



HAL
open science

**Convergences et différences dans l'enseignement de
l'Intercompréhension et du Français Langue Étrangère
(FLE) : conception du matériel pédagogique et
expérience en contexte brésilien (UFPR, Curitiba)**

Sara Valente

► **To cite this version:**

Sara Valente. Convergences et différences dans l'enseignement de l'Intercompréhension et du Français Langue Étrangère (FLE) : conception du matériel pédagogique et expérience en contexte brésilien (UFPR, Curitiba). Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01160350

HAL Id: dumas-01160350

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01160350v1>

Submitted on 12 Jun 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL
open science

Convergences et différences dans l'enseignement de l'Intercompréhension et du Français Langue Étrangère (FLE) : conception du matériel pédagogique et expérience en contexte brésilien (UFPR, Curitiba)

Sara Valente

► **To cite this version:**

Sara Valente. Convergences et différences dans l'enseignement de l'Intercompréhension et du Français Langue Étrangère (FLE) : conception du matériel pédagogique et expérience en contexte brésilien (UFPR, Curitiba). Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01160350

HAL Id: dumas-01160350

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01160350>

Submitted on 12 Jun 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Convergences et différences dans l'enseignement de
l'Intercompréhension et du Français Langue Etrangère (FLE) :
conception du matériel pédagogique et expérience en contexte brésilien (UFPR,
Curitiba)**

**Convergências e diferenças no ensino da Intercompreensão e do Francês
Língua Estrangeira (FLE):
concepção de material pedagógico e experiência em contexto brasileiro (UFPR,
Curitiba)**

(Vol.1)

**VALENTE
Sara**

Sous la direction de
Christian DEGACHE, Professeur des Universités, LIDILEM, Université Grenoble-Alpes,
et
Karine Marielly ROCHA DA CUNHA, DELEM, Universidade Federal do Paraná

UFR LLASIC – Dép. Sciences du langage & FLE – Université Stendhal-Grenoble 3
Setor de Ciências Humanas - Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Mémoire du double diplôme de Master (30 crédits)
Dissertação do duplo Mestrado (30 créditos)

Master 2 Sciences du langage, spécialité Français langue étrangère (à finalité
professionnelle), parcours international Grenoble-Curitiba

Mestrado em Letras, Área de concentração Estudos Linguísticos,
percurso internacional Grenoble-Curitiba

Année universitaire 2014-2015



**Convergences et différences dans l'enseignement de
l'Intercompréhension et du Français Langue Etrangère (FLE) :
conception du matériel pédagogique et expérience en contexte brésilien (UFPR,
Curitiba)**

**Convergências e diferenças no ensino da Intercompreensão e do Francês
Língua Estrangeira (FLE):
concepção de material pedagógico e experiência em contexto brasileiro (UFPR,
Curitiba)**

(Vol.1)

**VALENTE
Sara**

Sous la direction de
Christian DEGACHE, Professeur des Universités, LIDILEM, Université Grenoble-Alpes,
et
Karine Marielly ROCHA DA CUNHA, DELEM, Universidade Federal do Paraná

UFR LLASIC – Dép. Sciences du langage & FLE – Université Stendhal-Grenoble 3
Setor de Ciências Humanas - Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Mémoire du double diplôme de Master (30 crédits)

Dissertação do duplo Mestrado (30 créditos)

Master 2 Sciences du langage, spécialité Français langue étrangère (à finalité
professionnelle), parcours international Grenoble-Curitiba

Mestrado em Letras, Área de concentração Estudos Linguísticos,
percurso internacional Grenoble-Curitiba

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée à l'élaboration de ce mémoire. En particulier je voudrais adresser un grand merci à mes directeurs de mémoire, Christian Degache et Karine Marielly Rocha da Cunha, pour leur disponibilité, patience et conseils. Ensuite, je souhaite exprimer ma gratitude à toute l'équipe de professeurs et collègues de l'UFPR et du Celin qui m'ont accompagnée pendant cette expérience, notamment Lúcia Cherem, Nathalie Dessartre, Francisco Calvo del Olmo et Marcin Raiman. Les apprenants de FLE et les participants au cours d'Intercompréhension ont été également fondamentaux pour la réalisation du projet. Merci pour votre attention, participation, curiosité, intérêt, doutes et conseils.

Ce mémoire n'aurait jamais atteint les résultats qu'il a atteint au niveau de la dynamique et de la variabilité des supports, ainsi que de l'utilisation des matériels audiovisuels, sans la précieuse contribution de mon ami et collègue Xavi Márquez. Merci pour les idées, les critiques, les discussions et les bons moments que nous avons partagés tout au long de ce projet.

Un grand merci aussi à mon amie Annabel Polly qui a été ma correctrice officielle de français ainsi que ma collègue dans la préparation des cours de FLE, à ma colocataire Deise Maciel qui a été le cobaye de nos activités d'intercompréhension, et à mon copain qui a accepté de me partager avec cette expérience professionnelle et de vie au Brésil.

Enfin, j'exprime ma reconnaissance à mes parents et à ma famille qui me soutiennent toujours dans les choix que j'entreprends.

« Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il 'genio', l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione »

Umberto Eco, 1993, p.377

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : VALENTE

PRENOM : SARA

DATE : 13/05/2015

SIGNATURE :

Table des matières

Remerciements	4
Table des matières	7
Introduction	9
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE DU STAGE	11
1. LE SYSTEME UNIVERSITAIRE AU BRESIL	12
I. Public et privé : une contradiction en voie de résolution.....	12
II. Les universités publiques : « fédéraux » et « étatiques ».....	13
III. La mission sociale de l'université brésilienne	13
IV. Les cours d'extension : différence avec « l'événement d'extension » et les « disciplines optionnelles ».....	15
2. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES AU BRESIL	16
I. Bref aperçu historique.....	16
II. Vers le plurilinguisme.....	17
A. Le programme de mobilité « Ciências sem fronteiras »	17
B. Le constat d'un besoin a fait naître le récent « Idiomas sem fronteiras »	17
C. La revitalisation de l'enseignement du FLE au Brésil	19
III. L'enseignement des langues à Curitiba	19
A. Répartition entre l'UFPR et le Celin	20
B. L'enseignement du français au Celin	20
3. L'INTERCOMPREHENSION AU BRESIL.....	21
I. Une discipline qui s'affirme dans les curricula universitaires.....	21
II. La situation à Curitiba	22
A. Mon stage : un cours d'extension à l'UFPR.....	22
PARTIE 2 - PROJET, OBJECTIFS ET DEFIS	24
4. PHASE DE PREPARATION	25
I. IC : la difficulté de prévoir des activités sans connaître le public.....	25
II. FLE : prise de contact avec le Celin	25
III. Méthodologie	26
A. Journal de bord.....	26
B. Questionnaires.....	26
5. PHASE DE MISE EN ŒUVRE	29
I. Deux types de publics différents	29
A. Le public du FLE au Celin : analyse du questionnaire sur le profil linguistique.....	29
B. Le public de l'IC à l'UFPR : analyse du questionnaire sur le profil linguistique et sur les représentations de la proximité/distance entre langues romanes	30
II. Les activités du cours de FLE.....	35
A. Approche méthodologique	35
B. AlterEgo : objectifs et niveaux	36
C. Un travail d'équipe	36
III. Les activités du cours d'IC.....	37
A. Les professeurs.....	37
B. Le contrat didactique	37
1. Notre définition d'intercompréhension	38
2. Les objectifs.....	38
3. La méthodologie	39
4. Le mode de travail	41
5. Une plateforme commune : <i>Facebook</i>	42
6. L'évaluation didactique	42
C. Les ajustements effectués au fil du cours	44
1. La prise en compte des caractéristiques du public	44
2. La variabilité d'affluence du public	45
3. De l'« évaluation » au « moment de partage final »	45
IV. Les défis théoriques et pratiques du cours d'IC.....	46

A. La nécessité de changer l'idée traditionnelle de progression.....	47
B. L'opportunité, voir la difficulté, de devoir créer nos propres supports.....	48
C. Facebook : avantages et désavantages.....	49
D. La nécessité des étudiants d'avoir des règles toujours valides.....	51
E. La limite entre intercompréhension et enseignement d'une langue cible.....	52
1. Le cas du roumain.....	52
PARTIE 3 - PRESENTATION DES COURS	54
6. ROLE DU PROFESSEUR EN INTERCOMPREHENSION	55
7. STRATEGIES INTERCOMPREHENSIVES MISES EN PLACE	57
I. La conscience du continuum des langues : immersion et simultanéité.....	57
II. La valeur des compétences partielles : nos biographies langagières en commun	58
III. Mise en avant de la transparence et de la similarité.....	59
IV. Lexique : les langues « amies » et « ennemies »	60
V. Grammaire d'hypothèses : encouragement des inférences et « droit à l'approximation ».....	61
VI. Transposition en L1	63
VII. Pour l'intercompréhension écrite réceptive : orientation à la compréhension des relations syntactico-sémantiques.....	63
VIII. Pour l'intercompréhension orale: choix du lexique, dosage du débit et effort d'articulation.....	65
8. LA METHODE D'IC : « INTERCOMPREHENSION : UN PONT ENTRE LES LANGUES ROMANES »	66
I. Le tableau des contenus	67
II. Les cours.....	67
A. Cours 1 : « Qu'est-ce que c'est l'intercompréhension ? On est tous plurilingues ! »	68
B. Cours 2 : « Lexique panromanique : la dynamique des correspondances lexicales »	69
C. Cours 3 : « En découvrant le galicien et la romanophonie »	71
D. Cours 4, 5, 6 : « Musique en italien en catalan, en français, en espagnol et langues des signes»	72
E. Cours 7 : « De quoi parlent aujourd'hui les journaux des pays romanophones ?».....	73
F. Cours 8 : « Vrai ou faux ami? »	75
G. Cours 9, 10 : « Courts-métrages en catalan et en italien/ en français et en espagnol ».....	76
H. Cours 11 : « Questions de lecture ».....	77
I. Cours 12 : « Èl cit prinsi, 'O Principe Piccerillo, E' Prinzipi ».....	77
J. Cours 13 : « Limba Româna »	78
K. Cours 14 : « En cuisinant »	79
L. Cours 15 : « Maintenant c'est votre tour ».....	80
9. LE LIVRE DE L'APPRENANT ET DU PROFESSEUR.....	81
PARTIE 4 - BILAN ET REFLEXIONS.....	82
10. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE FINAL D'IC.....	83
I. Les attentes et la culture.....	83
II. IC : clé pour redécouvrir sa propre langue maternelle	84
III. Évolution des représentations.....	84
A. Sur ce que veut dire « connaître une langue »	84
B. Sur le degré de facilité/difficulté de compréhension des langues romanes.....	85
C. Sur la perception de proximité/distance des langues romanes en relation au portugais langue maternelle.....	85
IV. Les contenus préférés.....	86
V. La contribution de l'IC dans la formation académique ou professionnelle.....	86
VI. L'IC : porte vers l'étude plus systématique et approfondie des quelques autres langues romanes.....	87
11. ANALYSE DE LA DEUXIEME PARTIE DU QUESTIONNAIRE FLE	87
I. Les attentes	88
II. L'enjeu d'une approche intercompréhensive	88
III. Confirmation par les réponses de ma deuxième classe de FLE	89
Conclusion.....	92
I. Quelles relations entre l'enseignement du FLE et de l'IC ?.....	92
II. L'enjeu de l'IC en Amérique Latine.....	93
III. Ce que l'expérience m'a apporté personnellement.....	94
Bibliographie.....	96
Table des annexes.....	105

Introduction

En 2013 l'université Stendhal de Grenoble et l'université fédérale du Paraná (Curitiba, Brésil) signent une convention académique qui donne lieu à un double master dans l'objectif de former des jeunes professionnels en didactique et ingénierie des langues. Ce cursus, rattaché au département de sciences du langage à Grenoble et au département des lettres étrangères modernes à Curitiba, prévoit une formation pluridisciplinaire dans les deux institutions partenaires - un an dans l'une, un an dans l'autre – pour déboucher sur la remise d'un double diplôme français et brésilien. Le programme a été mis en place pour la première fois en septembre 2013, moment de la rentrée pour l'année académique européenne.

Les premiers étudiants à être sélectionnés pour ce double-master ont été Javier Márquez, Andrea Sousa et moi-même. Pour cette raison, nous avons effectué la première partie de notre formation à l'Université Stendhal et la deuxième à l'Université Fédérale du Paraná (désormais UFPR).

Puisque je suis le Master en « Français Langue Etrangère », orientation professionnelle, je devais faire un stage de professionnalisation à l'étranger. J'ai eu ainsi l'occasion de le réaliser à Curitiba, d'août 2014 à juin 2015, dans deux établissements : au Celin (le Centre de Langues de l'UFPR) j'ai eu l'opportunité d'enseigner le FLE et l'italien, ma langue maternelle, à un public lusophone, alors qu'à l'UFPR j'ai pu offrir un cours d'intercompréhension (désormais IC) en langues romanes, ouvert au grand public. J'ai donné ce cours en collaboration avec mon ami et collègue Javier Márquez et sous la direction de la professeur Karine Marielly Rocha da Cunha. Par conséquent, le long du mémoire je vais alterner l'usage du « nous » lorsque je me réfère à des activités faites avec mes collègues ou à un pluriel de majesté générique, et l'emploi du « je » quand j'évoque des réflexions ou des projets qui me regardent spécialement.

La double expérience comme professeur de FLE et d'IC m'a fait réfléchir au rôle que pouvait avoir le FLE à l'égard de l'IC et vice-versa. Comme si les deux matières étaient deux panneaux différents qui pouvaient indiquer une même direction. En effet, j'avais une sorte de « conviction pratique première » (Bigot, 2005, p.44) : j'avais l'impression que l'IC pouvait réveiller l'« appétit » vers une langue romane spécifique, par exemple le français et que, réciproquement, le FLE, enseigné d'une façon plurielle et

ouverte aux autres langues romanes, pouvait faire naître la curiosité de mieux connaître l'intercompréhension. Pour cette raison, la problématique que je compte développer dans ce mémoire est la suivante: « **l'IC peut-elle aboutir à l'apprentissage du FLE ? Si oui, comment ? Et réciproquement, le FLE peut-il être une porte d'entrée vers l'IC ? Si oui, comment ?** ».

Ce mémoire fait état des actions qui ont été réalisées sur le terrain afin de bien mener à terme mes deux « missions » : d'un côté, l'élaboration et l'offre d'un cours d'IC original et stimulant pour un public pas seulement universitaire, de l'autre, la préparation et mise en place des cours de FLE, tout en respectant l'approche méthodologique du Celin, mes convictions linguistiques et intérêts académiques. Tout au long du mémoire, j'essaierai de décrire parallèlement mes expériences en tant que professeur de FLE et d'IC, alors que lorsque je présenterai les activités testées dans le cours d'IC, je ne me concentrerai que sur l'IC parce qu'en tant qu'étudiante du parcours professionnel, mon but est la création d'une « méthode d'IC ». Cette dernière sera composée par un livre d'activités pour les apprenants et un livre pour les professeurs, afin que d'autres enseignants puissent utiliser le matériel ainsi produit et testé.

Après une première partie où je présenterai le contexte du stage d'un niveau « macro » à un niveau « micro », je m'intéresserai aux différentes phases du projet et j'expliquerai ses problématiques : les défis théoriques et pratiques auxquels on a dû faire face, ainsi que les ajustements en cours de route qu'on a dû prendre. Ensuite, il sera nécessaire de présenter les cours d'IC testés et accompagnés par une réflexion et analyse critique personnelle. Une dernière partie sera consacrée au bilan et réflexion à la suite de l'analyse de deux questionnaires proposés au public des cours de FLE et d'IC, afin de vérifier si ma « conviction pratique première » était fondée ou non. Il sera alors intéressant de s'interroger sur les possibles relations entre l'enseignement du FLE et de l'IC, sur l'enjeu de l'IC en Amérique Latine et sur ce que cette expérience m'a apporté personnellement.

Partie 1

-

Présentation du contexte du stage

1. Le système universitaire au Brésil

1. Public et privé : une contradiction en voie de résolution

Le système universitaire au Brésil est constitué d'institutions publiques et privées. Après l'enseignement secondaire (« ensino medio »), les étudiants brésiliens qui souhaitent poursuivre leurs études à un niveau supérieur doivent passer, généralement, deux épreuves: l'examen final des études secondaires, c'est-à-dire l'Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), et l'examen d'entrée au système supérieur, le « Vestibular ». Cependant, certaines universités sélectionnent leurs étudiants seulement à travers ce dernier examen. Les universités publiques sont un nombre légèrement supérieur aux privées (d'après le rapport de *France Diplomatie*, en 2010 la différence était de 52% d'établissements publics contre 47% d'institutions privées), mais les facultés publiques n'accueillent qu'une petite partie des étudiants brésiliens au niveau national. En effet :

« L'écart entre établissement publics et privés s'est sensiblement accru ces dernières années. En 2003, la répartition était de 11,1% pour le public et 88,9% pour le privé. Cet écart est inhérent à la structure même du système d'enseignement supérieur au Brésil. [...] L'accès à l'université se fait sur concours car les places disponibles sont limitées surtout dans le public (266 401, contre 989 457 dans le privé en 2007). Des 4,8 millions d'étudiants inscrits en 2007, 26,7 % (1,2 millions) le sont dans le secteur public et 73,2 % (3,6 millions) dans le secteur privé. » (*France Diplomatie, 2010, en ligne*).

Cette situation nous révèle une des mille contradictions qui caractérisent le Brésil : les étudiants issus de milieux moins favorisés, ayant donc suivi leurs études primaires et secondaires dans le secteur public, auront beaucoup plus de difficulté à entrer dans les universités publiques, considérées les meilleures. En revanche, les enfants des couches sociales plus favorisées, ayant suivi l'enseignement précédent dans le secteur privé, auront beaucoup plus de possibilités de passer l'examen et de poursuivre les études dans l'université publique. Une situation injuste qui a connu un changement depuis l'année 2012, puisque la présidente Dilma Rousseff a approuvé une loi qui établit un quota général de 50% de places au sein des universités publiques à destiner aux étudiants des écoles publiques. « De acordo com a lei, metade das vagas oferecidas serão de ampla

concorrência, já a outra metade será reservada por critério de cor, rede de ensino e renda familiar. »¹ (Journal O Globo, 2012, en ligne).

II. Les universités publiques : « federais » et « estaduais »

Les universités publiques, soutenues et gérées par le pouvoir public, se divisent principalement en deux catégories : les universités fédérales (« federais ») et de l'État (« estaduais »). Il faut se rappeler que le Brésil est une fédération divisée en vingt-six États et un District Fédéral (la ville de Brasilia).

Les universités « federais » sont soutenues et gérées par l'Union des États, alors que les « estaduais » reçoivent leurs ressources financières par leur État respectif. Naturellement les États économiquement plus forts auront plus de possibilités d'avoir de bonnes universités. Il s'agit donc d'une différence basée sur l'ordre de grandeur de l'entité qui subventionne. En ce qui concerne leurs missions, les deux ont les mêmes objectifs, c'est-à-dire offrir un enseignement supérieur public et gratuit pour la population, réaliser des projets de recherche et d'extension.

Au niveau de la qualité de l'enseignement, les deux types d'universités s'équivalent et elles présentent des points d'excellence. Parmi les universités « federais » les plus importantes, il faut citer l'Université Fédérale de Minas Gerais, de Rio de Janeiro et de Rio Grande do Sul. Ces établissements ont obtenu, respectivement, la seconde, troisième et quatrième place dans la classification du journal pauliste Folha de S.Paulo, en 2014. La première classifiée est l'Université « estadual » de S. Paulo (USP). L'université où j'ai effectué ma formation est une université fédérale qui figure parmi les dix meilleures universités du pays, d'après la classification susmentionnée.

III. La mission sociale de l'université brésilienne

Toutes les universités publiques brésiliennes, à la différence des européennes, ont un rôle social qui s'appuie sur le trépied suivant : « enseignement, recherche et extension universitaire ». Mais qu'est-ce que l'« extension » ?

L'extension est un concept qui naît spontanément à l'époque où les premières universités brésiliennes voyaient le jour, c'est-à-dire entre 1911 et 1917. Il s'agissait d'une expérience pratiquée par des professeurs ou des étudiants pour justifier la naissance des

¹ Traduction personnelle : « Selon la loi, la moitié des places offertes fera l'objet d'un concours d'accès, tandis que l'autre moitié sera accessible en fonction de critères de couleur, de réseaux d'enseignement et de revenus familiaux. »

universités et se sentir en paix avec leur propre conscience. Leur espoir était de lutter contre l'élitisme croissant, mais en réalité les conférences proposées n'abordaient pas les sujets liés à la vie des milieux populaires. Par conséquent, ces premières actions restèrent ignorées. Des années 30 aux années 60 « [...] as atividades de extensão assumiram claramente o compromisso com a elite. ² » (Unimep, 2004, en ligne). En d'autres termes les universités s'assuraient une union avec les élites, à travers des cours ouverts à la population, mais qui traitaient des thèmes qui n'intéressaient que les couches les plus aisées. En 1964 un sentiment d'indignation se propagea entre les professeurs et les étudiants qui voyaient un écart énorme entre l'université et les problèmes de santé et d'éducation auxquels la plupart de la population devait faire face. Pour la première fois des activités d'extension furent organisées ayant comme public cible les classes populaires. C'était une époque où le savoir érudit cohabitait avec le savoir populaire. Mais l'université en tant qu'institution préféra ne pas se mêler à cette proposition. Dans les années 70 le caractère d'assistance des actions d'extension se renforce et la liaison avec l'élite se maintient. Il faudra attendre les années 80 pour voir les expériences d'extension s'épanouir et revêtir le rôle qu'elles ont aujourd'hui. Dans les années 87, 88, 89, plusieurs rencontres nationales des « pro-reitores » (vice-présidents) furent organisées pour définir à nouveau l'extension. Le document avec la synthèse des discussions tenues lors de ces rencontres déclarait:

« a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. [...] A extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada ao social. ³ » (Unimep, 2004, en ligne).

C'était la première fois que l'extension était définie comme activité académique avec la même importance que l'enseignement et la recherche. Aujourd'hui elle fait partie du socle de la mission sociale de l'université brésilienne. Donc toute université publique doit organiser des activités éducatives, culturelles et scientifiques destinées à la communauté externe. Le cours d'IC que j'ai donné s'inscrit dans ce domaine : il s'agissait d'un cours d'*extension*.

² Traduction personnelle : « les activités d'extension assumèrent clairement leur engagement avec l'élite ».

³ Traduction personnelle : « L'extension universitaire est le processus éducatif, culturel et scientifique qui articule l'enseignement et la recherche d'une manière indissociable et qui viabilise la relation transformatrice entre l'université et la société. [...] L'extension est un travail interdisciplinaire qui favorise la vision intégrée du social ».

IV. Les cours d'extension : différence avec « l'événement d'extension » et les « disciplines optionnelles »

Les pratiques d'extension incluent différentes typologies d'actions, dont le plus communes sont les cours d'extension et les événements d'extension. Un cours d'extension est une « ação pedagógica de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos⁴ » (Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras, 2007, en ligne). Il peut se développer en présentiel ou à distance, ou de manière hybride. En outre, les cours sont classifiés selon leur nature : on peut *initier* le public à quelque notion, ou bien *actualiser* et *élargir* les connaissances autour d'un sujet, ou encore *entraîner*, *perfectionner* ou *spécialiser*. Selon le type de cours, la charge horaire varie. Le cours d'IC objet de ce mémoire, a été un cours d'extension de 30h, en présentiel, d'initiation à l'intercompréhension.

L'événement d'extension est une « ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento do produto cultural, artístico, esportivo, científico, e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade⁵ » (Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras, 2007, en ligne). L'événement d'extension peut donc être un colloque, un séminaire, une conférence, un spectacle, un événement sportif, etc.

Les disciplines optionnelles n'appartiennent pas au riche éventail des activités d'extension, mais elles font partie du parcours « normal » des étudiants inscrits dans les universités publiques. Elles comptent un nombre différent de crédits formatifs selon la quantité d'heures du cours. Il s'agit d'une ou plusieurs matières optionnelles que l'étudiant doit choisir pour approfondir un sujet de son intérêt. A partir du moment où l'étudiant la/les choisit, il est obligé à la/les suivre jusqu'à la fin du semestre. Pour cette raison, ces disciplines ont souvent le surnom de « optatórias », à cause de leur caractère ambigu, suspendu entre « optionnelles » et « obligatoires ». Cette typologie formative était

⁴ Traduction personnelle : « action pédagogique de caractère théorique et/ou pratique, présentiel ou à distance, planifiée et organisée d'une façon systématique, avec une charge horaire minimum de 8 heures et critères d'évaluation définis ».

⁵ Traduction personnelle : « action qui implique la présentation et/ou l'exhibition publique, libre ou avec un public spécifique, de la connaissance du produit culturel, artistique, sportif, scientifique, et technologique développé, conservé ou reconnu par l'Université ».

l'alternative pour le cours d'IC : initialement l'UFPR devait choisir sous quelle forme offrir cette matière au public. Le choix de l'offrir comme un cours d'extension a clairement eu des conséquences sur le type de public, sur l'affluence, sur la motivation, etc.

2. L'enseignement des langues au Brésil

1. Bref aperçu historique

Aujourd'hui l'enseignement des langues au Brésil est organisé autour de trois piliers :

- le portugais comme langue nationale et langue officielle⁶ (il faut se rappeler qu'au Brésil existent autour de 180 langues non officielles qui sont parlées par des minorités⁷)
- l'anglais comme première langue étrangère
- l'espagnol comme nouvelle seconde langue étrangère

Toutefois, cela n'a pas toujours été ainsi. Pour atteindre ce résultat, le Brésil a dû passer par plusieurs phases historiques et accords politiques.

D'après Pereira et Souza (2014), pour décrire brièvement l'histoire récente du pays, nous pouvons diviser la politique linguistique pour l'enseignement des langues étrangères en deux grandes périodes : avant et après la Constitution de 1988.

Dans un premier temps, le Brésil se trouvait encore sous le régime militaire et l'enseignement des langues étrangères était réduit au minimum, au point qu'il y a eu des moments où il était totalement facultatif et les états pouvaient choisir s'ils devaient inclure l'enseignement d'une LE dans les curricula des écoles ou non. L'unique langue qui «se sauva» fut l'anglais car les Etats Unis en 1966, en pleine dictature militaire depuis le coup d'État en 1964, signèrent avec le MEC (Ministère de l'Education) un accord qui imposait l'anglais comme langue étrangère obligatoire à tous les niveaux d'enseignement.

Après 1988, le processus de démocratisation du pays et la création du MERCOSUL modifièrent les politiques qui étaient en vigueur jusqu'à cette date. En 1996, la Charte de Florianopolis fut créée et déclarait : « Todo brasileiro tem direito à plena cidadania. No mundo globalizado e poliglota de hoje, isso inclui a aprendizagem de línguas

⁶ Pendant les dernières années, certaines langues autochtones ou allochtones ont été reconnues officielles à niveau local

⁷ Capucho, F., Silva, R. (2014). Portugal and Brazil. In Fäcke, C. (Ed.). *Manual of language acquisition*, pp. 572-592.

estrangeiras.⁸» (Pereira, Souza, art.cit., p.18). À la fin des années 90, au-delà de l'éducation bilingue en langues indigènes, la politique linguistique brésilienne s'engagea à promouvoir la langue portugaise comme langue nationale et l'enseignement de l'espagnol comme seconde langue étrangère dans l'enseignement secondaire. Dans les prochains paragraphes nous verrons que l'introduction de l'espagnol n'a pas eu les conséquences souhaitées au moment de la promulgation de la loi. De fait, il ne faut pas oublier que le Brésil garde encore un taux d'analphabétisme qui, en 2009, variait entre 8% et 35% selon les régions (Dahlet, 2009, p.169). Par conséquent, une deuxième langue étrangère, n'importe laquelle, «[...] apparaît comme une surcharge financière et cognitive trop lourde dans un pays continent tel que le Brésil [...]» (Dahlet, art.cit., p.171).

II. Vers le plurilinguisme

A fur et à mesure, à partir des années 90 jusqu'à aujourd'hui, le Brésil a accueilli le concept du plurilinguisme, incluant d'autres langues au-delà de celles consacrées au marché du travail. Par conséquent, récemment, le gouvernement a créé et promu des programmes de mobilité afin d'améliorer l'enseignement et la recherche dans le pays. Et évidemment, dans le but d'internationaliser le pays.

A. Le programme de mobilité « Ciências sem fronteiras »

En 2012, le gouvernement a créé le programme de mobilité académique « Ciências sem fronteiras », désormais *CsF* (« Sciences sans frontières »). En investissant R\$ 3,2 milliards (€ 1,06 milliards), a pu offrir 101.000 bourses aux étudiants universitaires des domaines scientifiques. La France figure parmi les pays qui ont le plus d'accords académiques avec le Brésil et un des pays qui accueille la plupart des Brésiliens en mobilité avec le programme *CsF*. D'après le site du programme, jusqu'en janvier 2015, 71478 étudiants boursiers ont pu effectuer une partie de leur formation à l'étranger et 31491 sont des étudiants boursiers en cours de mobilité.

B. Le constat d'un besoin a fait naître le récent « Idiomas sem fronteiras »

Pour accéder au *CsF*, les étudiants doivent passer un examen de langue officiel, tel que le DELF/DALF pour le français, le TOEFL pour l'anglais, le CILS pour l'italien, etc. Mais pendant les deux premières années du programme *CsF*, il existait un décalage énorme entre le niveau requis pour passer ces examens (B1, B2) et l'offre d'enseignement des

⁸ Traduction personnelle : « chaque Brésilien a droit à la pleine citoyenneté. Dans le monde globalisé et polyglotte d'aujourd'hui, cela inclut l'apprentissage des langues étrangères ».

langues étrangères effectivement présente au sein du système scolaire brésilien à tous les niveaux. D'après Pereira et Souza (art.cit.), le contexte éducatif brésilien, surtout au niveau de l'enseignement secondaire, ne répondait pas aux mêmes critères des compétences linguistiques qui étaient requises dans les examens. En outre, les examens officiels pour accéder aux programmes de mobilité internationale étaient créés à partir du Cadre Européen Commun de Référence (dorénavant CECR), un cadre de référence qui n'est pas adopté dans l'enseignement public brésilien. « Tal quadro foi criado tendo como base o contexto europeu, ou seja, os níveis propostos para os programas de mobilidade acadêmica não são previstos na política linguística vigente para o ensino de LE no Brasil.⁹ » (Pereira et Souza, art.cit., p. 21).

Il est évident que seulement les étudiants des milieux plus favorisés pouvaient se payer un cours de langue privé et ainsi avoir plus de chances de réussir l'examen de sélection et de se débrouiller à l'étranger.

Pour faire face à ce besoin de perfectionnement de l'enseignement des langues étrangères au Brésil et pour élargir les opportunités de mobilité internationale à tous, le gouvernement brésilien a créé, tout de suite après les élections présidentielles d'octobre 2014, une sorte de « porte d'entrée » vers le programme CsF. Le nouveau programme s'appelle « Idiomas sem fronteiras », désormais *IsF* (Idiomes sans frontières), et s'adresse aux étudiants universitaires qui veulent tenter une bourse CsF. Grâce à *IsF* les concurrents peuvent avoir accès à des cours de langues gratuits et de qualité. Les premiers cours à être activés ont été « Inglês sem fronteiras » et « Francês sem fronteiras ». Ce dernier est le résultat d'un travail conjoint entre le Ministère de l'Éducation (MEC), le Secrétariat de l'Éducation Supérieure (SESu), la Coordination de Perfectionnement du personnel de l'éducation supérieure (CAPES), l'Ambassade de France au Brésil et l'Alliance Française. Son principal objectif est de motiver l'apprentissage de la langue française tout en favorisant un changement ample et structurant de l'enseignement des langues étrangères dans les institutions d'enseignement supérieur brésiliennes. Le programme *IsF* concerne aussi l'espagnol, l'italien, le japonais, le mandarin et l'allemand.

⁹ Traduction personnelle : « Ce cadre a été créé en référence au contexte européen, c'est-à-dire que les niveaux proposés pour les programmes de mobilité académique ne sont pas prévus dans la politique linguistique en vigueur pour l'enseignement de LE au Brésil ».

C. La revitalisation de l'enseignement du FLE au Brésil

Pour toutes les mesures de politiques linguistiques récemment adoptées et illustrées ci-dessus, il apparaît assez évident que le panorama de l'enseignement des langues étrangères en général, et du français en particulier, ont connu une revitalisation. Mais pour ce qui concerne le FLE, ce résultat était déjà une « vérité » avant la promulgation du programme de mobilité internationale susmentionné.

En effet, d'un côté, la loi n° 11.161 de 2005, qui déclarait l'espagnol deuxième langue étrangère obligatoire dans l'enseignement secondaire, n'a toujours pas été vraiment appliquée car son application dépendait des décisions de chaque état. En outre, dans les états où la loi avait été acceptée, l'application était soumise au choix de la communauté éducative et à la disposition de ressources de l'établissement. Donc son application n'a presque pas réduit le rôle du français dans la scolarité brésilienne ou, en tout cas, n'a pas empêché « son maintien et n'a pas préjugé non plus de la possibilité de nouveaux développements. » (Dahlet, art.cit., p.172).

De l'autre côté, il convient de mentionner que

« [...] le français demeure bien présente comme deuxième langue étrangère après l'anglais, dans la scolarité des deux états les plus importants, São Paulo où 7.000 élèves étudient le français dans le secondaire public, et Rio où ce sont 80.000 élèves qui continuent à l'apprendre, ainsi que dans le District Fédéral et en Amapá, État frontalier de la Guyane, qui compte 22.000 apprenants de français, dont 20.000 dans les 110 collèges publics où son enseignement est obligatoire. » (Dahlet, art.cit., p.171).

En outre, il y a beaucoup de projets de coopération avec la France et la demande de FLE en licence est toujours croissante. *Dulcis in fundo*, CsF e IsF ont représenté la clef de voûte pour le français, notamment, mais aussi pour beaucoup de langues étrangères qui étaient en train de perdre du terrain vis-à-vis des langues de la globalisation.

III. L'enseignement des langues à Curitiba

Curitiba est la capitale de l'État du Paraná. Avec une population de 1.848.946 habitants, elle est la huitième ville la plus peuplée du Brésil et la première du sud du pays. Positionnée sur un plateau à 900m d'altitude, à environ 400 km au sud de São Paulo, pendant le XIX siècle Curitiba a été la destination de beaucoup d'immigrés italiens et de l'Europe de l'est, notamment des Allemands, Polonais, Ukrainiens. Il s'agit donc d'une ville réputée pour sa diversité culturelle et linguistique, qui a fondé sa propre identité sur la cohabitation et l'intégration entre ces populations si différentes. Ville culturelle, riche en

parcs et en musées, Curitiba a gagné le statut de ville « test » pour beaucoup de produits commerciaux et de spectacles culturels, comme si sa diversité culturelle et l'esprit intransigeant des ces anciens immigrés représentait une garantie de succès pour les producteurs. Tous ces éléments contribuent à faire de Curitiba une ville propice à l'apprentissage/enseignement des langues étrangères. En effet, il y a plusieurs centres de langues, différents types d'écoles de langues qui répondent aux divers profils du public.

