
La diversité dans l'enseignement / apprentissage du Portugais Langue Etrangère : aspects individuels dans la collectivité

*Diversity in teaching /learning of Portuguese Foreign Language: individual
aspects in the collectivity*

Kátia Bernardon de Oliveira Luciane Boganika

 <http://interfas.univ-tlse2.fr/reflexos/306>

Kátia Bernardon de Oliveira Luciane Boganika, « La diversité dans l'enseignement / apprentissage du Portugais Langue Etrangère : aspects individuels dans la collectivité », *Reflexos* [], 4 | 2019, 03 mai 2022, 19 avril 2023. URL : <http://interfas.univ-tlse2.fr/reflexos/306>

CC BY

La diversité dans l'enseignement / apprentissage du Portugais Langue Etrangère : aspects individuels dans la collectivité

*Diversity in teaching /learning of Portuguese Foreign Language: individual
aspects in the collectivity*

Kátia Bernardon de Oliveira Luciane Boganika

Introduction

La diversité en classe de langue étrangère

La diversité culturelle

L'individu plurilingue

Le cas pratique

Le contexte

Le sondage initial

La séquence pédagogique

La première séance

La deuxième séance

Conclusion

Introduction

- 1 À partir du constat de la diversité présente dans un cours de langue étrangère, nous considérons la classe de PLE comme un endroit favorable à la rencontre de différents aspects non seulement en ce qui concerne les apprenants, mais aussi par rapport à l'enseignant. Cette diversité fait partie de la dynamique d'enseignement/apprentissage, où chaque individu apporte une charge spécifique d'expériences liées au répertoire linguistique/culturel, domaine d'études et objectif d'apprentissage. Comme le dit Porcher² (1994a :11) cet apport individuel correspond à « [...] la présence du particulier dans l'universel et la dimension universelle présente dans le particulier ». Ainsi, notre objectif est de présenter une séquence pédagogique de PLE conçue à partir d'un sondage fait avec des apprenants niveau A1 du Service Des Langues (SDL) de l'Université Grenoble Alpes (UGA). Le but de cette

séquence est d'analyser et d'utiliser le répertoire linguistique et culturel des individus qui composent la classe de PLE.

- 2 Dans un premier temps, nous faisons une brève discussion théorique à propos de la diversité linguistique et culturelle des individus pluri-lingues qui composent la classe de langue étrangère. Ensuite, nous présentons le contexte duquel nous partons pour notre séquence pédagogique ainsi que le sondage initial qui nous a poussés à la concevoir.
- 3 Notre séquence sera exposée dans un deuxième temps, en illustrant les activités élaborées référentes à deux cours proposés. Cela nous amènera à quelques lignes conclusives par rapport à la diversité et l'importance de travailler avec celle-ci en classe.

La diversité en classe de langue étrangère

- 4 La question de la diversité en classe est encore développée et étudiée en didactique des langues. Car, comme on le sait, la diversité est souvent plus évidente et visible dans un cours de langue étrangère, où le public diffère non seulement, selon le domaine d'étude, mais aussi en ce qui concerne les cultures/nationalités, l'âge, les objectifs et la motivation pour l'apprentissage de la langue.
- 5 Au-delà de cette diversité liée aux connaissances de chaque apprenant, il est important d'y ajouter et de penser au répertoire individuel que chacun apporte. Nous nous référons ici au répertoire concernant les vécus, les expériences linguistiques et culturelles que chaque individu amène comme bagage et qui, par conséquent, a des retombées sur l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Selon Dabène (1994)³ :

Dans un groupe d'apprenants linguistiquement hétérogène, la diversité de répertoires individuels ou la présence d'un sous-groupe minoritaire peuvent constituer des points d'appui pour l'information (155).

- 6 Quand on met en valeur les divers répertoires présents dans une classe de langue étrangère, il nous est impossible de ne pas parler de

l'usage d'autres langues, ou d'une langue commune, que la langue cible du cours. Comme l'éclaircie Castellotti (2001)⁴, dans une classe de langue étrangère, il est encore très commun de considérer la langue commune comme ennemie au processus d'acquisition de la langue cible.

La référence à la langue première est donc le plus souvent considérée comme essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré, auquel on ne peut s'empêcher de succomber, mais qu'il convient de combattre fermement si l'on veut progresser (34).

