

L'Intercompréhension pour l'enseignement-apprentissage du FLE dans le contexte brésilien / *A intercompreensão para o ensino-aprendizagem do FLE no âmbito do Brasil*

*Emerson Patrício de Moraes Filho **

Doctorant en langage et enseignement au PPGLE-UFCG (2020) et titulaire d'une maîtrise en langage et enseignement au PPGLE-UFCG (2020). J'ai de l'expérience dans l'enseignement du FLE (français langue étrangère) et du PLE (portugais langue étrangère). Mes recherches se sont orientées vers le domaine des études en didactique des langues, notamment en ce qui concerne la didactisation du texte littéraire dans le cadre de l'enseignement des LE et de l'approche de l'Intercompréhension des Langues Romanes (ILR ou IC).

 <https://orcid.org/0000-0003-3401-4542>

*Josilene Pinheiro-Mariz ***

Docteur (2008) en Lettres (études linguistiques, littéraires et de traduction en français) par la Faculté de philosophie, lettres et sciences humaines, Université de São Paulo et post-doctorat à l'Université Paris 8 - Vincennes-Saint Denis (2013). Professeure associée à l'Unité académique de Lettres, Université fédérale de Campina Grande, au niveau : Licence en Lettres - Langue portugaise et langue française, master et doctorat.

 <https://orcid.org/0000-0003-4879-579X>

Reçu le : 13 oct. 2020. **Approuvé** le: 26 oct. 2020.

Comment citer cet article:

MORAIS FILHO, Emerson Patrício de; MARIZ, Josilene Pinheiro. L'Intercompréhension au service de l'enseignement-apprentissage du FLE dans le contexte brésilien. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 9, p. 212-230, oct. 2020.

*

 epmf.fr@hotmail.com

**

 jsmariz22@hotmail.com



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1951>

RÉSUMÉ

L'intercompréhension des langues romanes (ILR ou IC) se présente comme un nouveau modèle d'enseignement-apprentissage dans le domaine de la didactique de langues étrangères. Elle est placée parmi les quatre approches plurielles existantes dans la didactique, qui compte aussi *l'approche interculturelle*, *l'éveil aux langues* et la *didactique intégrée des langues*. Pourtant, des barrières se posent pour son insertion dans les pratiques effectives en salle de classe, surtout dans le contexte brésilien où cette approche n'est (re)connue que dans le milieu des spécialistes en langue romanes. Ajoutons encore que dans le contexte des politiques linguistiques nationales, sa méconnaissance est une réalité. Dans cette situation, il reste aux didacticiens et aux enseignants de trouver des stratégies pour une mobilisation des principes de cette approche dans le cadre de l'enseignement des langues dites "singulières" puisque, comme le souligne Chavagne (2009), il n'est pas nécessaire de faire disparaître ce qui est déjà en place pour donner de l'espace à l'intercompréhension. Donc, dans cet article nous aimerions présenter une proposition d'application des principes de l'IC dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) dans le contexte brésilien. Cette proposition vise à créer des passerelles entre les connaissances préalables des apprenants (de leur langue maternelle comme d'autres langues qu'ils connaissent) et la langue française. Alors, il s'agit de s'appuyer sur les particularités du portugais brésilien et des expériences antérieures des apprenants avec l'apprentissage des langues étrangères. Ce sont des idées qui peuvent être appliquées et adaptées par les enseignants dans n'importe quel contexte de FLE au Brésil afin de créer une ambiance motivante et enrichissante d'apprentissage de la langue.

MOTS-CLES : Intercompréhension. Français Langue Étrangère. Passerelles. Stratégies. Enseignement au Brésil.

RESUMO

A *intercompreensão das línguas românicas (ILR ou IC) apresenta-se como um novo modelo de ensino-aprendizagem no domínio do ensino da didática das línguas estrangeiras. Está ancorada entre as quatro abordagens plurais existentes na didática, que inclui também a abordagem intercultural, o despertar para as línguas e a didática integrada das línguas. No entanto, surgem barreiras para sua inserção em práticas efetivas de sala de aula, principalmente no contexto brasileiro onde essa abordagem é (re) conhecida apenas entre os especialistas em línguas românicas. Acrescentemos ainda que no contexto das políticas linguísticas nacionais, o pouco conhecimento a seu respeito é uma realidade. Nesse contexto, cabe aos especialistas em didática de línguas e aos professores identificar estratégias para uma mobilização dos princípios desta abordagem no quadro do ensino das chamadas línguas "singulares", pois, como sublinha Chavagne (2009), é não há necessidade de remover o que já existe para dar espaço à intercompreensão. Portanto, neste artigo, gostaríamos de apresentar uma proposta para a aplicação dos princípios da IC no âmbito do ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE) no contexto brasileiro. Esta proposta visa a criar pontes entre os conhecimentos prévios dos estudantes (da sua língua materna e também de outras línguas que conhecem) e a língua francesa. Dessa forma, trata-se de apoiar-se nas peculiaridades do português brasileiro e nas experiências anteriores dos aprendizes para o aprendizado de línguas estrangeiras. São ideias que podem ser aplicadas e adaptadas por professores em qualquer contexto de FLE no Brasil, a fim de criar um ambiente motivador e enriquecedor para o aprendizado de idiomas.*

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão. Francês como língua estrangeira. Pontes. Estratégias. Ensino no Brasil.

1 Introduction

L'intercompréhension (IC) est une approche d'enseignement-apprentissage multilingue qui a pour principe l'enseignement simultané de plusieurs langues de façon articulée. Elle fait partie des quatre approches plurielles existantes dans la didactique de langues, qui compte aussi sur *l'approche interculturelle*, *l'éveil aux langues* et la *didactique intégrée des langues*.