A. Répartition entre l'UFPR et le Celin

À l'Université Fédérale du Paraná (UFPR), le cours de Lettres offre plusieurs options d'étude des langues étrangères et de la littérature. Au total il y a 54 combinaisons de parcours universitaires possibles : l'étudiant doit d'abord choisir entre « licenciatura », s'il veut se former pour être enseignant, et « bacharelado » s'il ne s'intéresse pas à l'enseignement. Ensuite il doit choisir entre des études plus focalisées sur la linguistique, ou sur la littérature ou sur la traduction. C'est pourquoi un étudiant intéressé au monde des langues sous toutes ses facettes théoriques s'inscrira à un cours de la faculté de Lettres de l'UFPR. Par contre, un étudiant universitaire ou un simple citoyen qui veut initier l'étude d'une langue ou approfondir ses connaissances dans une langue cible s'adressera au Celin.

Le Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade) est en effet un organe supplémentaire du secteur des Sciences Humaines de l'UFPR. Fondé en 1995, ses actions ont un caractère d'extension et sont destinées à la communauté interne et externe à l'UFPR. Pour les étudiants de l'UFPR du cours de Lettres, parcours « Licenciatura », le Celin est aussi un espace destiné à leur formation professionnelle, c'est-à-dire un lieu qui les accueillera lors de leur stage de professionnalisation. Le Celin offre un riche éventail de cours de langues, à plusieurs niveaux, ainsi que des formations pour les professeurs, des ateliers, etc. Parmi les langues enseignées, il y en a aussi qu'on trouve difficilement ailleurs, comme l'espéranto, l'hébreu, le grec, le sanscrit. En outre, en accord avec l'UFPR, le Celin offre des cours de portugais langues étrangère pour chaque étudiant étranger. Pour la ville et l'université, il s'agit donc d'un centre très important qui compte environ 7000 inscrits par an.

B. L'enseignement du français au Celin

Le français, enseigné depuis la première année d'ouverture du Celin, est aujourd'hui la deuxième langue enseignée après l'anglais. On compte entre 800 et 900 inscrits en français par semestre, répartis en 7 niveaux. Normalement la plus grande demande concerne le niveau débutant, où il y a chaque semestre environ 14 classes de 18

élèves chacune. Ensuite, au fur et à mesure que le niveau monte en difficulté, la demande diminue. Le Celin prépare les apprenants à atteindre les niveaux A1, A2, B1, B2 du CECR mais il ne peut pas faire passer des examens officiels comme le DELF/DALF. Pour réussir ce genre d'épreuve, les élèves doivent s'adresser à l'Alliance Française.

3. L'intercompréhension au Brésil

1. Une discipline qui s'affirme dans les curricula universitaires

L'intercompréhension en langues romanes, concept peu à peu diffusé en Europe à partir des années 90, a été introduite au Brésil depuis une petite dizaine d'années, « grâce à l'activité de dissémination de pionniers de l'IC » (Degache & Garbarino, 2012, p.2), c'est-à-dire de certaines universités particulièrement actives comme les Universités de Grenoble, Lyon, Aix-en-Provence et Barcelone. La première université brésilienne à s'intéresser à cette dimension plurilingue a été l'UFPR. Entre 2008 et 2011, l'UFPR, en collaboration avec la *Secretaria do Estado do Educação*, les professeurs et les chercheurs de l'Université de Campinas (Brésil), de Lyon 2, notamment le professeur Jean-Pierre Chavagne, et de l'Association Française pour la lecture (AFL), a intégré l'IC dans le projet « *Ação para o Letramento* ». Le but était d'améliorer les capacités de lecture des enfants brésiliens. (Capucho & Silva, 2014, p.19).

Ensuite, à partir d'août 2010, l'IC a été adoptée comme matière à part entière dans le curricula de Lettres de l'Université de Rio Grande do Norte (UFRN). Cette institution a été aussi la première à insérer l'IC comme domaine de recherche. En octobre 2011, Rudson Gomes Souza sous la direction de Selma Alas Martins, a introduit l'IC dans l'emploi du temps de deux classes de l'éducation fondamentale ayant un rendement assez faible en portugais langue maternelle. En entraînant les élèves à lire dans d'autres langues romanes, le chercheur est arrivé à démontrer que l'IC peut non seulement améliorer les compétences de lecture en langue maternelle, mais aussi jouer un rôle important dans l'acquisition de la langue maternelle (Capucho & Silva, art.cit., p.19).

Progressivement l'IC s'est affirmée dans les curricula universitaires de plusieurs institutions importantes, telles que, en 2012, l'Université de Campinas, en 2014, l'UFPR et, en 2015, l'USP de São Paulo. D'autres universités importantes comme l'Université de Brasilia et l'Université d'Intégration latino-américaine (UNILA) présentent l'IC comme cours d'extension.

En peu de temps, le Brésil a vu un fort épanouissement des projets en IC. Sur la carte mondiale de Redinter (<http://redinter.eu/formations-redinter/stats.php>), qui représente les pays avec des actions pédagogiques visant l'IC dans ce domaine jusqu'en 2011, le Brésil figure en troisième place avec 20 projets, après la France (48) et l'Italie (27). Il est possible que depuis 2011 jusqu'à aujourd'hui le Brésil soit encore monté dans le podium des pays avec le plus des projets sur l'IC.

II. La situation à Curitiba

En mars 2014 l'UFPR a adopté l'IC dans son parcours universitaire, mais sous une forme hybride : au cours du 1^{er} semestre de chaque année académique, elle est d'abord offerte comme *discipline optionnelle* et le 2^{ème} comme *cours d'extension*¹⁰. Cette alternance permet d'un côté de présenter ce concept au grand public et de le diffuser (avec les cours d'extension), et de l'autre côté d'approfondir son étude, à tel point que cela peut devenir un domaine de recherche des étudiants universitaires. Cependant, puisque les cours d'IC comme *disciplina optativa* ont un grand succès (les deux cours offerts jusqu'au présent ont eu 28 inscrits chacun) et le personnel d'enseignants disponibles à donner cette matière augmente, il y a de fortes probabilités que dans un future proche l'IC sera proposée tous les semestres comme *disciplina optativa*. En outre, l'enseignante Karine Marielly da Cunha, responsable de l'IC à l'UFPR, affirme que récemment trois étudiants ont décidé de faire leur mémoire de licence sur ce thème. Cela est une autre preuve du succès que l'IC est en train de connaître, en tant que domaine de recherche intéressant pour son originalité et utilité.

A. Mon stage : un cours d'extension à l'UFPR

Le cadre dans lequel j'ai eu l'opportunité de réaliser mon stage en tant que professeur d'IC, avec mon ami et collègue Javier Marquez et sous la direction de l'enseignante Karine Marielly Rocha da Cunha, a été celui d'un cours d'extension, de 30h en présentiel, divisées en 15 rencontres de 1h40 par semaine, le jeudi de 14h à 15h40. Il s'agissait d'un cours d'initiation à la matière, dont le titre était « **Intercompreensão : ponte entre as línguas românicas**. Abra a sua cabeça para as línguas latinas ; aprenda a entender as nossas línguas irmãs – catalão, espanhol, francês, italiano – através de

¹⁰ Voir paragraphe 1.4

imagens, músicas, notícias... »¹¹. Trente-cinq personnes se sont inscrites sur internet, mais en moyenne une dizaine de personnes ont effectivement suivi les cours. Il faut se rappeler qu'un cours d'extension n'implique pas de crédits, il est totalement libre et gratuit. L'unique forme de témoigner qu'on a participé à un tel cours est le certificat délivré à ceux qui ont 80% de fréquence.

¹¹ Voir affiche en annexe. Traduction personnelle: « Intercompréhension: un pont entre les langues romanes. Ouvre ta tête aux langues néolatines; apprends à comprendre nos langues sœurs – catalan, espagnol, français, italien – au moyen d'images, de musiques, de news... ».

Partie 2

-

Projet, objectifs et défis

4. Phase de préparation

I. IC : la difficulté de prévoir des activités sans connaître le public

En mai 2014, deux mois avant mon départ pour Curitiba et à la fin du 1er semestre 2014 de l'année académique brésilien, le cadre de mon stage comme cours d'extension a été confirmé par le département de lettres de l'UFPR. Ce choix portait avec lui plusieurs interrogations par rapport au public qui allait suivre le cours d'IC. En présentant la matière comme *disciplina optativa*, on pouvait s'attendre à un public d'étudiants universitaires, alors qu'en l'offrant sous forme de *cours d'extension* ouvert au grand public, on pouvait s'attendre à tout, en termes d'âge, d'intérêt, d'objectifs, etc. Le public est donc resté inconnu jusqu'à ce qu'on cueille les fruits de nos actions de promotion du cours, en août 2014. Pour cette raison, ce fut un véritable défi de penser à des activités avec un petit fil rouge thématique, une sorte de progression formelle et de contenus, sans avoir la moindre idée du type de personne à qui j'allais m'adresser.

La seule solution que j'ai pu concrètement adopter a été de faire une large liste d'activités possibles, en me basant sur les expériences en tant qu'apprenante d'IC à Grenoble et en essayant de les personnaliser et améliorer. J'ai essayé d'identifier pour chaque activité les objectifs, les déroulements et les documents supports. Tout cela avec l'aide du professeur Degache et l'orientation pratique de la professeur Marielly Rocha da Cunha qui venait de donner la *disciplina optativa* d'IC et connaissait bien la réalité de l'UFPR. Cela a été un grand travail que j'ai utilisé comme feuille de route au début du cours d'IC. J'ai pu récupérer des activités, mais j'ai dû e modifier la plupart, une fois le public connu.

II. FLE : prise de contact avec le Celin

Se projeter dans la réalité du Celin et imaginer le type de public des cours de FLE a été sans doute plus facile. En février 2014 j'ai eu la possibilité de parler avec l'ancienne stagiaire FLE, Hanan El Khadir, qui m'a fourni beaucoup d'informations utiles, tant sur la vie quotidienne que sur le travail comme professeur de FLE au Celin (en nous envoyant son rapport de fin de stage, et son mémoire¹²). Elle m'avait déjà communiqué le nombre d'étudiants par classe, la méthode adoptée, et expliqué un peu le mode de fonctionnement

¹² El Khadir, H. (2014). *Conception d'un dispositif hybride. Comment concilier présentiel et distanciel ? Un exemple : le Celin de Curitiba (UFPR-Brésil)*. (Mémoire de master 2 publiée). Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble.

d'étudiants par classe, la méthode adoptée, et expliqué un peu le mode de fonctionnement du Celin. En mars j'ai eu le premier contact par Skype avec Nathalie Dessartre, la coordinatrice de français au Celin, qui m'a donné des informations pratiques fondamentales, sur ma future vie à Curitiba et sur mon lieu de stage. En mai elle m'a donné la répartition des cours par niveau, par jour et horaire.

Avec tous ces éléments il était beaucoup plus facile de s'imaginer le lieu, les matériels à disposition et de prévoir le type de public. Je savais que le Celin était ouvert à tous les citoyens de plus de 17 ans, mais que la plupart des apprenants étaient des étudiants universitaires, donc de jeunes adultes.

III. Méthodologie

Pour rassembler les données qui répondent à la problématique que je me suis posée en rédigeant ce mémoire (« pourquoi l'IC peut aboutir à l'apprentissage du FLE et, vice-versa, pourquoi le FLE peut être une porte d'entrée vers l'IC ? »), j'ai adopté deux outils : l'écriture d'un journal de bord pour chaque cours et les questionnaires.

A. Journal de bord

Spécialement pour l'IC, durant et après les séances, j'ai noté des réflexions sur le développement de chaque cours, la réaction des apprenants, les critiques, ce que j'aurais pu améliorer ou présenter d'une autre forme et ce qui avait eu du succès. Il s'agissait d'une annotation spontanée que j'ai faite d'abord pour moi puis pour l'analyse des activités et la rédaction du mémoire, ainsi que de la petite « méthode d'IC ». Pendant le cours, j'essayais d'être le plus attentive et sensible possible aux questions, doutes, présentations des apprenants, pour ensuite noter quelle démarche s'était révélée la plus efficace, quelles observations elle avait soulevées, etc.

Pour les cours de FLE, je n'ai pas écrit un véritable journal, mais je préparais une fiche pédagogique très détaillée pour chaque cours, dans laquelle je notais s'il y avait des réactions particulières de la part des apprenants.

B. Questionnaires

Pour connaître le profil langagier des publics (de FLE et d'IC), en m'inspirant des recherches déjà conduites sur ce thème (Andrade & Araújo e Sá, 2005), j'ai adopté la méthodologie du questionnaire. Le but était de caractériser le public-cible, en identifiant son répertoire linguistique, ses représentations et attentes vis-à-vis des langues étrangères

en général et des langues romanes plus spécifiquement. J'ai donc élaboré trois questionnaires¹³ totalement anonymes:

- 1) un questionnaire unique pour le public du FLE, distribué à la fin du cours à mes apprenants du Celin ;
- 2) un questionnaire pour le public d'IC distribué en début du cours d'extension d'IC ;
- 3) un questionnaire pour l'IC distribué à la fin du cours.

Le questionnaire 2 a été présenté sous la forme classique du papier imprimé, alors que le questionnaire 1 et 3 ont été élaborés avec le programme numérique SURVIO, qui permet de répondre rapidement via internet et d'analyser facilement et de façon efficace les résultats sous forme de graphiques et pourcentage.

Le questionnaire du public FLE et le premier questionnaire du public IC étaient divisés en trois parties :

Questionnaire FLE	1° Questionnaire IC
1. Mon profil linguistique	
2. Les attentes	2. Moi et les langues romanes
3. L'enjeu d'une approche intercompréhensive	3. Les attentes

La première partie commune, « Mon profil linguistique », voulait analyser l'utilisation des langues étrangères dans la vie quotidienne des apprenants en différents domaines (familial, professionnel, amical, télématique etc.); mais aussi analyser quelles langues étaient apprises en contexte scolaire et extra-scolaire et quelles étaient leurs représentations de facilité/difficulté dans l'apprentissage de ces langues.

Pour le questionnaire destiné au public FLE, que j'ai élaboré et distribué à la fin du semestre pour avoir du matériel pour comparer les deux publics en vue de ce mémoire, j'ai pu consacrer une deuxième partie aux attentes des apprenants vis-à-vis du cours et demander si ces dernières avaient été satisfaites. Dans la dernière partie je leur ai demandé

¹³ Voir annexes 2, 3, 4

si les références ponctuelles que l'enseignante faisait sur les autres langues romanes avaient été utiles ou non et si cette approche plurilingue leur avait donné envie de mieux connaître d'autres langues romanes. Enfin, à titre personnel, dans deux questionnaires (l'unique du FLE et le deuxième d'IC), j'ai inséré une question ouverte afin que les étudiants puissent me donner des suggestions pour améliorer les cours.

Mes collègues et moi avons élaboré deux questionnaires pour le public de l'IC : le premier dans le but de connaître d'entrée de jeu le profil langagier et les objectifs de notre public et le deuxième pour tenter de mesurer l'effet du cours sur les représentations sociolinguistiques des étudiants et pour analyser le niveau de satisfaction (ou insatisfaction) du public vis-à-vis de leurs attentes annoncées en début de semestre.

Le questionnaire distribué au début du semestre commençait par la partie commune sur le profil linguistique susmentionnée et continuait avec la partie « Moi et les langues romanes ». Dans cette deuxième partie, en plus de faire un sondage sur quelles langues romanes étaient connues et quelle était la représentation de distance/proximité du public entre ces langues romanes et leur langue maternelle, nous voulions également tester la dimension socio-affective. Le fait qu'une langue étrangère nous plaise est un facteur motivationnel très important, c'est le moteur de l'apprentissage : « as predisposições afetivas são entendidas, por nós, como propulsoras e potenciadoras de uma gestão mais efetiva e eficaz dos repertórios de aprendizagem e linguístico-comunicativos em situação de contato de línguas. » (Andrade & Araújo e Sá, 2005, p.41).¹⁴ Pour cette raison, nous avons inséré la question « Quelle est votre langue romane préférée? ». Finalement, nous leur avons demandé quelles étaient leurs attentes pour ce cours.¹⁵

¹⁴ Traduction personnelle: « les prédispositions affectives sont propulseuses et renforcent une gestion plus effective et efficace des répertoires d'apprentissage et linguistique-communicatifs en situation de contact de langues ».

¹⁵ Voir questionnaires en annexe

5. Phase de mise en œuvre

1. Deux types de publics différents

Malgré des petites imprécisions, le questionnaire s'est révélé un instrument assez efficace pour connaître les publics des cours d'IC et de FLE. Dans les paragraphes suivants nous analyserons la première partie du questionnaire de FLE et le premier questionnaire d'IC pour dégager les lignes des profils langagiers de deux publics. À la fin du mémoire, nous commenterons les résultats de la deuxième partie du questionnaire de FLE et du deuxième questionnaire d'IC.

A. Le public du FLE au Celin : analyse du questionnaire sur le profil linguistique

J'ai envoyé le questionnaire susmentionné par mail à toute la liste de mes apprenants de FLE du Celin, un groupe de 20 personnes de niveau débutant qui se retrouvait deux fois par semaine lundi et mercredi matin et dont la plupart était des étudiants universitaires entre 18 et 25 ans. De ces 20 personnes, seulement 15 ont répondu de façon complète au questionnaire. Parmi ces 20 personnes, certaines ont abandonné le cours pendant le semestre pour des raisons personnelles. Cela explique pourquoi dans le questionnaire quelqu'un a écrit qu'il n'apprenait aucune langue étrangère.

D'après l'analyse du questionnaire le public de ma classe de FLE était constitué d'un groupe de langue maternelle portugaise et qui utilisait seulement le portugais dans sa vie familiale. La langue maternelle reste la plus utilisée aussi dans les domaines amical et professionnel, alors qu'elle partage sa première place avec l'anglais dans le domaine d'internet (chat, social-network etc.). L'anglais figure comme deuxième langue après le portugais dans les domaines familial et professionnel.

En ce qui concerne les langues apprises en contexte scolaire, sans compter le portugais langue maternelle, l'anglais est mentionné par la totalité des personnes. Seulement 2/15 ont déclaré avoir étudié deux autres langues au-delà de l'anglais, à savoir l'espagnol et le français. À la question « quelle(s) langue(s) extra-scolaire(s) avez-vous appris(es) ? », sans compter ceux qui ont répondu « aucune langue » soit parce qu'ils avaient abandonné le cours, soit parce qu'ils n'avaient pas bien compris ce que signifiait « contexte *extra-scolaire* », 7/15 ont mentionné le français, 4 l'anglais et 3 d'autres langues comme l'italien ou le russe.

Nous pourrions donc affirmer qu'il s'agit d'un public assez homogène en ce qui concerne la langue maternelle, les langues scolaires et extra-scolaires. Le choix linguistique paraît obéir aux impératifs économiques en vigueur aujourd'hui, comme la question « pourquoi et comment avez-vous appris(es) les langues en dehors de l'école ? » semble confirmer. Trois apprenants ont répondu qu'ils ont appris l'anglais pour des raisons d'utilité et nécessité (« *Inglês porque é uma língua que hoje em dia é muito necessária* », « *Inglês, minha mãe me aconselhou que seria muito útil para minha vida, e está sendo* », « *Inglês, por necessidade* »), alors que 4 ont déclaré avoir appris le français par intérêt personnel, professionnel ou d'étude (« *Francês porque eu tenho interesse na língua, acho bonita e interessante* », « *Francês, pela cultura e possibilidade de estudos* », « *Francês, por interesse pessoal e profissional* », « *Francês, por paixão à língua e por abrir caminhos profissionais* »). Malgré l'intérêt éveillé par l'étude du français, 7/15 le définissent comme la langue la plus difficile qu'ils ont apprise, alors que 10/15 identifient l'anglais comme la langue la plus facile qu'ils ont apprise.

En guise de conclusion, nous pourrions dire que le public FLE du Celin de ma classe niveau débutant présente un répertoire linguistique assez riche mais plutôt commun (tous ont le portugais LM, l'anglais comme deuxième langue étrangère et la plupart est en train d'étudier une deuxième langue étrangère, à savoir le français et/ou d'autres langues). C'est donc un public cultivé, préparé et potentiellement intéressé à étudier d'autres langues au-delà du français¹⁶.

B. Le public de l'IC à l'UFPR : analyse du questionnaire sur le profil linguistique et sur les représentations de la proximité/distance entre langues romanes

• ***Partie 1 : « Mon profil langagier »***

Comme précédemment expliqué, puisqu'il fallait avoir une idée plutôt précise du répertoire linguistique du public du cours d'extension d'IC, de ses relations avec les langues étrangères en général et avec les langues romanes en particulier pour leur proposer

¹⁶ Afin d'avoir un échantillon plus représentatif pour ma cueillette des données, j'ai proposé le même questionnaire sur le profil linguistique à la classe de FLE que j'ai eu au deuxième semestre, niveau "faux-débutants": un groupe de 10 personnes, d'âge entre 18 et 23, avec qui on se rencontrait deux fois par semaine. Il est intéressant de signaler qu'en ce qui concerne le profil linguistique cette deuxième classe ne présente aucune grande différence avec la première: tous ont le portugais comme LM, ont étudié l'anglais et sont en train d'apprendre au moins une langue étrangère.

des activités intercompréhensives à leur niveau, nous leur avons présenté le premier questionnaire pendant le premier cours. Ils ont eu une dizaine de minutes pour répondre sur place. Pour cette raison nous avons eu 26 questionnaires complets qui correspondaient au nombre de personnes présentes au premier cours. Nous leur avons demandé de mettre un « x » sur le papier du questionnaire si elles pensaient suivre effectivement le cours, après avoir suivi notre présentation du cours, des objectifs et de la méthodologie. 25/26 ont mis le « x » sur le papier.

Il convient de spécifier que nous avons présenté le questionnaire après une activité sur la biographie langagière qui visait à valoriser les connaissances linguistiques de tous. Nous voulions souligner que « savoir une langue » ne correspond pas toujours à « savoir parler et écrire » une langue-cible, mais qu'il faut considérer aussi les compétences partielles que chacun de nous possède. Par exemple, si j'ai eu pendant toute mon enfance et adolescence une baby-sitter roumaine qui m'a enseigné des chansons simples dans sa langue maternelle et qui des fois disait des petites phrases en roumain, ma compétence en roumain ne correspond pas à un niveau 0.

Les étudiants étaient appelés à venir au tableau pour parler de leur biographie langagière en s'aidant d'un dessin graphique. Après cette activité de sensibilisation il faut avouer que probablement les participants au cours d'IC étaient plus « préparés » que les apprenants de FLE qui ont répondu au questionnaire via internet, tout seuls.

L'analyse de ce premier questionnaire a révélé que le public d'IC était assez homogène au niveau de la langue maternelle, car 92,30% avait le portugais comme LM. Mais de ces 92,30%, 15,40% (4 personnes) avait aussi une autre LM, en plus du portugais, à savoir deux avaient l'espagnol, une l'italien et une l'anglais.

En ce qui concerne l'utilisation des langues dans les différents domaines de la vie quotidienne, ce public s'est révélé plus diversifié que le public de FLE. Tout d'abord, bien que le portugais reste la langue utilisée en famille par 61%, 23% déclarent utiliser une autre langue en famille, au delà du portugais, et 11,5% affirment utiliser le portugais plus deux autres langues. Par conséquent, 34,5% utilisent des autres langues en famille, en plus du portugais. Ces données sont intéressantes, surtout en considérant que seulement 15,40% ont déclaré avoir deux langues maternelles. Cela voudrait peut-être dire qu'il y a des gens qui sont gênés de déclarer qu'ils ont plusieurs langues maternelles ? Ou, tout simplement, qu'ils s'identifient dans une seule langue maternelle (le portugais), mais qu'ils

reconnaissent utiliser aussi d'autres langues à la maison, sans les percevoir comme « maternelles » seulement par le fait de les pratiquer à la maison ? En considérant les langues mentionnées comme « pratiquées à la maison » (italien, espagnol, anglais, polonais, allemand, langue des signes), j'estime que la deuxième hypothèse est la plus probable parce que je pense que les étudiants les pratiquent avec quelques membres ou amis de la famille. Puisque l'italien, l'allemand et le polonais sont des langues d'immigration dans l'état du Paraná, il est possible que les participants au cours d'IC pratiquent ces langues avec des parents qui les parlent encore.

Ensuite, le portugais reste prédominant dans le domaine amical, professionnel et d'échange de mails. Par contre, dans les langues utilisées dans les chats sur internet, la plupart des étudiants (38,5%) affirment utiliser le portugais, accompagné par l'anglais et par une troisième langue étrangère. Cela s'explique probablement par le fait que le domaine des chats et des social-networks est un domaine par définition ouvert sur le monde, donc qui offre plus de possibilités de parler avec des étrangers et donc de pratiquer d'autres langues. Dans le domaine des langues utilisées dans les échanges de mails, l'anglais figure comme deuxième langue mentionnée (23%), avec le même pourcentage de ceux qui déclarent utiliser l'anglais, le portugais et une troisième langue étrangère.

Enfin, dans le domaine professionnel l'anglais reste la deuxième langue la plus utilisée (23%) après le portugais (27%).

En relation aux langues scolaires, comme pour le public FLE, 100% a déclaré avoir étudié l'anglais, mais 46,15% a cité aussi l'espagnol, 27% le français, 19,23% le latin, 11,53% l'allemand, 7,69% l'italien et la langue brésilienne des signes. Donc un répertoire assez riche au niveau des langues scolaires, même si le plus courant est l'étude de l'anglais et de l'espagnol. Cette richesse et cette diversification s'intensifient lorsqu'on analyse les langues extra-scolaires, où l'anglais perd sa suprématie et apparaît en troisième place avec l'italien (30,76%), après le français (42,30%) et l'espagnol (38,46%). L'allemand garde son 11,53%. Le latin, le japonais, le danois, l'hébreu, le catalan et le portugais langue étrangère sont étudiés par 2 personnes par chaque langue, alors que seulement une personne par langue étudie le hollandais, le guarani, le polonais, l'arabe, le russe, le mandarin, l'islandais et le suédois.

Toutes ces langues ont été apprises pour différentes raisons, mais celles qui reviennent souvent sont « viagem, intercâmbio », « interesse pessoal », « família/amor », « compreensão de textos na facultade »¹⁷. Il est intéressant de noter que seulement 23% a déclaré avoir appris une langue par nécessité professionnelle, à savoir l'anglais (pour 15,40%) et l'espagnol (7,70%).

En ce qui concerne les représentations de facilité/difficulté d'apprendre une nouvelle langue étrangère, le public de l'IC ne réserve pas de grandes surprises : comme pour le public de FLE, la plupart ont indiqués l'anglais comme langue la plus facile (38,5%), suivie par l'espagnol (23%). Il est curieux de souligner que la raison la plus récurrente pour laquelle l'espagnol a été citée comme deuxième langue la plus facile est celle de la similarité et proximité avec le portugais; or cette même raison a été mentionnée comme facteur de difficulté par 11,5% qui a cité l'espagnol comme langue la plus difficile. A titre d'exemple, une explication est particulièrement intéressante : « Espanhol, não que seja realmente difícil, mas por ter palavras e estruturas semelhantes, às vezes é complicado interiorizar o que é igual e o que é diferente do português, as vezes me confundo !¹⁸ ». Pour le reste, les réponses obtenues à la question « quelle langue la plus difficile à apprendre ? » ne mettent en évidence aucun résultat spécifique, puisque les étudiants ont cité plusieurs langues différentes.

Lorsque nous avons lu ces réponses, nous avons été surpris par le niveau des personnes intéressées aux langues que nous avons réussi à attirer dans notre cours d'IC. Il est évident qu'il s'agissait d'un public plein d'intérêt et de curiosité linguistique dans toutes les familles de langues. Cette donnée nous a encouragés car cela impliquait que nous allions avoir un certain rythme dans les classes d'IC qui allait nous permettre de traiter des sujets intéressants et complexes. D'un autre côté cela nous a un peu effrayés car nous ne nous sentions pas à la hauteur d'un public linguistiquement si préparé et curieux.

- **Partie 2 : « Moi et les langues romanes : catalan, espagnol, français, galicien, italien, portugais et roumain »**

¹⁷ Traduction personnelle: « voyages, échanges », « intérêt personnel », « famille, amour », « compréhension de textes à l'université »

¹⁸ Traduction personnelle: « Espagnol, même s'il n'est pas réellement difficile, mais il présente des mots et des structures similaires, parfois il est compliqué d'intérioriser ce qu'il est égal et ce qu'il est différent du portugais, parfois je fais confusion ! »

Dans la deuxième partie dédiée aux langues romanes, à la question « quelle est votre langue romane préférée ? », seulement 19,23% ont cité le portugais, contre 27% pour l'italien et le français. Parmi les raisons les plus citées pour l'italien, il y a les liens familiaux et l'appréciation d'une belle sonorité. Pour le français, ils ont cité l'intérêt pour la culture et l'élégance de la langue. L'espagnol ne semble pas être si apprécié, seuls 11,53% le cite. D'autres ont répondu « todas » (toutes) et une personne a cité le catalan.

Pour les langues romanes apprises, sans compter le portugais qui est la langue maternelle pour 92,30% de la classe, 69,23% ont déclaré avoir appris le français, 65,38% l'espagnol, 30,76% l'italien et 3,84% le catalan. Apparemment la plupart des participants, dans le processus d'apprentissage d'une langue romane, a l'habitude de recourir à des comparaisons entre le(s) langue(s) romane(s) appris(es) et leur langue maternelle.

Les deux dernières questions de la partie « moi et les langues romanes » ciblaient la représentation de la distance/proximité et la difficulté/facilité de compréhension (écrite, orale et d'interaction verbale) entre le portugais et les autres langues romanes. Dans les deux questions, les étudiants devaient classer les langues romanes sur une échelle de 1 à 5. Pour la question sur la proximité/distance, ils devaient les classer selon qu'ils les percevaient comme proches au portugais (1) ou très lointaines (5). Pour la question sur la facilité/difficulté de compréhension, ils devaient les catégoriser dans l'espace entre « 1 », s'ils pensaient que la compréhension était très difficile, et « 5 », s'ils les percevaient comme très faciles à comprendre. L'analyse du questionnaire nous montre les résultats suivants :

- l'espagnol est cité par 61,53% comme langue la plus proche, donc la plus facile à comprendre pour les Brésiliens.
- l'italien oscille entre la deuxième et la troisième place : il est cité par 34,61% comme deuxième langue la plus proche et transparente par rapport au portugais et par 26,92% comme la troisième langue.
- le catalan est cité par 26,92% comme la quatrième langue, elle commence à se distancier du portugais et à être difficilement comprise.
- le français, bien qu'étudié par 69,23% et langue romane préférée par 27%, est perçue comme la langue la plus distante et difficile à comprendre par 34,61% de la classe.

Il convient de souligner que le galicien et le roumain ne pouvaient pas entrer dans les statistiques puisque plusieurs personnes ne les connaissaient pas et, par conséquent, ne les ont pas insérés dans la classification. Plus spécifiquement, 8/26 déclarent explicitement n'avoir aucune notion de ces langues et 5/26 remplissent le tableau de la facilité/difficulté de compréhension en insérant le roumain et le galicien dans le pôle de difficulté, mais ces mêmes personnes n'insèrent pas les deux langues dans la question sur la perception de proximité/distance. En effet dans la question sur la perception de proximité/distance, les apprenants devaient créer leur propre échelle, en numérotant les langues de « 1 » à « 5 », alors que dans la question sur la facilité/difficulté de compréhension, ils devaient remplir un tableau en insérant un « x » dans une échelle déjà construite. C'est probablement pour cette raison que 5 personnes ont inséré le roumain et le galicien dans le tableau avec l'échelle préconstruite mais elles ne les ont pas mentionnées dans l'échelle qu'elles devaient construire elles-mêmes. Au total, 13 personnes n'ont pas donné une réponse claire vis-à-vis de leur représentation sur le galicien et le roumain.

Nous analyserons les résultats de la dernière question sur les attentes dans la quatrième partie du mémoire, en les comparant aux attentes déclarées à la fin du cours d'IC et du cours de FLE.

II. Les activités du cours de FLE

A. Approche méthodologique

L'approche méthodologique adoptée par le Celin rentre dans l'approche communicative. En ce qui concerne les cours de FLE en particulier, les professeurs accordent une grande importance au rôle de la compréhension orale et de la lecture. Sûrement influencés par les domaines de recherche de deux importantes figures du Celin, Nathalie Dessartre – coordinatrice du FLE, ayant effectué plusieurs recherches dans la compréhension orale du FLE - et la professeur de l'UFPR Lucia Cherem - première directrice du Celin, très active sur le thème de la *lecturisation* (Foucambert, 1989) - , les professeurs de français cherchent toujours à intégrer la méthode utilisée en classe avec des documents audio et des textes authentiques. En tant que stagiaire, j'ai été initiée à cette méthodologie qui vise à habituer l'apprenant de FLE à comprendre le français oral sans besoin d'avoir toujours un support écrit. Cela est un aspect fondamental puisque le français est une langue romane avec une grande distance entre l'oral et l'écrit. Ensuite, il s'agit

d'une attitude qui vise à familiariser les étudiants avec les différents types de lecture des textes authentiques : lecture globale, sélective et détaillée.

Lors de mon expérience, j'ai agréablement adopté l'approche susmentionnée, en la personnalisant. En tant qu'étudiante italienne qui parle aussi l'espagnol, professeur de FLE dans un pays lusophone, je cherchais à rendre plus dynamique le déroulement classique des leçons avec des références ponctuelles aux autres langues romanes, notamment l'italien et l'espagnol.

B. AlterEgo : objectifs et niveaux

Depuis mars 2009, le Celin a adopté la méthode « AlterEgo », éditée par Hachette. En 2012 ils sont passés à la nouvelle version « AlterEgo + » des auteurs Berthet, Daill, Hugot, Kizirian, Waendendries, de la même maison d'édition. Tout le système qui organise les savoir-faire linguistiques et communicatifs cibles, ainsi que les niveaux des cours de FLE, se basent sur la méthode susmentionnée. Comme brièvement expliqué plus tôt, il y a 7 niveaux de FLE :

Basique I	Intermédiaire I
Basique II	Intermédiaire II
Basique III	Intermédiaire III
Basique IV	

En relation aux contenus, les niveaux correspondent aux dossiers de la méthode : par exemple le *basique I* correspond aux dossiers 0, 1, 2 d'AlterEgo 1+, alors que l'*intermédiaire I* correspond aux dossiers 1, 2, 3 d'AlterEgo 2+.