- 7 Cette langue commune doit ainsi être exclue, voire bannie, du cours. Cette vision d'exclusion, encore très diffusée, va à l'encontre de notre perspective de prendre en compte et de dynamiser les connaissances partagées entre les acteurs du processus d'apprentissage/acquisition.
- 8 Dans ce même sens Causa (2002)⁵ réaffirme et renforce l'idée que la diversité ne peut pas être considérée comme un aspect négatif en classe. Au contraire, cette diversité est justement une caractéristique inhérente à ce contexte et à ce type de cours.

la classe de langue étrangère représente une situation de communication de contact de langues par excellence en ce sens que la diversité linguistique – réelle ou feinte – entre l'enseignant et enseignés lui est inhérente. La notion de diversité n'est donc pas envisagée ici en termes d'asymétrie constitutive entre les acteurs de la classe ; elle est en revanche la condition nécessaire et suffisante qui permet de définir l'espace-classe comme le lieu où deux (ou plusieurs) langues et deux (ou plusieurs) cultures sont présentes (39).

- 9 Or, quand on parle de diversité de répertoires, qui sont constitués non seulement par une charge linguistique, mais aussi culturelle, il nous faut, impérativement, penser au travail des aspects culturels, voire interculturels, que l'enseignement d'une langue apporte.
- 10 Comme Gohard-Radenkovic (1999 :17-18)⁶ le dit, les 'bagages culturels et professionnels' sont influencés par notre perception du monde. Tout cela est encore plus diversifié et renforcé par les technologies de communications en constante modification et mises à jour. C'est-à-dire, les individus ont aujourd'hui différentes manières

de penser, et surtout de communiquer. Ainsi, la culture a de nos jours une dimension plus large, et liée encore plus strictement au langage et à ses différentes façons d'expression.

La diversité culturelle

- 11 À partir des réflexions présentées précédemment, il nous faut ainsi revenir initialement à la notion de culture. Ce concept a été travaillé et a eu des retombées sur différents domaines. Nous reprenons, dans un premier temps, la conception de Sapir (1967 :83)⁷, pour qui 'culture' est :

l'ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques de civilisation qui confèrent à un peuple particulier sa place originale dans l'univers (83).

- 12 Concernant cette pensée, nous voyons l'interrelation entre le global et la particularité entre les peuples. Si on transfère cette idée au domaine de la didactique des langues, nous pouvons parler d'un travail où les différences sont présentes en classe et sont convergées dans une unité. Selon Porcher (1995b)⁸, la culture en classe de langue étrangère :

est un ensemble de pratiques communes, de manière à voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est à dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité (83).

- 13 Cette idée renforce le rapport entre vision du monde et culture antérieurement mentionnée. Ces idées nous montrent un autre aspect non négligeable : un certain paradoxe entre particulier qui fait partie d'un tout global, des pratiques communes et universelles.
- 14 Pour revenir à notre discussion à propos de la diversité culturelle/linguistique en cours de langues, nous reprenons le propos de Pretceille (1999 :23)⁹ qui explique la diversité culturelle comme un aspect 'naturel', contrairement à l'homogénéité, voire tentative d'homogénéité, qui est un produit d'une force majeure des différentes ordres (politiques, psychologiques, idéologiques, etc.) Dans cet ordre d'idées, il nous est impossible de concevoir le contexte d'enseignement d'une

langue étrangère comme un milieu neutre et propice à la (tentative de) mise en place d'une homogénéité. Cette règle imposée serait, à notre avis, malheureuse, car, tout d'abord elle essaie d'imposer une vision de monde, celle de la langue cible, et, par conséquent, ne considère pas l'apprenant comme sujet et acteur du processus d'apprentissage. De même, l'apprentissage d'une langue est constitué par des étapes, et il est plus évident pour l'apprenant de partir de sa propre langue/culture pour relativiser, comparer et ainsi acquérir la langue cible.

- 15 Or, l'apprenant pour être acteur du processus d'apprentissage, il nous est inévitable de lui attribuer ce rôle tout en le considérant comme un individu plurilingue, lequel pourra agir et interagir en classe.

L'individu plurilingue

- 16 Après ce constat de la présence de la diversité composée par les différentes expériences linguistiques et culturelles de chaque individu (leurs répertoires linguistiques/culturels), nous faisons appel à l'idée de plurilinguisme inhérent à ce locuteur/individu. Le plurilinguisme, en réalité, est encore pensé après la création de l'Union Européenne. Et, pour cela, nous retrouvons des références à ce concept dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Selon le CECRL (2007)¹⁰, l'individu, au fur et à mesure qu'il acquit des expériences linguistiques, il ne classifie pas les langues/cultures :

dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (11).

