans le but d'observer

jusqu'à quel point ont été développées les connaissances linguistiques et métalinguistiques, en fonction de l'âge et de l'année de scolarité concernés.

Bibliographie

Alves, S. S., Mendes, L. 2006. « Awareness and practice of plurilingualism and intercomprehension in Europe ». *Language and Intercultural Communication*, n° 3-4, pp. 211-218.

Barbeiro, L. 2009. « Intercomprehension in primary school: discovering languages and constructing knowledge ». *Language and Intercultural Communication*, n° 9, pp. 217-229.

Capucho, F., Oliveira, A. M. 2005. EU&I - On the notion of Intercomprehension. In : A. Martins (Ed.). *Building Bridges: European Awareness and Intercomprehension*. Viseu: Univ. Católica.

Castagne, E. 2006. « Pour créer l'intercompréhension en Europe. À propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées ». http://www.nordiska.uu.se/digitalAssets/66/66184_castagne-franska.pdf (Consulté le 29-12-2012)

Castagne, E. 2011. « Intercompréhension et dynamique des inférences : des langues voisines aux langues non voisines ». *Redinter-Intercompreensão*, n°3, pp. 81-93.

Castellotti, V., Coste, D., Moore, D. 2001. Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In : D. Moore (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

Doyé, P. 2005. *Intercompréhension*. Strasbourg: Council of Europe.

Escudé, P. (dir.) 2008. *Aprendo com as Línguas*. Lisboa: LIDEL.

Escudé, P. 2011a. « L'Intercompréhension et la triple intégration ». *Redinter-Intercompreensão*, n° 3, pp. 131-148.

Escudé, P. 2011b. « Elèves de 10 ans entre occitanophonie et francophonie : la représentation des langues d'élèves bilingues ». *Synergies Pays Germanophones*, n° 4, pp. 59-80.

Ferrão Tavares, C. 2007. *Didáctica do Português - língua materna e não materna - no ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Melo, S. 2009. « Évolution des images du FLE à l'université : une étude de cas au Portugal ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 6, pp. 153-171.

Moore, D. 2001. Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et méthodologiques. In : Moore, D. (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

Oliveira, A. 2005. « Representações da aprendizagem do Português língua segunda: o caso de duas alunas guineenses do 10.º ano ». *Idiomático - Revista Digital de Aprendizagem de PLNM*, n° 4.

Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.