Les niveaux *Basiques* correspondent au niveau A1 du CECR tandis que les niveaux *Intermédiaire* tendent plus vers les niveaux A2-B1.

Les apprenants sont obligés d'acheter la méthode susmentionnée – qui coûte assez cher pour les standards brésiliens - et, par conséquent, les enseignants doivent l'utiliser en classe. Ils peuvent amener des documents complémentaires mais le point de repère pour la classe reste la méthode.

C. Un travail d'équipe

En moyenne, il y a une vingtaine d'enseignants et une dizaine de stagiaires de français au Celin. Ils sont dirigés par une coordinatrice, Nathalie Dessartre, qui est assistée par l'enseignant José Carlos Moreira. Tous ces acteurs donnent lieu à un important travail

d'équipe. Chaque semestre environ 3 réunions générales sont organisées pour présenter les nouveaux stagiaires, faire la division des cours par niveaux, discuter des méthodologies d'évaluation et d'éventuels problèmes émergés au fil du semestre. Tout le matériel intégratif produit est partagé avec tous les enseignants sur une page *Facebook* et un compte *dropbox*. Les épreuves (deux par semestre, constituées par une compréhension et production écrites et une compréhension et production orales) sont préparées d'une façon collaborative : les enseignants de chaque niveau se repartissent les parties des examens afin que chaque professeur ait à préparer une seule partie de l'épreuve. Les parties ainsi élaborées sont d'abord évaluées par les enseignants du même niveau puis ensuite par la coordinatrice.

L'établissement tend également à encourager un travail d'équipe entre les stagiaires pour unir les compétences générales et linguistiques et pour diminuer le travail de révision des cours effectué par la coordinatrice. Par exemple, dans mon cas (étudiante italienne FLE), je préparais les cours avec une autre stagiaire (étudiante française en cinéma).

III. Les activités du cours d'IC

A. Les professeurs

Nous étions deux professeurs stagiaires (Javier Marquez et moi) à donner le cours d'extension d'intercompréhension, sous la supervision et coordination de l'enseignante Karine Marielly Rocha da Cunha. La collaboration a été, pour moi mais aussi probablement pour les élèves, très positive : Javier et moi avons deux rôles différents mais qui se compensaient et qui donnaient une sorte d'équilibre aux leçons. Du point de vue linguistique, le fait d'avoir deux professeurs de deux langues romanes maternelles différentes (respectivement espagnol et italien), maîtrisant aussi le français et le catalan, conférait une valeur ajoutée au cours. Enfin, la coordination de Karine a beaucoup aidé dans la structure des cours.

B. Le contrat didactique

Dans un cours de langue étrangère qu'on pourrait définir « classique », c'est-à-dire dans un contexte homoglotte où le professeur et les apprenants se trouvent dans un rapport exolingue, la plupart des fois le contrat didactique « n'est pas négocié, mais hérité par la culture scolaire d'appartenance. » (Cambra Giné, 2003, p. 84). Notre cours d'IC ne rentre pas dans cette définition de cours « traditionnel » pour l'originalité de sa forme et de son contenu. En outre, il s'est déroulé dans un contexte assez interculturel : bien que la plupart des participants aient le portugais du Brésil comme langue maternelle - on peut donc

supposer qu'ils ont la même « culture scolaire d'appartenance » - les deux professeurs du cours en avaient deux autres, respectivement franco-espagnole et italienne. Sans compter les cours où nous avons eu une grande affluence d'étudiants étrangers. « Le contrat n'est verbalisé que dans certains cas, notamment dans les situations interculturelles. » (Cambra Giné, *op.cit.*, p.84). Pour cette raison, il fallait expliciter le contrat didactique, au moins en ce qui concernait les langues à utiliser en cours. Nous avons donc présenté notre contrat parallèlement à l'illustration de notre définition d'intercompréhension, des objectifs du cours, des langues cibles et de la méthodologie. Je vais l'exposer tel quel ci-dessous.

1. Notre définition d'intercompréhension

Terme polymorphe, suspendu entre les « [...] 118 définitions qui ont été publiées entre 1993-2012 par 80 auteurs » (Ollivier, 2013, p.7), le concept d'intercompréhension a donné lieu principalement à deux cas de figures : d'un côté, il est perçu comme *réception* d'une langue inconnue, de l'autre comme une « forme de communication multilingue et d'interaction entre individus ne s'exprimant pas dans la même langue, mais se comprenant. » (Ollivier, *art.cit.*, p.18). Selon mes collègues et moi, ces deux conceptions forment un continuum. Pour cette raison, nous nous identifions avec la définition ouverte et flexible donnée par Carrasco, Degache e Pishva, qui identifie l'intercompréhension comme « un mode de communication où chacun s'engage à comprendre la langue de l'autre et à se faire comprendre dans sa(ses) langue(s) romane(s) de référence. » (Carrasco Perea, Degache & Pishva, 2008, p.64).

En raison de cette définition, il n'y a pas eu l'imposition d'une langue véhiculaire dans notre cours : chacun pouvait s'exprimer dans sa(ses) langue(s) romane(s) de référence. Ainsi les professeurs parlaient dans leurs langues maternelles respectives (italien et espagnol), mais aussi en français, catalan et portugais. Le public s'exprimait principalement en portugais, mais il y avait ceux qui se sentaient à l'aise pour participer en français ou en espagnol. Il s'agissait donc d'une véritable situation plurilingue, tant en réception qu'en interaction.

2. Les objectifs

Tout d'abord, il faut spécifier que nous avons choisi de travailler principalement avec 4 langues cibles : le catalan, l'espagnol, le français et l'italien. Cependant, nous avons dédié un cours au roumain, des activités au galicien et à certains dialectes italiens. Notre choix a été dicté par la conviction qu'un cours d'IC doit promouvoir une idée de parité

entre langues officielles et non officielles. Nous sommes tout à fait d'accord avec Caddéo et Jamet qui déclarent que :

« [...] croiser plusieurs langues constitue la véritable innovation de l'IC dans l'enseignement des langues [...] l'ouverture à des langues non officielles est une voie intéressante qui permet de réviser l'importance donnée à certaines langues au détriment d'autres. » (Caddéo & Jamet, 2013, p.119).

Les compétences communicatives visées ont été principalement la compréhension orale et écrite des langues susmentionnées, mais il faut souligner que chaque cours se déroulait dans une dimension d'interaction, où chacun s'exprimait dans la langue où il se sentait le plus à l'aise. Depuis le deuxième cours nous avons exposé notre public à nos langues romanes de références, en leur donnant des stratégies pour déchiffrer et comprendre ces langues, d'abord à l'écrit, et ensuite aussi à l'oral. Même si nous n'avons pas fait d'activités visant spécifiquement l'acquisition de stratégies d'adaptation du discours à un contexte intercompréhensif (comme celles qui sont souvent mises en place lors d'une session *Galanet* par exemple), lorsqu'on s'exprimait et qu'on orientait la parole des participants, nous faisions un choix attentif du vocabulaire, et nous aidions avec les gestes et avec la reformulation du même concept en plusieurs langues. Bref, nous cherchions à « faire en sorte d'être compris » (Balboni, 2007, p.453). Tout cela parce que nous sommes persuadés qu' « un parcours d'apprentissage peut intégrer les deux objectifs : démarrer par la compréhension en réception pure et poursuivre par l'intercommunication. » (Caddéo & Jamet, *op.cit.*, p.122).

D'un point de vue sociolinguistique, nous avons visé la valorisation des connaissances linguistiques et culturelles, même si partielles ; la relativisation de la distance entre les langues ainsi que la stimulation de la déduction et de la formulation d'hypothèses. En outre, nous n'avons pas présenté uniquement les formes standard des langues visées, mais aussi une découverte des formes plus populaires et, en général, une sensibilisation à la différence des registres.

Finalement, nous avons essayé de mettre l'accent sur des aspects culturels importants (comme l'actualité, la musique, le cinéma, la cuisine etc.) dans le but de promouvoir une approximation culturelle à la romanophonie.

3. La méthodologie

La méthodologie de notre cours d'IC s'est basée sur une approche inductive des contenus, à travers l'élaboration collective des stratégies et de formulation d'hypothèses

pour donner une explication à des faits linguistiques, ou sociolinguistiques, voire culturels. Nous voulions viser une construction collective des régularités de comparaison entre langues, tout en sachant que les langues sont vivantes et dynamiques, donc qu'il est difficile de donner des règles a priori. En outre, nous avons essayé de construire des modules écrit/oral, avec des documents qui alternent la compréhension écrite et orale, tout en cherchant de veiller, lorsqu'il était possible, à une cohérence thématique.

L'authenticité et la variabilité des supports étaient deux autres principes fondateurs du cours. Nos leçons étaient toujours déclenchées par des documents authentiques et différents : musique, articles de presse, court-métrages, publicités, etc. La variété des supports était la clef pour satisfaire l'intérêt et le goût de tous les apprenants ou, au moins, d'une grande partie. Puisque nous sommes persuadés que, comme dans l'étude d'une langue étrangère, aussi en intercompréhension l'intérêt soulevé par les documents est une source importante de motivation. En ce qui concerne l'authenticité, dans le choix des supports, nous veillions à respecter les principes de Meissner expliqués en *EuroComRom*, c'est-à-dire qu'un texte ne doit pas présenter une densité trop élevée des composantes opaques et qu'il doit présenter un input « suffisamment important en ce qui concerne la quantité et la qualité. » (Meissner, 2004, p.115). Donc, nous avons essayé de choisir toujours des documents authentiques, qui présentaient un défi de compréhension pour les apprenants, mais sans exagérer non plus.

Naturellement, les 4 langues cibles étaient représentées dans les supports que nous présentions en cours : il ne s'agissait pas du même support « traduit », mais du même genre, en plusieurs langues. Cela ajouté au fait que tous les participants du cours s'exprimaient dans leur langue(s) de référence, conférant au cours un aspect important de simultanéité et d'immersion en plusieurs langues. En effet, simultanéité et immersion sont deux ingrédients importants pour la bonne réussite d'un cours d'IC car :

« [...] en changeant de langue cible dans une même séance de travail, l'apprenant doit maintenir son attention sur le savoir-faire à transférer et le sens à reconstruire, sans s'interroger sur sa légitimité à travailler sur ces langues. » (Caddéo & Jamet, *op.cit.*, p.53).

Dulcis in fundo, les participants ont été le cœur des nos leçons. En effet, nous voulions donner un cours où les étudiants étaient les protagonistes de la construction et du partage d'un nouveau savoir. Pour ce faire, nous avons choisi de donner toujours beaucoup d'espace d'expression aux participants, nous avons stimulé le travail de groupe ainsi que le

partage d'informations, réflexions et commentaires sur une plateforme commune, dont je parlerai dans les paragraphes suivants.

4. Le mode de travail

Chaque semaine nous proposons un thème unique pour toutes les langues. Ce sujet changeait presque toutes les semaines. Les participants étaient invités à s'exprimer individuellement sur les contenus linguistiques et culturels que le sujet proposé leur avait suscité, dans la section de la plateforme commune prévue à cet effet. Ainsi, pour chaque thème/séance il y avait une fenêtre dans la plateforme commune où les participants au cours pouvaient s'exprimer, rajouter des liens internet en relation au sujet abordé, etc. Tout cela dans le but de profiter des avantages de nouvelles technologies pour pouvoir partager en temps réel tout un ensemble de commentaires et réflexions qui auraient pu être exploités dans le cours suivant.

En outre, au début du cours, nous avons divisé la classe en 4 groupes de 5/6 personnes chacun. Les quatre groupes s'appelaient « Figaro », « Românicos anônimos », « Tropa de choque », « Papalenguas »¹⁹.

L'idée était que chaque groupe travaillait sur une langue cible chaque semaine, avec le même thème en commun avec les autres groupes. Par exemple, s'il y avait comme sujet « la musique », chaque groupe faisait des recherches pour la semaine suivante sur les groupes de musique en italien, français, catalan et espagnol, selon la langue cible du groupe. De cette façon, tous les participants ont eu le temps de travailler tous les thèmes et toutes les langues, mais à tour de rôle. Naturellement nous leur donnions des pistes à suivre : si par exemple ils devaient faire une recherche sur la politique actuelle dans les pays romanophones, nous leur donnions des liens de journaux à consulter ; pour la musique nous leur fournissions une liste de groupes musicaux pour chaque langue. Au début de chaque cours, pendant 10 minutes, un groupe présentait à tour de rôle les approfondissements du thème et les nouveaux aspects linguistiques et culturels qu'il avait perçu.

Cette dernière modalité de travail, pour des raisons que j'expliquerai par la suite, a dû être suspendue à la moitié du semestre.

¹⁹ Traduction: « Figaro », « Romaniques anonymes ». « Tropa de choque » fait référence aux forces de l'ordre équivalentes aux C.R.S. parce que ce groupe était toujours assis au premier rang et participait activement, alors que « Papalenguas » est un jeu de mot entre “langue” et “papa”.

5. Une plateforme commune : *Facebook*

Nous sommes persuadés que l'utilisation d'une plateforme commune est de première importance dans un cours comme celui d'IC. Tout d'abord, parce qu'il s'agit d'un support pratique pour partager les informations, les documents, les liens et les commentaires. En outre, de cette forme, tout le matériel produit dans le cours est « déposé » en ligne, à disposition de tous les internautes qui voudraient s'en servir dans le futur. Par ailleurs, dans notre cas particulier de cours d'extension, et donc libre, il fallait absolument trouver une façon efficace et facile de communiquer avec toute la classe. En effet, une plateforme commune permet de poster les thématiques traitées en cours accompagnées par les documents supports (très utile par exemple s'il y a des absents), de lancer des débats, de stimuler la participation (très utile pour maintenir l'attention sur les sujets du cours, pour augmenter la curiosité et l'intérêt pour le cours à venir). Tous ces éléments ont fait que nous avons besoin d'une plateforme d'accès facile et directe pour tout le monde, autrement nous aurions perdu les bénéfices d'utiliser un tel instrument. Pour cette raison, nous avons opté pour *Facebook*, une plateforme connue et utilisée régulièrement (voire quotidiennement) par la plupart de nos étudiants.

Nous avons donc créé une page *Facebook*, dont le nom est « Intercompreensão na UFPR²⁰ », organisée sur un système d'articles : pour chaque thème que nous abordions en cours, nous ouvrons une « fenêtre » avec le titre du sujet traité (« apresentações, música, curtas-metragens, Le Petit Prince » etc.²¹) dans laquelle nous postions les liens et les documents utilisés, afin que tout le monde puisse y avoir accès et écrire des commentaires, ajouter d'autres liens et réflexions.

6. L'évaluation didactique

Dans un premier temps, nous avons proposé une forme d'évaluation qui valorisait beaucoup la participation : en classe et dans les travaux de groupe. En outre, nous avons proposé aux étudiants de préparer un dossier final qui systématiserait, d'un côté, toutes les caractéristiques linguistiques abordées pendant les cours ainsi que les commentaires déposés sur la plateforme, et de l'autre côté, présenterait une synthèse des arguments socio-culturels traités ; ou bien l'approfondissement d'un seul thème qui les avait

²⁰ Traduction: « Intercompréhension à l'UFPR »

²¹ Traduction: « présentations, musique, courts métrages, le Petit Prince etc. »

particulièrement intéressés. Le dossier final devait être un travail de groupe, traitant une seule langue cible, du point de vue linguistique et socio-culturel.

Le système d'évaluation s'articulait de la façon suivante :

- fréquence en cours et participation en classe : 30%
- participation personnelle dans les groupes de travail : 30%
- dossier final : 40%

En proposant cette grille, nous voulions mettre en avant la participation du public, l'autonomie ou la capacité d'« apprendre à apprendre », et orienter un travail final qui puisse être un miroir de ce qu'on avait traité en cours pour chaque langue cible. Tout cela, en laissant beaucoup de liberté aux participants sur quelle langue choisir, quels aspects linguistiques importants retenir et quels arguments socio-culturels synthétiser ou approfondir. Puisque, comme nous l'avons déjà dit précédemment, il ne s'agissait pas d'un cours de langue « classique », notre intention était de sortir de la dimension d'« examen en classe » traditionnel, notamment parce que les étudiants n'obtenaient pas de notes, mais seulement un certificat de présence pour ceux qui avaient une fréquence de 80%.

Une autre préoccupation était celle de faire des nouvelles propositions d'évaluation, étape didactique à la fois importante, difficile et encore « fluide » dans les cours d'IC qui sont donnés dans des établissements institutionnels. « Fluide » dans le sens où l'évaluation de l'IC n'a pas encore trouvé une forme « standard », adaptable à plusieurs cours d'IC et cela pour plusieurs raisons : une d'ordre général qui s'applique à tout le domaine d'apprentissage des langues étrangères, l'autre d'ordre plus spécifique à l'IC. La première consiste dans le fait qu'une compétence linguistique est en constante évolution, donc en l'évaluant avec les formes traditionnelles de « test en classe », nous n'obtenons rien d'autre qu'un instantané de l'incessant flux d'acquisition d'une compétence linguistique. L'autre raison, propre à l'IC, est que nous sommes aujourd'hui dans un moment de transition en ce qui concerne le domaine de recherche et des cours d'IC : « nous enseignons plurilingues, mais nous évaluons monolingues », pour reprendre les mots de Carrasco Perea au colloque d'IC de Lyon en 2014²². Tous ces éléments font que chaque enseignant doit chercher sa propre façon d'évaluer les apprenants, selon le public. Nous aussi, nous avons dû adapter

²² Carrasco Perea, E. (2014). *Résultats et niveaux d'apprentissage en intercompréhension à l'interface de l'empirique et du rationnel*. Communication au Colloque International IC 2014 « Intercompréhension: scénarios, médiations, évaluations ». Résumé, consulté en avril 2015, sur <http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/17.Carrasco.pdf>

légèrement le système d'évaluation que nous avons proposé dans un premier temps, pour des motifs que nous expliquerons par la suite.

C. Les ajustements effectués au fil du cours

Pendant le cours, nous avons dû nous adapter au public, en effectuant des ajustements. J'en ai identifié plus précisément trois que j'estime significatifs et que je vous expliquerai ci-dessous.

1. La prise en compte des caractéristiques du public

Comme cela apparaît clairement d'après l'analyse du questionnaire sur le profil linguistique du public d'IC, nous nous trouvons face à un public très préparé d'un point de vue linguistique, très intéressé et curieux face à la découverte des langues étrangères, tant romanes que d'autres familles.

Cette caractéristique devait absolument être prise en considération lorsque l'on préparait les activités du cours. En effet, grâce à l'intérêt et au dynamisme intellectuel du public, nous avons pu présenter, dès le deuxième cours, des documents authentiques ; nous avons pu aborder au troisième cours des questions complexes sur la politique linguistique d'un pays (avec la réflexion sur la politique espagnole vis-à-vis du galicien) ; nous avons pu voir rapidement des exercices mécaniques de grammaire comparative entre les langues car au bout du cinquième cours, les étudiants avaient parfaitement compris ce qu'on s'attendait d'eux et ils nous présentaient des hypothèses linguistiques très intéressantes, même si nous n'avions pas traité cet aspect là en cours. Je me réfère par exemple à la présentation du cinquième cours que le groupe *Figaro* a faite d'une chanson italienne, chantée à moitié en napolitain. Au delà du fait qu'ils n'étaient pas censés savoir qu'il s'agissait du napolitain et qu'ils l'ont supposé, ils ont déduit la différence d'usage qu'il existe en italien entre la négation « no » et « non » : la première comme réponse négative totale à une question fermée (Q : « Vuoi del caffè ? » R1 : « si/no»), et la deuxième comme adverbe de négation qui doit être accompagné par le verbe (R2: « Non lo voglio »)²³. Cela, ainsi que d'autres suppositions très fines, nous ont donné la confirmation que l'on se trouvait face à un public très cultivé et linguistiquement préparé.

²³ Traduction: Q: « Veux-tu du café? », R1: « Non, oui », R2: « Je ne le veux pas ».

Par conséquent, nous avons pu avoir un rythme assez soutenu qui nous a permis de traiter un grand nombre de thèmes, ainsi que de consacrer plus de temps aux discussions qui surgissaient spontanément.

2. La variabilité d'affluence du public

Une autre variable à laquelle nous avons dû nous adapter était la variabilité d'affluence du public. En effet, puisqu'il s'agissait d'un cours libre, nous avons eu au début du semestre une grande participation, d'environ 20 personnes à chaque cours. Au fur et à mesure que la fin du semestre se rapprochait, l'affluence diminuait sensiblement, pour plusieurs raisons : les plus jeunes devaient se préparer pour faire le « vestibular ²⁴», les étudiants universitaires devaient se préparer pour les examens de la fin du semestre, le travail en général, la chaleur ainsi que la fatigue augmentaient, etc. Environ 8 personnes ont suivi jusqu'à la fin.

Cette situation nous a imposé d'arrêter le travail de groupe car les groupes n'existaient presque plus : nous étions parti avec 4 groupes de 6/7 personnes chacun et à la fin du semestre il n'y avait même plus un représentant par groupe. Pour cette raison, nous avons décidé qu'il valait mieux suspendre le travail de groupe qui, de toutes façons, se serait éteint spontanément. Par conséquent, les présentations des groupes en début de cours ont été suspendues au bout du huitième cours.

La fatigue est arrivée avec l'approche de la fin du semestre donc nous avons décidé d'arrêter de donner des « devoirs à la maison », des petites recherches pour approfondir les thèmes vus en classe.

Naturellement, il est évident que nous avons eu la liberté de modifier les modalités de travail que nous avons pensé en début du cours, parce qu'il s'agissait d'un cours d'extension auquel personne n'était obligé de venir.

3. De l'« évaluation » au « moment de partage final »

Tous les éléments mentionnés dans le paragraphe précédent ont eu des conséquences sur l'évaluation didactique. Tout d'abord nous nous sommes rendus compte qu'il fallait changer d'« étiquette » : si notre cours était un cours « spécial » qui n'avait pas besoin de notes finales, il n'avait pas non plus besoin d'une « évaluation » proprement dite. Donc, il nous a semblé meilleur de nommer ce moment final tout simplement comme

²⁴ Voir paragraphe 1.1

« moment de partage final ». Il ne s'agissait plus d'une évaluation, mais d'un moment important du cours pendant lequel chaque participant pouvait faire le point sur ce qu'il avait appris ou approfondir un sujet, avec les instruments qu'il avait appris en cours. En effet, le dossier final est devenu facultatif et il ne devait plus être un travail de groupe, mais les apprenants pouvaient choisir, selon leur disponibilité de temps aussi, s'ils voulaient présenter un travail individuel ou de groupe. En outre, ils n'étaient plus obligés de respecter la division que nous avons pensée entre partie linguistique, avec la systématisation de tous les commentaires linguistiques du semestre sur une langue cible, et une partie socio-culturelle.

Puisqu'il s'agissait, de toutes façon, même avec la diminution d'affluence, d'un public très curieux et intéressé, tous ceux qui ont suivi le cours jusqu'à la fin ont réalisé un petit dossier final. Certains ont réussi à faire le lien entre le cours d'IC et leur propre formation, en appliquant les stratégies intercompréhensives apprises à des textes littéraires qu'ils devaient analyser pour leurs cours universitaires. Par exemple deux filles qui étudient les lettres italiennes nous ont présenté un travail très intéressant sur une poésie du poète du XX siècle, Leopardi. D'autres ont utilisé les peu de règles que nous avons vu sur le roumain pour analyser une chanson d'un groupe roumain²⁵.

Avec un peu de recul, nous aurions pu proposer aux participants du cours, comme un autre outil auto-évaluatif, la production d'une sorte de portfolio auto-déclaratif, qui intègre l'activité sur la biographie langagière réalisée dans le premier cours et une vue d'ensemble sur les compétences linguistiques et culturelles acquises au fil du cours dans les différentes langues cibles, à l'aide, par exemple, des certains descripteurs du CECR ou du CARAP. Il s'agit d'un exercice d'autoévaluation utile pour valoriser les connaissances « déjà-la » (Castellotti, 2006, p.326), réfléchir sur ses propres évolutions et pour renforcer l'autonomie des apprenants.

IV. Les défis théoriques et pratiques du cours d'IC

Tout au long du cours, un grand nombre de défis intéressants ont émergés: des plus théoriques, mais qui avaient également des conséquences importantes sur la mise en place des activités, aux plus pratiques, auxquels nous avons été confrontés durant les cours par nos pratiques et par nos apprenants.

²⁵ Voir annexe 6 : exemple de travail final

A. La nécessité de changer l'idée traditionnelle de progression

Comme expliqué plus tôt dans le paragraphe 4.1., un des défis importants, apparu dès la phase de préparation du projet, a été la difficulté de prévoir une progression qui rendait compte des compétences linguistiques à acquérir et des thématiques à aborder. Habitée à la progression traditionnelle des méthodes communicatives qui prévoient une évolution mesurée par petits pas, avec des objectifs calibrés, à la fois grammaticaux, lexicaux et culturels, j'ai dû accepter qu'en IC il faille changer de concept de progression²⁶. Il est presque impossible de prévoir d'avance une évolution en IC, tout d'abord parce que très souvent, comme dans notre cas, nous ne connaissions pas notre public. Ensuite parce que le concept même d'IC n'obéit pas aux mêmes règles d'un cours de langue étrangère « classique ». L'IC ne vise pas au développement de toutes les compétences linguistiques, mais à un passage des savoirs et savoir-faire des apprenants de leur langue maternelle aux nouvelles langues cibles. En d'autres termes :

« En intercompréhension n'apparaît pas une progression prévue d'avance, car le premier objectif n'est pas tourné vers les connaissances dans les langues cibles, mais vers la tâche de compréhension. L'exercice s'appuie donc sur un savoir et un savoir-faire déjà présents en langue 1 et qui doivent être transférés sur d'autres langues. » (Caddéo & Jamet, *op. cit.*, p.57).

On pourrait affirmer, qu'en intercompréhension il y a une tentative de simuler le processus naturel pour lequel un enfant ou un immigré apprend la langue, par des inputs authentiques et continus. La différence est qu'en cours d'IC la tendance est de commencer par le développement de la réception des documents écrits et ensuite des inputs sonores. Dans une approche didactique plurilingue et intercompréhensive,

« L'apprenant se jette à l'eau ; au début il doit accepter de ne pas tout comprendre. Ensuite il exerce ce que l'on appelle : le droit à l'approximation : en IC, on ne cherche pas la perfection au début. La progression s'établit quantitativement : au début d'un document complexe, on ne comprend pas tout, puis au fur et à mesure de la pratique, le pourcentage des choses comprises augmente dans chaque document abordé. » (Jamet, 2011, p.10).

Comme un enfant, un apprenant d'IC doit se concéder d'abord le temps d'absorber le tas d'informations linguistiques qu'il est train de recevoir et seulement dans un

²⁶ Si on décide de lire des textes authentiques depuis le début de l'apprentissage d'une LE, la progression traditionnelle est également dérangée

deuxième temps, avec la pratique, il va s'habituer à cette simultanéité des langues et il va intégrer certaines stratégies utiles à la compréhension. Enfin, il aura accès à l'interaction.

En conséquence, nous devons nous rendre compte qu'il s'agissait d'un autre type de progression et d'une approche en général « beaucoup moins normative, et normalement moins anxiogène. » (Jamet, art.cit., p.10).

Après avoir intégré cette nouvelle vision, nous avons pu animer les cours d'une façon sereine et sans le stress de devoir produire des matériaux obligatoirement progressifs du point de vue de la forme et des contenus. Plus pratiquement, d'un côté nous sommes restés « fidèles » à une conception de progression plus traditionnelle, en commençant par des activités relativement simples d'interprétation des photos humoristiques ou de lecture d'une liste de titres de films. D'un autre côté, dès la deuxième leçon nous avons parlé dans nos langues de référence et nous avons présentés des supports authentiques assez complexes, comme des nouvelles de politique internationale actuelles ou des questions de politique linguistique²⁷. En effet, le tableau des contenus, dont je parlerai dans les prochains paragraphes, présente des objectifs culturels, linguistiques et stratégiques mais qui ne constituent pas forcément un avancement didactique progressif. Cela signifie que certaines unités, par exemple le chapitre sur les faux amis, pourraient être abordées avant : il n'y a pas vraiment une raison « progressive » pour laquelle cette unité spécifique constitue le cours 8 de la méthode et non pas, par exemple, le cours 5.

B. L'opportunité, voir la difficulté, de devoir créer nos propres supports

Puisqu'en général le domaine d'édition des méthodes d'IC adaptées à tout type de public est encore assez restreint, et plus particulièrement pour le public lusophone brésilien, un autre grand défi était de devoir produire nos propres supports pour le cours. D'un côté cela a été une grande opportunité pour chercher des nouveaux documents, tout en s'inspirant de ceux déjà existants dans des méthodes comme *InterRom*, *EuroComRom*, *Galatea*, *Galanet*, *Itinéraires romans* et *EuRom5*. En nous adaptant toujours à notre public, nous avons visé l'authenticité et la variabilité des matériaux. Nous avons fait un usage considérable des supports multimédia, notamment des vidéoclips musicaux, courts-métrages, journaux télévisés, ainsi que des supports plus « classiques » comme la littérature.

²⁷ Voir les livres du professeur et de l'étudiant ainsi que les commentaires de chaque cours de la partie III du mémoire

Dans le cadre de l'IC internet représente une véritable fenêtre sur le monde, un outil numérique très pratique pour avoir un contact direct avec les autres langues/cultures. En effet, il a été un élément toujours présent le long du cours, pour l'interaction demandée sur la plateforme commune, ainsi que comme outil central dans certains cours, notamment le cours 7 « as notícias dos jornais dos países românicos²⁸ » où les objectifs principaux étaient de découvrir les thèmes les plus débattus de politique locale actuelle des pays romanophones et de se familiariser avec des journaux étrangers.

De l'autre côté, le fait de devoir créer toujours des supports nouveaux demandait un grand investissement de temps et énergie. Par ailleurs, il n'était pas toujours facile de trouver les supports les plus adaptés. Nous avons dû trouver des réponses à des interrogations telles que « quel est le meilleur support pour introduire les faux amis ? », ou « quels sont les critères que nous devons respecter pour choisir un vidéoclip, et donc une chanson, qui soit le mieux adapté au contexte d'IC ? ». Naturellement les réponses présentes dans ce mémoire représentent seulement une des solutions possibles aux questions susmentionnées. Nous n'avons pas la prétention d'avoir trouvé les meilleures réponses. Au contraire, dans le commentaire que je ferai pour chaque cours je soulignerai les éventuelles critiques et les possibles améliorations.

C. Facebook : avantages et désavantages

L'utilisation de la plateforme *Facebook* a des avantages évidents. Tout d'abord elle est très facile d'accès, car la plupart des personnes y accèdent quotidiennement. Il s'agit d'une plateforme très populaire et que tout le monde sait utiliser. En revanche, des plateformes comme *Moodle* nécessiteraient du temps pour que les enseignants expliquent comment l'utiliser et pour que les apprenants se familiarisent. Ensuite, les apprenants devraient prendre l'habitude d'y accéder exprès pour recevoir les notifications et les documents du cours d'IC. Cela, dans un cours libre comme le nôtre, serait un frein potentiel à la participation spontanée des participants. Finalement, cette page reste comme une « fenêtre ouverte sur l'IC » pour tous, donc elle pourra être utilisée par d'autres enseignants qui animeront des cours d'IC à l'UFPR, comme c'était le cas avec le cours de formations pour enseignants que mon collègue et ami Javier a donné en mars 2015.

²⁸ Traduction: « les nouvelles des journaux romanophones »

Cela étant, la création d'une page *Facebook*, telle que nous l'avons faite, a également présenté des inconvénients. Avant tout commentaire sur l'analyse critique de la page Facebook, il faut comprendre de quelle façon nous l'avons organisée.

« Intercompreensão na UFPR » (<https://www.facebook.com/iclatinas/timeline>) est une page ouverte, structurée sur un système d'articles qui correspondent aux thèmes traités en classe. Généralement, le lendemain ou quelques jours après le cours nous postions, dans une fenêtre prévue à cet effet, les supports et les liens utilisés pour traiter un sujet déterminé. De cette façon, tout le monde (même ceux qui n'étaient pas venus en cours) avait accès aux documents présentés et pouvait participer avec des commentaires linguistiques ou culturels. Pour les commentaires spécifiquement linguistiques, nous avons créé quatre articles pour les quatre langues cibles: « commentaires sur la langue française », « comentaris sobre la llengua catalana », « commenti sulla lingua italiana » et « comentarios sobre la lengua española ». Le but était que les participants écrivent leurs réflexions linguistiques dans ces fenêtres afin qu'à la fin du semestre tous aient accès à une vue d'ensemble de toutes les déductions des collègues sur les langues cibles. Le journal général de la page Facebook était utilisé comme un tableau d'affichage lorsqu'il y avait quelque chose à communiquer de façon plus immédiate : une grève de l'Université, poster le matériel du prochain cours ou les questionnaires de la fin du semestre, rappeler les devoirs pour le cours suivant etc.

Les désavantages que cette organisation a impliqués sont les suivants. En premier lieu, les quatre articles sur les commentaires sur les langues cibles sont restés en bas de la page, car ils ont été les premiers à être publiés. Par conséquent, vers la moitié du semestre, lorsque beaucoup de matériel a commencé à apparaître sur la page, les internautes qui voulaient écrire des commentaires linguistiques étaient obligés de descendre jusqu'au bas de la page. Cela ne facilitait pas la spontanéité de la participation. Nous aurions dû faire en sorte que ces quatre fenêtres pour les commentaires linguistiques restent bien visibles sur un côté de la page.

Deuxièmement, si nous ne postions pas tout de suite après le cours les documents utilisés, en rappelant des devoirs éventuels et en lançant des discussions éventuelles, mais seulement après quelques jours, l'intérêt des participants diminuait sensiblement. Cela est une autocritique que je m'adresse en tant qu'enseignante du cours vis-à-vis de ce que Quintin identifie comme « les fonctions tutorales » (Quintin, 2008, p.148). D'un côté nous cherchions toujours à encourager la participation, en valorisant les interventions des participants en cliquant « j'aime » sous leurs messages, en répondant à leurs observations,

en anticipant les contenus de certains cours, mais de l'autre côté nous laissons parfois passer trop de temps entre le cours et notre premier commentaire sur *Facebook*, ou nous ne soulevions pas trop d'interrogations, discussions etc.