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1951>

L'IC trouve des obstacles significatifs pour son insertion dans les pratiques effectives en salle de classe (des barrières institutionnelles, surtout, dans l'aspect des représentations des professeurs, etc.), en particulier dans le contexte brésilien où cette approche n'est pas reconnue ni prise en compte par les politiques linguistiques. La mise en place de l'IC est encore plus difficile. Pourtant, certains de ses principes sont parfaitement adaptables dans le cadre de l'enseignement d'une seule langue cible (le français en l'occurrence), comme le souligne Chavagne (2009, p.2, *apud* CAPUCHO, 2010, p.105): "rien de ce qui existe aujourd'hui n'a besoin de disparaître pour faire une place à l'intercompréhension".

Partant de ces constats, dans cet article on essaie d'exposer des stratégies d'insertion des principes de l'IC dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans le contexte brésilien. Étant donné les difficultés pour mettre en place l'approche de l'IC dans le *curriculum* des écoles, des lycées y compris des universités brésiliennes, nous réfléchissons sur quelques stratégies qui peuvent être mobilisées par les enseignants de FLE dans le pays et qui s'adaptent à ces conditions d'enseignement. Ces stratégies découlent des principes de la didactique du plurilinguisme et de l'approche de l'Intercompréhension des Langues Romanes (ILR ou IC).

Nous nous appuyons donc sur les concepts apportés par le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – CARAP* (2009), Caddéo et Jamet (2013), Capucho (2008; 2010), Carrasco, Degache, et Pishva (2008), Coste, Moore et Zarate (2009), De Carlo (2011), entre autres. En nous basant sur ces références, nous proposons des stratégies qui s'adaptent au contexte brésilien d'enseignement du FLE, prenant en compte les particularités du portugais brésilien et des expériences antérieures des apprenants avec l'apprentissage des langues étrangères (LE), surtout de l'anglais qui est le plus souvent la première langue étrangère avec laquelle ils sont en contact. Cette approche vise à mieux familiariser les apprenants avec les structures du français et à créer une ambiance détendue, motivante et enrichissante d'apprentissage du FLE. Donc, un bref parcours sur le concept d'intercompréhension et sur son avènement dans la didactique des langues nous semble important comme point de départ. Par la suite, en nous appuyant sur ces concepts, nous présentons nos réflexions en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du FLE dans le contexte brésilien. La dernière section sera consacrée à nos considérations finales.

2 L'intercompréhension des langues romanes: une approche plurilingue d'apprentissage

À partir des années 1990, on voit apparaître dans la didactique des langues ce que l'on appelle les approches plurielles des langues et des cultures, également connues sous le nom d'approches plurilingues. Nous désignons plurilingues des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (ou plus d'une) variétés linguistiques et culturelles (CARAP, 2009, p. 5). Celles-ci sont divisées en quatre. **L'Intercompréhension des Langues Romanes** (ILR ou IC), qui consiste dans l'enseignement intégré et simultané de plusieurs langues de même racine linguistique; **l'approche interculturelle**, qui favorise la réflexion sur les échanges entre individus de cultures différentes et par conséquent l'ouverture à l'altérité; la **didactique intégrée des langues**, qui se fonde sur les acquis antérieurs pour l'apprentissage d'une nouvelle langue; et **l'éveil aux langues**, qui met en place des activités d'observation, d'écoute, de comparaison, de réflexion, l'objectif étant de développer à la fois une ouverture à la diversité linguistique et humaine et des capacités d'observation qui aident aux apprentissages (FRANÇA, 2015, p. 6). Dans ce contexte, l'IC s'est démarquée dans la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

Récent, pour ainsi dire, dans la didactique des langues, l'usage de l'intercompréhension est une pratique très ancienne, très fréquente, depuis l'Antiquité, chez les voyageurs, les commerçants et les habitants des régions frontalières. Il existe de nombreux récits historiques de navigateurs (comme celui de Christophe Colomb) et des voyageurs qui sont témoins de cette pratique. Ainsi, l'intercompréhension a été longtemps considérée comme une sorte de *lingua franca* des non-lettrés qui, en pratique, consiste en:

Une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) qu'il maîtrise, instaurant ainsi une équité dans le dialogue, tout en développant, à différents niveaux, la connaissance de langues dans lesquelles on a des compétences de réception (c'est-à-dire de compréhension) et non de production (FRANCE, 2015, p. 3).

L'intercompréhension est une pratique naturelle et spontanée que chaque locuteur emploie (plus ou moins bien) dans une situation de contact avec des locuteurs de langues inconnues ou peu connues, lorsqu'il n'y a pas une langue commune de communication entre les



interlocuteurs. Cette pratique a plus de succès quand les interlocuteurs parlent des langues ayant les mêmes racines linguistiques, telles que les langues romanes ou néolatines (comme le portugais, l'espagnol, le français, l'italien, etc.).

En Europe, en raison de la proximité entre les pays, la pratique de l'intercompréhension a longtemps été perçue comme un avantage didactique par plusieurs éducateurs. Les premiers discours et travaux qui recommandaient la nécessité d'une didactique de l'intercompréhension remontent au début du XX^e s., comme le souligne Jean Jaurès dans discours prononcé en 1911 :

J'ai été frappé de voir, au cours de mon voyage à travers les pays latins que, en combinant le français et le languedocien, et par une certaine habitude des analogies, je comprenais en très peu de jours le portugais et l'espagnol. Si, par la comparaison du français et du languedocien, ou du provençal, les enfants du peuple, dans tout le Midi de la France, apprenaient à trouver le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clef qui leur ouvrirait, sans grands efforts, l'italien, le catalan, l'espagnol, le portugais. Et ils se sentiraient en harmonie naturelle, en communication aisée avec ce vaste monde des races latines, qui aujourd'hui, dans l'Europe méridionale et dans l'Amérique du Sud, développe tant de forces et d'audacieuses espérances. Pour l'expansion économique comme pour l'agrandissement intellectuel de la France du Midi, il y a là un problème de la plus haute importance, et sur lequel je me permets d'appeler l'attention des instituteurs (JAURÈS, 1911 *apud* FRANCE, 2015, p.2).

