



Résumé : *L'intercompréhension des langues romanes utilisée dans une démarche d'apprentissage peut développer des compétences stratégiques qui peuvent favoriser la compréhension au travers d'un travail réflexif sur le fonctionnement de l'apprentissage des langues. La validité de la mise en place d'une telle approche plurilingue dans le contexte éducationnel brésilien serait celle d'aider les apprenants à prendre conscience du fait qu'ils possèdent des connaissances linguistiques et pragmatiques, pas seulement en langue maternelle, mais aussi dans d'autres langues étrangères apparentées. Donc, un travail centré sur les stratégies de compréhension, s'avère fondamental constituant un des éléments essentiels du dispositif de ressources de la plateforme Galanet et Lingalog. Nous croyons que cette stratégie d'apprentissage plurilingue au travers des plates-formes peut favoriser la flexibilité cognitive et constituer une opportunité de diversification et dynamisation de la pratique pédagogique de l'enseignement des langues étrangères, de manière collaborative, invitant à l'autonomie de l'apprenant.*

Mots-clés : plurilinguisme, stratégies de compréhension, flexibilité cognitive, dynamisation de l'enseignement de langues

Resumo: *A intercompreensão das línguas romanas empregadas no ensino pode desenvolver competências estratégicas que podem favorecer a compreensão através de uma reflexão sobre o funcionamento da aprendizagem das línguas. A implementação de tal abordagem plurilingue no contexto educacional brasileiro constituiria um auxílio aos estudantes para que eles possam tomar consciência do fato de que possuem conhecimentos linguísticos e pragmáticos, não apenas na língua materna, mas também em outras línguas estrangeiras aparentadas ao português. Um trabalho centrado sobre estratégias de compreensão é portanto fundamental, constituindo um dos elementos essenciais dos recursos da plataforma Galanet e Lingalog. Acreditamos que essa estratégia de aprendizagem plurilingue por meio das plataformas pode favorecer a flexibilidade cognitiva e constituir uma oportunidade de diversificação e dinamização, de maneira colaborativa, dando autonomia ao estudante.*

Palavras-chave: plurilinguismo, estratégias de compreensão, flexibilidade cognitiva, dinamização do ensino de línguas

Abstract: *The “interunderstanding” of Romance languages used as the principle of learning can develop strategic skills and it can promote understanding through a reflective work on the functioning of language learning. The validity of multilingual approach in the Brazilian educational context would be to help learners to be aware of the fact that they possess linguistic and pragmatic knowledge, not only in their mother tongue, but also in other related foreign languages. Thus, a work focusing on comprehension strategies is essential and constitutes one of the essential elements of the Galanet and Lingalog platform. We believe this strategy through multilingual platforms can promote cognitive flexibility and that it is an opportunity to diversify and revitalize the pedagogical practice of foreign language teaching in a collaborative manner, and thus motivating the learner autonomy.*

Keywords: *multilingualism, comprehension strategies, cognitive flexibility, dynamic teaching languages*

Introduction

Depuis quelques années nous assistons à la promotion du plurilinguisme que ce soit en Europe, en Afrique ou en Amérique, comme moyen d'intégration mais aussi de formation de l'individu. Cette pratique sert non seulement à communiquer au-delà des frontières, mais aussi à valoriser la diversité linguistique et culturelle.

D'un point de vue éducatif, la proposition d'un travail d'enseignement de langues étrangères centré sur le plurilinguisme offre aux apprenants moult avantages: outre la possibilité de contact avec d'autres cultures et d'autres valeurs, cette proposition peut contribuer à la perception de soi et à la formation des apprenants en tant que citoyens.

Au Brésil, les documents officiels pour l'éducation nationale (PCNs) semblent concevoir l'enseignement des langues étrangères comme partie intégrante de la formation des citoyens et proposent que cet apprentissage développe l'esprit critique tout autant que la présentation d'une nouvelle vision d'un monde pluriel, chargé de valeurs culturelles différentes dans une société organisée différemment. Cependant, en dépit de ce qui est dit, ce document renforce l'importance de la langue anglaise pour « l'enrichissement du capital culturel des apprenants ». Il n'est pas contestable que la connaissance de l'anglais soit un atout précieux, mais si l'on parle d'une vision de monde pluriel au nom du développement d'une conscience interculturelle, il faudrait plutôt proposer l'enseignement de plusieurs langues de façon à offrir des opportunités et en valoriser plusieurs, et non limiter l'apprentissage à l'une d'entre elles.