En général, on peut affirmer que *Facebook* a de bonnes potentialités comme plateforme commune, mais nous ne les avons pas exploitées au maximum. Cela parce que il ne s'agissait pas d'un cours à distance ou hybride, mais d'un cours totalement en présentiel. Donc, nous rencontrions notre public une fois par semaine et nous ne voulions pas être trop insistants avec les apprenants qui suivaient le cours par pur intérêt personnel.

Finalement, le dernier inconvénient qu'il faut citer est que deux personnes n'avaient pas de compte *Facebook*, donc nous devions leur envoyer tout le matériel par mail e ils ne pouvaient pas participer aux discussions. Selon le public, une variable importante à prendre en compte pour choisir le moyen le plus adapté pour partager les informations, est la familiarité qu'il a avec les nouvelles technologies.

D. La nécessité des étudiants d'avoir des règles toujours valides

Dans ce paragraphe, nous parlerons d'un défi que nos étudiants nous ont imposé : la difficulté de faire comprendre que les règles de grammaire comparatives sont des points de repères utiles en intercompréhension mais qu'elles ne sont pas toujours valides. Plus que des règles, il s'agit de « régularités », des phénomènes morphologiques qui retournent constamment.

Au fil du cours nous avons identifié avec nos étudiants plusieurs régularités en ce qui concerne la correspondance de certains suffixes. Par exemple, le suffixe latin « -tas » (« libertas ») qui a donné « -té » en français dans le terme « liberté » correspond au suffixe « -tà » en italien (« libertà »), « -tad » en espagnol (« libertad »), « -tat » en catalan (« llibertat ») et « -dade » en portugais (« liberdade »). Cette régularité peut s'appliquer à presque tous les termes de la devise française « liberté, égalité, fraternité » parce que « égalité » en italien ne devient pas « ugalità », mais « uguaglianza ». Donc il s'agit d'une régularité qui connaît des exceptions.

Pendant un cours dans lequel nous avons abordé le thème des faux amis, nous avons fait un quizz par équipes. Chaque équipe avait un moment pour deviner la signification d'un faux-ami, si elle répondait correctement, elle continuait à jouer, autrement le tour passait à une autre équipe. Le climat de ce cours a été particulièrement dynamique et participatif, au point qu'un étudiant s'est énervé lorsque son équipe n'a pas donné la bonne réponse à une question. La question était la suivante :

- En catalá 'criança' vol dir :

- a) criação
- b) criança
- c) grito

La réponse correcte est « criação », mais, puisque nous avons plusieurs fois répété que le suffixe « -ção » du portugais correspond aux suffixes : « -zione » en italien, « -tion » en français, « -ción » en espagnol et « -ció » en catalan, l'étudiant n'acceptait pas que l'équivalent de « criação » en catalan était « criança », parce que, en suivant la règle, « criação » devait correspondre à « criació » en catalan.

Cet exemple est utile pour souligner le danger que peut représenter le fait de présenter des correspondances morphologiques récurrentes comme des véritables « règles ». À partir d'où moment où l'enseignant utilise le terme « règle », il doit être conscient que l'apprenant l'interprète comme quelque chose de toujours valable. Il faut bien spécifier qu'il y a beaucoup d'exceptions, puisque les langues sont des entités vivantes et qu'elles ne sont pas des systèmes artificiels, créés par quelqu'un en suivant des règles.

E. La limite entre intercompréhension et enseignement d'une langue cible

Au fil du semestre, j'ai parfois eu l'impression de ne plus faire de l'intercompréhension mais un cours de langue étrangère « classique ». Bien que l'aspect intercompréhensif au niveau de l'interaction orale ait été presque toujours respecté (chacun s'est toujours exprimé dans sa/ses langue/s de référence), la limite entre les deux types de cours n'est pas si évidente. Surtout dans la deuxième partie du semestre, il y a eu des cours pendant lesquels nous faisons plus un approfondissement linguistique et culturel dans chaque langue cible, plutôt que des comparaisons entre les langues. Je me réfère notamment aux activités avec les courts-métrages dans les quatre langues cibles. Chaque court-métrage était un bon prétexte pour approfondir des questions linguistiques (par exemple le langage populaire) ou culturelles. Cela était possible parce que les étudiants avaient déjà intégré la plupart des stratégies intercompréhensives et la compréhension du support était facilitée par les images du court-métrage.

Un autre exemple symbolique de la fragilité de la limite susmentionnée est le cours de roumain.

1. Le cas du roumain

Dans ce sens, le cas du cours de roumain est particulièrement explicatif. Il s'agissait d'une leçon d'éveil au roumain, animée par un expert des langues slaves que nous avons invité pour l'occasion, le professeur Marcin Raiman. Nous n'avions pas fait d'activités préalables sur cette langue, sauf la lecture du début du « Petit Prince » dans le cours précédent. Le professeur s'exprimait principalement en portugais, en commentant une présentation power point en roumain. Le cours a été intéressant, mais très dense en informations au niveau linguistique et historique et pas particulièrement interactif. Pour cette raison, il me semble symbolique de cette sensation de fragilité de la limite entre « cours d'intercompréhension » et « cours de langue étrangère ».

Je crois que c'est une sensation commune lorsqu'on ne suit pas un scénario précis, comme la participation d'une session *Galanet*, par exemple. En abordant plusieurs thèmes et en intégrant plusieurs langues avec un public si intéressé et préparé, je crois qu'il est presque inévitable de éprouver cette sensation. Mais je crois que cela fait partie du jeu et cela ne doit pas être vécu comme quelque chose de forcément « négatif » : au début d'un cours d'IC on privilégie une vision générale et comparative entre les langues cibles et, au fur et à mesure que les étudiants s'habituent à l'immersion et à la simultanéité des langues, on approfondit l'étude de certaines langues cibles, en introduisant des variantes (comme les dialectes de l'italien), ou des formes langagières qui ne sont normalement pas abordées en classe (comme le langage familier) ou en découvrant de nouvelles langues. Preuve du fait que le cours de roumain a été utile, même si très riche et plutôt « monolingue », un groupe d'étudiants l'a choisi comme langue à analyser pour le dossier final. Ils ont analysé les paroles d'une chanson d'un groupe roumain et ils ont réussi à identifier les verbes en supposant la personne, ainsi que des substantifs en supposant quel article défini (masculin ou féminin, singulier ou pluriel, dans quel cas, etc.) suivait le nom. Ils ont également construit un tableau avec tous les termes transparents qu'ils avaient trouvés, en indiquant les correspondances dans les autres langues cibles du cours.²⁹

²⁹ Voir annexe 6 : exemple de travail final

Partie 3

-

Présentation des cours

6. Rôle du professeur en intercompréhension

Si en général dans la didactique des langues étrangères le rôle de l'enseignant est en train de changer, cela est encore plus vrai dans le domaine de l'intercompréhension. Le professeur d'intercompréhension participe au processus qui concerne tous les enseignants de langues étrangères pour lequel il n'existe plus la figure d'un professeur mentor, seul détenteur du savoir : le vrai savoir est celui qui est auto-construit et non pas seulement transmis. « É o saber autoconstruído e reutilizável que é considerado, hoje, como um saber verdadeiro. [...] O professor moderno se esforça para dar ao aprendiz a possibilidade de apropriar e reinterpretar a língua/cultura ³⁰» (Rochebois Benatti, 2014, p. 25). L'enseignant d'IC s'inscrit dans l'optique décrite dans le CECR à travers des mots-étiquette qui reviennent à plusieurs reprises autant dans le CECR que dans les ouvrages de plusieurs auteurs (Blanche-Benveniste (1997), Caddéo & Jamet (2013), Escudé & Janin (2010), Meissner (2004), Rochebois (2014)) : « tuteur », « facilitateur », « animateur », « guide ». Le professeur travaille avec les apprenants pour une construction collective du savoir. Celle de l'intercompréhension est une approche particulièrement collaborative.

« L'intercompréhension recourt donc à une méthode largement collaborative, dans le sens où le maître ne se pose plus en polyglotte savant : l'apprentissage n'est plus purement imitatif, ne relève plus d'un fonctionnement *ex cathedra*, mais des manipulations langagières, d'essais, d'erreurs et des reformulations, des constructions sécurisantes où langue source et langue cible se répondent dans une constante interaction. » (Escudé & Janin, 2010, p. 53).

Il s'agit donc d'une approche participative basée sur l'erreur et la formulation des hypothèses de la part des apprenants, qui sont les protagonistes de la construction collective du savoir. Les enseignants doivent *aider, orienter* non pas *imposer*. « Les mesures prises par l'enseignant doivent toujours rester dans le registre de l'assistance et ne doivent jamais basculer dans l'ingérence » (Beacco & Byram, 2005, p.11). Et encore, les professeurs doivent être capable de reculer, en s'effaçant presque pour laisser libre espace d'expression et d'action aux apprenants. En effet « [...] son (du professeur) effacement va conduire l'apprenant à se prendre en charge. » (Escudé & Janin, *op.cit.* p.96). Pour cette raison, je pense qu'on pourrait parler d'un « didacticien invisible » ou, comme Rochebois Benatti le définit, d'« un malabarista ³¹ » qui doit trouver un équilibre entre les rythmes et

³⁰ Traduction personnelle: « C'est le savoir auto-construit et réutilisable qui est considéré, aujourd'hui, comme un véritable savoir. [...] Le professeur moderne fait des efforts pour donner à l'apprenant la possibilité de s'approprier et de réinterpréter la langue/culture. »

³¹ Traduction: « jongleur »

les nécessités des apprenants, les informations et événements actuels ainsi que les objectifs didactiques auto-établis ou imposés par l'institution.

Javier et moi, sous la coordination de la professeur Karine Marielly Rocha da Cunha, nous avons essayé de respecter les nouveaux contours de cette nouvelle figure didactique, qui s'impose avec encore plus de force dans le domaine de l'intercompréhension. Face à un public aussi préparé que le nôtre, à plusieurs reprises nous avons dû faire preuve d'humilité et nous laisser corriger ou rectifier par notre collègue ou par des apprenants qui en savaient plus que nous. Mais cela avec beaucoup de plaisir parce que nous étions tous en cours pour apprendre.

Pour un professeur de langue étrangère qui se lance dans l'aventure d'enseigner dans un cours d'intercompréhension, il n'est pas toujours évident de se défaire de toute une série de réflexes comme celui d'accepter une entrée dans la langue par la compétence réceptive, surtout de lecture, ou celui de s'effacer pour laisser plus d'espace pour la construction du sens (plus important que la forme) aux apprenants. Mais les récents cours de formation pour enseignants intéressés par l'intercompréhension montrent une évolution des représentations : des sujets de discussions relatifs à la légitimité du professeur par rapport à la matière enseignée ou à son public émergent de plus en plus. En effet il serait utile que tous ceux qui sont intéressés par l'intercompréhension se posent des questions comme les suivantes, qui représentent bien cette évolution de paradigme sur le rôle de l'enseignant:

- « faut-il maîtriser une langue pour légitimement l'enseigner ?
 - faut-il toujours se poser comme expert ?
 - est-il tenable de ne viser qu'un niveau de connaissances modéré d'une langue ? »
- (Caddéo & Jamet, *op.cit.*, p.38).

Dans mon cas, maintenant que j'ai eu la possibilité d'apprendre quelques notions de catalan et de roumain – langues que j'ignorais avant de faire le cours d'IC – je me pose la question : serais-je à la hauteur de donner un cours d'IC qui intègre aussi ces deux langues, dont je n'ai qu'une connaissance superficielle ? Je crois que la réponse est affirmative si les objectifs visés ne sont pas d'atteindre un niveau élevé de connaissance des langues cibles, mais un niveau qui nous permette de comprendre des articles de presse, des messages publicitaires, des panneaux etc. Par conséquent, cette didactique intercompréhensive plurilingue offre également un terrain d'aventure « sécurisant » pour les nouveaux enseignants. Ils doivent être conscients, au début de cette nouvelle expérience, qu'ils ne sont pas sensés tout savoir des langues qu'ils vont aborder. Au

contraire, le fait d'admettre face aux apprenants qu'ils ne sont pas des experts laissera encore plus d'espace aux apprenants pour que le savoir soit véritablement auto-construit.

7. Stratégies intercompréhensives mises en place

Il y a ceux qui les appellent « best practices de l'intercompréhension » (Garbarino, 2011, p.83), ou « techniques didactiques » (Caddéo & Jamet, *op. cit.* p.125). J'ai choisi de les définir « stratégies intercompréhensives ». En réalité, ils sont tous des synonymes pour indiquer des stratégies d'accès au sens en partie héritées de la didactique des langues étrangères et en partie des techniques originales ou simplement adaptées au nouveau contexte plurilingue.

« L'innovation de l'approche d'intercompréhension réside moins dans le type de techniques proposées, que dans leur déclinaison en plusieurs langues pour un même temps d'apprentissage, et surtout dans leur finalité d'autonomie d'apprenant. » (Caddéo & Jamet, *op. cit.*, p.130).

La « révolution » de l'IC concerne donc plus la façon d'appliquer les mêmes techniques, plutôt que les techniques elles-mêmes. Tout cela, en considérant qu'un des objectifs des cours d'IC, comme des nouvelles approches actionnelles ou des cours basés sur l'utilisation des TICE, est le développement de l'autonomie de l'apprenant, un savoir-faire difficile à cerner et par conséquent à évaluer.

Dans les paragraphes suivants j'illustrerai les stratégies intercompréhensives que nous avons le plus utilisées et que j'estime être les plus importantes.

1. La conscience du continuum des langues : immersion et simultanéité

Tout d'abord il faut mentionner les deux principes fondamentaux d'un cours d'IC, c'est-à-dire l'immersion et la simultanéité. L'apprenant est tout de suite plongé dans un scénario où les acteurs parlent et agissent en plusieurs langues : les professeurs, les camarades, les supports. Cette exposition constante à des inputs en langues différentes développe chez l'apprenant une sorte de « gymnastique mentale » qui lui permet de ne plus se concentrer sur la forme de la langue cible, mais seulement sur le sens. C'est comme s'il mettait d'abord en *standby* tous ces questionnements sur le fonctionnement des langues cibles, en utilisant toutes ses ressources et ses connaissances afin d'accéder au sens des messages véhiculés par les différentes langues cibles en coprésence en cours. En effet, Andrade et Araujo déclarent : « the intercomprehension is not a competence. It involves

too many things to be able to be reduced to that. We think that the word « intercomprehension » designates the whole comprehension process of a message [...]. » (Andrade & Araujo et Sá, 2005, p.36). L'intercompréhension exige que l'apprenant active tout son répertoire de connaissances linguistiques, expérientielles et encyclopédiques pour capter l'essence d'un message.

Cette dynamique installe chez l'apprenant une idée de continuum entre des langues parentes, dans notre cas les langues romanes, de « décloisonnement des langues » (Escudé, Janin, *op. cit.*, p.87). Cette conscience de continuum entre les langues est une *condicio sine qua non*. L'apprenant ne réussira pas à s'approcher d'une nouvelle langue cible en laissant les différences avec la langue source en toile de fond et en exaltant uniquement les similarités et la proximité. C'est avec cet esprit qu'on commence un parcours intercompréhensif. Pour cette raison, j'estime que souligner l'importance des deux principes d'immersion et simultanée et les mettre en pratique comme techniques d'apprentissage depuis le début d'un cours d'IC est fondamental.

II. La valeur des compétences partielles : nos biographies langagières en commun

La valeur des compétences partielles est rappelée à plusieurs reprises dans le CECR pour souligner l'importance de ne considérer que les savoirs proprement linguistiques, les certificats de langue officiels, mais aussi les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis dans des contextes informels de contact avec des langues et d'autres cultures. En effet, comme plusieurs auteurs du domaine linguistique (Beacco & Byram (2005), Castellotti (2006), Foucambert (1989), Uzcanga Vivar (2011)) et psychologique le disent,

« les apprenants possèdent des ressources cognitives considérables, prêtes à être exploitées. En conséquence, la tâche des enseignants est d'amener les apprenants à prendre conscience de ces ressources et donner aux apprenants la capacité de les utiliser [...]» (Beacco & Byram, 2005, p.14).

Les enseignants doivent être conscients que, lorsqu'ils enseignent une langue étrangère ou sont promoteurs d'une approche plurilingue visant l'intercompréhension, les apprenants ont déjà de nombreux acquis qui peuvent être réutilisables : on ne part jamais d'un niveau zéro.

En partant de ce principe, nous avons proposé dans le premier cours une activité sur les biographies langagières qui visait surtout la valorisation des différentes facettes de nos compétences partielles, dont nous sommes tous souvent inconscients. En commençant par

les professeurs, presque tous se sont exprimés sur leurs expériences quotidiennes d'inputs linguistiques. Le résultat a été très positif car les apprenants se sont sentis rassurés dans leurs connaissances préalables et cela s'est reflété dans les réponses au questionnaire sur le profil linguistique.

Ce genre d'activité en début de cours sert aussi à se défaire de certains blocages émotionnels qu'on pourrait avoir.

« [...] la peur face à l'étrangeté de la langue ou du contexte culturel serait le facteur négatif le plus important, alors que le désir d'appartenance, la motivation ou la familiarité du contexte situationnel joueraient une forte influence positive. » (Capucho, 2008, p.243).

Donc, stimuler les apprenants à être conscients de leurs propres connaissances, même si partielles, peut avoir comme effet de relativiser ou diminuer la distance, et donc le blocage, qu'ils peuvent sentir par rapport à une certaine langue cible.

III. Mise en avant de la transparence et de la similarité

Les langues parentes présentent une macrostructure lexicale assez transparente et une microstructure syntaxique plus complexe. Sur ce principe se basent les méthodes *EuRom 4 et 5*. Meissner, dans *EuroComRom*, propose une réflexion métalinguistique, en offrant un système de filtres, qu'il appelle « tamis », qui « permettent de retrouver ce qui est déjà connu dans chaque langue cible romane nouvelle. » (Meissner, 2004, p.123). Il s'agit d'une autre façon de souligner l'importance des transparences lorsque nous approchons la compréhension d'une nouvelle langue cible. Persuadés de la véracité et de l'importance de ce principe, nous avons toujours essayé de commencer une activité en mettant en évidence les proximités puis, seulement dans un deuxième temps, nous avons proposé une réflexion contrastive entre les langues.

Nous nous sommes également rendu compte que les transparences qu'*EuRom5* définit comme « indirectes » jouent un rôle très important dans la construction du sens. En effet plusieurs langues, à tour de rôle, peuvent être des langues ponts et présenter des transparences qui permettent de comprendre le message. Par exemple l'adverbe italien « così » pourrait être facilement interprété comme un substantif pluriel. Cependant, une fois que les apprenants réfléchissent à sa position dans la phrase, au fait qu'en italien la marque du pluriel se fait par les voyelles non accentuées, l'espagnol peut être une aide pour les apprenants car « así » termine également par une voyelle accentuée, il peut se placer dans les mêmes positions syntaxiques que « così ». Par conséquent, les apprenants

pourront déduire qu'il correspond à « assim » en portugais. Même sans devoir passer par une langue pont, mais en cherchant dans plusieurs registres d'une même langue, nous pouvons avoir des transparences indirectes. Par exemple le terme « fenêtre » du français n'a rien à voir avec le mot portugais « janela », mais les apprenants lusophones peuvent comprendre le signifié de fenêtre grâce au terme soutenu portugais « defenestrar ».

Toutefois je suis consciente que la transparence et la conséquente correspondance entre les langues peuvent cacher des surprises, comme les interférences négatives. Je suis moi-même victime de ce phénomène quand je parle italien ou français en étant influencée par le portugais et/ou par le français. Souvent il m'arrive de dire « adattazione » en italien au lieu d'« adattamento », ou « j'ai *demoré* deux heures dans la file... » en français au lieu de « je suis *resté* deux heures dans la file... » par l'influence du portugais. Par conséquent, il faut veiller à transmettre l'idée de proximité et de transparence entre les langues d'une même famille, mais en soulignant que les correspondances lexicales ne sont pas toujours si rigides, elles présentent des exceptions.

IV. Lexique : les langues « amies » et « ennemies »

Nous avons créé cette étiquette ironique des langues « amies et ennemies » pour mettre en avant que souvent, dans les comparaisons lexicales, les langues romanes forment des « blocs », pour citer le terme qu'*EuRom5* utilise. Mais ces « ensembles » de langues sont loin d'être fixes et rigides. Au contraire, ils sont dynamiques et fluides. Parfois l'italien est « très ami » du catalan et « ami » du français avec, par exemple, le terme « finestra » (it., cat.), « fenêtre » (fr.), bien différent de « ventana » (esp.) et « janela » (pt.). D'autres fois le français et le portugais sont « amis », l'espagnol et le catalan aussi et l'italien reste isolé : comme dans « nuance » (fr.) (pt.), « matiz » (esp.), « matís » (cat.), et « sfumature » en italien. Ou encore il y a des fois où le français, l'espagnol et le catalan sont similaires et l'italien et le portugais prennent d'autres routes. C'est le cas du verbe « oublier » (fr.), « olvidar » (esp.), « oblidar » (cat.), alors qu'en italien on a « dimenticare » et en portugais « esquecer ». Il y a aussi des cas où presque toutes les langues vont de leur côté, comme dans « bambino » (it.), « enfant » (fr.), « niño » (esp.), « nen » (cat.), « criança » (pt.). Il y a énormément de combinaisons possibles, parce que les langues sont vivantes et ne rentrent pas dans des systèmes toujours stables. Mais, puisqu'il s'agit de langues de la même famille, il y a quand même souvent un degré de parenté, que nous nous sommes amusée à définir comme une relation d'amitié. En effet, cette métaphore me semble particulièrement adaptée pour représenter ce concept car les amitiés,

comme les langues, changent avec le temps. Elles se créent et se détruisent, elles sont d'une certaine façon « volubiles ». Il s'agit donc d'une stratégie intercompréhensive qui, répétée plusieurs fois au long du cours, entre facilement dans la tête des apprenants pour leur rappeler qu'il existe des blocs de langues qui vont souvent ensemble, bien qu'il y ait toujours des exceptions. La plupart du temps c'est le continuum géographique qui se réfléchit dans le linguistique : le bloc des langues ibériques (espagnol et portugais) « contre » les autres, mais ce n'est pas toujours le cas. « Le continuum géographique n'est pas toujours respecté et chaque langue peut faire des choix particuliers, se trouvant ainsi isolée des autres. » (Bonvino, Caddéo, Vilaginés Serra, Pippa, 2011, p.443). Cela parce que les langues n'obéissent pas à des catégorisations rigides. Parfois une langue s'éloigne des autres pour s'en rapprocher sous une autre forme : par exemple « âne » en français ressemble un peu à « asino » de l'italien, mais pas du tout à « burro » du portugais et de l'espagnol ou à « ruc » du catalan. Cependant en français existe le terme plus familier « bourrique » qui dérive de *burricus* latin, et a généré « burro » en espagnol et portugais. Il convient de rappeler qu'en portugais existe aussi la forme érudite « asno ».

Nous sommes persuadés qu'une métaphore de ce genre non seulement peut être utile dans la compréhension des relations entre les langues et dans la mémorisation de certains mots, mais aussi à l'insertion d'une note ludique et ironique dans la classe. Une nuance ironique qui se répète plusieurs fois pendant le cours peut devenir un point de repère qui rassure le public.

V. Grammaire d'hypothèses : encouragement des inférences et « droit à l'approximation »

Comme nous l'avons souligné dans le paragraphe sur la méthodologie, le cours s'est basé sur une approche inductive des contenus. En d'autres mots, nous avons banni l'approche « classique », propre des méthodologies qui ont précédé l'approche communicative, dans lequel le professeur était le seul détenteur du savoir et arrivait en classe avec la règle de grammaire toute bien emballée, l'expliquait aux élèves de façon théorique et s'attendait à ce que les apprenants la comprennent et l'appliquent dans des exercices structuraux et répétitifs. Nous sommes, au contraire, partis de la découverte, de l'exploration de chaque support de la part des apprenants, pour formuler les hypothèses sur le fonctionnement linguistique de telle ou telle langue. Pour cette raison, on parle de « grammaire d'hypothèses » : il ne s'agit pas de la grammaire autoritaire et rigoureuse comme celle présente dans certaines méthodes de langue étrangère pas tellement

anciennes ; il s'agit d'une grammaire qui se construit à partir de l'expérience des apprenants. Elle est fragile et a besoin de beaucoup de soins et confirmations pour gagner une certaine autorité.

En vérité, nous n'avons rien apporté de neuf. Tout simplement, nous avons été très respectueux des principes de méthodologies communicatives/actionnelles par lesquelles on apprend en parlant, en faisant des fautes et en agissant avec la langue. Comme dans les approches communicatives, nous avons beaucoup encouragé les inférences, à partir de photos, d'images, du contexte, du texte etc. Souvent nous avons proposé des phases de préparation à la lecture d'un support, pour créer l'horizon d'attente des apprenants. Par exemple, lorsqu'on abordait un texte écrit – un article de presse par exemple – on suggérait toujours aux apprenants de lire le document dans sa globalité, en commençant par lire le titre, le sous-titre, les éventuels documents iconographiques, ainsi que les éventuelles sources d'où l'article aurait été pris etc. Ou, dans les 3 cours sur la musique, parfois nous avons montré le vidéo-clip sans mettre le son afin de préparer les étudiants au contenu qu'ils auraient écouté ensuite. Ou encore, nous avons donné la consigne d'un jeu dans d'autres langues que le portugais pour tester la compréhension et donc l'habilité à jouer des étudiants.

En outre, nous avons accordé aux apprenants le « droit à l'approximation », c'est-à-dire que nous n'attendions pas que les participants au cours comprennent dans le détail tout ce que nous leur proposons. Le but n'était pas de produire une connaissance parfaite d'un support, mais au contraire de stimuler le courage pour dépasser d'éventuels blocages psychologiques et formuler des hypothèses sur le sens global du matériel vu en classe, sans craindre une potentielle erreur. En effet, en proposant depuis le deuxième cours des documents authentiques, nous savions que l'erreur ou du moins l'imprécision aurait été centrale et bienvenue dans notre apprentissage. « Ce droit à l'approximation est important pour l'apprenant comme pour l'enseignant qui doivent sortir des schémas traditionnels de l'erreur à corriger. » (Jamet, art. cit., p.9). Cela n'est pas toujours évident. Je me souviens que pendant le deuxième cours nous avons demandé aux apprenants qui se sentaient plus à l'aise dans certaines langues cibles, de lire à haute voix la liste des films sur laquelle on allait travailler. Lorsque un étudiant a lu la liste en italien, j'étais sur le point de corriger sa prononciation, mais je me suis mordue la langue.

VI. Transposition en L1

Comme recommandé par *EuRom* et d'autres auteurs, la stratégie de la transposition en L1 ou dans la langue de référence du groupe est une des techniques le plus importantes pour favoriser et connaître le processus de compréhension des apprenants. Il s'agit, bien entendu, d'un *moyen* pour mieux comprendre le processus de la compréhension et pas de la *fin*, du but du processus de la compréhension en soi. Lorsqu'on parle de « transposition » on ne se réfère pas à une traduction, mais à une reformulation, dans laquelle « les approximations et les maladresses, voire une distance par rapport au texte, devraient être acceptées. » (Caddéo & Jamet, *op.cit.*, p.126). C'est un peu comme penser à haute voix. On peut affirmer que cette technique a été « notre pain quotidien » surtout au début des cours pour vérifier si la communication avait eu du succès ou si le sens d'un support avait été plus ou moins compris. La langue vers laquelle la plupart des apprenants reformulait les contenus était le portugais.

VII. Pour l'intercompréhension écrite réceptive : orientation à la compréhension des relations syntactico-sémantiques

La compréhension écrite est un phénomène complexe autant en L1 qu'en langue étrangère. Imaginons combien cela doit être compliqué lorsqu'on aborde plusieurs textes de plusieurs langues différentes à la fois. Il s'agit d'une gymnastique mentale qui s'apprend par la pratique. Mais partons de la base du processus de lecture et appliquons-le dans une approche plurielle.

Tout d'abord il faut être conscients, enseignants et apprenants, que lire ne correspond pas simplement à « déchiffrer » (Foucambert, 2008 p.71) ou « discriminer » (Jamet, 2007, p.106), mais entraîne un processus mental beaucoup plus articulé. Pour le synthétiser, on pourrait dire qu'il faut d'abord identifier l'organisation générale syntaxique de la phrase à l'intérieur du texte. « Extraí-se um significado de uma organização e não de uma sequência de palavras sem ligação entre si. » (Foucambert, *op. cit.*, p.83)³². Ensuite, il est nécessaire de regrouper les nouveaux mots dans des ensembles syntaxiques, en comprenant « les relations syntactico-sémantiques (qui est l'agent, qui est le patient etc.) et attribuer un sens aux mots en contexte [...] » (Jamet, *op. cit.*, p. 106). Il faut créer des « [...] réseaux qui permettent d'organiser rapidement les rencontres idéographiques pour

³² Traduction personnelle: « le signifié s'extrait d'une organisation et non pas d'une séquence de mots sans lien entre elles. »

les constituer en un système provisoire d'exploration de l'écrit qui va évoluer à mesure que les rencontres avec les textes se diversifient.» (Foucambert, 1989, p.43). Enfin, on doit être capable de saisir la cohérence sémantique et la pertinence pragmatique, grâce à l'analyse du discours (qui parle à qui, quand où...) et aux réseaux coréférentiels. Pour simplifier, on sait qu'il existe *grosso modo* deux mécanismes qui s'alternent pour extraire le sens, quand on lit :

- un processus qui commence du bas, des mots qu'on connaît déjà à l'écrit, et on va vers le haut, la globalité du texte => « bottom-up » ou « sémasiologique ».
- un processus qui s'appuie d'abord sur ce que l'on sait déjà au niveau global, autant en ce qui concerne l'extra-linguistique (expériences de vie, connaissances encyclopédiques etc.) et autant en relation au linguistique (indices contextuels) => « top-down », « onomasiologique ».

Le même processus si complexe, dans le domaine de l'intercompréhension, doit être transféré vers plusieurs langues potentiellement inconnues au début de l'apprentissage. Donc il est d'une importance fondamentale d'habituer les apprenants à ne pas se fixer sur les termes opaques, parce qu'ils en rencontreront toujours, et de penser toujours au texte dans sa globalité, en privilégiant le sens sur la forme. Les relations syntaxiques nous donnent des informations précieuses pour comprendre les relations sémantiques, mais il ne faut jamais s'arrêter à la seule analyse syntaxique. Dans plusieurs cours, nous orientons les apprenants à identifier le verbe principal, le sujet et le complément, mais ce sont juste les « colonnes » pour arriver à comprendre « l'architecture globale » du contenu du texte. Ensuite, dans une approche intercompréhensive spécialement, une stratégie très importante est la bonne utilisation de la transparence : il faut toujours partir de ce qui est déjà connu, en termes extra-linguistiques d'expériences du monde et en termes spécifiquement linguistiques de connaissance de vocabulaire, de fonctionnement d'une certaine langue etc.

Mais pourquoi en intercompréhension le développement de la compétence écrite réceptive est-il si important? Cela pourrait sembler contradictoire avec les approches communicatives et actionnelles que nous avons mentionnées dans les derniers paragraphes. Parce que depuis les débuts de la recherche dans le domaine, les promoteurs ont fait le choix d'amener les apprenants vers une compétence délibérément partielle : l'entrée par l'écrit, pour compenser une situation qui naturellement dans notre vie quotidienne aurait été difficile de rencontrer.

« [...] Puisque les langues 2,3,4,5, découvertes simultanément dans le processus d'IC ne peuvent pas être réalisées dans une situation sociale authentique (de conversation en interaction par exemple), la présence écrite constitue la seule façon acceptable de les convoquer scolairement et intellectuellement » (Escudé & Janin, *op.cit.*, p.47).

Cette affirmation se réfère à la justification des promoteurs des méthodes *EuRom 4 et 5*, dans les années 90 quand il n'y avait pas autant d'échanges linguistiques et culturels qu'aujourd'hui. Il suffit de penser à une école française aujourd'hui où les enfants entendent parler principalement le français, mais aussi l'arabe par leurs camarades. Ou, dans des lieux de frontière comme Foz de Iguazu au Brésil ou Ciudad del Este au Paraguay, où tous s'expriment en portugais ou en espagnol et sont totalement et spontanément compris. Sans vouloir questionner la justification présentée par les auteurs susdits, il convient d'avouer que, de toutes façons, l'entrée par l'écrit est une entrée beaucoup plus douce et plus facile d'être manipulée que l'entrée par l'oral, parce que « l'écrit rassemble et rassure » (Escudé & Janin, *op. cit.*, p.49). Finalement, plusieurs recherches ont démontré que la progression de l'intercompréhension basée sur le développement de la compétence de la compréhension écrite atteint rapidement un niveau B2 du CECR en lecture. Cette compétence se réfléchit automatiquement sur les autres habiletés (compréhension orale, production orale et écrite). Alors que dans une progression traditionnelle chaque compétence devrait avancer au même rythme.

En conclusion, nous pouvons affirmer que « [...] fournir l'écrit les premiers temps est pédagogiquement rentable. » (Caddéo & Jamet, *op.cit.*, p.95). Il faudra cependant se concentrer aussi sur l'oral par la suite.

VIII. Pour l'intercompréhension orale: choix du lexique, dosage du débit et effort d'articulation

Même si « l'oral est le parent pauvre de l'intercompréhension » (Jamet, *art.cit.* p. 10), les dernières recherches ont amplifié l'importance de le travailler dans l'objectif d'atteindre un jour ce que Balboni appelle « interproduction » et « puis « intercommunication ». Mais d'abord il faut apprendre à comprendre, non pas seulement l'écrit, mais aussi l'oral. Pour cette raison nous avons tout de suite exposé nos étudiants à plusieurs langues romanes. Cependant, il est important de souligner pour les enseignants qui s'appêtent à animer un cours d'IC, que le choix du lexique, le dosage du débit et l'effort d'articulation sont essentiels pour se faire comprendre. Celle que nous présentons ici est donc une stratégie intercompréhensive adressée à tous ceux qui voudront se lancer

dans un processus d'interproduction orale, donc vraisemblablement cela intéressera d'abord les professeurs et puis les apprenants.

J'ai prouvé par mon expérience l'importance de tous les ingrédients susmentionnés. En ce qui concerne le vocabulaire, je me souviens d'une fois où j'ai dit « tedesco » (allemand) en italien, terme très opaque, et mon collègue Javier a toute de suite reformulé ma phrase en insérant un adjectif italien plus transparent « germanico ». De même pour le dosage du débit et l'effort d'articulation, j'ai eu des difficultés au début du semestre à parler très lentement. Puisque nous avons à faire à un public linguistiquement très préparé, je croyais pouvoir m'exprimer d'une façon assez naturelle, mais j'ai vite compris que les apprenants avaient besoin d'un débit plus lent et d'une articulation majeure. « Le facteur vitesse est déterminant car une vitesse trop rapide ne permet pas d'élaborer le sens. » (Caddéo & Jamet, *op.cit.*, p.100).