- 17 Malgré les diverses critiques que ce document a reçues, le CECRL a fait progresser énormément l'apprentissage des langues étrangères dans une perspective didactique. Il a aussi amené une nouvelle voie de réflexion à propos d'une conception d'enseignement et, encore plus important, de penser aux fonctions de cet enseignement. De cette manière, apprendre une langue étrangère dépasse la seule maîtrise de la grammaire et d'une bonne prononciation. Connaître, apprendre une langue est dans le domaine de la 'compétence communicative' : cela veut dire, connaître et maîtriser aussi les codes linguis-

tiques et socio-pragmatiques pour pouvoir (inter)agir à travers la langue cible. C'est à cette représentation d'apprentissage que nous faisons ici appel pour développer et présenter notre séquence pédagogique. Nous estimons la prise en compte des bagages linguistiques/culturels des acteurs du processus d'apprentissage, car comme nous venons de le voir, cela interfère et a une implication directe dans l'apprentissage.

Le cas pratique

Le contexte

- 18 Notre proposition part de notre contexte d'enseignement de langue étrangère, c'est-à-dire l'enseignement supérieur français. A l'UGA le portugais est offert seulement au SDL, (ex-LANSAD : LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). En général, le portugais y est la troisième langue vivante étudiée : les apprenants ont étudié au moins deux autres langues étrangères avant le portugais. Cela à cause du statut du portugais dans le système d'éducation français. L'enseignement du portugais est, dans sa majorité, très peu répandu et on trouve quelques collèges/lycées qui l'offrent en section internationale. A Grenoble, il n'y a qu'un seul collège/lycée qui le propose. En outre, notre public apporte un bagage linguistique, généralement, d'autres langues romanes (l'espagnol, l'italien) étudiées auparavant. Aussi, grâce à la forte mobilité internationale et nationale que l'UGA présente, les apprenants sont de nationalités diverses et donc, nous faisons face à un public fort divers (culturellement et professionnellement). Nous estimons ainsi que ce contexte fournit tous les indices et il est plus que cohérent de réaliser un travail en classe où cette diversité des domaines d'études des apprenants, leurs cultures, le plurilinguisme inhérent aux sujets sont mis en valeur et font partie du processus d'apprentissage.

Le sondage initial

- 19 Au vu des constats réalisés dans la classe de PLE à l'UGA, pendant le premier semestre de l'année scolaire de 2017/2018, nous avons constitué un questionnaire afin de rendre visible la diversité présente

dans ces groupes. Ces questionnaires ont été appliqués dans deux groupes de niveau A1 et dans deux groupes de niveau A2.

- 20 Dans ce questionnaire, nous demandions des informations telles que l'âge, la nationalité, la langue maternelle, et les autres langues parlées. Aussi, nous demandions le niveau que l'apprenant jugeait avoir dans ces langues respectives. Cette dernière question nous semble aussi importante car, elle renforce l'autonomie de l'apprenant qui réalise l'auto réflexion et l'évaluation autour de ses connaissances langagières.
- 21 Étant donné que la plupart de nos groupes de PLE sont de niveau débutant, nous centrons l'intérêt de l'article dans la présentation d'une séquence didactique pour un groupe de vrais débutants. Ceci dit, nous réalisons et présentons ici un découpage des données recueillies et nous décidons d'exposer les réponses données pour un seul groupe, celui du groupe 1 du niveau A1.
- 22 Ce groupe comptait, au départ, 17 inscrits, dont 14 ont suivi régulièrement les cours et 3 qui ne se sont pas présentés en classe. Ces apprenants étaient âgés de 17 à 30 ans, étant la plupart, 10, entre 17 et 22 ans. Concernant leur nationalité, douze étaient de nationalité française, un de nationalité roumaine, un de nationalité péruvienne et un apprenant avait la double nationalité (vénézuélienne et portugaise).
- 23 A partir du tableau qui suit, nous pouvons remarquer que tous les apprenants ont des langues romanes comme langue maternelle (français, espagnol et roumain) et tous ont le français comme langue commune. De plus, à part les langues d'autres familles, 8 apprenants ont dit avoir des connaissances en espagnol et 4 en italien.