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

C'est ainsi que le plurilinguisme ouvre des voies à l'intercompréhension qui se présente comme une possibilité de combattre le monolinguisme, tout en valorisant plusieurs langues et en favorisant le développement de stratégies d'enseignement et d'apprentissages diversifiées.

Sur l'intercompréhension

L'intercompréhension ou le fait de parler dans sa propre langue avec un locuteur d'une autre langue, chacun faisant usage de sa langue maternelle pour communiquer, existe depuis longtemps. Comme le signale Castagne (2006) il existe des témoignages écrits qui confirment que dès les premières foires médiévales de Troyes, en France, les clients et marchands venant de l'Europe entière se parlaient, chacun d'entre eux dans sa langue maternelle.

Les pays scandinaves la pratiquent depuis longtemps en matière de pédagogie des langues voisines, enseignées en milieu scolaire dans le cadre de la langue maternelle alors que l'enseignement des autres langues s'inscrit dans un apprentissage de langues étrangères. Cette didactique d'intercompréhension des langues voisines permet que les Danois, les Norvégiens et les Suédois se comprennent plus au moins bien dans leur langue maternelle et qu'ils réussissent à lire plus au moins aisément les autres langues (Robert, 2004).

Parmi plusieurs définitions du concept d'intercompréhension (voir Melo; Santos, 2007) nous avons choisi celle qui lui attribue un sens plus complet et élargi, celle qui conçoit l'intercompréhension comme un *“desenvolvimento de capacidade de co-construção de sentido no encontro entre línguas diferentes e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta”* (Capucho, 2004 : 86). Une telle conception favorise l'existence et la co-existence de chacun, permettant l'expression plurilingue et la promotion du respect pour la langue d'autrui.

Depuis les années 80 jusqu'à nos jours plusieurs projets d'intercompréhension apparaissent dans différentes présentations, que ce soit au travers des méthodes ou itinéraires d'enseignement-apprentissage simultanés de langues romanes, soit dans le cadre du support multimédia et par l'apprentissage à distance.

L'un des premiers programmes scientifiques sur l'intercompréhension fut EuRom4 piloté par Claire Blanche-Benveniste, soutenue par le projet LINGUA de la Commission Européenne, développé entre 1989 et 1997 à l'Université d'Aix-en-Provence. Puis survint Galatea, projet du programme Socrates, développé de 1991 à 1999, coordonné par Louise Dabène et piloté par LIDILEM de l'Université de Grenoble 3.

Ces deux programmes concernaient l'intercompréhension des langues apparentées à la langue maternelle et ils étaient centrés sur le français, le portugais, l'italien et l'espagnol. Ils portaient de l'hypothèse selon laquelle connaissant une langue romane il est possible d'acquérir une compétence réceptive des autres.

Fondé sur la méthodologie Galatea, l'itinéraire d'apprentissage collaboratif et plurilingue GALANET propose de développer la compréhension écrite mais aussi, d'intervenir et d'argumenter en langue maternelle et de savoir se faire comprendre d'un locuteur peu expérimenté.

Galanet (www.galanet.eu) met à disposition des participants romanophones, une plate-forme de formation à distance sur internet leur permettant de communiquer principalement en langue maternelle (bien que communiquer dans la langue de l'autre ne soit pas interdit). Elle s'organise en sessions qui se déroulent en quatre phases dont tout le contenu est déposé par les participants en langue maternelle : forum, chat, dépôt de textes, images, etc.

La plate-forme propose aux participants des outils linguistiques et purement stratégiques afin de faciliter la communication : exercices d'entraînement, espace d'auto-formation, stratégies de compréhension, aide grammaticale et phonétique, par exemple.

LINGALOG (www.lingalog.net) se présente comme un autre environnement numérique pour l'apprentissage de langues en collaboration. Développée en 2006, à l'Université de Lyon 2, sous l'impulsion du professeur de portugais, Jean-Pierre Chavagne, cette plate-forme met en contact simultanément différents groupes et leurs professeurs, des universités différentes, des groupes qui sont engagés dans l'apprentissage de la langue de l'autre groupe. L'intercompréhension est pratiquée par couple de langues et les activités sont discutées entre tous les participants et peuvent être développées par le forum bilingue en intercompréhension ou par e-tandem- utilisation alternée de deux langues dans les échanges.