Tout cela pour favoriser la compréhension orale des apprenants. Si l'on passe de l'autre côté, c'est-à-dire du côté de la production, il faudra construire avec les apprenants une analyse comparative au niveau linguistique et culturel. Dans le sens qu'il faudra se rendre compte que dans le choix du lexique il faut sélectionner par rapport aux autres langues romanes, même si ce n'est pas le plus utilisé dans cette langue, comme dans l'exemple de « tedesco » en italien. Ensuite, il pourra être utile de construire avec les étudiants un glossaire de ce que Meissner identifie comme « mots profils », c'est-à-dire des mots typiques d'une langue cible mais qui sont difficilement remplaçables par d'autres termes plus transparents. C'est le cas de « avec » ou « beaucoup » du français. Bien entendu, ces dernières techniques sont à appliquer lorsqu'on vise un petit développement de la production. Dans notre cas nous avons privilégié le développement de la compétence réceptive, mais, puisque nous parlions chacun dans notre langue de référence, il a été inévitable de mettre en place ces stratégies, même si on le faisait d'une façon « implicite ». Par exemple nous n'avons jamais fait une activité qui visait spécifiquement le repérage des mots transparents dans chaque langue ou la construction d'un glossaire des mots profils dans chaque langue. Cela venait naturellement lorsqu'on interagissait pendant les cours.

8. La méthode d'IC : « intercompréhension : un pont entre les langues romanes »

Nous arrivons enfin à la présentation de la « méthode » d'intercompréhension que j'ai créée avec toutes les activités produites et testées. Elle est à la fois le fruit d'un travail d'expérimentation et d'un profond processus de réflexion et d'analyse critique.

Mon objectif, comme étudiante du parcours professionnel, était de produire un support qui puisse être utilisé par d'autres professeurs. Dans cette intention, j'ai cherché à produire une méthode « clé en main » : simple à utiliser, mais en même temps complète et détaillée, graphiquement agréable et dynamique. Elle est composée d'un tableau des contenus, un livre de l'étudiant et un livre du professeur. Elle s'adresse principalement à un public brésilien, mais elle peut être adaptée à plusieurs contextes. Pour cette raison, elle est écrite principalement en portugais. Elle contient 15 cours, chacun de 1h40 (pour un total de 30h), que je vous commenterai dans les paragraphes suivants.

I. Le tableau des contenus

Comme toute méthode qui se respecte, celle qui est présentée dans ce mémoire commence avec un tableau des contenus global qui vise à donner une vue d'ensemble sur : le thème, le(s) support(s), et les objectifs des cours. En effet, chaque leçon présente un titre (qui, la plupart du temps, reflète le sujet du cours), un ou deux thèmes, plusieurs supports et plusieurs objectifs. Les objectifs se divisent en quatre catégories :

- objectifs généraux
- objectifs culturels
- objectifs linguistiques
- objectifs stratégiques

Souvent il y a un objectif général et différents objectifs culturels, linguistiques et stratégiques. Comme les limites ne sont parfois pas si définies entre une typologie d'objectifs et l'autre, vous trouverez des objectifs qui sont à la fois dans la colonne « linguistique » et à la fois dans la colonne « culturel ». Par objectifs « stratégiques », j'entends toutes les techniques « cognitives, métacognitives, de mémoire, et de compensation » (Oxford, 1990), potentiellement mises en place pour réaliser une tâche, soit individuellement ou en groupe.

II. Les cours

Ci-dessous je vous présenterai mes commentaires pour chaque cours : brièvement son développement, ses points forts, ses points faibles, les éventuelles difficultés rencontrées par nous ou par les apprenants et la façon avec laquelle nous les avons surmontées. Bien entendu, il s'agit d'un avis subjectif, dicté par mes impressions en tant que professeur de langue étrangère au début de sa carrière.

Pour la rédaction de cette partie du mémoire, je me suis servie de ce que j'ai noté dans le journal de bord des cours tout de suite après les cours, et des réflexions que j'ai faites successivement, en rédigeant le mémoire et en créant la méthode susmentionnée.

A. Cours 1 : « *Qu'est-ce que c'est l'intercompréhension ? On est tous plurilingues !* »

Développement : le cours se compose de quatre parties :

- 1) La présentation du cours général, c'est-à-dire des 30h divisées en 15 leçons en présentiel : qu'est-ce que l'intercompréhension, quels sont les objectifs, la méthodologie et le mode de travail du cours
- 2) Nos biographies linguistiques : activité « brise-glace » pour mieux se connaître et pour valoriser les compétences, même partielles, dans les différentes langues que l'on connaît. En nous inspirant de l'article de Billiez et Lambert « mobilité spatiale : dynamique des répertoires linguistiques des fonctions dévolues aux langues » dans lequel les auteurs présentent un schéma graphique pour représenter la biographie langagière de Maria et des fonctions de ses langues selon les contextes, nous avons proposé une façon plus simple de représentation graphique de notre biographie langagière. Sur une ligne horizontale qui correspond à la vie avec la succession des années, on écrit quelles langues on parle et dans quel domaine (familial, académique, amical, professionnel etc.). Nous avons également adapté l'histoire contenue dans l'article susmentionné au contexte sud américain.
- 3) Questionnaire : pour connaître le profil linguistique des apprenants, leurs représentations vis-à-vis des langues romanes et leurs attentes sur le cours
- 4) Activité pratique : compréhension des messages des panneaux dans les quatre langues cibles.

Points forts : l'activité sur les biographies langagières s'est révélée très utile sous plusieurs points de vue : d'abord pour valoriser les inputs en langues étrangères qu'on reçoit quotidiennement sans s'en rendre compte et confirmer qu'on est tous plurilingues. Cette valorisation a rassuré les apprenants, en évitant certains éventuels blocages psychologiques, et a permis de bien préparer le terrain pour les réponses au questionnaire.

L'activité pratique clôture le cours en présentant les langues cibles dans des contextes actuels et parfois ironiques.

Points faibles : la présentation globale du cours n'a pas été si simple à expliquer, surtout la partie sur le travail de groupe, que nous avons dû répéter d'autres fois dans d'autres séances.

B. Cours 2 : « Lexique panromanique : la dynamique des correspondances lexicales »

Développement : le cours se compose de trois parties :

- 1) Activité de découverte avec une liste de titres des films. Cette activité a été prise dans la méthode *InterRom* et elle présente deux moments : un premier moment pour la lecture des titres et pour découvrir qu'il existe un vocabulaire qui présente des correspondances « presque parfaites » ou « évidentes » (*rosa* dans toutes les langues sauf en français *rose*) et des correspondances « imparfaites » ou « qui ne sont pas si évidentes » (*dia* en portugais, espagnol et catalan, *giornata* en italien et *journée* en français)³³. Ensuite, toujours en partant de la liste de films, l'activité prévoit un moment pour réfléchir sur des questions plus grammaticales, comme l'identification des articles déterminés et des contractions de ceux-ci avec la préposition *de*.
- 2) Lexique pan-roman : présentation du professeur Meissner, de son concept de lexique pan-roman et de sa théorie de sept tamis. Lecture, découverte et analyse des 39 termes qui existent dans toutes les langues romanes qui représentent le noyau central du lexique pan-roman identifié par le professeur allemand.
- 3) Travail pratique de compréhension orale d'une nouvelle actuelle qui parle, possiblement, d'un contexte connu par le public, car « il est plus facile quand les sujets sont déjà connus. » (Meissner, 2004, p.264).

Points forts : les apprenants se rendent compte que les correspondances lexicales entre langues parentes sont dynamiques. La métaphore ironique de l'amitié entre les langues a eu beaucoup de succès. Les apprenants comprennent bien que, comme ils choisissent des amis pour faire une certaine chose et d'autres amis pour en faire d'autres, les langues se choisissent entre elles selon le moment historique, la racine qui s'est diffusée dans ce pays et non dans l'autre, etc.

³³ Il convient de spécifier qu'il s'agit des mots pris dans les titres de films, donc leurs sens est relatif à ce mini-contexte du titre du film. Il est vrai qu'il y a des mots qui peuvent avoir plusieurs significations (exemple: *fantasia* en portugais peut signifier aussi « déguisement »), mais il faut considérer seulement le sens du contexte du titre du film (*fantasia* dans le sens d' « imagination »).

Points faibles : pas trop de cohérence thématique entre les deux premières parties de la classe, basées sur l'observation des transparences lexicales entre les langues, et la dernière activité sur la compréhension orale d'une nouvelle. Il y a une cohérence didactique parce que nous avons respecté le scénario d'alternance d'activités de compréhension écrites et orales annoncé dans le premier cours, mais au niveau du contenu, nous avons changé totalement. Nous avons préféré choisir une nouvelle dont le contexte était très familier au public (le décès du candidat aux élections présidentielles brésiliennes 2014) et nous avons sacrifié la cohérence thématique de la leçon.

Difficultés : nous avons un peu peiné pour respecter le temps académique d'1h40 parce que nous avons employé beaucoup de temps dans les premières deux parties du cours et nous n'avions plus assez de temps pour bien travailler la compréhension orale de la nouvelle. Pour faire face à cette difficulté, j'ai bien mesuré le temps qu'il faut pour que chaque partie du cours puisse être bien travaillée.

Un autre détail très pratique a été la gêne générée par la difficile gestion des photocopies recto-verso: sur un côté il y avait la liste des films (document déclencheur des activités), et sur l'autre côté les activités, donc les apprenants étaient obligés de retourner constamment la feuille. Normalement, avec l'utilisation du livre de l'élève, cela ne devrait plus constituer un problème.

C. Cours 3 : « *En découvrant le galicien et la romanophonie* »

Développement : la séance se développe en deux parties :

1) La première consiste en plusieurs activités de compréhension, d'abord écrite puis orale, et de découverte du galicien. En effet, l'analyse des questionnaires sur les représentations des langues romanes des apprenants a montré que la plupart des participants ne connaissent pas du tout le galicien. Les apprenants pensaient qu'il s'agissait d'une langue très différente du portugais ou qu'ils ne connaissaient pas du tout et donc ne l'ont pas incluse dans le classement demandé dans le questionnaire. Pour cette raison, nous avons pensé qu'il aurait pu être utile de faire une activité de découverte sur le galicien. Cette découverte se déroule en deux temps : au début les étudiants ont un premier contact à travers l'écrit, avec deux articles, un très simple sur la ville de Santiago comme Patrimoine de l'Humanité ; l'autre un peu plus complexe qui commence à aborder les questions de politique linguistique en Espagne vis-à-vis du galicien et le riche système linguistique de la Galice. Dans un deuxième temps, les apprenants sont confrontés avec le galicien oral, grâce à l'écoute d'un reportage de la télévision portugaise qui évoque également la question du florissant système de langues dans la région et les différents mouvements de politique linguistique.

2) La deuxième partie prévoit la découverte de la romanophonie, c'est-à-dire des pays où l'on parle au moins une langue romane. Le support proposé est le premier module de *Galatea*, avec la lecture de l'histoire de la cigale et de la fourmi de La Fontaine en plusieurs langues. Toutefois, nous avons inséré des matériels alternatifs pour atteindre le même but, au cas où les enseignants ne possèdent pas le cédérom *Galatea*.

Points forts : Du côté des enseignants, le guide pédagogique insiste sur l'importance de faire une lecture d'abord globale, en se servant de tous les indices que la mise en page et le contexte peuvent fournir. Il y a une référence à la salle de ressources de Galanet, onglet « stratégies de compréhension » pour mieux comprendre quelle méthodologie d'approche à la lecture nous conseillons. Cette approche se révélera très utile dans la quasi-totalité des leçons, notamment celle sur les « questions de lecture ». Du côté des apprenants, un des points forts est la sensibilisation à la prononciation du portugais européen et du galicien : les apprenants se rendent compte que le galicien est très similaire au portugais, surtout à la variante européenne. Avec l'activité de lecture de l'histoire de la

cigale et de la fourmi, les apprenants commencent à construire leur bagage d’astuces pour identifier les langues cibles.

D. Cours 4, 5, 6 : « Musique en italien en catalan, en français, en espagnol et langues des signes »

Les cours 4, 5, et 6 sont consacrés à la musique : dans chaque séance nous avons découvert une ou deux chansons en langues cibles, ainsi que les groupes musicaux respectifs. Les chansons représentent un support très riche en termes de découverte et d’analyse linguistiques et culturelles. Comme spécifié dans le guide pédagogique, la division des cours (le premier pour la musique italienne et catalane ; le deuxième pour la musique française et le troisième pour la musique espagnole + langue des signes) est seulement une des possibilités.

Développement : il est prévu que chaque chanson soit écoutée deux ou trois fois. Normalement durant la première écoute les apprenants focalisent l’attention sur la visualisation du vidéo-clip, alors que dans la deuxième écoute ils auront les paroles pour suivre le texte de la musique. La troisième écoute vise à unir les deux types de compréhension, en vérifiant les hypothèses qui ont émergé au fil du cours. Autour de l’interprétation globale de la chanson, étape plus facile pour certaines chansons que pour d’autres, nous avons proposé toute une série d’activités sur la signification plus détaillée de quelques passages plus importants, sur l’analyse linguistique, la comparaison lexicale et grammaticale entre langues cibles, et sur la formulation d’hypothèses de la part des apprenants. En général, ce sont des séances dans lesquelles le travail en binôme ou en petit groupe est privilégié pour qu’il y ait un partage des savoirs, que les apprenants accèdent ensemble au sens et fassent des hypothèses sur le fonctionnement des langues cibles.

Lorsque les enseignants orientent la compréhension des paroles, il est important de faire toujours le lien entre le vidéo-clip et les paroles pour ne pas perdre de vue le sens global. Ensuite, pour l’analyse détaillée de certains passages, les professeurs peuvent recourir à la technique proposée par les méthodes *EuRom*, c’est-à-dire l’utilisation du « mot-vide » pour une traduction approximative. Tout en se rappelant qu’ « [...] il est bon de savoir si le mot en question a des chances d’être plutôt un verbe, un nom commun ou un adjectif. » (Blanche-Benveniste, Valli (1997b, p.112). En outre, dans le livre du professeur, nous fournissons un petit « point culture » avec la présentation de chaque groupe.

Points forts des trois cours sur la musique : en général, la musique est un support qui intéresse le public. Ce n’est pas un hasard si l’article de la page *Facebook* avec le plus

grand nombre de commentaires a été celui sur la musique, avec 8 commentaires riches des liens et des considérations importantes.

Points forts du cours 6 : le cours 6 n'aborde pas que la chanson espagnole choisie, mais aussi un intéressant débat sur la langue des signes. En effet, il y a une version du même vidéo-clip qui présente la chanson dans la langue des signes. Il est intéressant de tester les connaissances du public vis-à-vis de cette langue, tout en considérant qu'au Brésil elle est assez étudiée (dans ce groupe, certains étudiants ont déclaré l'avoir étudiée dans le questionnaire), et de réfléchir sur la relation qu'elle peut avoir avec l'intercompréhension. En outre, le cours 6 présente un défi ultérieur: les instructions sont écrites principalement en espagnol, quelques unes en français. Cela dans le but de compliquer la tâche car nous avons considéré, et l'analyse des questionnaires le confirme, que l'espagnol est la langue la plus transparente pour la plupart des Brésiliens.

Points faibles des trois cours sur la musique en général : comme expliqué dans le livre du professeur, trois cours de suite sur la musique (voire quatre, si l'enseignant décide de réserver un cours par chanson), avec une démarche didactique qui cherche à être différente mais qui ne peut pas l'être vraiment puisqu'elle part du même genre de documents déclencheurs, risquent d'ennuyer les apprenants. Pour cela, nous conseillons d'entrecouper les cours sur la musique avec des leçons sur d'autres arguments.

Points faibles du cours 4 en particulier : la musique italienne proposée dans la méthode est peut-être un peu trop difficile car le vidéo-clip ne correspond pas totalement aux paroles et elle évoque une réflexion philosophique poétique sur nos émotions et notre manière d'être au monde. Il s'agit donc d'un morceau musical qui présente plusieurs niveaux de lecture. Pour atteindre une compréhension approfondie de cette chanson, il faudrait probablement un cours entier. Pour cette raison, selon le degré de connaissance de l'italien du public, il est possible de choisir une autre chanson. Dans le guide des enseignants, nous en proposons deux.

E. Cours 7: « De quoi parlent aujourd'hui les journaux des pays romanophones ? »

Les cours 7 change totalement de méthodologie de travail par rapport aux trois derniers cours dédiés à la musique, pour laisser plus d'espace à l'autonomie des apprenants.

Développement : après les premières 10 minutes où la classe déduit le thème de travail du cours grâce à la mise en relation de plusieurs images, écrites et BD dans les langues cibles, la classe se divise en quatre groupes. Chaque groupe travaille avec une

langue cible et avec deux journaux du pays où la langue cible en question est parlée. L'objectif est que les apprenants cherchent tous seuls la section dédiée à l'actualité ou à la politique nationale/locale et se mettent à jour sur ce qui se passe dans le pays romanophone choisi. Pour la réalisation de ce cours il est indispensable d'avoir à disposition une salle équipée avec des ordinateurs, au moins un par équipe. Une fois que la recherche des thèmes les plus débattus dans les journaux des pays roumanophones est achevée, chaque groupe prépare une présentation orale d'une dizaine de minutes pour expliquer aux camarades de quoi parlent les médias des pays roumanophones avec lesquels ils ont travaillé. Pendant cette présentation, il est possible qu'un débat se développe, sur d'éventuels thèmes communs à plusieurs pays ou sur les hypothèses des apprenants à propos des lignes éditoriales des journaux.

Points forts : il s'agit d'une activité qui met en exergue l'importance du développement de l'autonomie de l'apprenant. En effet dans le livre du professeur il est explicité que le professeur doit pratiquement disparaître. Il contrôle le travail des élèves mais, dans la mesure du possible, il ne leur fournit pas les réponses, mais plutôt des outils pour que les étudiants eux-mêmes puissent arriver à trouver la solution à leur interrogation. Il convient de dire que probablement les difficultés qui émergeront seront d'ordre culturel et lexical. Pour les premières, le professeur doit intervenir si les apprenants n'arrivent pas à comprendre le contexte de la nouvelle qu'ils sont en train de lire. En ce qui concerne les doutes lexicaux, les étudiants peuvent se débrouiller sur internet, ou en demandant à un camarade plus expert dans la langue cible. Le rôle de l'enseignant dans ce cas pourrait être celui d'indiquer de bons dictionnaires en ligne.

Enfin, pour éviter de se concentrer trop exclusivement sur les pays européens, nous suggérons, comme devoir à la maison, de faire le même type de recherches mais sur des médias internationaux, dans les langues qui le permettent, à savoir le français et l'espagnol.

Points faibles: il est très difficile de mettre en place ce cours sans une salle informatique et/ou sans internet. En effet, il est difficile que le professeur se procure tous les journaux dans toutes les langues cibles. En outre, puisqu'il s'agit aussi d'une activité de manipulation d'outils (les journaux étrangers), l'enseignant ne peut pas simplement amener la section « politique locale » ou « actualité », sinon il ferait une partie de la tâche qui est requise par les apprenants.

Dans notre expérience, les apprenants n'ont pas peiné à comprendre les informations des médias et ont fait des exposés intéressants. Les thèmes abordés dans les différents pays étaient principalement: l'épidémie d'Ebola en Espagne et en France (nous

avons fait ce cours le 9 octobre 2014, peu de temps après le scandale de la mort du chien de l'infirmière de Madrid qui avait été contaminée), le débat autour du référendum sur l'indépendance de la Catalogne, qui allait avoir lieu le mois suivant, et l'article 18 de la constitution en Italie.

F. Cours 8: « Vrai ou faux ami? »

Le cours « Vrai ou faux ami ? » a été inspiré de l'expérience vécue par la plupart d'entre nous de commettre des gaffes à cause de la mauvaise interprétation de certains « faux amis ». Par ce terme nous entendons des mots où figure une « zone de coïncidence morphologiquement totale ou partielle entre items sémantiquement divergents mais facilement assimilables » (Degache & Masperi, 1998, p. 367). En nous basant sur le continuum des zones morphosémantiques décrit par Degache & Masperi (art.cit.), nous avons créé nos activités en jonglant entre deux zones : celle susmentionnée, interprétée par nous comme celle des « vrais » faux amis ; et la « zone de coïncidence morpho-sémantique partielle » (Degache & Masperi, art.cit., p.363), celle des « vrais amis », par exemple « exato » en portugais qui correspond à « esatto » en italien.

Développement : la leçon se développe en deux parties :

- 1) Un quiz sur les vrais ou faux amis. En trois équipes, les apprenants ont 30 secondes pour répondre correctement à chaque question, s'ils ne répondent pas ou donnent une réponse incorrecte, le tour passe à l'équipe suivante. Le jeu doit être dynamique. Dans notre cas, les apprenants se sont donnés à fond, à tel point qu'il y a eu des réclamations ou parce que certaines questions étaient ambiguës ou parce que certaines questions cachaient un piège (comme la question sur *criança* en catalan qui signifie *criação* en portugais, mais qui représente une exception à la règle des correspondances entre suffixes). Il faut songer à l'équilibre des équipes au niveau des connaissances linguistiques pour que tous aient les mêmes chances de gagner. Pour les termes plus opaques, nous donnions une phrase comme mini-contexte.
- 2) Lecture de petites histoires ironiques, écrites par moi-même, et repérage des faux amis entre les langues cibles et le portugais.

Points forts : cours dynamique et ludique.

Points faibles : certains termes utilisés dans le quiz étaient ambigus et leur nature ne se prêtait donc pas à un emploi dans un jeu de ce type. Pour cette raison, ces termes ont

été supprimés dans la méthode. En outre, dans le quiz, les termes étaient souvent présentés sans contexte, donc l'interprétation et la mémorisation étaient plus difficiles. De l'autre côté, dans les histoires les faux amis apparaissaient dans un contexte ironique qui facilite la mémorisation mais parfois ce contexte était trop forcé, artificiel, parce que justement créé à des fins didactiques. En tout cas, il est important d'être conscient que le contexte est fondamental pour « lever toute sorte d'ambiguïtés » (Uzcanga, 2011, p.104).

Difficultés : personnellement, je tenais à faire une activité ludique sur les faux amis, mais j'ai peiné à la concevoir et aujourd'hui encore je ne suis pas pleinement satisfaite. Je me rappelle que c'était une des premières idées que j'avais eu en mai 2014 quand nous commençons à monter le cours avec Karine Marielly Rocha da Cunha. Pourtant je ne suis pas totalement satisfaite, même si les apprenants ont apprécié les activités, tout d'abord parce que probablement je suis encore trop influencée par la progression traditionnelle d'un cours de langue, pour laquelle un argument doit toujours être, d'une certaine façon, préparé, introduit par quelque chose, alors que nos activités sur les faux amis étaient presque totalement détachées des cours faits jusqu'à ce moment-là (c'est dans les cours suivants que nous avons commencé à souligner les faux amis). Ensuite, au delà des critiques mentionnées dans les « points faibles », parce que j'aurais bien voulu que les étudiants intègrent les faux amis au point qu'ils puissent les employer eux-mêmes pour faire des blagues. Mais ici aussi, c'est probablement parce que je suis habituée à finir mes cours de FLE avec une application, alors qu'en IC c'est déjà un bon résultat lorsque les apprenants arrivent à reconnaître les faux amis au niveau réceptif.

G. Cours 9, 10 : « Courts-métrages en catalan et en italien/ en français et en espagnol »

Les cours 9 et 10 sont dédiés au visionnage d'un court-métrage par langue.

Développement : les apprenants visionnent deux fois chaque court-métrage, de 15 minutes maximum. Le but du premier visionnage est la compréhension globale, alors que l'objectif du deuxième est une compréhension plus détaillée ainsi qu'une analyse linguistique et comparative plus approfondie. En effet, il est prévu que le deuxième visionnage soit entrecoupé pour faire des approfondissements linguistiques ou culturels. Le travail de compréhension et d'analyse est à faire en binômes ou en grand groupe.

Points forts : les apprenants consolident leurs connaissances en langues cibles et s'habituent à les entendre et à les lire. En effet, dans ces deux cours les questions sont dans la langue du court-métrage. En outre, il est souvent proposé un travail de réflexion métalinguistique sur sa propre langue maternelle, à savoir le portugais.

H. Cours 11 : « Questions de lecture »

Le cours 11 a été dicté par ma volonté de mettre en pratique un travail très intéressant de conception des typologies de questions pour tester le niveau de lecture. Il s'agissait d'un projet au sein d'un cours sur la lecturisation (letramento) du professeur Lúcia Cherem, que j'étais en train de suivre. Je souhaitais appliquer avec les apprenants d'IC des activités de lecture que nous avons préparées et testées entre nous dans le cours susmentionné. En outre, j'étais curieuse de vérifier le niveau de lecture des participants au cours d'IC, consciente qu'au Brésil la plupart des gens préfèrent regarder la télévision, plutôt que de lire un livre (Failla, 2012).

Développement : les apprenants lisent deux paires de textes, le premier composé d'un document en français et un autre en espagnol ; le deuxième d'un texte en italien et un autre en catalan. Les quatre textes sont des documents authentiques actuels. Après une petite activité de lecture à haute voix (première esquisse d'activité de « production orale »), les apprenants répondent individuellement aux questions. Enfin, toute la classe partage les questions auxquelles suivent des éventuels commentaires.

Résultats : les participants au cours d'IC se sont avérés des lecteurs experts : ils n'ont eu aucune difficulté, au contraire ils ont donné des réponses plus précises par rapport à celles que nous avons données dans le cours de la pos-graduation.

Points forts : les textes ont été le support d'une première production orale, dans le sens que les apprenants ont lu à haute voix les textes en espagnol, en italien et en catalan. Le professeur corrigeait seulement si une faute se répétait plusieurs fois et si elle compromettrait la compréhension. Des pistes de correspondances grapho-phonétique ont été données en cours et ont été systématisées dans le guide de l'enseignant.

Points faibles : les textes choisis, pour leur nature authentique et actuelle, représentent un bon matériel pour un cours qui se développe maintenant. Pour un futur cours d'IC, il faudra probablement chercher des documents encore plus actuels parce que, d'ici quelques années, la plupart des gens auront oublié l'épidémie d'Ebola de 2014, ou le débat sur l'indépendance de la Catalogne.

I. Cours 12 : « Èl cit prinsì, 'O Principe Piccerillo, E' Prinzipì »

Développement : la séance se développe en trois parties :

- 1) La première consiste en la découverte des trois dialectes italiens (piémontais, napolitain et romagnol) à travers la lecture des premières pages du Petit Prince. Il est prévu un travail d'identification du vocabulaire transparent, opaque ainsi que

des signes graphiques et/ou des lettres qui caractérisent ces dialectes. Il ne faut pas oublier une comparaison avec les langues « officielles », cibles du cours. En effet, un des objectifs du cours est de montrer la richesse linguistique de nos langues, ainsi que de mettre en avant les points en commun entre les dialectes et les langues considérées « officielles ».

- 2) La deuxième partie est dédiée à la découverte du roumain à travers la lecture du même bout du roman.
- 3) Finalement, une partie conclusive montre aux apprenants que l'anglais, en tant que « langue la plus romane des langues germaniques » (Castagne, cité par Caddéo & Jamet, 2013, p.19), peut servir comme langue de transfert parce qu'elle présente un grand éventail de mots latins. Pour conclure, nous proposons un petit rappel au galicien, à travers l'identification de cette langue dans un texte agglutiné, lui-aussi tiré du Petit Prince.

Points forts: découverte des trois variantes de l'italien et du roumain à travers la lecture d'un même bout de texte, internationalement connu.

Difficultés : Puisque il s'agit d'un « éveil » à ces dialectes, il ne faut pas être un expert du domaine, mais au moins lire les « points cultures » insérés dans le livre du professeur et de l'élève. Cependant, la meilleure solution serait de trouver un italien qui puisse lire à haute voix les trois textes. Cela peut constituer une difficulté.

J. Cours 13 : « Limba Româna »

Cette leçon, comme je la présente dans la méthode, est l'adaptation de l'intervention du professeur Marcin Raiman, lecteur de polonais à l'UFPR, que nous avons invité pour faire un cours sur le roumain³⁴. La séance offerte par le professeur Raiman a été très intéressante, mais à mon avis trop dense de contenu pour un cours qui voulait n'être qu'un éveil au roumain. Pour cette raison, je me suis permise de reprendre certaines parties de la présentation du professeur, pour insérer des exercices plus pratiques que j'ai créés en m'inspirant d'autres activités que l'enseignante Yasmin Pishva de Grenoble 3 nous avait proposées l'année dernier dans l'atelier sur l'IC que j'avais suivi en tant qu'étudiante.

Développement: le cours se compose de trois parties :

- 1) Quelques notions sur l'histoire de la Roumaine et de la langue roumaine.

³⁴ La présentation Power Point du professeur Raiman présente des images qui ont été prises d'internet. Certaines de ces images sont proposées également dans la méthode.

- 2) Exercices pratiques pour découvrir le vocabulaire de base pour se présenter, saluer, et remercier.
- 3) Pratique de lecture d'un petit texte sur l'Union Européenne pour identifier les signes graphiques et les lettres caractéristiques du roumain, certains suffixes comme – *tate*, la position et la fonction des articles.

Difficultés et conseils : nous, mon collègue Javier et moi, ne nous sentions pas préparés à donner un cours introductif sur le roumain. C'est pour cette raison que nous avons invité le professeur Raiman. Le résultat de notre insécurité a été un cours très intéressant, mais aussi très théorique et avec beaucoup de notions, qui ont été simplifiées dans la version proposée dans la méthode. Cependant, un hypothétique enseignant futur pourrait se trouver dans notre même situation de gêne et d'insécurité. Il est évident que s'il a la possibilité d'inviter un expert de roumain, le cours sera beaucoup plus complet, mais il manquera peut être de cette partie pratique et « informelle » de découverte et familiarisation avec la nouvelle langue. Pour cette raison, d'un côté, je voulais encourager les enseignants qui ne se sentent pas à l'aise pour donner un cours introductif sur le roumain de le faire, parce qu'il existe en ligne beaucoup de matériel de support (notamment *Galanet*, qui présente des activités très bien faites pour aborder le roumain pour la première fois). Cela dit, pour ceux qui préfèrent inviter une personne plus experte, je leur conseille de faire suivre cette séance plus « académique » par un cours où il n'y a pas d'expert et découvrir tous ensemble de nouvelles choses sur le roumain, d'une façon plus spontanée.

K. Cours 14 : « En cuisinant »

Développement: la leçon est dédiée à la cuisine et à la gastronomie. Elle est formée de trois parties, les deux premières focalisant sur le roumain ; la dernière partie visant un approfondissement culturel sur la gastronomie des pays romanophones. Le cours est donc composé de quatre parties:

- 1) Lecture et interprétation d'une recette en roumain, d'un plat internationalement connu : la pizza.
- 2) Écoute et compréhension de l'histoire de la pizza la plus célèbre au monde, la pizza Margherita. Il s'agit du module 3 du site *Itinéraires romans*. L'idée est de s'entraîner à la compréhension orale du roumain, mais la même histoire pourrait être écoutée dans toutes les langues cibles.

- 3) Approfondissement culturel sur la gastronomie des pays romanophones, à l'aide d'une présentation power point.
- 4) Conclusion ludique à travers le jeu « devine de quel plat s'agit-il » : les apprenants doivent lire la liste des ingrédients et deviner de quel plat il s'agit. La difficulté réside dans le fait que la langue des ingrédients n'est pas la même parlée dans le pays dont le plat est originaire, par exemple : les ingrédients de la paella, plat typiquement espagnol et catalan, sont en français.

Faiblesse et points forts : ce cours se composait à la base, lorsque nous avons testé les activités, seulement des deux dernières parties, mais nous nous sommes rendu compte qu'il était en peu court pour 1h40, donc nous avons fait écouter aux apprenants l'histoire de la pizza Margherita.

En partant de la considération d'une faiblesse (le fait que la séance était trop courte et un peu pauvre en contenu), en créant la méthode, je l'ai enrichie avec deux activités « pont », faisant le lien entre le cours 13 sur la langue roumaine et le cours 14 sur la cuisine. J'estime que ce qui pouvait avoir comporté une faiblesse lors de la première mise en pratique des activités, pourra se révéler un point fort lors des prochaines mises en pratique. En effet, il ne s'agit plus seulement d'un cours seulement sur la gastronomie, mais sur le roumain et la gastronomie des pays romanophones.

L. Cours 15 : « Maintenant c'est votre tour »

Cette dernière séance est vouée à la présentation des travaux de fin de cours des apprenants. Comme déjà expliqué, il ne s'agit pas d'une évaluation, mais plutôt d'un moment de partage final où chaque participant présente un thème et un support (dans une langue cible) qui ont attiré leur attention, du point de vue linguistique et culturel. Pour les raisons précédemment mentionnées, nous avons laissé beaucoup de liberté aux apprenants dans le choix de la modalité de travail (individuel ou en groupe), du support et de la langue. Le résultat est que nous avons eu quatre groupes qui ont présenté leurs travaux : un sur l'analyse d'une poésie de Leopardi (poète italien), un autre sur l'analyse d'une chanson d'un groupe roumain, l'autre sur la langue française, sa structure syntaxique, son influence dans le vocabulaire brésilien, avec un focus sur les différentes variantes de la langue française dans le monde. Enfin, le dernier participant nous a fait part d'un séminaire auquel il avait participé sur la littérature européenne et l'âge moyen en Europe, qui montrait très bien comment chaque culture romane avait suivi un parcours culturel, et donc aussi linguistique, différent. Les quatre groupes ont donc présenté des recherches très

diversifiées et ils ont fait un lien intéressant entre leurs intérêts personnels et l'intercompréhension.³⁵

9. Le livre de l'apprenant et du professeur

Tous les cours que vous venez de lire sont contenus dans les deux livres qui composent la méthode : le guide du professeur et le livre de l'apprenant. Ce dernier inclut toutes les activités, accompagnées par les consignes surtout en portugais mais parfois dans les autres langues cibles. Il est caractérisé par une présentation agréable, colorée et spacieuse. Le guide pédagogique, en revanche, présente une écriture plus dense qui rend compte des objectifs de chaque activité, du temps, du développement et des approfondissements culturels et linguistiques. Souvent il y a également des idées des devoirs. Elle est introduite par une brève préface qui explique le but du projet ainsi que le contexte qui l'a vu naître et se développer. Ensuite, elle donne des indications pratiques sur comment utiliser la méthode, par rapport au public, au conseil d'utiliser une plateforme commune et à un possible travail de groupe. Enfin, il est spécifié que les activités ont été pensées pour un public brésilien, mais parfois les éventuels futurs utilisateurs pourront s'apercevoir qu'elles ont été créées par des professeurs européens.