Outre Jean Jaurès, d'autres intellectuels comme Ferdinand Buisson, dans le *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire* (1882), et Jules Ronjat, dans *Syntaxe du provençal moderne* (1913) – ce dernier est considéré comme le précurseur de la didactique de l'intercompréhension –, attirent aussi l'attention des enseignants à la nécessité d'une didactique intégrée des langues. Même si ces discours remontent à plus d'un siècle, l'intercompréhension n'a été introduite dans l'enseignement des langues en tant qu'approche pédagogique que dans les années 1990 et, même si au cours des 30 dernières années l'IC a construit une base scientifique solide en termes didactiques et méthodologiques, il nous semble qu'une barrière se pose pour sa consolidation dans les programmes scolaires et universitaires. Dans l'enseignement des langues, l'IC représente une reconfiguration des modèles traditionnels sur lesquels l'enseignement et l'apprentissage des langues sont basés dans le contexte actuel.

Traditionnellement, l'enseignement des langues étrangères - que ce soit au niveau scolaire, dans les écoles de langues ou au niveau universitaire - est proposé de telle sorte que

chaque langue est enseignée/apprise de manière isolée. Dans la didactique de l'intercompréhension, au contraire, les langues sont enseignées/apprises de manière simultanée et articulée et les comparaisons entre elles sont encouragées, y compris par rapport à la langue maternelle de l'apprenant. Par conséquent, dans cette approche, les connaissances des apprenants tant dans leur langue maternelle (LM) que dans d'autres langues étrangères (LE), qu'ils connaissent plus systématiquement, servent de passerelles - ou de ponts - pour l'apprentissage d'autres LE.

Dans la didactique du *monolinguisme* - situation dans laquelle les langues sont enseignées isolément - on croit que les connaissances linguistiques de l'élève sont juxtaposées, comme si chaque langue était stockée dans différents compartiments du cerveau. Dans la didactique du *plurilinguisme* - dans laquelle les langues sont enseignées simultanément - on part de l'idée que ces connaissances sont complémentaires au lieu d'être juxtaposées, c'est-à-dire qu'elles font partie d'une compétence plurielle et complexe. Cette idée est fondamentale dans la formulation du concept de compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement des langues et elle est définie dans les termes suivants:

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 12).

Il est important d'émettre une réserve sur le concept de plurilinguisme car il ne renvoie pas à des monolinguismes juxtaposés, c'est-à-dire à une connaissance "parfaite" des langues, comparable à celle des locuteurs natifs, mais c'est une connaissance partielle et plurielle. Ainsi, un locuteur plurilingue ne doit pas être associé à un locuteur polyglotte. Cependant, ce plurilinguisme peut conduire - selon le parcours de chaque locuteur - à cet objectif. Ainsi, les objectifs de l'intercompréhension ne sont pas utopiques, au contraire, ils sont bien réels et tangibles.



Un autre point de divergence entre l'IC et l'approche traditionnelle concerne les objectifs linguistiques définis par chacune. Pour la première, en général, l'objectif est le développement des quatre compétences linguistiques (compréhension orale et écrite; et, production orale et écrite) et le "locuteur natif" est pris comme modèle. Pour la deuxième, il s'agit de développer des capacités de réception, autrement dit, des capacités de compréhension orale et écrite. Cependant, "il ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, d'une maîtrise très limitée d'une langue étrangère, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, est partie d'une compétence plurilingue plurielle qu'elle enrichit" (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 12).

Cette option de développement de compétences partielles de plusieurs langues étrangères en même temps a un objectif fonctionnel. Tout d'abord, il vise à susciter l'intérêt des élèves pour l'apprentissage d'autres langues, c'est-à-dire un objectif préventif à cette "pathologie" que Tyvaert (2008, p. 270, *apud* CAPUCHO, 2008, p. 245) appelle "allergie aux langues". De plus, du fait qu'elles sont malléables et évolutives, ces compétences partielles, de compréhension orale ou écrite, peuvent servir d'*input* pour le développement d'autres compétences, en fonction des intérêts et des besoins des locuteurs. Ainsi, "les stratégies cognitives et métalinguistiques induites dans ce mode d'apprentissage favorisent la capacité à produire de manière autonome. La progression de cette approche est en effet à rebours de l'apprentissage traditionnel des langues" (FRANÇA, 2015, p. 7).

Dans le modèle de progression de l'IC, l'apprenant, après avoir développé la compétence de compréhension écrite (ou compréhension orale, selon l'orientation de l'approche), aura une bonne base de la langue pour développer les autres compétences. Dans ce cas, la première compétence développée favorise la confiance de l'apprenti dans l'acquisition d'autres compétences (FRANCE, 2015). En plus, du fait que la compétence plurilingue et pluriculturelle est complexe et plurielle, dans les échanges linguistiques, entre locuteurs plurilingues, les sujets recourent à l'ensemble de leur répertoire linguistique dans le même échange (recours à l'alternance des codes et des parlars bilingues).