Tableau I :

Nom	Âge	Nationalité	Langue Maternelle	L1	Niveau L1	L2	Niveau L2	L3	Niveau L3	L 4	Niveau L4
Apprenant 01	17	Française	Français	Espagnol	Courant	Anglais	Moins courant	-	-	-	-
Apprenant 02	18	Française	Français	Anglais	B1.2	Espagnol	B2	Italien	A2	Portugais	A1
Apprenant 03	18	Française	Français	Anglais	B2/C1	Espagnol	B1/B2	Portugais	Débutant	-	-
Apprenant 04	18	Française	Français	Anglais	B2	Allemand	B1	-	-	-	-
Apprenant 05	19	Romaine	Roumain	Anglais	C2	Français	C2	Portugais	A1	Allemand	A1-A2
Apprenant 06	19	Française	Français	Anglais	B2/C1	Espagnol	A2	Portugais	A1	-	-
Apprenant 07	20	Française	Français	Italien	B2-C1	Anglais	B1	Portugais	A1-A2	-	-
Apprenant 08	20	Française	Français et Persan	Persan	-	Anglais	B2/C1	Allemand	Débutant	-	-
Apprenant 09	21	Française	Français	Anglais	B2	Italien	A2	Portugais	A1	-	-
Apprenant 10	22	Française	Français	Anglais	B2	Espagnol	B1	Portugais	A1	-	-
Apprenant 11	26	Française	Français	Anglais	Bon	Espagnol	Bon	Portugais	Débutant	-	-
Apprenant 12	27	Française	Français	Anglais	C1	Allemand	A1	Russe	B2/C1	Italien	A2
Apprenant 13	28	Péruvienne	Espagnol	Anglais	Niveau B2	Français	DELF B2	Portugais	Basique	-	-
Apprenant 14	30	Vénézuélienne et portugaise	Espagnol	Anglais	B1	Français	B2	Portugais	A1	-	-

Sondage Initial

- 24 En analysant ce sondage initial, nous avons pu confirmer notre hypothèse à propos de la richesse du répertoire linguistique, principalement des langues romanes, présente dans nos groupes de PLE à l'UGA. Également, ce constat a été la base de notre réflexion pour cette séquence pédagogique.
- 25 Or, une richesse des langues romanes dans le même groupe de travail peut et doit, comme nous l'avons explicité auparavant, être valorisée et exploitée dans un groupe d'enseignement de langue étrangère. De même, à cause de la place de la recherche de l'enseignement du PLE dans les universités françaises, faire la liaison entre le portugais et d'autres langues plus répandues peut être des sujets cibles pour le développement de ce domaine et son application didactique.

La séquence pédagogique

- 26 Nous souhaitons, dans cet article, présenter un cas pratique, c'est-à-dire, un exemple d'une séquence pédagogique constituée de deux cours de 2 heures chacun (4 heures de cours dans sa totalité). Cette séquence est pensée pour un public d'apprenants (vrais) débutants (A1) et destinée aux deux premiers cours du semestre. L'objectif de cette séquence est de les sensibiliser sur leurs capacités linguis-

tiques, en activant ses compétences plurilingues, en les motivant, et, par conséquent, les faisant réaliser des processus de transferts et d'analogies avec d'autres langues dont ils ont connaissance (au moins avec le français).

La première séance

- 27 La séquence commence par le diagnostic linguistique et culturel des apprenants qui est fait à travers de deux questionnaires : le premier appelé « profil linguistique », où les participants doivent remplir un tableau, à partir d'une auto-évaluation et d'estimation des leurs compétences linguistiques en différentes langues.

Tableau II : Profil langagier

		COM- PRENDRE		PARLER		ECRIRE
	nom de la langue	Ecou- ter	lire	prendre part à une conversation	s'exprimer orale- ment en continu	écrire
Langue maternelle (L1)						
Autre langue du contexte familial						
LV1 (L2)						
LV2 (L3)						
LV3 (L4)						
LV4 (L5)						
...						

- 28 Avez-vous déjà établi votre profil langagier ?
- 29 1) Établissez-le à partir du CECRL : <http://esa-npdc.net/site/docs/CECRL.pdf>
- 30 L1 = langue première/L2 = langue seconde/L3 à Ln = langues tierces ou langues tierces
- 31 Remarques :
- 32 Le deuxième questionnaire vise à élargir et à approfondir ce profil linguistique, afin de savoir par quel moyen les apprenants ont appris

ou ont eu un contact avec d'autres langues étrangères (établissement d'enseignement, voyages, échange académique ou questions personnelles et familiales). Ce deuxième questionnaire est fait en portugais pour introduire la langue cible et aussi pour les motiver. Car ils verront qu'ils peuvent comprendre les questions et les répondre sans avoir beaucoup de difficultés. Les réponses plus complexes, en revanche, peuvent être données en français (langue commune). De même, le fait de présenter le questionnaire en portugais est une manière de les inciter à activer leurs connaissances en d'autres langues et ainsi utiliser ces connaissances comme stratégie de compréhension.