³⁵ Voir annexes 6 : exemple de travail final

Partie 4

-

Bilan et réflexions

10. Analyse du questionnaire final d'IC

Afin de trouver une réponse à ma problématique et de connaître les effets que notre cours d'IC a eu sur les représentations des apprenants vis-à-vis des langues romanes, nous avons proposé un deuxième questionnaire à la fin du semestre à notre public d'IC. Je vais analyser ci-dessous les réponses de onze personnes, d'un âge moyen de 27 ans (la plus jeune étant âgée de 17 ans, la plus âgée, de 56), qui vont représenter mon échantillon. Nous aurions voulu que cet échantillon soit plus grand, mais malheureusement à la fin du semestre, lorsque nous avons posté le questionnaire sur la page *Facebook*, nous avons eu relativement peu de réactions. Il convient de spécifier que ceux qui ont répondu sont ceux qui ont accompagné presque tous les cours jusqu'à la fin du semestre. Finalement, il faut rappeler que ce deuxième questionnaire a été présenté sous forme numérique, à travers le programme *Survio*³⁶, sur la page *Facebook* du cours, différemment du premier questionnaire auquel les participants avaient répondu pendant le premier cours, après une activité préparatoire.

1. Les attentes et la culture

À la question « quelles étaient vos attentes au début du cours ? », 9/11, sachant qu'ils pouvaient cocher plus d'une réponse, ont choisi l'option la plus générale : « en savoir plus sur les langues romanes ». Les autres réponses les plus communes (7/11) ont été « apprendre à comprendre les langues romanes », suivie de l'option plus focalisée sur la culture, « en savoir plus sur les différentes cultures des pays romanophones ». Deux personnes ont coché la possibilité « autre » en précisant qu'ils s'attendaient, l'une à une approche grammaticale, l'autre à la connaissance générale du processus de l'IC. Seulement une personne a répondu qu'elle voulait « apprendre à comprendre une langue en particulier ». À la question « le cours a-t-il satisfait vos attentes ? », cinq participants ont répondu « complètement », cinq autres « presque complètement » et un « plus ou moins ». En ce qui concerne les aspects culturels des pays romanophones qui ont le plus intéressé notre public, la culture catalane et ses aspects sociolinguistiques domine : 4/9 la mentionnent.

³⁶ Voir annexe 4: 2° questionnaire IC

II. IC : clé pour redécouvrir sa propre langue maternelle

Il est intéressant d'analyser la réflexion métalinguistique que l'IC amène sur la langue de référence des apprenants. « L'IC permet le détour, la défamiliarisation qui force l'audience à voir les choses communes d'une manière nouvelle. » (Escudé & Janin, op.cit., p.59). En effet, 7/10 (une personne n'a pas répondu à cette question) ont déclaré que l'IC les a aidés à être plus conscients des caractéristiques de leur langue maternelle. Parmi les précisions mentionnées, j'en reporte trois qui me semblent emblématiques pour cette sensation de redécouverte de sa propre langue : « Na verdade descobri que apesar de conhecer muito melhor a L1 é mais difícil identificar as características », « comparando com outras línguas românicas, comecei a perceber mais as influências (das mesmas) no português », « A relação de irmandade, a proximidade real e as diferenças 'pragmáticas' »³⁷.

III. Évolution des représentations

Dans les paragraphes suivants, je présenterai les changements d'opinion des apprenants vis-à-vis de l'idée qu'ils avaient sur ce que signifie « connaître une langue », de leurs représentations sur la facilité/difficulté de compréhension et sur le degré de proximité/distance avec les autres langues romanes.

A. Sur ce que veut dire « connaître une langue »

À la question « l'IC a-t-elle changé votre idée de ce que veut dire « connaître une langue » ? », 7/11 ont répondu affirmativement, en explicitant quel était leur idée sur la question avant et après le cours. Toutes les réponses font comprendre très explicitement que les participants pensaient auparavant que « savoir une langue » correspondait à « savoir parler une langue avec fluence et en connaissant la grammaire », alors qu'émerge à présent un concept moins normatif et plus libre de « savoir identifier et comprendre » ou d' « être capable de communiquer ». Je cite seulement deux réponses : « conhecer uma língua não é saber todos os detalhes gramaticais, mas sim ser apto a se comunicar » ; « Antes, conhecer uma língua para mim era saber falá-la com fluência, hoje é identificar e compreender ».³⁸ Insister sur le développement des compétences réceptives comme

³⁷ Traduction personnelle: « en vérité, j'ai découvert que, malgré le fait que mes connaissances en L1 soient meilleures, il est plus difficile d'en identifier les caractéristiques », « en comparant le portugais et les autres langues, j'ai commencé à percevoir les influences de ces autres langues sur le portugais », « la relation de fraternité, de proximité réelle et des différences 'pragmatiques' ».

³⁸ Traduction personnelle: « connaître une langue n'est pas savoir tous les détails grammaticaux, mais arriver à communiquer » ; « avant connaître une langue pour moi était savoir la parler avec fluence, aujourd'hui c'est identifier et comprendre ».

première étape pour ensuite, par ricochet, travailler sur les compétences de production, a eu l'effet que nous souhaitions. Il s'agit d'un résultat important parce qu'il témoigne de la rupture d'un paradigme avec lequel nous avons grandi, consciemment ou non: « connaître une langue veut dire savoir la parler ».

B. Sur le degré de facilité/difficulté de compréhension des langues romanes

Si, sur une échelle d'1 (plus difficile) à 5 (plus facile), on décide que 3 est le seuil de la compréhension, avant le cours, 81,82% pensaient que le roumain était la langue la plus difficile à comprendre, ayant une moyenne de 1,45/5 comme « note » de compréhension. Sous le seuil de la compréhension, avec le roumain, il y avait aussi le catalan avec une moyenne de 2,18/5 et le galicien avec un coefficient de 2,73/5 sur l'échelle de compréhension. Le français se trouvait à moitié chemin, avec une « note » de 3, alors que l'italien (3,45) et l'espagnol (4,09) étaient au dessus du seuil de compréhension. Ces données reflètent assez bien les représentations déclarées en début de semestre dans le premier questionnaire. La seule différence était que le français avait été identifié comme la langue la plus difficile à comprendre et donc distante du portugais, parce que le galicien et le roumain n'étaient pas rentrés dans la classification. Après le cours, toutes les langues augmentent leur note, c'est-à-dire qu'elles sont perçues comme plus facilement compréhensibles. Elles sont, plus précisément, toutes en-dessus du seuil de compréhension, sauf le roumain qui garde la « note » basse de 2,27. Un autre changement est la place occupée par le galicien : considérée la troisième langue la plus difficile après le catalan et le roumain avant le cours, dépasse maintenant le français et passe troisième langue perçue comme la plus facile après l'italien et l'espagnol.

C. Sur la perception de proximité/distance des langues romanes en relation au portugais langue maternelle

En considérant 3 comme seuil de distance entre 1 (langue la plus proche) et 5 (langue la plus distante), il n'y avait au début du cours que l'espagnol qui avait une note inférieure à 3 (1,82). Le galicien et l'italien était en deuxième place, tous deux, avec un coefficient de 3,09, suivis du français (3,45), du catalan (3,73) et du roumain (4,45). Cette échelle correspond à la classification de la perception du degré de facilité/difficulté de compréhension avant le cours, sauf pour la place du galicien. À la fin du semestre, toutes les langues sont perçues comme plus proches du portugais et spécifiquement l'espagnol, qui garde sa première place, suivi du galicien, de l'italien avec la même note que le catalan, du français et enfin du roumain. L'unique différence est donc la montée du catalan

qui dépasse le français comme langue perçue plus proche du portugais. En effet, quatre langues (espagnol, galicien, italien et catalan) restent au-dessous du seuil de distance, alors que le français et le roumain le dépassent, elles sont donc perçues comme plus lointaines.

IV. Les contenus préférés

En relation aux contenus qui ont été le plus appréciés par notre public, considérant que les participants pouvaient cocher deux options, la partie de linguistique comparative (tableaux comparatifs du lexique, de la grammaire des différentes langues) fut celle qui a retenu le plus d'attention, suivie par la découverte de nouvelles langues et variétés, puis par la partie socioculturelle des pays romanophones. En dernier lieu, on trouve la partie linguistique d'une langue en particulier (lorsque nous expliquons des aspects d'une langue cible en particulier, comme la négation en français). Notre public a donc notamment apprécié l'approche comparative qui mettait en avant les affinités linguistiques, ainsi que les approfondissements qui les ont amenés à découvrir de nouvelles variétés de langue et des aspects socioculturels qu'ils ignoraient. La culture et les aspects sociolinguistiques ont intéressé notre public presque autant que les comparaisons purement linguistiques.

V. La contribution de l'IC dans la formation académique ou professionnelle

À la question « l'IC a-t-elle contribué à votre formation académique professionnelle ? », 10/11 disent que oui. Parmi l'ensemble des précisions sur l'utilité perçue de l'IC, j'en cite deux qui soutiennent indirectement ma thèse selon laquelle l'IC peut représenter une porte d'entrée à l'étude plus approfondie d'une langue romane, à savoir le français. « Percepção de aspectos comuns das línguas para poder explorar futuramente enquanto professora de FLE », « estudando línguas e dando aulas de francês para brasileiros »³⁹. Si les professeurs des langues romanes, dans notre cas de français parce que le questionnaire ne présente pas de réponses de professeurs d'autres langues, se rendent compte qu'une approche plurilingue et intercompréhensive peut bien s'intégrer dans leur cours de langue étrangère, cela veut dire qu'ils se rendent compte que les deux disciplines sont complémentaires et échangent l'une avec l'autre. Par conséquent, une porte importante s'ouvrirait pour l'entrée de l'IC dans le monde de la didactique des langues étrangères. Enfin je mentionne encore une réponse qui m'a particulièrement plu

³⁹ Traduction personnelle: « Perception d'aspects communs des langues pour pouvoir les utiliser dans le futur en tant que professeur de FLE », « en étudiant les langues et en donnant des cours de français aux Brésiliens ».

parce qu'elle rend bien l'objectif principal que nous voulions atteindre avec ce cours: « Realmente abriu minha mente para compreender as outras línguas ; procurar por semelhanças ». ⁴⁰

VI. L'IC : porte vers l'étude plus systématique et approfondie des quelques autres langues romanes

Enfin, la question la plus significative afin de trouver une réponse à ma problématique est la suivante : « le cours a-t-il réveillé en vous la volonté d'approfondir la connaissance d'une ou plusieurs langues ? ». 10 personnes sur 11 ont répondu affirmativement. Parmi les langues citées, le français apparaît en deuxième place (cité par 6 personnes) après l'italien (cité par 7). Le catalan a également suscité un certain intérêt, car il est mentionné par 4 personnes.

Indépendamment de la langue qui a le plus suscité la curiosité de notre public, cette réponse confirme clairement ma thèse selon laquelle l'IC peut représenter une entrée vers l'étude plus systématique d'une langue étrangère, à savoir le FLE. En effet, les promoteurs de ce domaine étaient déjà conscients que « l'IC est un complément et non une alternative au système traditionnel d'enseignement des langues » (McCann, 2003, cité par Beacco, art.cit., p.20). Pour cette raison, je suis persuadée que l'intercompréhension en langues romanes peut être une clé pour stimuler l'appétit des apprenants à l'apprentissage d'une langue étrangère en particulier. Il est donc important que les enseignants des langues commencent à insérer de petites références aux autres langues parentes pour instaurer le grain de la curiosité dans la tête de leurs apprenants, pour promouvoir une idée de famille et de proximité sociolinguistique. Cependant, pour avoir toutes les données dont j'ai besoin pour trouver une solution à la problématique de ce mémoire, je dois analyser les réponses des apprenants du cours de FLE.

11. Analyse de la deuxième partie du questionnaire FLE

Comme j'y ai déjà fait allusion dans le paragraphe 5.1., malgré des imprécisions, les questionnaires ont été utiles pour avoir une idée plus précise, non seulement du profil linguistique des apprenants, mais aussi des attentes.

⁴⁰ Traduction personnelle: « (l'IC) a réellement ouvert mon esprit à la compréhension des autres langues ; à chercher les similitudes ».

I. Les attentes

Une de ces imprécisions consiste dans le fait que, dans la deuxième partie du questionnaire présenté au public de FLE⁴¹, à la question « quelles étaient vos attentes avant de commencer ce cours de français ? », il n'y avait pas de limite aux réponses. Cette maladresse de ma part de ne pas restreindre les réponses « cochables » a induit que chaque participant au cours de FLE a coché 2 ou 3 réponses, alors que la cueillette de données aurait été plus fiable si les apprenants avaient du cocher seulement deux options. Cela étant, les attentes citées ont été les suivantes :

- 10/15 ont coché « la volonté de connaître la langue française parlée en France »,
- 9/15 ont répondu « la volonté de connaître la culture française »,
- 5/15 ont choisi « la volonté de connaître la culture francophone »,
- 5/15 ont coché « autre » sans spécifier,
- 4/15 ont mis « la volonté de connaître les variantes de la langue française parlées dans le monde (au delà de la langue parlée en France, celle parlée en Belgique, au Canada, etc.),
- 1/15 a répondu « la volonté de connaître une langue romane en plus du portugais », 100% ont déclaré que ces attentes avaient été satisfaites par le cours.

Nous pouvons donc observer que l'attente la plus commune était celle d'étudier le français dans sa variante parlée en France. Ensuite, connaître la culture de la France, puis, avec un décalage de 4 personnes, le désir de connaître la culture des pays francophones en général. Donc la représentation de la langue qui émerge est clairement celle d'une idée de langue étroitement liée à l'idée d'un État-nation, à savoir la France.

II. L'enjeu d'une approche intercompréhensive

Il convient de spécifier que mon attitude face à un enseignement du français principalement conçu avec une approche dynamique et plurilingue était totalement spontanée, c'est-à-dire dictée par mon instinct, mon expérience personnelle d'apprenante des langues étrangères et de locutrice des langues romanes. Cela ne rentrait pas dans les objectifs imposés par l'institution où j'enseignais, le Celin. À l'inverse, notre référence au français en cours d'IC était réfléchi et organisée à l'avance parce qu'il s'agissait d'une des langues cibles. Les deux questions du questionnaire qui testaient directement ma « conviction pratique première », selon laquelle une approche intercompréhensive de

⁴¹ Voir annexe 2: questionnaire FLE

l'enseignement du FLE pourrait aboutir au développement de la curiosité vis-à-vis de l'étude d'autres langues parentes, et donc vis-à-vis du concept didactique de l'intercompréhension, étaient les suivantes : « As referências pontuais que a professora fez durante o curso sobre as outras línguas latinas foram úteis? Ex: a regra do acento circunflexo em francês que representa uma antiga 's' que ficou nas outras línguas »⁴³; « Foi despertada em você alguma vontade de conhecer melhor ou mesmo estudar formalmente outra língua românica devido às relações estabelecidas em classe com o francês e outras línguas neolatinas? »⁴⁴.

À la première question, la totalité des réponses a été affirmative : les références que j'avais constamment faites aux autres langues parentes, même si de façon naturelle et pas systématisée ou avec des objectifs didactiques précis, se sont révélées utiles. À la deuxième question, 80% de la classe a répondu positivement, en précisant quelles étaient les langues qu'ils auraient bien voulu mieux connaître. Les résultats ont été que 8 personnes ont cité exclusivement l'italien, deux personnes l'italien et l'espagnol, une a déclaré vouloir apprendre toutes les langues romanes, spécifiquement l'espagnol et le roumain.

Il est évident que le fait que ma langue maternelle soit l'italien a joué un rôle important, puisque sans me rendre forcément compte je faisais plus de références à l'italien qu'aux autres langues romanes. Cependant, même en considérant le poids qu'a pu avoir mon origine, les réponses analysées montrent que la plupart des apprenants ont développé un certain « appétit » vers la connaissance plus approfondie des langues parentes du français. Par conséquent, ils ont été attirés par le processus de l'intercompréhension, même s'ils ne savaient pas que cela avait cette étiquette, puisque je crois n'avoir mentionné le terme « intercompréhension » que très rarement et ne leur avoir jamais expliqué explicitement son sens.

III. Confirmation par les réponses de ma deuxième classe de FLE

Consciente des imprécisions que ce questionnaire de FLE présentait, et désireuse d'élargir mon échantillon de données pour tester la fiabilité de ma thèse, j'ai proposé une version améliorée du questionnaire à ma deuxième classe de FLE. Il s'agissait d'un groupe

⁴³ Traduction personnelle: « Les références ponctuelles que la professeur a fait sur les autres langues latines (surtout l'italien et l'espagnol) ont-elles été utiles? »

⁴⁴ Traduction personnelle: « Le cours a-t-il développé en vous un certain désir de mieux connaître ou même d'étudier formellement une autre langue romane, grâce aux relations établies en classe entre le français et les autres langues? »

de 10 personnes du niveau 2 du Celin, qui présentait les mêmes caractéristiques que la première classe, au niveau de la fréquence des cours ainsi que de l'âge et des profils linguistiques des apprenants.

Les améliorations que j'ai apportées à ce deuxième questionnaire sont les suivantes : restriction du choix à deux possibilités pour la question concernant les attentes du cours, insertion d'une nouvelle question pour spécifier quelles références et explications plurilingues et pluriculturelles avaient impressionné les apprenants (choisir 2 options dans une liste de 5 exemples pratiques) et déclinaison au pluriel des *lingues romanes* dans la question : « Foi despertada em você alguma vontade de conhecer melhor ou mesmo estudar formalmente *outras línguas românicas* devido às relações estabelecidas em classe com o francês e outras línguas neolatinas? ». ⁴⁴

En analysant les réponses, il émerge que dans cette deuxième classe, l'attente la plus importante est également celle de connaître la langue parlée en France (mentionnée par 8/10), suivie par la volonté de connaître la culture de la France (citée par 3/10). Encore une fois, cette réponse confirme le fait que les gens s'inscrivent généralement à un cours de langue étrangère pour connaître un modèle unique de langue qui, la plupart du temps, correspond à la langue standard parlée dans le pays d' « origine » de cette langue. Il serait plus difficile et ambitieux d'introduire des variantes linguistiques dans un cours d'italien ou de danois pour plusieurs raisons, mais surtout parce qu'elles sont des langues parlées seulement dans un pays. Le français, qui est parlé par 200 millions de personnes (plus ou moins la population du Brésil) et a le statut de langue officielle dans de nombreux pays ⁴⁵, pourrait jouir d'une approche didactique moins focalisée sur la France uniquement.

En ce qui concerne la nouvelle question introduite : « Mais especificadamente, quais foram as explicações de comparação cultural e/ou linguística que a professora fez e que mais 'marcaram' vocês ? Podem dar exemplos práticos, do contexto linguístico e/ou cultural. (Duas opções possíveis) », il émerge que le sujet le plus marquant a été le suivant : comment la connaissance de l'évolution grapho-phonétique d'un mot peut aider à la compréhension d'un nouveau vocable en langue étrangère. En effet, il s'agit de la règle de l'accent circonflexe en français qui représente un ancien /s/ latin qui s'est maintenu dans les autres langues. La référence à cette explication a été faite par 9/10. La deuxième explication citée par les apprenants témoigne de l'effet métalinguistique qu'une approche

⁴⁴ Voir annexe 5 : questionnaire FLE II groupe

⁴⁵ Une trentaine d'après http://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_pays_ayant_le_fran%C3%A7ais_pour_langue_officielle

plurielle peut avoir sur leur langue maternelle. En effet, 3/10 ont coché l'option « la règle de l'accent *tilde* en portugais qui représente un ancien /n/ du latin qui est resté dans les autres langues ». Enfin, en relation à la question sur la naissance d'un intérêt envers l'étude plus approfondie des autres langues romanes, 6/10 ont répondu affirmativement, en citant l'italien 5 fois et l'espagnol et le catalan une fois.

Conclusion

Après avoir présenté le contexte du stage, illustré le projet, ses défis et ses activités pratiques, il est maintenant temps de faire un bilan et des réflexions finales sur l'expérience. Je vais d'abord parler des relations qui peuvent exister entre l'enseignement du FLE et de l'Intercompréhension, puis de l'enjeu de cette dernière matière en Amérique Latine et, finalement, je clôturerai avec un commentaire personnel sur les apports de cette expérience.

1. Quelles relations entre l'enseignement du FLE et de l'IC ?

D'après mon expérience, les deux disciplines présentent des différences que je vais synthétiser ci-dessous :

- des publics divers. Il était déjà prévisible dans la phase de préparation que les publics des deux cours allaient être différents : je ne pouvais avoir aucune idée sur le public qui allait s'inscrire au cours d'IC, alors que le public du FLE du Celin était plus prévisible. Cela s'est confirmé dans la phase de mise en place du projet : le public d'IC s'est révélé très intéressé aux langues étrangères en général et aux langues romanes en particulier, surtout pour ce qui concerne les langues extra-scolaires que les apprenants connaissaient, ainsi qu'assez varié au niveau de l'âge. Le public de FLE, au contraire, présentait un profil linguistique plus « simple » et homogène : tous avaient le portugais du Brésil comme langue maternelle, l'anglais comme deuxième langue étrangère et ils étaient en train d'apprendre une troisième langue, à savoir le français. Donc un public préparé mais pas si curieux que celui de l'IC au niveau linguistique. En relation à l'âge, les apprenants étaient en moyenne plus jeunes que le public d'IC.
- Des façons différentes de faire référence à l'autre matière. Si en IC, les références aux autres langues romanes, entre autre le français, étaient pensées, organisées et insérées dans une « séquence pédagogique », les références aux autres langues romanes dans le cours de FLE étaient beaucoup plus spontanées et ne s'intégraient pas à une progression spécifique. En effet, je devais d'abord satisfaire les objectifs du Celin pour pouvoir ensuite « enrichir » le cours avec mes convictions personnelles et académiques. C'est surtout dans la deuxième partie du cours d'IC, qui a été caractérisée par des approfondissements culturels et linguistiques dans chaque langue cible, que les références précises au français ont pris de l'ampleur.

Dans le cours de FLE, je n'avais pas le choix de commencer le cours avec une approche focalisée sur la lecture en plusieurs langues romanes, par exemple, pour développer les quatre compétences en FLE seulement dans un deuxième temps. Il fallait suivre le programme du Celin et plus spécifiquement de la méthode *AlterEgo* +.

- Ces deux approches différentes se sont réfléchies dans les questionnaires présentés : celui d'IC prévu à l'avance et bien structuré ; celui du FLE construit en cours de route, assez instinctivement lorsque j'ai choisi de mettre en valeur un parallélisme entre l'enseignement du FLE et de l'IC dans mon mémoire.

Cependant, même avec ces différences, l'analyse des questionnaires montre qu'il y a un fort potentiel d'attraction réciproque, comme si les deux disciplines fonctionnaient comme des aimants qui, orientés dans le bon sens, allaient s'attirer l'un l'autre. De la même façon, l'IC peut aboutir à l'étude plus formelle et systématique du français et, vice-versa, le FLE enseigné dans une dimension plurilingue peut être une porte d'entrée vers la découverte et l'étude des autres langues romanes : « le français est perçu à son tour comme une fenêtre vers d'autres langues romanes, qui ne paraissaient plus inaccessibles » (Escudé & Janin, op.cit., p116). Pour cette raison, il est important de promouvoir le concept didactique de l'IC afin que les professeurs de langues puissent l'intégrer dans leurs cours, en étant conscients qu'il ne faut pas maîtriser parfaitement les autres langues parentes pour pouvoir faire des références à celle apprise en cours.

II. L'enjeu de l'IC en Amérique Latine

Tout d'abord, en Amérique Latine comme en Europe, l'IC doit sortir « de l'espace clos du monde de la recherche universitaire » (Capucho, 2008, p. 248) pour retourner là où elle est née et où elle est encore, parfois, pratiquée aujourd'hui : dans la rue, dans le quotidien des gens. En effet, il suffit de penser aux zones frontalières, comme Foz de Iguazu pour le Paraná, ou à des situations de voyage, pour se rendre compte que l'IC est souvent pratiquée d'une façon spontanée. Un Argentin au Brésil ou un Brésilien au Pérou peuvent s'exprimer dans leur langue maternelle et espérer être compris de nombreux habitants du pays hôte.

En analysant plus spécifiquement l'enjeu de l'IC en Amérique Latine, il faut mettre en exergue que la principale différence avec l'Europe est qu'en Amérique Latine les trois langues officielles du Mercosul sont l'espagnol, le portugais, et le guarani, qui est officielle au Paraguay. Il convient de rappeler qu'il existe environ 180 langues minoritaires

au Brésil et que les indigènes pratiquent spontanément l'intercompréhension. Dans ce contexte, l'IC peut être un outil pour valoriser non seulement la relation de proximité entre ces grandes langues officielles mais aussi pour valoriser et protéger les variantes de ces langues officielles, ainsi que les langues minoritaires du continent, comme le talian⁴⁶.

D'un point de vue plus politique, des accords ont officiellement été signés avec le Mercosul, selon lesquels l'espagnol devait être enseigné au Brésil et vice-versa le portugais dans les autres pays de l'espace. Pourtant, nous savons que ce n'est pas toujours le cas dans la pratique. L'IC pourrait donc être une arme pour lutter contre le risque qu'un Argentin et un Brésilien ne se parlent qu'en anglais, sans avoir aucune idée que leurs deux langues maternelles sont sœurs. Je voudrais conclure avec les mots que Jamet a prononcé lors d'un colloque à l'Alliance Française de São Paulo en 2011 : « En Amérique Latine, l'IC répond à une nécessité politique et idéologique de promotion/défense du plurilinguisme, nécessaire par respect des peuples et des cultures et trop souvent dédaignée pour des raisons d'ordre pragmatique et économique » (Jamet, art.cit., p.18).

III. Ce que l'expérience m'a apporté personnellement

Cette expérience professionnelle et académique m'a apporté beaucoup de choses. En premier lieu, j'ai eu la possibilité d'enseigner deux matières en lesquelles je crois et pour lesquelles je suis passionnée, dans un contexte optimal, avec un public intéressé et respectueux de mon travail ainsi que des collègues et des professeurs préparés et très disponibles. En ce qui concerne plus spécifiquement l'expérience en tant qu'enseignante d'IC, le fait de devoir créer les supports des cours a été un défi très enrichissant. Je me suis par exemple amusée à écrire les petites histoires sur les faux amis, j'ai aussi eu la possibilité de redécouvrir mes racines piémontaises en préparant le cours sur le Petit Prince. Le travail en équipe avec mon ami et collègue Javier Márquez a été également instructif et complémentaire aussi bien pour le cours que personnellement, car nous avons deux langues maternelles différentes, ainsi que deux approches didactiques différentes. Ce dernier élément a parfois généré quelques tensions entre nous, mais rien qu'une bonne amitié, un respect et une estime professionnelle réciproque ne puissent apaiser. Avec le recul dû aux mois qui me distancient de la mise en pratique des cours et grâce à la rédaction de ce mémoire, j'ai pu repenser et réfléchir sur les activités proposées et je peux

⁴⁶ Le talian est une variante du dialecte vénitien parlé au sud du Brésil, surtout dans les États de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Aujourd'hui elle est parlée par environ 500.000 personnes et en 2014 a été déclarée patrimoine immatériel national.

maintenant affirmer que je suis pleinement satisfaite de cette expérience, qui pourra j'espère m'ouvrir d'autres portes dans le monde universitaire et professionnel en général. Enfin, je souhaite que le travail pratique de rédaction de la méthode pourra être utile pour d'autres enseignants.

Bibliographie

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2005). *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. Aveiro : Universidade da Aveiro

Araújo e Sá, M. H., Hidalgo Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. & Vela Delfa, C. (dir.). (2009). *A intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Oficina Digital. Repéré le 15 novembre 2014 à http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf

Balboni, P. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. In Capucho F., Alves A., Martins P., Degache C. & Tost M. (Ed.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp.447-460). Lisboa: Univ. Católica Editora.

Balboni, P. (2010). Epistemologia dell'intercomprensione e della sua didattica. *Redinter-Intercompreensão, IO*, 71-83.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2005). Préface. In Doyé : *L'intercompréhension. Étude de référence. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. Repéré le 15 novembre 2014 à <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>

Beacco, J.C., Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Repéré le 15 novembre 2014 à www.coe.int/lang/fr

Benucci A. (Coord.) (2005). *Le lingue romanze: una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET Libreria.

Billiez & Lambert (2005). Mobilité spatiale: dynamique des répertoires linguistiques des fonctions dévolues aux langues. In van Den Avenne (ed.), *Mobilités et contacts de langues* (pp. 15-33). Paris : L'Harmattan

Bigot V. (2005). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue: primauté des données et construction de savoirs. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, 42-53.

Blanche-Benveniste, C. & al. (1997). *EuRom4 : méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze : La Nuova Italia Editrice.

Blanche-Benveniste C., Valli A. (1997a). Une grammaire pour lire en 4 langues. *Français dans le monde* pp. 33-37.

Blanche-Benveniste C., Valli A. (1997b). L'expérience EuRom4: comment négocier les difficultés? *Français dans le monde* pp110-115.

Bonvino E., Caddéo S., Vilaginés Serra, E. & Pippa S. (2011). *EuRom5. Lire et comprendre 5 langues romanes* www.eurom5.com, Editore Ulrico Hoepli Milano.

Brito, A.M., de Azeredo, J.C., de Oliveira Neto, G., Lohse, B. (2010). *Gramática Comparativa Houaiss – Quatro línguas românicas*. São Paulo : Publifolha.

Caddéo, S. & Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues* (Vols. 1-1). Paris, France: Hachette, Français langue étrangère, DL 2013.

Caddeo S., Vilaginés Serra E.A. (1997). Observations de quelques mécanismes d'apprentissage. *Français dans le monde*, pp116-128

Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) (2007)

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Collection LAL, Didier.

Capucho, F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. *Pratiques*, 139/140, 238–250, repéré le 15 octobre 2014 à http://pratiques-cresef.fr/p139_ca1.pdf

Capucho, F., Silva, R. (2014). Portugal and Brazil. In Fäcke, C. (Ed.). *Manual of language acquisition*, pp. 572-592.

Carrasco Perea, E., Masperi, M. (2004). L'analyse contrastive au service de la didactique de langues romanes: proposition autour de l'axe lexico-sémantique. In H. Boyer (Ed.). *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, représentations, gestions*. (pp. 131-148). Paris: L'Harmattan Sociolinguistique.

Carrasco Perea, E., Degache, C. & Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. In *Les Langues Modernes L'Intercompréhension. Travaux en intercompréhension : conceptions, outils et démarches pour la formation en langues*, pp. 62-74.

Carrasco Perea, E. (2014). *Résultats et niveaux d'apprentissage en intercompréhension à l'interface de l'empirique et du rationnel*. Communication au Colloque International IC 2014 « Intercompréhension: scénarios, médiations, évaluations ». Résumé, consulté en avril 2015, sur <http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/17.Carrasco.pdf>

Carullo, A. M., Torre, M. L., Marchiaro, S., Brunel, M. R., Perez, A. C., Arroniz, M. & Voltarel, S. (2007). *Intercomprensión en lenguas romances*, 2 vol. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de lenguas, Ediciones del Copista.

Carullo, A. M., Torre, M. L. (2009) InterRom: un outil didactique pour l'apprentissage de l'IC en langues romanes. In P. Moreno (Ed.), *Itinéraires et ressources pour le multilinguisme. Synergies Chili*, 5, 71-90. Repéré le 17 décembre 2014 à <http://gerflint.fr/Base/Chili5/carullo.pdf>

Castagne, E. (2010). Les langues anglaises et françaises: amies ou ennemies ? *Etudes de linguistique appliquée*, 2008/1, 149, 31-42

Castagne, E. (Coord.) (2007). *Les enjeux de l'intercompréhension. The stakes of intercomprehension*. Reims : ÉPURE. Repéré le 3 décembre 2014 à <http://logatome.eu/Enjeux%20intercomprehension.pdf>

Castellotti, V. (2010). Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 181 – 207. Repéré le 20 novembre 2014 à <http://acedle.org/>

Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues-principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 319-331. Repéré le 20 novembre 2014 à <http://acedle.org/>

Charaudeau, P. (2008). Uma problemática semiolinguística do estudo do discurso. In: *Linguagem e discurso: modos de organização* (13 – 63). São Paulo.

Chavagne, J.P., Frontini M. (2009). Apprentissage du guarani, de l'espagnol et du portugais en intercompréhension dans le Mercosur. *Synergies Brésil* 7, 75-81. Repéré le 19 décembre 2014 à <http://gerflint.fr/Base/Bresil7/chavagne.pdf>

Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence*. Paris : Les Edition Didier.

Dahlet, P. (2009). Le Brésil entre ses langues: relances du français. *Synergies Brésil* 7, 169-175. Repéré le 7 janvier 2015 à : <http://gerflint.fr/Base/Bresil7/dahlet.pdf>

Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). Actes du colloque IC 2012. *Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.

Degache, C., Masperi, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. In J. Billiez & al. (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*. Grenoble: Lidilem.

Degache, C. (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance ». In C. Dejean-Thircuir et François Mangenot (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français*

dans *le Monde, Recherches et Applications*, juillet 2006, 58-74. Repéré le 19 décembre 2014 à http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2006_FDM.pdf

Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma : Laterza

El Khadir, H. (2014). *Conception d'un dispositif hybride. Comment concilier présentiel et distanciel ? Un exemple : le Celin de Curitiba (UFPR-Brésil)*. (Mémoire de master 2 publiée). Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble.

Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme* (Vols. 1-1). Paris, France: Clé international, DL 2010

Failla, Z. (Org.) (2012). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Instituto Pró-Livro. Repéré le 25 octobre 2014 à <http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>

Forum de pro-reitores de extensao das universidades públicas brasileiras (2007). *Extensão universitária : organização e sistematização*. Repéré le 10 janvier 2015 à http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2011/legislacao_normas_documentos/extensao%20universitaria%20forproex%20organizacao%20e%20sistematizacao.pdf

Foucambert, J. (1989). Les cheminements médiatiques. Dans: *Question de Lecture*. Paris : Retz / AFL, chapitre 1, pp. 7-45 (Trad. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994).

Foucambert, J. (2008). *Modos de ser leitor*. Trad. do francês por Lúcia Cherem e Suzete Bornato. Curitiba : Editora da UFPR

France Diplomatie (2010). Fiche Brésil. Repéré le 10 janvier 2015 à http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Bresil.pdf

Gabarino, S. (2011). Io insegno, tu insegni, ele ensina, nos ensinamos... sì, ma come? Studio comparato degli effetti delle scelte metodologiche di due docenti di intercomprensione. *Redinter-Intercomprensão*, 2, 73-92.