C'est sur la base de ces deux environnements d'apprentissage - Galanet et Lingalog- que nous proposons un enseignement favorisant les interactions des apprenants, permettant le développement de savoir-faire et savoir-être dans une dynamique d'apprentissage coopératif et collaboratif. (cf. les travaux de Araújo e Sá & Melo, 2003, 2007; Degache & Tea, 2003 ; Afonso & Poulet, 2003).

Ce type d'apprentissage collaboratif on line met en évidence la participation active et l'interaction des apprenants comme des professeurs. Il représente un espace de développement cognitif et social par le biais de la médiation entre les individus, où tous les interlocuteurs sont responsables de la compréhension d'autrui, ce qui provoque un sentiment de sécurité et d'égalité favorisant la motivation et l'engagement pour l'apprentissage.

Cadre théorique de l'apprentissage collaboratif

L'arrière-fond épistémologique de l'apprentissage collaboratif est basé sur les valeurs du constructivisme et s'appuie sur les théories cognitivistes pour expliquer les mécanismes d'apprentissage.

Le constructivisme prône une pédagogie d'interaction humaine reposant sur le principe selon lequel la connaissance est construite par l'apprenant et que ces connaissances font l'objet de négociation dans le cadre des interactions

marquées par la collaboration et coopération entre les différents interactants. L'apprentissage se déroule dans un contexte social où l'apprenant partage et confronte ses idées et ses points de vue avec ceux de ses pairs et ceux de la société où ils sont insérés. Cette interaction amène à construire des connaissances et à dégager une compréhension de la réalité.

Parmi les théories de soutien nous citons le socioconstructiviste (ou théorie socioculturel ou approche socio-interactionniste) et la notion de médiation, ayant une place spécifique dans le développement cognitif et la zone proximale de développement (ZDP) de Vygotsky (1991) qui défend que l'intelligence humaine provient de la société ou culture et qui survient par l'interaction en milieu social. Bruner accompagne la pensée de Vygotsky et considère que les rapports sociaux sont essentiels pour l'apprentissage. L'approche constructiviste interactionnelle (Bruner, 1996) s'inspirant de Piaget a proposé une théorie constructiviste de l'apprentissage autour de l'idée d'un sujet actif qui construit de nouveaux concepts ou idées à partir des connaissances déjà en place (des structures cognitives).

Reuven Feuerstein montre que l'on peut aller bien au-delà de ce que propose la notion de zone proximale de développement décrite par Vygotsky. Il avance l'idée que, non seulement les structures sont travaillées et consolidées par un accompagnement spécifique dans la ZDP, mais que de nouvelles structures de pensée peuvent être créées, évoluées et modifiées, il parle alors de « modifiabilité cognitive ».

La théorie de la modifiabilité cognitive (Feuerstein, 1980) et celle de la flexibilité cognitive (Spiro, 1990) viennent pour baliser la démarche de l'apprentissage collaboratif. La dernière traite de la capacité à structurer et restructurer les propres connaissances de différentes façons, afin de répondre aux besoins de nouvelles situations. Elle promeut l'utilisation d'une variété de stratégies (analogies, interprétations, transfert, etc.) d'une même information.

Les travaux de Vygotsky, Bruner, Feuerstein, Spiro montrent l'importance de la médiation humaine pour l'apprentissage.

Dans une situation d'apprentissage collaboratif plurilingue, il s'agit d'accompagner les apprenants visant la prise de conscience et de confiance vis-à-vis de leurs potentialités en tant qu'apprenants-locuteurs d'une ou plusieurs langues latines (Carrasco et Pishva, 2007), afin que de nouvelles structures de pensée puissent être créées ou modifiées structurellement donnant place à la flexibilité et/ou à la modifiabilité cognitive.

Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension pour l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage de langues dans le contexte éducatif brésilien ?

La validité de la mise en place d'une telle approche plurilingue dans le contexte éducatif Brésilien serait celle d'aider les apprenants à prendre conscience du fait qu'ils possèdent des connaissances linguistiques et pragmatiques, pas seulement en langue maternelle, mais aussi dans d'autres langues étrangères

apparentées, afin d'établir l'auto-confiance et la motivation pour l'apprentissage, ainsi que de leur fournir des outils nécessaires pour une vraie mobilisation de ces connaissances envisageant leur développement cognitif et intellectuel.