Sous ce prisme, cette approche se démarque du modèle conventionnel qui prend pour modèles des locuteurs implicitement présumés natifs monolingues ou, du moins, considérés comme opérant dans des instances de communication endolingue (c'est-à-dire mettant en présence des personnes réputées avoir une connaissance parfaite et homogène des ressources



du médium utilisé, langue première pour ces personnes) (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009).

La conception des compétences partielles apportées par l'IC implique une rupture forte dans la conception traditionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues. Les représentations de l'apprentissage des langues sont encore aujourd'hui fortement liées au développement de toutes les sortes d'activités linguistiques, et une focalisation partielle sur ce domaine est impensable pour la plupart des enseignants (CAPUCHO, 2010). Aussi, à défaut d'objectiver le locuteur natif comme modèle, cette approche a des impacts, y compris sur les représentations des apprenants, car, pour de nombreux élèves, apprendre une langue signifie la parler, et lorsque cet objectif n'est pas atteint il y a un sentiment de frustration, comme s'il avait échoué dans ses objectifs d'apprentissage. Alors qu'en valorisant les autres compétences, ce sentiment est relativisé car il évalue sa compétence sur la base des connaissances déjà acquises et non sur ce qu'il n'a pas encore développé. C'est pourquoi l'apprentissage commence à se concentrer beaucoup plus sur ce que l'étudiant est capable de faire, servant ainsi de procédure d'apprentissage motivante.

L'approche de l'intercompréhension représente également une certaine redéfinition du rôle de l'enseignant puisque celui-ci n'a pas besoin d'être polyglotte, autrement dit il n'a pas besoin de connaître toutes les langues avec lesquelles il peut travailler en classe. Dans ce contexte, cela peut engendrer de grands problèmes d'insécurité pour les enseignants puisqu'il devient acteur d'une méthode de découverte des langues, qu'il doit partager avec ses élèves (CAPUCHO, 2010, p. 106). En ce sens, son rôle est d'accompagner et de faciliter les découvertes.

Il est important de souligner que l'intercompréhension des langues romanes n'est pas une approche qui s'applique uniquement aux langues latines ou aux langues ayant les mêmes racines linguistiques. L'anglais peut aussi servir de "pont" pour les langues romanes et vice versa. On sait que l'anglais est une langue d'origine germanique, famille linguistique dont les principaux représentants, en plus de l'anglais, sont l'allemand, le néerlandais, le suédois, le danois et le norvégien. Néanmoins, ses caractéristiques particulières, résultant de son évolution historique, la rapproche des langues romanes, puisque la langue anglaise partage plusieurs traits communs avec celles-ci, principalement par rapport au français. Selon Klein (2008, p. 120): "Historiquement, l'anglais peut être considéré comme une langue romane contrecarrée ou ayant



échoué. De plus, on peut constater que presque chaque mot latin peut être ou devenir aussi un mot anglais¹. Si bien que, la langue anglaise trouve de plus son espace dans l'intercompréhension des langues romanes. Un espace qui n'est pas de prestige, mais d'égalité par rapport aux autres langues. *EuroCom*, par exemple, a développé, dans sa méthodologie, les sept cribles qui sont des filtres capables d'offrir aux apprenants l'inventaire des transferts pour le passage d'une langue source vers d'autres langues de la même famille (KLEIN, 2008). Ces filtres sont: lexique international, lexique roman, correspondance phonétique, orthographe et prononciation, éléments morphosyntaxiques, préfixes et suffixes. Ils sont adaptables à l'anglais comme langue de pont pour les langues romanes car il répond de manière satisfaisante à ces critères. Toutefois, il convient de noter que, dans le cas de l'anglais, ces filtres fonctionnent dans une moindre mesure que parmi les langues romanes. L'anglais peut donc jouer le rôle de langue pont vers les langues romanes et vers les langues germaniques.

Dans la phase actuelle du capitalisme, les politiques linguistiques vont dans le sens du plurilinguisme. Bien que cela puisse paraître étrange, la langue de la phase actuelle de la mondialisation n'est pas l'anglais (ORTIZ, 2008 apud SILVA, 2013) ou, du moins, ce n'est pas seulement l'anglais. De nos jours, il y a eu une reconfiguration des corrélations de force entre les langues sur la scène mondiale. À cet égard, la segmentation et l'ouverture de nouveaux marchés, ainsi que la préservation de la diversité culturelle et linguistique sont impératives pour le maintien de l'ordre mondial du capitalisme dans sa phase transnationale (ORTIZ, 2008 apud SILVA, 2013). Désormais, un nouveau paradigme émerge dans l'enseignement des langues: l'idée que l'on peut préserver l'équité entre les personnes uniquement par la voie du respect de la diversité linguistique et culturelle, à savoir par le plurilinguisme. L'IC est donc un instrument efficace de défense de la diversité culturelle et linguistique des citoyens, représentant une alternative valable et cohérente à l'option pour l'utilisation généralisée d'une *lingua franca* (CAPUCHO, 2010, p. 102). Par ailleurs, l'intercompréhension est l'une des rares approches d'enseignement des langues capable de favoriser le développement du plurilinguisme de manière efficace et tangible, car:

Sans articulation entre les langues, tout effort visant à augmenter le nombre de langues apprises par un même individu-apprenant dans le cadre de

¹ On reviendra sur ce sujet dans la section 4.

l'éducation formelle se heurtera immédiatement à des limites en termes à la fois de capacité d'apprentissage et d'espace dans les curricula, limites que la synergie mise en œuvre par les approches plurielles permet d'élargir. Sans approches plurielles, c'est donc la diversité des langues proposées et apprises qui est réduite, c'est-à-dire la capacité de l'école à doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles diversifiées (et de la faculté à les étendre) dont chacun a besoin pour vivre, travailler, participer à la vie culturelle et démocratique dans un monde où la rencontre avec la diversité des langues et des cultures fait de plus en plus partie du quotidien, pour un nombre de plus en plus élevé d'individus. (CARAP, 2009, p. 8)