Gomes, R. (2013). *Didática do plurilinguismo. Efeitos da intercomprensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português*. (Mémoire de pós-graduação publiée) Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal. Repéré le 10 mars 2015 à http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/16388/1/RudsonEGS_TESE.pdf

Jamet, M.C. (2007). *A l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Jamet, M.C. (Coord.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerca e implicazioni didattiche*. Venezia: Le Briciole.

Jamet, M.-C. (2011). "L'intercompréhension, la clef d'un plurilinguisme rêvé et possible". *Actes du IIème colloque de l'Alliance Française de São Paulo, São Paulo*. Repéré le 3 décembre 2014 à http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2011/actes/Acte_Conference_MARIE-CHRISTINE_JAMET.pdf

Manzo S. (2005). *Recours à l'intercompréhension en langues romanes dans l'enseignement/apprentissage du FLE*. (Mémoire de master 1 non publié). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

Meissner F.J., Meissner C., Klein H.G., Stegmann T.D. (2004). *EuroComRom – les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker Verlag

Nery, R. M. (2003). *Questões sobre questões de leitura*. Campinas: Alínea / ALB

Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension : recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, 10(1), 5-26.

Oxford, R. (1990). Stratégies d'apprentissage des langues. In *Approche actionnelle et méthodologie d'enseignement des langues*, Université Stendhal Grenoble 3.

Palmerini M., Faone S., (2014). Sul cammino verso l'intercomprensione. Una riflessione epistemologica. In dossier especial : didática sem fronteiras, *Revista X*, 2, 120-155

Pasquelin, L. (2012). *La chanson contemporaine française en classe de Fle : un projet au Brésil*. (Mémoire de master 2 publiée). Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble. Repéré le 21 janvier 2014 à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736221/document>

Pereira T., Souza M. (2014). Política linguística para ensino da língua estrangeira. O impacto do programa de mobilidade acadêmica « Ciências sem fronteiras ». In Pereira (Dir.), *Salto para o Futuro, boletim 3 : Revitalização do ensino de francês no Brasil*. Rio de Janeiro. pp. 17-24. Repéré le 15 octobre 2014 à http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15454203_14RevitalizacaoEnsinoFrancesBrasil.pdf

Quintin, J.J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via internet : analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage*. (Thèse de doctorat publiée) Université de Mons-Hainaut et de Stendhal, Grenoble. Repéré le 20 février 2014 à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/document>

Rochebois Benatti C. (2014). Diversidade cultural, material didático e pratica na sala de aula de FLE. In Pereira (Dir.), *Salto para o Futuro, boletim 3 : Revitalização do ensino de francês no Brasil*. Rio de Janeiro, pp. 24-28. Repéré le 15 octobre 2014 à http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15454203_14RevitalizacaoEnsinoFrancesBrasil.pdf

Slodzian M. (1997). Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue? *Français dans le monde*, pp.14-24

Uzcanga Vivar, I., Gomez Fernandez, A. (2011). Intercomprension et inférences lexicales: le cas des langues romanes. *Redinter-Intercomprensão*, 3, 95 - 112

Sitographie

Apic: consulté en juin 2014: <http://apic.onlc.fr/17-APIC.html>

Babelweb (2012). Consulté en mai 2014 : <http://www.babel-web.eu>

Euro-mania (nd). Consulté en mai 2014 : <http://www.euro-mania.eu/index.php>

EuRom5 (2011). Consulté en mai 2014 : <http://www.eurom5.eu>

Galanet (2012). Consulté en mai 2014 : <http://www.galanet.eu>

Itinéraires romans (nd). Consulté en mai 2014:

http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr

Miriadi: Consulté en mai 2014: <http://miriadi.net>

Redinter (2011). Consulté en mai 2014 : <http://www.redinter.eu>

<http://redinter.eu/formations-redinter/>

Sisteme universitare brésilen : consulté entre juin 2014 et mars 2015 :

Mendes, P. (2012, 29 août). Dilma sanciona lei que cria cota de 50% nas universidades federais. *O Globo*. Repéré le 15 janvier 2015 à

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/08/dilma-sanciona-cota-de-50-nas-universidades-publicas.html>

Bresser-Pereira, L.C. (2012, 8 août). Cotas, mérito e democracia. Folha de São Paulo. Repéré le 15 janvier 2015 à <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/70785-cotas-merito-e-democracia.shtml>

Sugimoto, L. (2007, 9 décembre). O tripé e o papel da universidade pública. *Jornal da Unicamp*. Repéré le 15 janvier 2015 à

http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/dezembro2007/ju382pag09.html

Unimep (2004, 3 novembre). A extensão no contexto das universidades públicas e particulares. Repéré le 15 janvier 2015 à

<http://www.unimep.br/viceacad/assessorias/extensao/politicaext/2context.html>

Moreschi, B. (2011, juillet). Os desafios do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. *Humboldt : revista de cultura sobre a Alemanha, o Brasil e a América do Sul*. Repéré le 15 janvier 2015 à <http://www.goethe.de/ins/br/lp/kul/dub/mtl/pt7954040.htm>

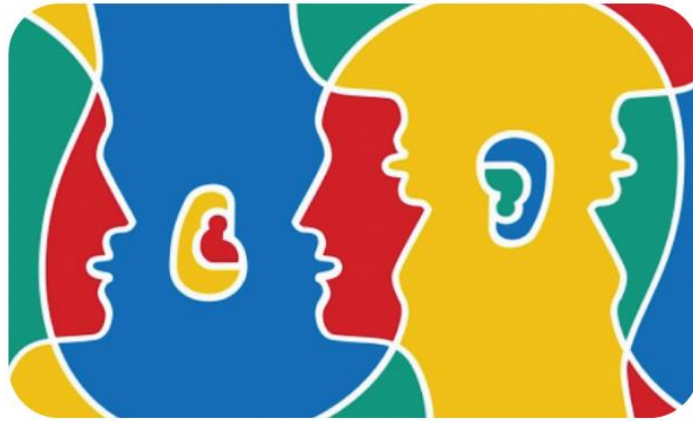
Les programmes de mobilité : « Ciências sem fronteiras » et le récent « Línguas sem fronteiras » : consulté en janvier 2015

O Globo (2014, 11 novembre). MEC lança curso on-line de francês dentro do Idioma Sem Fronteiras. *O Globo*. Repéré le 16 janvier 2015 à <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-lanca-curso-on-line-de-frances-dentro-do-idioma-sem-fronteiras-14588608>

Table des annexes

Annexe 1 Affiche du cours.....	106
Annexe 2 Questionnaire FLE : « vierge » et analysé.....	107
Annexe 3 Questionnaire IC.....	118
Annexe 4 2° Questionnaire IC : « vierge » et analysé.....	120
Annexe 5 Questionnaire FLE II groupe.....	135
Annexe 6 Exemple de travail final.....	136

Annexe 1 Affiche du cours



INTERCOMPREENSÃO

PONTE ENTRE AS LÍNGUAS ROMÂNICAS

Us hi esperem!

Abra a sua cabeça para as línguas latinas.
Aprenda a entender as nossas línguas irmãs - catalão,
espanhol, francês, italiano - através de imagens,
músicas, notícias...

¡Os esperamos!

On vous y attend!

Curso Gratuito

Cursos de extensão de 30 horas

Data: Quintas-Feiras, 21 de Agosto a 27 de Novembro

Horário: 14:00 às 15:40

Local: Sala 1005-B - Dom Pedro I - Reitoria/UFPR

Ministrantes: Sara Valente e Xavi Marquez (Université
Stendhal-Grenoble 3 - França)

Maiores Informações e inscrições até o dia 20 de agosto pelo
e-mail: coorditalianocelin@hotmail.com

*Quem obtiver frequência de 80% terá direito a certificado

Vi aspettiamo!

Annexe 2

Questionnaire FLE : « vierge » et analysé



Cours de Français - Celin

Anexo: Encuesta

Cours de Français - Celin

Oi,

Chegamos ao final do semestre, passamos um tempo juntos, espero que tenha sido bom (para mim foi)! Agora é o momento de fazer 'os balanços'. Peço o favor de preencher este pequeno questionário sobre o seu perfil linguístico e as expectativas que tinham sobre o curso de francês. E' muito útil para a minha pesquisa universitária!

Obrigada

1) Que idade você tem?

2) Qual(is) é(são) a sua língua(s) materna(s)?

3) Qual(is) língua(s) você utiliza em família?

4) Qual(is) língua(s) você utiliza com os amigos?

5) Qual(is) língua(s) você utiliza na internet (bate-papo, mails, social network etc.)?

6) Qual(is) língua(s) você utiliza em âmbito profissional?

7) Qual(is) língua(s) aprendeu na escola ?



encuestas online gratis - www.surveio.com

12

8) Qual(is) língua(s) extra-escolare(s) aprendeu?

9) Se você aprendeu outra(s) língua(s) extra-escolare(s), por que e como você as aprendeu? Exemplo: russo, por interesse pessoal, com a literatura

10) Qual foi a língua que você teve mais dificuldade para aprender? Por que?

11) Qual foi a língua que você teve mais facilidade para aprender? Por que?

12) Quais eram as expectativas antes de começar este curso de francês?

- vontade de conhecer a língua francesa falada na França
- vontade de conhecer as variantes da língua francesa faladas no mundo (além daquela falada na França, também aquela falada na Bélgica, no Canadá etc.)
- vontade de conhecer a cultura francesa
- vontade de conhecer a cultura francófona
- vontade de conhecer uma outra língua neolatina a mais que o português
- Outro

13) Essas expectativas foram atendidas?

- Sim
- Não

14) As referências pontuais que a professora fez durante o curso sobre as outras línguas latinas (sobretudo italiano e espanhol) foram úteis? Ex: a regra do acento circunflexo em francês que representa uma antiga "s" que ficou nas outras línguas

- Sim
- Não

15) Foi despertada em você alguma vontade de conhecer melhor ou mesmo estudar formalmente outra língua românica devido às relações estabelecidas em classe com o francês e outras línguas neolatinas?

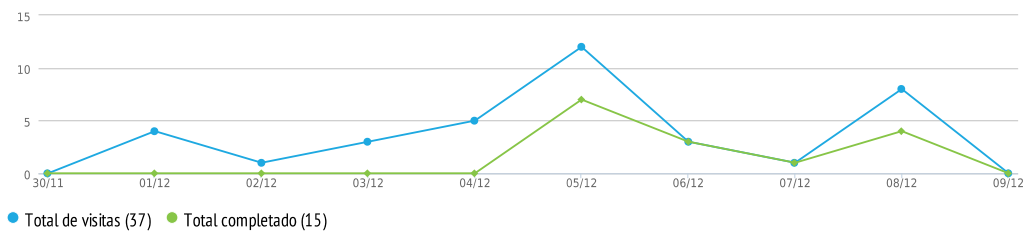
- Não
- Sim, qual(is) língua(s)?

16) Para melhorar o curso, você teria alguma sugestão? Existe algum argumento do curso que você gostaria de aprofundar mais ou algum outro que você extrairia, seja do ponto de vista cultural que linguístico?

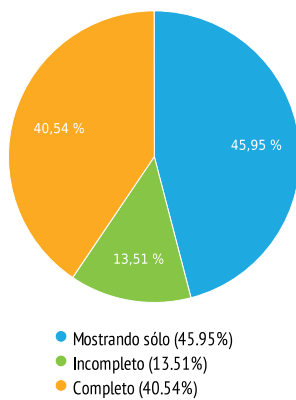
Visitas de la encuesta



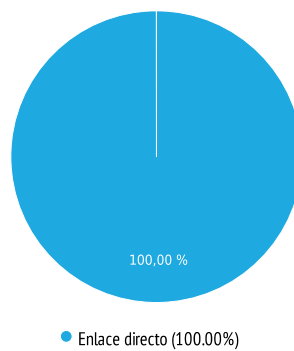
Historial de visitas (05/12/2014 - 08/12/2014)



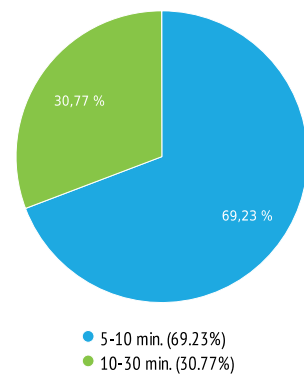
Total visitas



Fuentes de visitas



Tiempo medio de finalización



Respuestas

1) Que idade você tem?

Texto de respuesta, respuestas 15x, no respondida 0x

- 21
- 26
- 22
- 54
- (2x) 23
- 43
- (2x) 19
- 18
- (4x) 20
- 25

2) Qual(is) é(são) a sua língua(s) materna(s)?

Texto de respuesta, respuestas 15x, no respondida 0x

- (12x) Português
- (2x) português
- Português.

3) Qual(is) língua(s) você utiliza em família?

Texto de respuesta, respuestas 15x, no respondida 0x

- (12x) Português
- (2x) português
- Português.

4) Qual(is) língua(s) você utiliza com os amigos?

Texto de respuesta, respuestas 15x, no respondida 0x

- (2x) Português e Inglês
- Português e um pouco de francês
- (6x) Português
- português
- (2x) Português, Inglês
- Português e inglês
- Português, espanhol, inglês e holandês.
- português, inglês e francês

5) Qual(is) língua(s) você utiliza na internet (bate-papo, mails, social network etc.)?

Texto de respuesta, respuestas 15x, no respondida 0x

- (2x) Português e Inglês
- Português, inglês, francês
- (5x) Português, Inglês
- português e inglês
- Português e francês.
- (2x) Português e inglês
- Português
- Português, espanhol, inglês e holandês.
- português

6) Qual(is) língua(s) você utiliza em âmbito profissional?

Texto de respuesta, respuestas 15x, no respondida 0x

- (6x) Português
- (2x) Português e Inglês
- (2x) português
- (3x) Português, Inglês
- Português, inglês e francês
- Português e inglês.

7) Qual(is) língua(s) aprendeu na escola ?

Texto de respuesta, respuestas 15x, no respondida 0x

- (3x) Português e Inglês
- Inglês e francês
- (2x) Português, Inglês, Espanhol
- inglês
- Inglês básico.
- Português e inglês
- (3x) Português, Inglês
- Em escola de educação básica, nenhuma. Em escolas de idiomas, inglês, alemão e francês.
- Português e inglês.
- português e um pouco de inglês.

8) Qual(is) língua(s) extra-escolare(s) aprendeu?

Texto de respuesta, respuestas 15x, no respondida 0x

- Inglês e Francês
- Ainda estudando

- Aprendendo Francês
- Francês
- nenhuma
- Nenhuma.
- Russo, Francês
- Inglês
- -
- Um pouco de Japonês
- Italiano Frânces
- Nenhuma
- Holandês.
- inglês e francês
- Inglês e Francês (cursando)

9) Se você aprendeu outra(s) língua(s) extra-escolare(s), por que e como você as aprendeu? Exemplo: russo, por interesse pessoal, com a literatura

Texto de respuesta, respuestas 15x, no respondida 0x

- Inglês porque é uma língua que hoje em dia é muito necessária. Francês porque eu tenho interesse na língua, a acho bonita e interessante.
- Não aprendi
- Não aprendi ainda
- Francês, pela cultura e possibilidade de estudos.
- não aprendi língua fora da escola
- (2x) -
- Russo, por interesse pessoal. Francês, por interesse pessoal e profissional.
- Inglês, minha mãe me aconselhou que seria muito útil para minha vida, e está sendo.
- O Japonês foi basicamente por causa dos animes e música
- por interesse pessoal, por parentes
- ---
- Holandês, morei na Bélgica (parte flamenga) por um ano.
- não
- Inglês, por necessidade Francês, por paixão a língua e por abrir caminhos profissionais

10) Qual foi a língua que você teve mais dificuldade para aprender? Por que?

Texto de respuesta, respuestas 15x, no respondida 0x

- Francês, pois não é uma língua muito utilizada, com termos conhecidos por todos, como é o inglês
- Não aprendi
- Francês tem sido a mais difícil

- Espanhol, conjugação verbal complicada como do português.
- não tive dificuldade
- Por enquanto, não há.
- Nenhuma
- Português, diversas regras e exceções, principalmente com acentuação.
- Inglês, por não ser minha língua materna.
- Francês, porque eu já passei da idade de adquirir línguas com facilidade
- Francês, porque a pronúncia é bem diferente das línguas que estou acostumada (como português, italiano e inglês)
- Atualmente o francês, pois o inglês apresenta uma gramática mais simples, assim como o alemão comecei a aprender em um momento em que possuía mais tempo para dedicar ao estudo da língua.
- Holandês, porque é muito diferente do português.
- Acho que não tenho dificuldades em aprender, apenas tenho pouco tempo e como o francês é uma novidade está um pouco mais difícil do que o inglês. Mas os dois requerem tempo e dedicação, mas não são difíceis.
- Francês, por enquanto, pela dificuldade

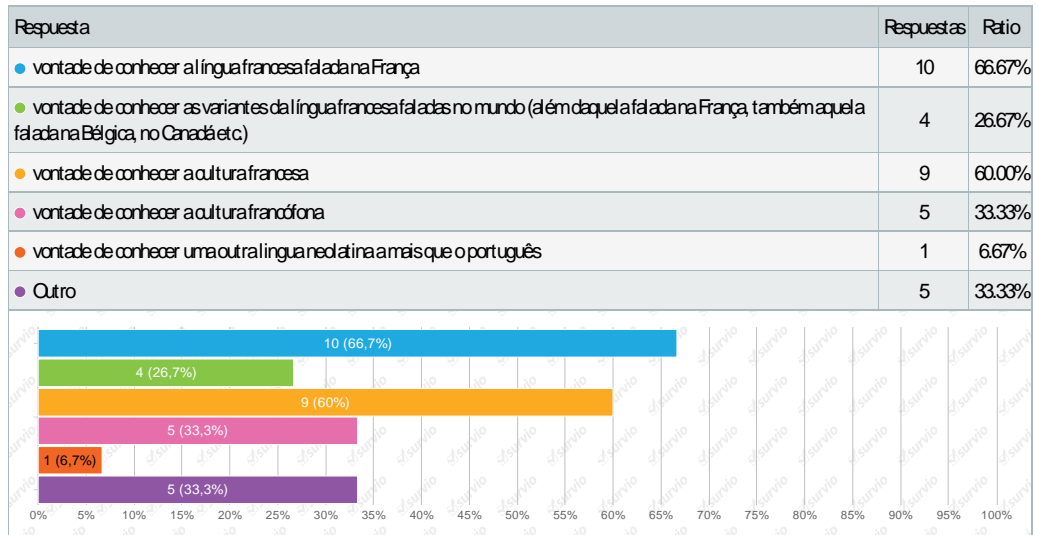
11) Qual foi a língua que você teve mais facilidade para aprender? Por que?

Texto de respuesta, respuestas 15x, no respondida 0x

- Inglês, porque é uma língua que já conhecemos várias palavras, termos, expressões. Faz mais parte do cotidiano.
- Não aprendi
- Inglês
- Inglês, muito contato diário.
- Inglês. Porque eu tive acesso a filmes e músicas em inglês e isso me ajudou muito.
- Na verdade, comecei pelo francês e estou gostando e achando tranquilo de aprender.
- Francês, pois se assemelha em partes com o português e o inglês.
- Inglês, provavelmente porque eu gostava muito das aulas e ser uma língua um tanto quanto "esquemática", não encontrei muitos problemas com suas regras.
- -
- Inglês, pois tinha pouca idade quando aprendi, tornando a aquisição mais fácil
- Italiano, porque comecei a aprender bem nova, a pronúncia é fácil
- Inglês, porque é uma língua gramaticalmente simples, e seu uso universal facilita porque em diversos sites e notícias você acaba usando o inglês ainda que faça tempo em que não o estuda formalmente.
- Inglês, porque a língua inglesa está presente no nosso dia-a-dia.
- inglês, acho que pelo fato de sempre assistir filmes legendados, ouvir músicas, etc.
- Inglês, por ter aprendido desde pequena

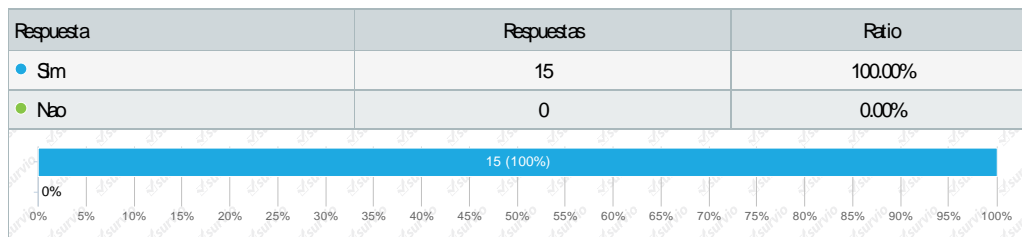
12) Quais eram as expectativas antes de começar este curso de francês?

Elección múltiple, respuestas 15x, no respondida 0x



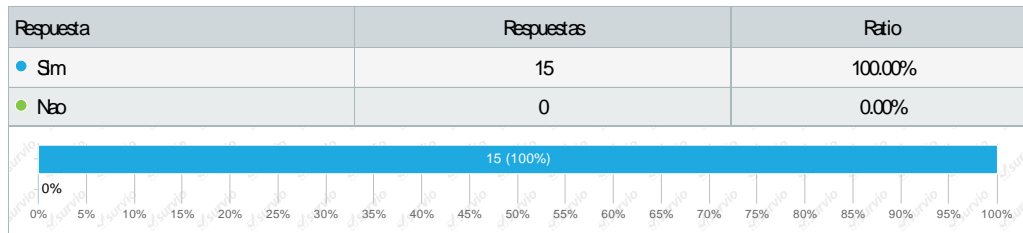
13) Essas expectativas foram atendidas?

Elección simple, respuestas 15x, no respondida 0x



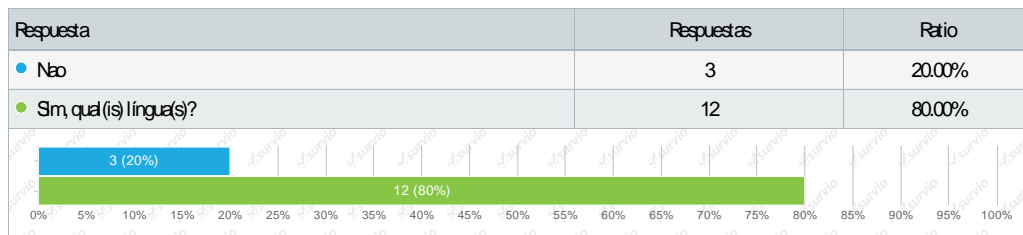
14) As referências pontuais que a professora fez durante o curso sobre as outras línguas latinas (sobretudo italiano e espanhol) foram úteis? Ex: a regra do acento circunflexo em francês que representa uma antiga "s" que ficou nas outras línguas

Elección simple, respuestas 15x, no respondida 0x



15) Foi despertada em você alguma vontade de conhecer melhor ou mesmo estudar formalmente outra língua românica devido às relações estabelecidas em classe com o francês e outras línguas neolatinas?

Elección simple, respuestas 15x, no respondida 0x



- (6x) Italiano
- italiano e espanhol
- Tenho vontade de conhecer todas as línguas românicas, em especial o espanhol e o romeno
- Espanhol
- Espanhol e italiano.
- Sempre quis estudar Italiano.
- acho que o italiano será uma língua que futuramente irei aprender.

16) Para melhorar o curso, você teria alguma sugestão? Existe algum argumento do curso que você gostaria de aprofundar mais ou algum outro que você extrairia, seja do ponto de vista cultural que linguístico?

Texto de respuesta, respuestas 15x, no respondida 0x

- Ter uma sequência de aula melhor, mais tradicional. Por exemplo: um dia para estudar somente os números, outro dia estudar só comidas, etc. Eu achei o material utilizado muito vago para tudo.
- Filmes franceses
- Indicação de livros em Francês seria excelente. No começo com literatura para crianças para atender as limitações e com o avançar dos níveis algo mais complexo.
- Mais atividade que ensinem sobre a cultura francesa.
- Acho legal mostrar mais da cultura francófona, não somente a França, mas outros países também.
- Eu gostaria de trabalhar com textos em sala de aula, seja ouvindo, lendo, falando, etc. E, em seguida, gostaria que a professora explicasse algumas palavras desse texto que são importantes (em francês) e após inseri-las em um outro contexto.
- Não
- Eu gostaria de entender um pouco melhor a utilização das preposições, principalmente aquelas utilizadas antes de nome de países, não ficou muito claro para mim.
- Conversação.
- Talvez mais leitura de textos para melhorar a oralidade na língua francesa
- Não, acho muito bom!
- A prova escrita poderia ter um modelo diferenciado. Primeiramente, deveria ser mais extensa, tendo não somente uma interpretação de texto e uma redação, mas além disso, exercícios gramaticais, pois a impressão é de que os conteúdos do livro não são c
- Acho que o curso está muito bom, senti que aprendi bastante e não tenho sugestões de mudança.
- Poderiam ser oferecidos mais atividades extra classe, com o intuito de intensificar o diálogo em francês e a interação entre os alunos.
- Nada a acrescentar

Annexe 3 Questionnaire IC

A) O meu perfil linguístico

- 1) Indique a(s) sua(s) língua(s) “materna(s)” : _____

- 2) Quais são as línguas que utiliza em família? _____

- 3) Quais são as línguas que utiliza com os amigos? _____

- 4) Quais são as línguas que utiliza em bate-papo na Internet? _____

- 5) Quais são as línguas que utiliza em troca de e-mail? _____

- 6) Quais são as línguas que utiliza em âmbito profissional? _____

- 7) (s) minha(s) língua(s) escolar(es)

Qual(is) é/são a(s) língua(s) que aprendeu/aprende no contexto escolar?	Desde que idade aprende esta(s) língua(s)?

8) A(s) minha(s) língua(s) extra-escolare(s)

Qual(is) é/são a(s) língua(s) que aprendeu/aprende no contexto extra-escolar?	Por que aprendeu/aprende esta(s) língua(s)?	Como aprendeu/aprende esta(s) língua(s)?

9) Das línguas estrangeiras que aprendeu, qual considera ter sido a mais fácil de aprender (indique apenas uma)? E por que? _____

10) Qual lhe pareceu mais difícil (indique apenas uma)? E por que? _____

B) Eu e as línguas românicas: catalão, espanhol, francês, galego, italiano, português, romeno

1) Qual é a sua língua românica favorita? _____

2) Por que? _____

3) Indique a(s) língua(s) românica(s) que já aprendeu _____

4) Costuma recorrer à comparação entre a sua língua materna e a(s) língua(s) românica(s) que aprendeu? _____

5) Numere de 1 a 5 as línguas românicas mencionadas, de acordo com o grau de proximidade que sente em relação ao português. (sendo 1 a mais próxima e 5 a mais afastada)

1	2	3	4	5

6) Classifique de 1 a 5 as línguas românicas aqui apresentadas de acordo com a facilidade que sente em relação à compreensão oral e escrita e em relação à interação verbal. Colocar um X no número que acha mais apropriado.

(Muito difícil=1; Difícil=2; Mais ou menos=3; Fácil=4; Muito fácil=5)

	Compreensão escrita					Compreensão oral					Interação verbal				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1- Catalão															
2- Espanhol															
3- Francês															
4- Italiano															
5- Português															
6- Romeno															
7- Galego															

7) O que você espera desse curso?

Annexe 4

2° Questionnaire IC : « vierge » et analysé



Questionário sobre o curso de intercompreensão

Anexo: Encuesta

Questionário sobre o curso de intercompreensão

Chegamos ao final das aulas de Intercompreensão. Esperamos que você tenha gostado de participar desse curso. Solicitamos alguns minutos do seu tempo para preencher este questionário, independentemente do número de aulas frequentadas. Esse questionário é muito importante para a nossa pesquisa e pode ser útil para você ter um olhar reflexivo sobre o que aprendeu :)

Muito obrigadas e obrigado,

Sara, Xavi e Karine

1. Qual é sua idade?

2. A quantas aulas você assistiu? (numero aproximado, total 15 aulas)

3. Quais eram suas expectativas? (varias opções possíveis)

- Conhecer mais sobre as línguas românicas
- Aprender a entender as línguas românicas
- Conhecer mais sobre as diferentes culturas dos países latinos
- Aprender a entender uma língua em particular
- Outras, especifique

4. O curso atingiu as suas expetativas?

- Completamente
- Quase completamente
- Mais ou menos
- Suficientemente
- Não



encuestas online gratis - www.survio.com

15

5. O curso de intercompreensão fez você descobrir aspetos culturais que desconhecia dos países falantes de línguas românicas?

- Não
 Sim, especifique quais aspectos culturais e de que língua

6. A intercompreensão ajudou você a ser mais consciente das características da sua língua materna?

- Não
 Sim, de quais características da sua língua você ficou mais consciente

7. A intercompreensão modificou a sua ideia do que quer dizer "conhecer uma língua"?

- Não
 Sim, detalhe qual era sua ideia anterior a respeito de "conhecer uma língua" e qual é agora.

8. Classifique de 1 a 5 cada língua, de acordo com a sua ideia de compreensão ANTES do curso. (1 achava muito difícil de entender, 5 muito fácil)

	1	2	3	4	5	
Catalão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Catalão
Espanhol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Espanhol
Francês	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Francês
Galego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Galego
Italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Italiano
Romeno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Romeno

9. Classifique de 1 a 5 cada língua, de acordo com a sua ideia de compreensão DEPOIS do curso. (1 achava muito difícil de entender, 5 muito fácil)

	1	2	3	4	5	
Catalão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Catalão
Espanhol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Espanhol
Francês	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Francês
Galego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Galego
Italiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Italiano
Romeno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Romeno

10. Classifique de 1 a 5 cada língua, de acordo com a sua percepção de distância/proximidade em relação ao português que você tinha ANTES do curso. (1 achava muito próximo, 5 muito distante)

	1	2	3	4	5	
Português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Catalão
Espanhol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Espanhol
Português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Francês
Português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Galego
Português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Italiano
Português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Romeno

11. Classifique de 1 a 5 cada língua, de acordo com a sua percepção de distância/proximidade em relação ao português que você tem DEPOIS do curso. (1 achava muito próximo, 5 muito distante)

	1	2	3	4	5	
Português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Catalão
Português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Espanhol
Português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Francês
Português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Galego
Português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Italiano
Português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Romeno

12. O que você mais gostou em relação ao conteúdo apresentando durante as aulas? (pode escolher duas respostas)

- A parte lingüística comparativa (tabelas comparativas com o léxico, com a gramática geral em várias línguas, etc.)
- A parte lingüística de uma língua em particular (quando a gente explicava o uso de UMA língua alvo ; por exemplo a negação do francês, os pronomes em catalão)
- O descobrimento de novas línguas e variedades
- A parte socio-cultural dos países com línguas românicas
- Outros, especifique :

13. A intercompreensão contribuiu na sua formação acadêmica ou profissional?

- Não
- Sim, em qué?

14. O curso despertou em você a vontade de aprofundar o conhecimento de uma ou mais línguas em particular?

Não

Sim, Qual ou quais?

15. A título informativo, se você deixou de assistir às aulas, pode dar uma razão?

16. Com o intuito de melhorar nossas aulas, você teria alguma ideia que possa ser interessante para a aula de intercompreensão? O que você eliminaria, acrescentaria ou mudaria no curso?

¡Muchas gracias!

Grazie mille!

Merci beaucoup!

Moltes gràcies!

Muļumesc!

Visitas de la encuesta

40
Total de visitas

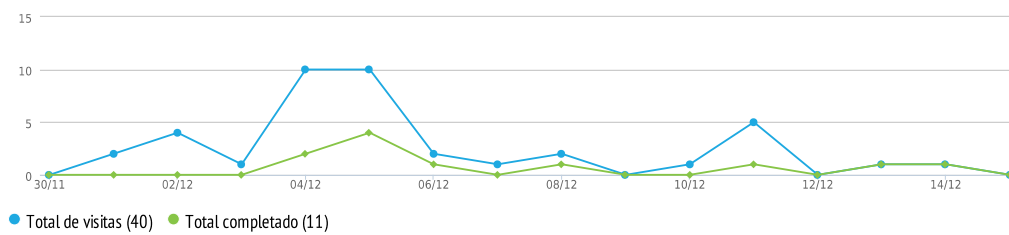
11
Total completado

5
Respuestas incompletas

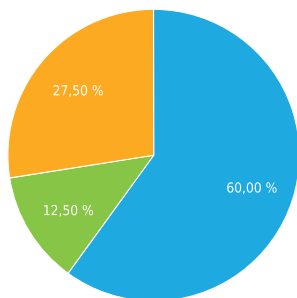
24
Mostró sólo

27,50%
Tasa global de finalización

Historial de visitas (04/12/2014 - 14/12/2014)

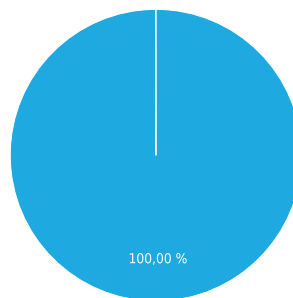


Total visitas



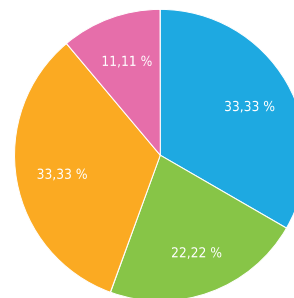
● Mostrando sólo (60,00%)
● Incompleto (12,50%)
● Completo (27,50%)

Fuentes de visitas



● Enlace directo (100,00%)

Tiempo medio de finalización



● 5-10 min. (33,33%)
● 10-30 min. (22,22%)
● 30-60 min. (33,33%)
● >60 min. (11,11%)

Respostas

1. Qual é sua idade?

Texto de resposta, respostas 11x, no respondida 0x

- (2x) 26
- 19
- 18
- 36
- 23
- 56
- 17
- (2x) 24
- 20

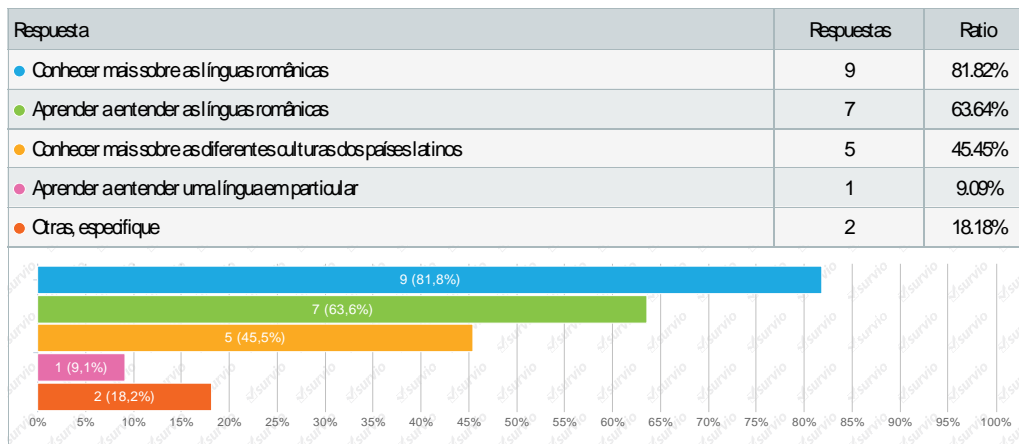
2. A quantas aulas você assistiu? (numero aproximado, total 15 aulas)

Texto de resposta, respostas 11x, no respondida 0x

- (3x) 10
- (3x) 12
- 11
- (2x) 14
- 13
- 6

3. Quais eram suas expectativas? (varias opções possíveis)

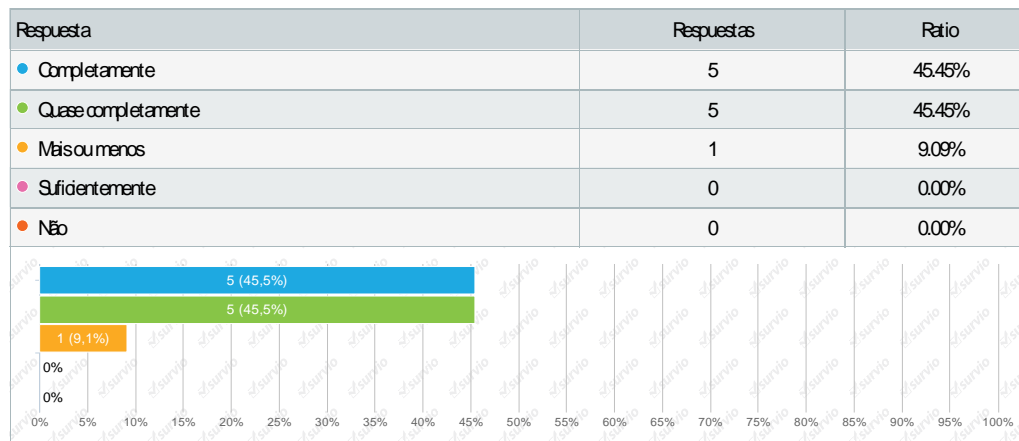
Elección múltiple, respuestas 11x, no respondida 0x



- diferenciar estruturas básicas como artigos, pronomes, preposições
- Conhecer melhor o fenómeno ou processo da intercompreensão.