Il faut préciser que cette pratique se situe dans un nouveau moment de la Didactique des Langues et ne prétend pas remplacer l'apprentissage linguistique. Elle envisage la diversification de l'enseignement de langues et se présente comme une dynamique d'apprentissage plus active et réelle, étant donné que les apprenants peuvent avoir accès aux technologies disponibles pour interagir avec des natifs sans oublier leur langue maternelle, donnant place à un travail collaboratif ancré sur les stratégies de compréhension.

Dans le cadre d'un travail en intercompréhension centré sur les langues romanes, le recours à la proximité linguistique peut faciliter voire accélérer l'apprentissage d'une langue voisine, en particulier dans le cadre de la compréhension réciproque où les compétences réceptives sont visées en premier lieu. Donc, un travail centré sur les stratégies de compréhension, s'avère fondamental constituant un des éléments essentiels du dispositif de ressources de la plate-forme Galanet et Lingalog.

Parmi les stratégies générales d'accès au sens à l'écrit, outre la proximité linguistique et l'appel aux zones de transparence (cf. le travail de Martin, 2003), nous pouvons citer parmi les stratégies plus spécifiques, l'appel aux anticipations, aux inférences, recours au contexte, traduction, transfert, par la mobilisation des différents types de connaissances soit grammaticales, culturelles, encyclopédiques, stratégiques (cf. Andrade & Pinho, 2003).

Dans la perspective d'un travail en intercompréhension, en situation d'apprentissage collaboratif on line, le professeur joue un rôle important car il doit gérer la dimension cognitive et socio-affective de l'apprentissage afin d'entretenir la motivation des participants. Il doit organiser des séances didactiques qui aient comme objectif, d'un côté, le développement des savoir-faire par l'enrichissement de stratégies de compréhension, afin d'aider l'apprenant à progresser dans sa démarche et, de l'autre, le développement du savoir-être par le biais de la compréhension interculturelle, du respect et de la tolérance aux différences culturelles.

Pour ce qui concerne la dimension cognitive, le professeur doit favoriser un travail de caractère réflexif, basé sur la pédagogie constructiviste. L'apprenant est invité à procéder à une analyse critique de ses connaissances et de ses expériences, à faire un retour sur ses propres processus cognitifs et à évaluer leur efficacité. La prise de conscience de ses propres compréhensions pourra l'aider à explorer des nouvelles voies pour comprendre et agir afin de résoudre des problèmes. Ce processus de construction progressive de connaissances fait appel aux démarches métacognitives.

Afin de développer la capacité de réflexion de l'apprenant sur le processus d'apprentissage des langues en intercompréhension, le professeur doit, en conséquence, respecter des conditions qui sont fondamentales: prise de

conscience de l'importance de la métacognition pour améliorer le processus d'apprentissage et pour le développement de l'autonomie de l'apprenant; aider l'apprenant à se rendre compte des stratégies utilisées afin qu'il puisse les développer, les réutiliser ou les modifier.

Il faudrait concevoir un enseignement centré sur les stratégies d'apprentissage de façon à former des « apprenants-stratégues » (Weinstein ; Hume, 2000), ayant conscience d'eux mêmes, de la façon dont ils apprennent, enfin de leur rôle d'apprenant.

L'apprenant engagé dans sa formation pourrait y trouver une motivation supplémentaire puisqu'en résolvant un problème d'apprentissage il aura acquis une connaissance plus élargie sur ses propres capacités d'apprendre (Besiat, 2002).

Pour la mise en place de lignes d'action dans le contexte brésilien, il s'agit d'engager l'université, les centres de langues et les écoles du secondaire afin de mettre en place des projets concrets. L'université, outre y consacrer un pôle de recherche, peut également motiver les apprenants-professeurs à la formation en intercompréhension au travers de la plate-forme GALAPRO, projet de formation de formateur à l'intercompréhension de langues romanes à partir de 6 langues : portugais, catalan, français, espagnol, roumain et italien. (cf www.galapro.eu - pour en savoir plus et pour accéder à la session expérimentale - avril-mai 2009).