On comprend dès lors que l'IC ne peut qu'apporter des bénéfices à la formation scolaire et académique des apprenants. Son implantation dans les cursus, essentiellement des universités et, plus particulièrement, des facultés de Lettres, puisque ce sont les principaux centres de formation de nouveaux professeurs de langues au Brésil, représentera, à notre avis, un grand progrès dans l'enseignement des langues. À ce propos, Morais Filho (2020) a développé une dissertation de *Mestrado* où il discute cette réalité dans la formation des professeurs de langues étrangères dans notre pays. En outre, penser le plurilinguisme et l'IC aujourd'hui dans nos contextes est, certainement, un thème qui préoccupe chercheurs et autres spécialistes qui voient dans cette perspective une importante ouverture vers de nouveaux horizons linguistiques et culturels, à l'exemple des propositions faites dans le numéro sur l'Intercompréhension dans le Brésil et en Amérique Latine, conduit par Alas-Martins et Albuquerque Costa (2018).

Après avoir présenté le concept d'intercompréhension pour l'enseignement des langues, dans la section suivante, nous décrivons une alternative, que nous pensons faisable, pour mettre en œuvre les principes de l'intercompréhension dans l'enseignement de FLE, dans le contexte brésilien.

3 La langue maternelle des étudiants comme passerelle vers le FLE

En intercompréhension on prend appui sur les connaissances préalables des apprenants (de sa langue maternelle mais aussi dans d'autres langues que l'étudiant maîtrise) dans l'apprentissage de la nouvelle langue étrangère. Quand il s'agit d'apprendre une langue de même



racine linguistique de la langue des apprenants, cela constitue un expressif avantage didactique. Alors, les étudiants brésiliens ont déjà, au départ, une grande prérogative par rapport aux étudiants chinois ou russes de FLE, par exemple. La proximité de leur langue maternelle, le portugais², au français – langues romanes –, constitue un atout indéniable dans les stratégies pédagogiques si elle est bien prise en compte par les enseignants. Dans ce contexte, les étudiants disposent d'au moins 70% de mots de même origine de leur L1 dans la langue cible. A titre d'exemple, on peut citer les mots : liberté/ *liberdade*, encourager/ *encorajar*, danser/ *dançar*, voyager/ *viajar*, etc, la liste serait longue. Si les enseignants incitent les analyses contrastives entre les deux systèmes linguistiques de sorte à trouver la parenté entre ces langues et les régularités dans les correspondances entre elles, la tâche du professeur peut être facilitée et l'apprentissage devient beaucoup plus intéressant pour les étudiants. Si on attire leur attention, par exemple, sur le fait que les mots qui finissent en –té en français (liberté, fragilité, personnalité, banalité etc.), ont en portugais une correspondance avec la terminaison –dade, (*liberdade, personalidade, banalidade*). Les amener à percevoir que quelques verbes du premier groupe en français (–er) comme : danser, deviner, fermer, etc, correspondent à des verbes du premier groupe en portugais (qui forment l'infinitif en –ar) comme : *dançar, adivinhar, fechar*, etc, et que quelques substantifs qui se terminent en –age comme : apprentissage, hommage, garage, etc, correspondent en portugais à la terminaison –agem, comme : *aprendizagem, homenagem, garagem*, etc, permettrait de mieux rapprocher les systèmes des deux langues.

Les correspondances et régularités sont donc nombreuses et si quelques enseignants préfèrent ne pas avoir recours à l'analyse contrastive sous prétexte d'éviter que les étudiants commettent des erreurs parce qu'il y aurait l'influence des mauvais points de transfert de la L1 vers la L2 (on peut citer l'adverbe "pourtant" qui correspond en portugais à "entretanto" et non à "portanto", qui signifie "donc", comme l'étudiant peut être amené à penser, ou que le verbe "subir" en français ne correspond pas au verbe homonyme en portugais qui signifie monter et non endurer ou éprouver, entre autres). À cet argument, nous prévenons que les "faux amis" sont beaucoup moins nombreux que les "bons amis". À ce propos De Carlo (2011) souligne:

² Toutes les considérations ici sont par rapport au portugais brésilien. Même s'il s'agit, en principe, de la même langue parlée au Portugal ou en Afrique (Cap-Vert, Mozambique, Angola, Guinée-Bissau, entre autres) les variations linguistiques sont parfois tellement importantes au point que certains linguistes préfèrent l'appeler de langue brésilienne.

Troppo spesso prevale ancora oggi l'idea che si debba dimenticare la propria L1 (lingua materna) per fare posto alla L2 (seconda lingua), e che l'influenza della L1 sia soprattutto fonte di errore. Questo retaggio dell'analisi contrastiva ci porta a parlare dei "falsi amici" e ad ignorare i "veri amici", cioè tutti i casi in cui la trasparenza fra le lingue è evidente. Uno dei principali obiettivi della didattica dell'intercomprensione è proprio quello di far apparire in tutta la sua evidenza la vicinanza e quindi la somiglianza tra le lingue, in modo da accrescere le capacità di comprensione (DE CARLO, 2011, p.164-165).