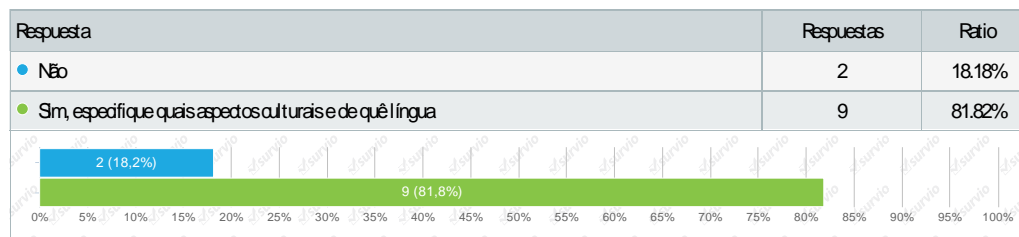
4. O curso atingiu as suas expectativas?

Elección simple, respuestas 11x, no respondida 0x



5. O curso de intercompreensão fez você descobrir aspetos culturais que desconhecia dos países falantes de línguas românicas?

Elección simple, respuestas 11x, no respondida 0x

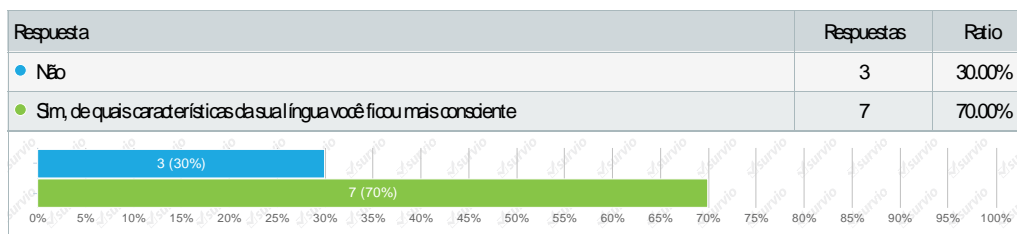


- cultura da galícia e não sabia que o galego é muito parecido com português
- aspetos sociolinguísticos, como no caso da Catalunha, e a diversidade de dialetos naltália, por ex
- variedade dos dialetos
- Em específico, os linguísticos catalão, uma novidade; romeno, um desafio curioso.
- Especialmente o italiano e catalão. Foi possível ter contato com música, textos e vídeos autênticos.
- Música, culinária, dança da língua Catalão
- Sim, o occitano.
- Grias, etc

- As diferenças dialetais e culturais no italiano; a situação política na Espanha e a questão galega

6. A intercompreensão ajudou você a ser mais consciente das características da sua língua materna?

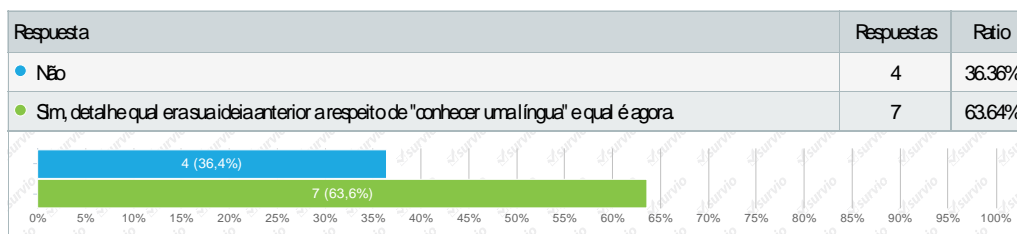
Elección simple, respuestas 10x, no respondida 1x



- comparando com outras línguas românicas, comecei a perceber mais as influências no português
- marca de plural
- A relação de immandade, a proximidade real e as diferenças "pragmáticas".
- A origem comum de muitas palavras e um pouco sobre sintaxe, quando comparada com outras línguas
- vi de qual jeito se aproximava das outras línguas românicas
- Principalmente da nasalidade presente no português oral
- Na verdade descobri que apesar de conhecer muito melhor a l é mais difícil identificar as caract.

7. A intercompreensão modificou a sua ideia do que quer dizer "conhecer uma língua"?

Elección simple, respuestas 11x, no respondida 0x

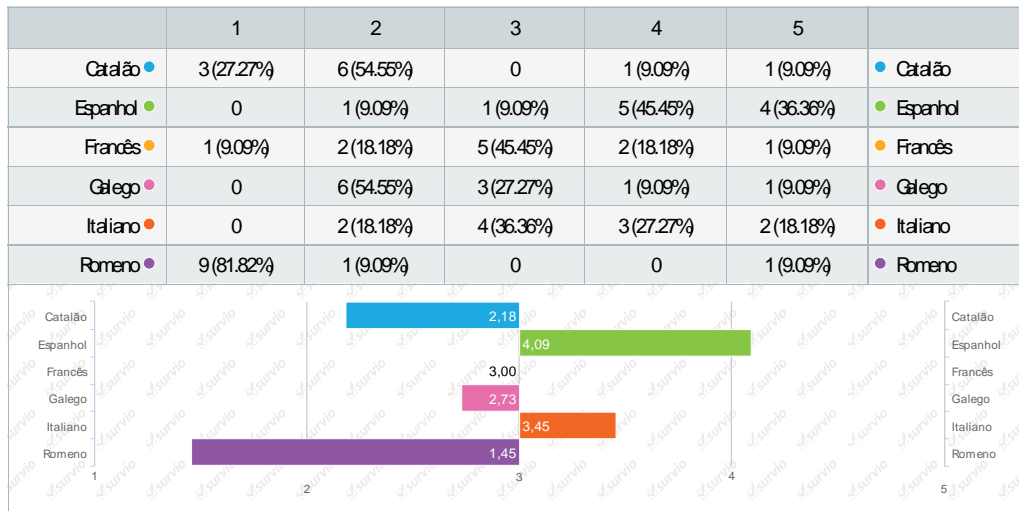


- significa abrir sua mente para culturas e a diversidade que há no mundo todo
- conhecer uma língua não é saber todos os detalhes gramaticais, mas sim ser apto a se comunicar
- agora eu entendo que para para conhecer uma língua não preciso ter fluência nela
- Antes: ser fluente/ Agora: identificar aspectos comuns, captar ideias/significados, não só gramática
- Antes eu achava que conhecer uma língua era bem mais difícil, agora percebi que através das semelhanç

- Pensava que significava ser capaz de entender e falar uma língua e hoje vejo conhecer como compreender
- Antes conhecer uma língua para mim era saber falá-la com fluência, hoje é identificar e compreender

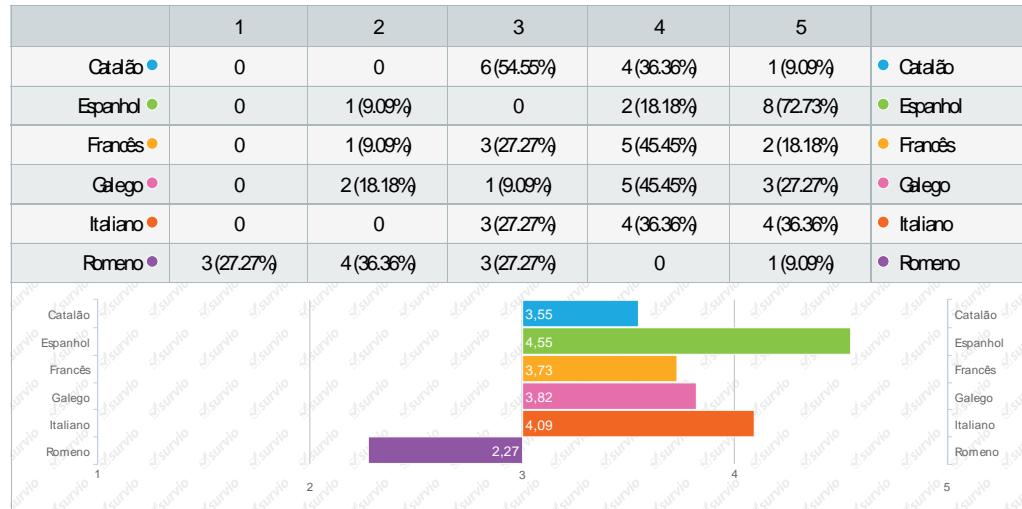
8. Classifique de 1 a 5 cada língua, de acordo com a sua ideia de compreensão ANTES do curso. (1 achava muito difícil de entender, 5 muito fácil)

Diferencial semântico, respostas 11x, no respondida 0x



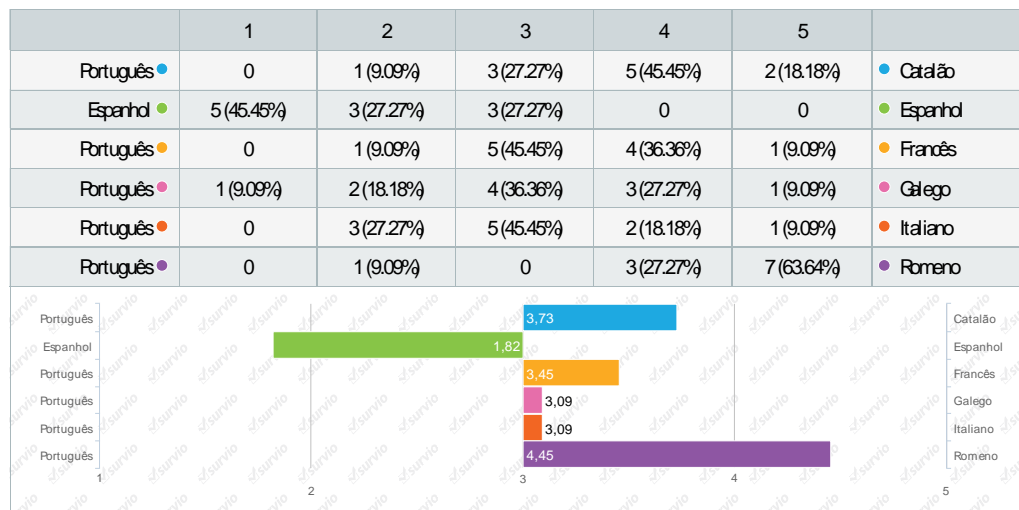
9. Classifique de 1 a 5 cada língua, de acordo com a sua ideia de compreensão DEPOIS do curso. (1 achava muito difícil de entender, 5 muito fácil)

Diferencial semântico, respostas 11x, no respondida 0x



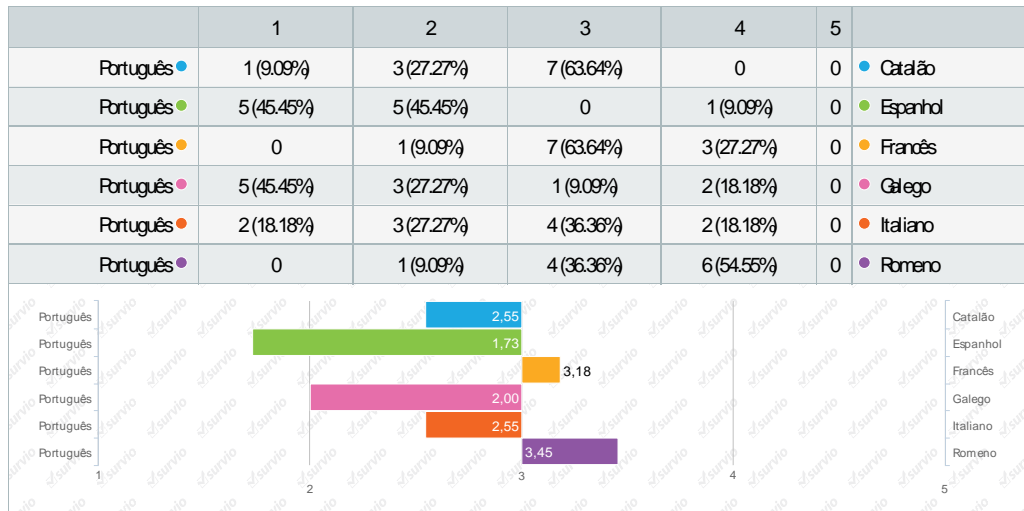
10. Classifique de 1 a 5 cada língua, de acordo com a sua percepção de distância/proximidade em relação ao português que você tinha ANTES do curso. (1 achava muito próximo, 5 muito distante)

Diferencial semântico, respostas 11x, no respondida 0x



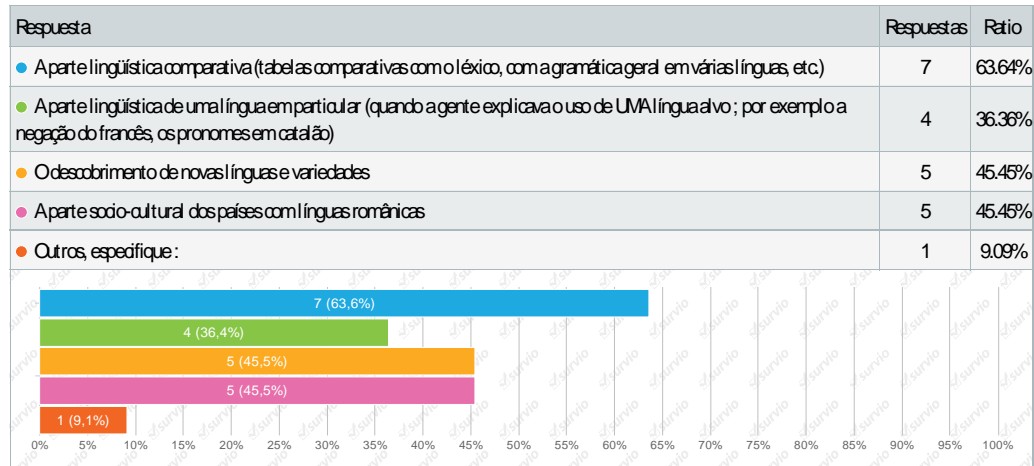
11. Classifique de 1 a 5 cada língua, de acordo com a sua percepção de distância/proximidade em relação ao português que você tem DEPOIS do curso. (1 achava muito próximo, 5 muito distante)

Diferencial semântico, respostas 11x, no respondida 0x



12. O que você mais gostou em relação ao conteúdo apresentado durante as aulas? (pode escolher duas respostas)

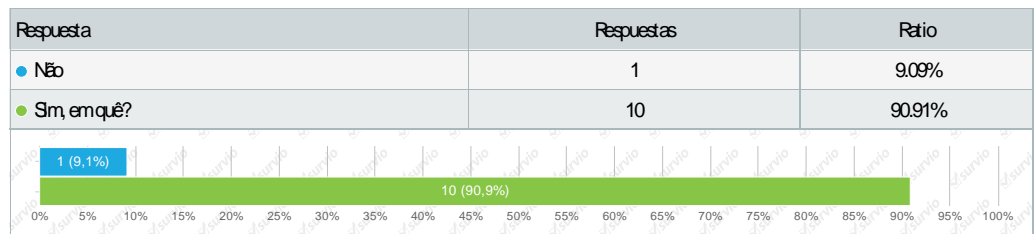
Elección múltiple, respuestas 11x, no respondida 0x



- A parte sócio-cultural e, ainda, as variedades lingüísticas além das "dominantes" (tradicional): vá

13. A intercompreensão contribuiu na sua formação acadêmica ou profissional?

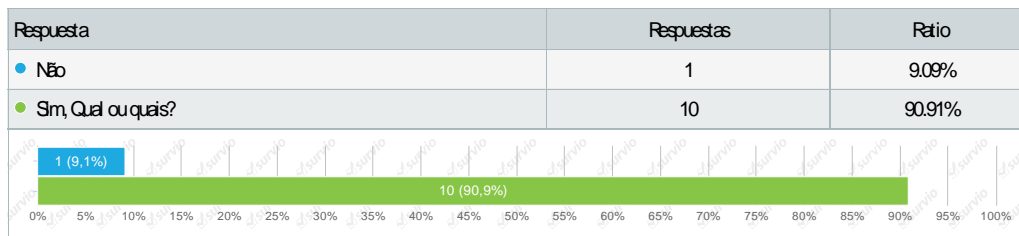
Elección múltiple, respuestas 11x, no respondida 0x



- para que eu conheça culturas caso eu queira desenvolver algum aplicativo ou programa
- principalmente na leitura de textos em espanhol/francês para a faculdade
- no interesse em mais idiomas
- Faço o curso de Letras e gosto muito da língua enquanto significado de mundo e sentido de vida..
- Percepção de aspectos comuns das línguas para poder explorar futuramente enquanto professora de FLE
- estudando línguas e dando aulas de francês para brasileiros
- O conhecimento de novas línguas
- Melhorou minha compreensão a respeito da noção de línguas em geral (faço letras)
- Pois agora consigo compreender melhor outras línguas, com isso posso ler mais textos.
- Realmente abriu minha mente para compreender as outras línguas; procurar por semelhanças.

14. O curso despertou em você a vontade de aprofundar o conhecimento de uma ou mais línguas em particular?

Elección simple, respuestas 11x, no respondida 0x



- italiano, francês, romeno
- francês, catalão
- italiano
- Francês (quero aprender uma língua estava, mas não sei se o romeno... talvez como abertura)
- italiano
- italiano e romeno
- italiano, francês e catalão.
- Espanhol e francês
- Todas
- Sim, em italiano, espanhol e catalão.

15. A título informativo, se você deixou de assistir às aulas, pode dar uma razão?

Texto de resposta, respuestas 11x, no respondida 0x

- por estar em cursos extracurriculares em minha faculdade já que meu curso não tem a haver com letras curso sistemas para internet
- provavelmente porque tive algum exame no dia
- Nos dias em que não pude ir, eu tive reunião do PIBID

- Filho pequeno e, neste meio tempo (outubro/novembro), minha companheira iniciou um trabalho, o que significou: bagunçar o cotidiano familiar.
- -
- nao deixei de assistir
- Faltei uma aula porque estava com uma forte gripe. Observção: não consegui responder a questão 6 porque travou e a questão 7 não consegui concluir pelo mesmo motivo. Não sei o que aconteceu.
- Disponibilidade de tempo.
- Trabalho por escala e em alguns dias estava trabalhando à tarde.
- Não tinha tempo para estudar as línguas e o que aprendia.
- As aulas que perdi foi por estar trabalhando no horário.

16. Com o intuito de melhorar nossas aulas, você teria alguma ideia que possa ser interessante para a aula de intercompreensão? O que você eliminaria, acrescentaria ou mudaria no curso?

Texto de respuesta, respuestas 9x, no respondida 2x

- acrescentaria mais sobre as culturas dos povos não eliminaria nada
- a parte cultural/sociolinguística poderia ser mais abordada, e alguns aspectos históricos que contribuem para a construção de determinadas diferenças das línguas
- Lamentei bastante a desistência de muitos alunos, o que, creio, prejudicou a proposta inicial de vocês, de equipes trabalhando e trocando informações sobre as línguas e culturas. Ainda assim, entendo que vocês foram ótimos e que os momentos foram bem
- O curso foi bem interessante. Coloco a sugestão que no início os conteúdos sejam trabalhados mais lentamente e o ritmo vá aumentando gradativamente para que os alunos possam ir "acostumando o ouvido" com as novas línguas com que estão tendo contato.
- nao sei
- Excelente o curso, não mudaria nada.
- Mandei pra Sara ^^
- Deixaria como está.
- Não mudaria nada. O que mais gostei foram as aulas comparativas entre músicas, os curta-metragens e o tour de table durante as aulas.

Annexe 5

Questionnaire FLE II groupe

1) Quais são/eram as suas expectativas para esse curso? (duas opções possíveis, mas coloque qual é a mais importante, numerando-as 1, 2):

- a) vontade de conhecer a língua falada na França
- b) vontade de conhecer as variantes da língua francesa faladas no mundo (Bélgica, Quebec, Caribe etc.)
- c) vontade de conhecer a cultura francesa
- d) vontade de conhecer a cultura francófona
- e) vontade de conhecer uma outra língua latina a mais do português
- f) outro. Especifique:

2) Essas expectativas foram atendidas?

- Sim
- Não

3) As referências pontuais que a professora fez durante o curso sobre as outras línguas latinas foram úteis?

- Sim
- Não

4) Mais especificadamente, quais foram as explicações de comparação cultural e/ou linguística que a professora fez e que mais “marcaram” você? Pode fazer exemplos práticos, do contexto linguístico e/ou cultural. (Duas opções possíveis).

- a) A regra do acento circunflexo em francês que representa um antigo "s" que ficou nas outras línguas
- b) A regra do acento til em português que representa um antigo "n" que ficou nas outras línguas
- c) Comparação de sufixos=> exemplo: -ção (pt.), -tion (fr.), -zione (it.), -ción (es.), -ció (cat.)
- d) Comparação cultural sobre tipos de família hoje em dia
- e) Outro. Especifique:

5) Foi despertada em você alguma vontade de conhecer melhor ou mesmo estudar formalmente outras línguas românicas devido às relações estabelecidas em classe com o francês e outras línguas neolatinas? Sim, qual(is) língua(s)?

6) Para melhorar o curso, você teria alguma sugestão? Existe algum argumento do curso que você gostaria de aprofundar mais ou algum outro que você extrairia, do ponto de vista cultural e linguístico?

Annexe 6

Exemple de travail final¹

!	Moldovenii s-au născut)	!
!	<i>Zdobisi Zdub!</i> (2012)!	!
!		!
La lo! margine! de! lume,!		<i>La lo! margine! de! lume,!</i>
Unde! Dumnezeu! a! vrut,!		<i>Unde! Dumnezeu! a! vrut,!</i>
În! tr! so! zi! în! senin! ata,!		<i>În! tr! so! zi! în! cu! voie! bună,!</i>
Moldovenii! s! au! născut!		<i>Moldovenii! s! au! născut!!!!</i>
!		!
Printre! codri! și! coline,!		<i>La lo! margine! de! lume,!</i>
Lângă! Nistru, lângă! Prut,!		<i>Unde! Dumnezeu! a! vrut,!</i>
În! tr! so! zi! în! cu! voie! bună,!		<i>În! tr! so! zi! în! cu! voie! bună,!</i>
Moldovenii...!		<i>Moldovenii! s! au! născut!!!!</i>
!		<i>Moldovenii! s! au! născut!!!!</i>
La lo! margine! de! lume,!		!
Unde! Dumnezeu! a! vrut,!		Unde! doina! să! lauzită,!
În! tr! so! zi! în! cu! voie! bună,!		Unde! jocul! e! văzut,!
Moldovenii! s! au! născut!		În! tr! so! zi! în! cu! voie! bună,!
Moldovenii! s! au! născut!		Moldovenii! s! au! născut!
!		!
Unde! soarele! răsare,!		Unde! pâinea! e! cinstită,!
Unde! grâul! e! crescut,!		Unde! omul! e! crezut,!
Lângă! lădături! de! poame,!		În! tr! so! zi! în! cu! voie! bună,!
Moldovenii! s! au! născut!		Moldovenii...!
!		!
Unde! păsările! cântă,!		La lo! margine! de! lume,!
Unde! peștele! nu! e! mut,!		Unde! Dumnezeu! a! vrut,!
Lângă! turma! de! oi! albe,!		În! tr! so! zi! în! cu! voie! bună,!
Moldovenii...!		Moldovenii! s! au! născut!
!		Moldovenii! s! au! născut!

¹ Travail final de l'étudiante Rafaela Santana

(+i) artigo masculino plural

! **Moldovenii)stau)născut)** !
 ! **Zdobsi!Zdub!(2012)!** !
 ! ! !

La lo!margine!de!lume,! ! *La lo!margine!de!lume,!*
 Unde!Dumnezeu!la!vrut,! ! *Unde!Dumnezeu!la!vrut,!!*
 Într!5o!zi!l!cu!voie!bună,! ! *Într!5o!zi!l!cu!voie!bună,!!*
 Moldovenii!s!5au!născut! ! *Moldovenii!s!5au!născut!!!!*
 ! ! *!*
 Printre!codri!și!coline,! ! *La lo!margine!de!lume,!*
 Lângă!Nistru,!lângă!Prut,! ! *Unde!Dumnezeu!la!vrut,!!*
 Într!5o!zi!l!cu!voie!bună,! ! *Într!5o!zi!l!cu!voie!bună,!!*
 Moldovenii...! ! *Moldovenii!s!5au!născut!!!!*
 ! *Moldovenii!s!5au!născut!!!!*
 La lo!margine!de!lume,! ! *!*
 Unde!Dumnezeu!la!vrut,! ! *Unde!doina!5!lauzită,!!*
 Într!5o!zi!l!cu!voie!bună,! ! *Unde!jocul!le!văzut,!!*
 Moldovenii!s!5au!născut! ! *Într!5o!zi!l!cu!voie!bună,!!*
 Moldovenii!s!5au!născut! ! *Moldovenii!s!5au!născut!!*
 ! ! *!*
 Unde!soarele!răsare,! ! *Unde!pâinea!le!cinstită,!!*
 Unde!grâul!le!crescut,! ! *Unde!lomul!le!crezut,!!*
 Lângă!ludături!de!poame,! ! *Într!5o!zi!l!cu!voie!bună,!!*
 Moldovenii!s!5au!născut! ! *Moldovenii...!*
 ! *!*
 Unde!păsările!cântă,! ! *La lo!margine!de!lume,!!*
 Unde!peștele!nu!5!imut,! ! *Unde!Dumnezeu!la!vrut,!!*
 Lângă!turma!de!oi!dalbe,! ! *Într!5o!zi!l!cu!voie!bună,!!*
 Moldovenii...! ! *Moldovenii!s!5au!născut!!*
 ! *Moldovenii!s!5au!născut!!*
 ! ! !

Em um

Verbo « a vrea » na 3ª pessoa do sing.

Verbo « a naste » na 3ª pessoa do plural, porém: nastut?

Nistru - Rio Dniestre Prut - Rio Prut

(+le) art. def. fem. ou neutro? plural

3ª pess. sing.- verbo ser

(+le) art. def. masc. sing.

Catalão)	Espanhol)	Francês)	Italiano)	Português)	Romeno)
voler!	querer!	vouloir!	volere!	querer!	a!vrea! (vrut)!
néixer!	nacer!	naître!	nascere!	nascer!	a!naște! (născut)!
bo;bona!	buena!	bonne!	buona!	boa!	bună!
crèixer!!!!	crecer!	croître!	crescere!	crescer!	a!creste! (crescut)!
cantar!	cantar!	chanter	cantare!	cantar!	a!cantare!
peix!	pez, !pescado!	poisson	pesce!	peixe!	pești!
joc!	juego!	jeu	gioco!	jogo!	jocul!
pa!	pan!	pain	pane!	pão!	pâinea!
home!	hombre!	homme	uomo!	homem!	omul!
creure!	creer!	croître	credere!	crer!	a!crede! (crezut)!
veure!	ver!	voir	vedere!	ver!	a!vedea! (văzut)!

!

MOTS-CLÉS : FLE, Intercompréhension, Langues Romanes, Didactique des langues, Brésil, Curitiba.

RÉSUMÉ

Ce mémoire du double diplôme Grenoble-Curitiba, spécialité FLE professionnel, porte sur l'analyse du rapport de complémentarité et de convergence entre l'enseignement du FLE et de l'Intercompréhension en Langues Romanes (désormais IC). Plus spécifiquement, le mémoire vise à répondre à la problématique suivante : l'IC peut-elle aboutir à l'apprentissage du FLE ? Si oui, comment ? Et réciproquement, le FLE peut-il être une porte d'entrée vers l'IC ? Si oui, comment ? En faisant référence à mon expérience de stage professionnel au Celin et à l'UFPR de Curitiba (Brésil) en tant qu'enseignante de FLE et d'Intercompréhension, je présente les deux types de public des deux disciplines et les activités créées et testées en cours. Le but pratique du projet est la création d'une « méthode d'intercompréhension », composée d'un livre de l'élève et d'un guide pour le professeur, afin que d'autres enseignants puissent se servir du matériel ainsi produit et testé. Le mémoire se développe en quatre parties : tout d'abord une description du contexte général du stage, ensuite la présentation du projet, des objectifs, de la méthodologie et des défis auxquels nous avons dû faire face au long des cours. Une troisième partie est focalisée sur la description pratique et analyse critique des cours d'intercompréhension, et finalement un bilan et des réflexions sur les possibles convergences entre les deux disciplines et sur l'enjeu de l'IC en Amérique Latine clôturent le travail.

PALAVRAS-CHAVES: FLE, Intercompreensão, Línguas Românicas, Didática das Línguas, Brasil, Curitiba.

RESUMO

Esta dissertação do duplo mestrado Grenoble-Curitiba, especialidade FLE profissional, fala sobre a análise da relação de complementariedade e convergência entre o ensino do FLE e da Intercompreensão em Línguas Românicas (de agora para frente IC). Mais especificamente, a dissertação visa a responder à seguinte problemática: a IC pode resultar na aprendizagem do FLE ? Se sim, de que forma ? E reciprocamente, o FLE pode ser uma porta de entrada para a IC? Se sim, como ? Referindo-me à minha experiência de estágio profissional no Celin/UFPR de Curitiba (Brasil) como professora de FLE e de IC, apresento os dois tipos de público das duas disciplinas e as atividades criadas e testadas em aula. O objetivo prático desse projeto é a criação de um «método de intercompreensão», composto pelo livro do aluno e livro do professor, a fim de que outros professores possam utilizar o material produzido e testado. A dissertação se desenvolve em quatro partes : antes de tudo, uma descrição do contexto geral do estágio, seguida pela apresentação do projeto, dos objetivos, da metodologia e dos desafios que tive que enfrentar ao longo da aulas. Uma terceira parte é focalizada na descrição prática e na análise crítica das aulas de IC e, finalmente, um balanço e algumas reflexões sobre as possíveis convergências entre as duas disciplinas e o futuro da IC na América Latina concluem o trabalho.

PAROLE CHIAVE: Francese Lingua Straniera, Intercomprensione, Lingue Romanze, Didattica delle lingue, Brasile, Curitiba.

RIASSUNTO

Questa tesi della doppia laurea magistrale Grenoble-Curitiba, corso di Francese Lingua Straniera (FLS) professionale, verte sull'analisi della relazione di complementarità e di convergenza tra l'insegnamento del FLS e dell'Intercomprensione in Lingue Romanze (d'ora in poi IC). Più specificatamente, la tesi vuole rispondere alla seguente problematica: l'IC può sfociare nell'apprendimento del FLS? Se sì, come? E reciprocamente, lo studio del FLS può essere una porta di entrata verso l'IC? Se sì, in che modo? Facendo riferimento alla mia esperienza di stage professionale al Celin e all'UFPR come insegnante di FLS e d'IC, presento i due tipi di pubblico delle due materie e le attività create e testate a lezione. Lo scopo pratico del progetto è la creazione di un «libro di testo d'intercomprensione», composto dal libro dello studente e del professore, affinché altri insegnanti possano servirsi del materiale così prodotto e testato. La tesi si sviluppa in quattro parti: innanzi tutto una descrizione del contesto generale dello stage, in seguito la presentazione del progetto, degli obiettivi, della metodologia e delle sfide che abbiamo dovuto affrontare durante il corso. La terza parte si concentra sulla descrizione pratica e sull'analisi critica del corso d'intercomprensione, ed infine un bilancio e delle riflessioni sulle possibili convergenze tra le due discipline e sul ruolo dell'IC in America Latina concludono la tesi.

KEY WORDS: French Foreign Language, Intercomprehension, Romance Languages, Teaching of languages, Brazil, Curitiba.

ABSTRACT

This double-degree (Grenoble-Curitiba) Master's thesis, from the course French Foreign Language (FFL), is an analysis of the complementarity and the convergence between the teaching of FFL and the intercomprehension in Romance Languages (from now on IC). In particular, this thesis wants to answer the following question: can IC end up in learning FFL? If yes, how? And vice versa, can the studying of FFL lead towards IC? If yes, in which way? I'll refer to my professional stage at Celin and at UFPR as FFL and IC teacher. Doing so, I'll present the two types of target students I thought to, each one for a different subject and I'll explain the new activities tested in class. The practical goal of the project is to create a "textbook of intercomprehension", made of both the student and the professor book, so that other teachers can use this new tested device. My thesis is made of four parts: first a description of the general contest of the stage, then the presentation of the project: its objectives, its methodologies and the challenges we faced. The third part focuses on the practices and on a critical analysis of the intercomprehension course. Last but not least a conclusive evaluation and my thoughts on the possible convergences between the two disciplines and about IC's role in Latin America.