L'université peut aussi organiser des cours de sensibilisation à l'intercompréhension, en tant que cours ouvert à la communauté (Cours d'Extension) ainsi que servir de réseau de diffusion et de soutien à tous ceux qui s'y intéressent.

Il appartient aux responsables de la formation de professeurs, de proposer la diversification de la manière d'apprendre et d'enseigner les langues étrangères, afin de susciter de nouvelles démarches dans l'apprentissage. L'intégration des nouvelles technologies qui sont mises à la disposition de formés et formateurs doivent être exploitées afin de diversifier l'enseignement des langues en vue d'introduire de nouveaux paramètres dans l'éducation au Brésil.

Notre proposition de développement d'un travail via la plate-forme plurilingue, en l'occurrence, Galanet e Lingalog, outre le fait de favoriser l'apprentissage sur le fonctionnement des langues romanes, peut offrir aux apprenants l'opportunité d'améliorer leurs capacités de compréhension écrite et leur conscience interculturelle de même que celle d'acquérir des compétences de collaboration et de structuration de leurs connaissances, de faciliter la motivation et l'engagement dans l'apprentissage, d'augmenter leur flexibilité cognitive et de leur procurer ainsi la possibilité d'apprendre à apprendre.

Bibliographie

Afonso, C. Poulet, M.E. 2003. « Le forum de la plate-forme GALANET : une situation de stratégies conversationnelle plurilingue à exploiter » *LIDIL*, 28, p.59-73.

Andrade, A.I; Pinho, A.S. 2003. « Former à l'intercompréhension : qu'en pensent les futurs professeurs de langues ? » *LIDIL*, 28, p. 173-184.

- Araujo e Sa, M.H.; Melo, S. 2003 « Beso em português diz-se Beijo: La gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones. » *LIDIL* 28, p.95-108.
- Araujo e Sa, M.H.; Melo, S. 2007. « Les activités métalangagières dans les clavardages plurilingües romanophones » Disponible : http://w3.Grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes.html Accés le 3 avril 2009.
- Besiat, J.-P. 2002. « Stratégies d'apprentissage: impliquer les étudiants dans leur apprentissage. » Séminaire Régional sur la Didactique du FLE. Disponible sur : <http://www.refef-asie.org/document/Actes%20Laos%20Cambodge/20.%20BESIAT.pdf> consulté le 13 juillet 2009.
- Capucho, F. 2004. "Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (sócio) lingüistas." In: Fabio L da Silva e Kanavillil Rajagopalan (orgs.) *A lingüística que nos faz falhar*. São Paulo: Unicamp, Parábola Editorial. p. 83-87
- Carrasco, E. P.; Pishva, Y. 2007. « Comment préparer et accompagner l'interaction en ligne dans une approche plurilingue axée sur l'intercompréhension romane. » *LIDIL* 36, p. 141-162.
- Castagne, E. 2006. « Pour créer l'intercompréhension en Europe. A propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées ». Disponible: www.euro-mania.eu/docs/autour_euromania/Uppsola_universitet_Eric_Castagne.pdf consulté le 16 avril 2009.
- Degache, C.; Tea, E. 2003. « Intercompréhension : Quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet. » *LIDIL*, 28, p. 137-152.
- Feuerstein, R. 1980. *Instrumental Enrichment : intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore : University Park Press.
- Martin, E. 2003. « Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingue de la plateforme Galanet. » *LIDIL*, 28, p. 121-135.
- Melo, S; Santos, L. 2007. « Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept. » in Capucho et al. *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora. Disponible em <http://www.galanet.be> - les publications. Consulté le 23 avril 2009.
- Robert, J.-M. 2004. « Les langues voisines en Scandinavie. » *ELA* 136, p. 465-476.
- Santos, L.2007. « Plurilinguisme et culture scolaire : l'intercompréhension comme voie de changement. » *ELA* 146/ 2, p. 205-213.
- Spiro, R.J; Jehng, J.C. 1990. « Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonliner and multidimensional traversal of complex subject matter." In: D. NIX &R.J.
- Spiro. *Cognition, education and multimedia*. Hillsdale: Erlbaum. p.163-205.
- Vygotsky, L.S. 1991. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Weinstein, C.E.; Hum, L.M. 2000. *Stratégies pour un apprentissage durable*. Trad. Marianne Aussanaire-Garcia. De Boeck Université.