Dans l'enseignement traditionnel, tout recours à la langue première a été banni de l'enseignement par la crainte que les comparaisons entre L1 et L2 constituent une entrave pour l'apprentissage de la langue cible. Il faut insister sur le fait que les comparaisons sont naturelles dans le processus d'apprentissage de la LE et réprimer ce type de procédure chez les étudiants ne fait que les décourager et les frustrer. Au contraire, les comparaisons entre les deux systèmes linguistiques les rassurent dans la découverte de la nouvelle langue. Au niveau des représentations, ces procédures constituent un grand atout sur la perception que l'étudiant peut avoir de la proximité interlinguistique entre sa L1 et celle de la langue cible. Ce constat joue un rôle non négligeable dans sa motivation et dans les stratégies d'apprentissage puisque les représentations sur la distance interlinguistique qui sépare le système de la L1 de l'étudiant de celui de la langue à apprendre sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants (CASTELLOTTI ; MOORE, 2002). En outre, comme le souligne Dabène (1996), "l'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrage" (DABENE, 1996, p.397 apud CASTELLOTTI ; MOORE, 2002, p.18).

À part les mots tout à fait transparents qu'on a cité ci-dessus, il y a aussi des mots qui ne trouvent pas une correspondance directe avec le mot équivalent en portugais, mais qui a une racine commune avec un autre mot existant dans la langue portugaise qui sont utilisés dans d'autres contextes ou qui sont tombés en désuétude. On peut citer "lit" qui correspond en portugais à "cama", mais le mot "leito" du portugais, de même racine que celui-là, est utilisé dans un autre contexte : celui des hôpitaux. On dit, alors, en portugais "um leito de hospital / un lit d'hôpital". De la même façon, "voiture" qui correspond à "carro" en portugais. On utilise un mot de même racine en portugais pour désigner "uma viatura de policia / une voiture de police", entre

autres exemples. D'autres mots français sont normalement traduits par des termes différents en portugais, qui ont un correspondant de même racine en portugais mais qui est pareillement désuet. C'est le cas de "ailleurs" qui est normalement traduit en portugais par "*em outro lugar*", "*em outra parte*", mais ce mot peut aussi être traduit par "*alhures*", de même racine que le français et signifiant la même chose. On pourrait citer beaucoup d'autres exemples. Au delà de ces termes, beaucoup de gallicismes existent en portugais brésilien: des mots qui viennent directement de la langue française et qui ont influencé le portugais brésilien. On en compte des centaines. Certains de ces gallicismes se sont adaptés à la graphie du portugais, d'autres ont conservé la graphie française et quelques autres ont perdu leur signification originale pour désigner des choses différentes du français. Pour en citer quelques exemples: dans la cuisine (menu, garçon, couvert, crêpe/*crepe*, à la carte, gourmet, sommelier, baguette/*baguete*, buffet/*bufê*, glacé/*glacê*, etc); dans le vêtement et la mode (bâton/*batom*, bijouterie/*bijuteria*, bonnet/*boné*, boutique, chic/*chique*, crochet/*crochê*, écharpe/*echarpe*, etc); nom d'objets (abat-jour/*abajur*, bouquet/*buquê*, carnet/*carnê*, souvenir, marionnette/*marionete*, maquette/*maquete*, dossier/*dossiê*, croquis/*croqui*, châssis/*chassi*, casse-tête/*cassetete*, etc); nom de lieux (camelot/*camelô*, atelier/*ateliê*, avenue/*avenida*, boîte/*boate*, cabaret/*cabaré*, cabine, chalet/*chalé*, crèche/*creche*, guichet/*guichê*, toilette/*toailete*), entre autres.

Tous ces gallicismes sont d'usage dans la vie des étudiants brésiliens. Pourquoi ne pas profiter de tout ce bagage linguistique pour introduire l'étudiant dans l'apprentissage du FLE ? L'amener à percevoir tout ce qu'il connaît déjà dans la langue française, en plus de lui donner l'impression qu'il ne part pas de zéro dans l'apprentissage, cela lui donne de la confiance et de la motivation. Dans les classes débutantes, au lieu de commencer de façon traditionnelle (apprendre à se présenter, saluer, etc), pourquoi ne pas demander aux étudiants de citer des mots français qu'ils utilisent au quotidien?. Au départ, il faut les aider en donnant des exemples et après deux ou trois mots, ils sont déjà capables de se rappeler les gallicismes dans la langue portugaise du Brésil. Progressivement, ils se rendent compte des gallicismes dans la langue qu'ils croyaient toujours être des mots du portugais. Cette activité initiale peut éveiller la curiosité des étudiants à chercher d'autres mots d'origine française.

Une fois mis au tableau les mots qu'ils ont trouvés ainsi que ceux du professeur, l'enseignant peut attirer leur attention sur les différences de graphie, de prononciation ou de signification de certains mots en français. Cela aiguise beaucoup la curiosité des apprenants.



Jusqu'ici nous nous sommes focalisés sur les passerelles existantes entre le portugais brésilien et le français, mais cette procédure peut être appliquée pour d'autres langues déjà connues/étudiées par les apprenants. Au Brésil, comme dans la plupart des pays, la première langue étrangère étudiée est le plus souvent l'anglais, et même s'il s'agit d'une langue d'origine germanique, on y trouve aussi beaucoup de passerelles vers le français, comme nous verrons dans la prochaine section.

4 L'anglais comme langue pont pour l'apprentissage du FLE

Outre la langue maternelle des étudiants une autre langue peut servir de passerelle pour l'apprentissage du FLE. Dans le contexte brésilien comme dans la plupart des pays, le français n'est jamais la première langue étudiée. L'anglais est toujours (ou presque) la première langue étrangère apprise. Dans ce contexte, les connaissances de l'anglais peuvent servir parfaitement comme un pont important pour l'apprentissage du français. Mais comment ça? L'anglais n'étant pas une langue romane elle peut servir de pont pour l'apprentissage du français?

L'histoire de la langue anglaise est marquée par l'influence du latin, dès l'invasion de la Grande-Bretagne par l'armée romaine en 43 av. J.-C. et puis avec l'arrivée des missionnaires romains en 597, dirigée par Saint Augustin (OLIVEIRA ; ALAS MARTINS, 2017, p.102-103). À partir du X^e s., on assiste aux débuts de l'influence du français sur la langue anglaise. Tout d'abord, avec la résurgence de la nostalgie bénédictine, un mouvement qui a débuté en France et qui a rapproché les moines anglais des moines français qui sont allés étudier en France (CRYSTAL, 2003, apud OLIVEIRA ; ALAS MARTINS, 2017, p.103-104). Puis, au XI^{ème} s., en 1066, les Normands, dirigés par le duc de Normandie William, envahissent l'Angleterre. Invasion qui ne s'est terminée qu'en 1204, soit 150 ans plus tard (OLIVEIRA ; ALAS MARTINS, 2017). Tous ces siècles de domination romaine et française sur la Grande-Bretagne ont aussi laissé un héritage considérable de vocabulaire latin et français dans la langue anglaise, qui prévaut encore de nos jours. Klein (2008) affirme que 39 mots absolument romains présents dans toutes les langues romanes et absents du vocabulaire des langues germaniques sont tous existants dans le vocabulaire de l'anglais.

L'auteur ajoute que 108 mots présents dans au moins 9 langues romanes et 33 dans 8 de ces langues sont également dans anglais. Au total, une liste complémentaire de 260 mots, présents dans 5 à 8 langues romanes, est largement existant dans le vocabulaire de base de l'anglais (KLEIN, 2008, p.121-122). En outre, des trois siècles d'influence française sur la Grande-Bretagne, cet héritage est encore plus important. Alas Martins et Oliveira (2017) affirment qu'environ 10 000 mots d'origine française sont également dans la langue anglaise. Les auteurs citent à titre d'exemple des termes appartenant à des domaines tels que le droit (*accuse, adultery, advocate*), l'administration (*authority, chancellor, empire*), la religion (*cardial, cathedral, communion*), le militarisme (*army, battle, captain*), les aliments et boissons (*appetite, bacon, biscuit*), la mode (*diamond, dress, taffeta*), entre autres.

Il faut souligner que la proximité entre la langue anglaise et la langue française n'est pas seulement due à l'influence de l'un sur l'autre, mais également à l'inverse. En raison de la proximité géographique entre la France et l'Angleterre, séparées seulement par un étroit bras de mer (la Manche), ces deux pays ont été, et sont encore aujourd'hui, marqués par de nombreux rapports d'échange. Pour en citer quelques exemples, outre ceux déjà mentionnés, la guerre de Cent Ans (entre 1337 et 1453) et les deux grandes Guerres Mondiales (1914-1918 et 1939-1945). Ces événements historiques ont eu des implications linguistiques, bien que peu connues, en ce qui concerne les influences réciproques entre ces deux langues. De plus, au cours des dernières décennies, sous l'influence de la domination de l'anglais dans le monde, la langue française a été de même fortement influencée par les anglicismes. Bien qu'il existe en France une forte politique visant à contrôler l'influence anglaise sur la langue française, cela ne suffit pas pour éviter l'usage des mots comme *week-end, ferry, puzzle, parking, pull-over, square, popcorn, T-shirt, short* et tant d'autres qui s'y enracinent. D'ailleurs, l'anglais d'aujourd'hui est le principal fournisseur de néologismes pour toutes les langues du continent européen (KLEIN, 2008, p.120). En effet, si la langue française s'écarte, à certains égards, des caractéristiques communes aux langues latines, elle se rapproche de l'anglais. Donc, on peut dire que si l'anglais peut servir de langue pont pour les langues latines, le français peut également servir de langue pont pour les langues germaniques. À ce propos Castagne (2008) souligne:

L'anglais et le français ne sont pas des langues ennemies comme on l'entend dire trop souvent. Du fait de leur propriétés hybrides héritées par des liens

généalogiques et acquises par des contacts successifs, le français, la plus germanique des langues romanes, et l'anglais d'Europe, la plus romane des langues germaniques, peuvent jouer, chacune à leur tour, et en fonction des situations et de la langue maternelle des locuteurs, le rôle de passerelle de leur propre famille vers la famille voisine, et inversement. Dans une perspective de plurilinguisme, l'anglais trouve sa place, certainement très importante, au sein d'un ensemble et pas une position hégémonique (CASTAGNE, 2008, p.41 apud CADDÉO; JAMET, 2013, p.19).

L'anglais constitue alors une source très enrichissante pour l'apprentissage du français et inversement que l'enseignement traditionnel ne prend pas en compte. Les offres de formation traditionnelles qui préconisent le cloisonnement des langues, où chaque langue proposée correspond à une entrée distincte "forme une représentation étanche des langues créant des distances entre elles peu pertinentes et qui maintiennent l'idée qu'apprendre une nouvelle langue nécessite toujours de partir de zéro" (CADDÉO; JAMET, 2013, p.35). Combien de fois on a hésité à se lancer dans l'apprentissage d'une nouvelle langue par crainte d'oublier les langues qu'on a déjà apprises ? ou par crainte de faire des confusions entre les langues ? ou bien pour éviter de commencer de nouveau à apprendre une langue de zéro ? Toutes ces hésitations pourraient être évitées si les offres de formation permettaient de fonctionnaliser les connaissances préalables des apprenants.

Combien de fois, en tant qu'apprenant d'une langue étrangère, nous voulions comparer notre langue à la langue cible afin de mieux comprendre les contenus et que nos professeurs nous réprimandaient en demandant d'essayer de penser dans langue étrangère ? Cette attitude de l'enseignant nous faisait nous "y référer dans des termes qui évoquent davantage une maladie honteuse qu'un appui fructueux" (CASTELLOTTI ; MOORE, 2002, p.17).

De nos jours, grâce aux évolutions scientifiques nous sommes en train de nous affranchir des anciens paradigmes. Le purisme des langues qui jadis était préconisé par les grammairiens et qui reflétait un enseignement des langues étrangères centré dans la langue cible, ayant comme modèle le locuteur natif (quel natif ?), n'a plus de place dans les nouvelles conceptions de langues et d'enseignement. On sait très bien, comme on a vu tout au long de cet article, qu'il n'existe pas de langues pures. Toutes les langues du monde, à moins qu'elles soient complètement isolées du reste de l'humanité, sont composées d'un amalgame et d'un métissage linguistique, ce qui, au contraire de ce qu'on pensait autrefois, ne l'appauvrit pas, mais l'enrichit

et la rend vivante. Même si quelques didacticiens et enseignants résistent encore à se plier devant cette réalité, le fait est là, et on ne peut rien changer. Puisque les langues ne sont pas pures, pourquoi enseigne-t-on encore comme si de rien n'était ? Puisque l'apprentissage n'est pas compartimenté, pourquoi essaie-t-on d'enseigner comme si en était ? La didactique des langues est un champs sans frontières. Mobiliser les connaissances préalables des étudiants en terme linguistique et culturel ne fait qu'enrichir l'apprentissage. Le portugais et le français sont des langues voisines qui entretiennent beaucoup d'échanges. De la même façon, le français et l'anglais sont des cousines qui ont perdu contact à un moment donné, mais qui ont beaucoup de points en commun. Faisons-les dialoguer entre elles ! Le résultat sera d'autant plus fructueux : plus il y aura d'échanges entretenus et plus il y aura de langues différentes en contact.

5 Considérations finales

Nous nous sommes permis ici d'attirer l'attention des professeurs de FLE aux conceptions méthodologiques de l'IC et de montrer les avantages de l'insertion de ces procédures dans leurs pratiques pédagogiques afin de permettre aux apprenants d'avoir une meilleure confiance en eux-mêmes, plus de motivation dans l'apprentissage et, non moins important, une ouverture à la découverte d'autres langues-cultures.

L'intercompréhension se présente comme un nouveau paradigme dans l'enseignement-apprentissage des langues et un des défis qui se pose actuellement à cette approche c'est de convaincre les enseignants des langues étrangères de ces conceptions méthodologiques. Les conceptions de l'IC ne sont pas encore (re)connues par les professeurs, en général, donc les présenter à la communauté reste, à l'heure actuelle, un objectif majeur. La reconnaissance de cette méthodologie doit être accompagnée de la formation de professeurs qui sont les responsables de la transmission des modèles d'enseignement et d'apprentissage, et donc, les principaux responsables pour les changements nécessaires dans ce domaine.

Les contributions de l'IC pour l'enseignement-apprentissage des langues sont indéniables. Ses procédés ont de fortes influences sur les représentations des langues et de leur enseignement-apprentissage. Tout au long des trois dernières décennies, l'IC a construit une

solide base scientifique et méthodologique, alors, il nous reste à présent sortir de l'espace académique pour gagner de l'espace dans les pratiques effectives des enseignants.

Références

ALAS-MARTINS, Selma; ALBUQUERQUE COSTA, Heloísa Brito de. Da importância da Intercompreensão de Línguas Românicas no ensino de línguas no Brasil e na América Latina. *Revista Letras Raras* Vol. 5, n. 3, 2018.

CADDÉO, S. ; JAMET, M-C. *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette : Paris, 2013.

CANDELIER, M.; et al. (coord.). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* – CARAP. Conseil de l'Europe : Áustria, 2009.

CAPUCHO, M. F. Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias. In: *Synergies Europe*. n° 5. 2010, p. 101-113.

CAPUCHO, M. F. L'intercompréhension est-elle une mode ?(França) *Pratiques* [online]. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1252> ; DOI : 10.4000/pratiques.1252. Acesso em 27 de janeiro de 2019.p.238-250.

CARRASCO, E.; DEGACHE, D.; PISHVA, Y. Intégrer l'intercompréhension à l'université. *Les Langues Modernes L'Intercompréhension*. n° 1. 2008, p. 62-74.

CASTELLOTTI ; V. MOORE, D. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Etude de référence. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. [1997] 2009.

DE CARLO, M. *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Wizarts editore : Porto Sant'Elpidio, 2011.

ESCODÉ, P.; JANIN, P. *Le point sur l'intercompréhension*. Clé International: Paris, 2010.

FRANÇA. *l'intercompréhension*. Délégation générale à la langue française et aux langues de France.Paris : 2015. Disponível em :www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France.Acesso em 29 jan. 2019.



KLEIN, H. G. L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane? In : *Études de linguistique appliquée* n° 149. 2008, p. 119-128.

MORAIS FILHO, E. P. de. *Línguas, literatura e intercompreensão: estudo sobre as representações de professores*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

OLIVEIRA, J. M. F. ; ALAS-MARTINS, S. A Intercompreensão de Línguas Românicas e a compreensão de textos em língua inglesa: uma experiência nos cursos da EJA. In. ARANHA, M. ; ARAÚJO, N. ; ALMEIDA, S. (Org.). *Discursos linguísticos e literários: investigações em Letras*. São Luís: EDUFMA, 2017. p.95-111.

SILVA, R. C. da. Intercompreensão entre Línguas Românicas: Contextos, Perspectivas e Desafios. *Revista de Italianística XXVI*. Nº 26. 2013. p.91-103.