Tableau III : Profil langagier

- 33 Estudei essa língua:
- 34 No primário durante _____ ano(s)
- 35 No secundário durante _____ ano(s)
- 36 Na universidade durante _____ ano(s)
- 37 Em Estabelecimento privado em (cidade) _____ durante _____ ano(s)
- 38 Comentários _____
- 39 Estive em um país onde essa língua é falada:
- 40 Razões familiares em (cidade): _____ frequência: (exemplo: 1 semana de férias todos os anos)
- 41 Férias em (cidade): _____ frequência: (exemplo: no verão)
- 42 Trabalho /estágio em (cidade): _____ durante _____ meses
- 43 Intercâmbio em (cidade): _____ durante _____ meses de (ano) _____ a (ano) _____.
- 44 Ces questionnaires sont justifiés par l'intention de connaître le répertoire linguistique et culturel des individus qui composent la classe. De cette manière, nous pouvons utiliser cette diversité comme un point

positif et donner une direction aux activités afin de la valoriser. Dans cet ordre d'idées, nous pouvons récupérer Dabène (1994)¹¹ qui parle du besoin de, en tant que professeur, avoir conscience du public avec qui il travaille :

Les enseignants de langue devraient être dotés d'outils leur permettant d'accéder à une connaissance approfondie de leur public, dans ses composantes culturelles autant que linguistiques (171).

- 45 Après ces questionnaires, une présentation informelle est toujours bienvenue lors du premier cours : chaque apprenant se présente, en donnant sa nationalité, domaine d'études, motivations ou objectifs pour apprendre le portugais. Cette première activité de présentation est réalisée oralement en français, car nous prévoyons ici un travail avec un groupe A1 (vrais débutants), c'est-à-dire, notre but est de connaître leur motivation d'avoir choisi le portugais comme L3 et leur intérêt pour commencer ou continuer l'apprentissage de cette langue. Il est important de connaître les objectifs et motivations de nos apprenants, car nous nous n'avons pas d'offre de portugais sur objectifs spécifiques à l'UGA. Donc, nous essayons de contempler les attentes et leurs besoins selon nos possibilités.
- 46 La deuxième activité introduit donc les éléments linguistiques pour réaliser ces tâches et cette interaction (se présenter et connaître quelqu'un). A ce moment, nous réalisons un travail de la structure des questions et réponses. Le lexique lié aux salutations, nationalités, professions est aussi présenté et étudié à ce stade. Etant donnée l'intérêt présenté par les apprenants (voyages, mobilité universitaire, famille lusophone ce sont les points les plus récurrents dans nos groupes de PLE), nous renforçons et discutons beaucoup les différentes utilisations des salutations, de petites marques de prononciation selon le pays, ainsi que les pronoms personnels utilisés dans les différents pays et régions lusophones. Pour cela, nous utilisons le matériel conçu à partir des différentes méthodes pour le cours de portugais du SDL-UGA.

La deuxième séance

- 47 Après la vérification et constat des diagnostics linguistiques/culturels des apprenants, le deuxième cours se centre sur la présentation et la

systematisation de l'apport que les autres langues fournissent pour un apprentissage de langue étrangère plus aisé et efficace. Pour cela, nous partons de la lecture d'un texte, lequel sera la référence pour toute cette deuxième séance. Ce texte présente également des éléments culturels, ce qui permet un travail interculturel en classe. Nous n'allons pas détailler ici le déploiement et exploitation des aspects culturels et nous nous concentrons sur le travail interlangues¹² pour motiver et introduire la langue cible lors des deux premières séances.

- 48 La première activité liée au texte est la compréhension textuelle, à travers laquelle on cherche à vérifier la compréhension globale que les apprenants ont réalisée à partir de la lecture. A nouveau, les questions de cette activité sont faites en français. Cependant, ici, notre objectif avec l'usage du français comme langue passerelle (langue commune de notre public hétérogène) est de vérifier et constater la vraie compréhension par la langue native/ou la mieux maîtrisée des apprenants. Cette démarche avec la langue française évite un simple exercice de repérage des éléments dans le texte, et réduit à un copier/coller entre texte et réponse.
- 49 Vu que notre intérêt est de travailler avec un nombre maximum de mots transparents dans un texte court, nous justifions l'adaptation d'un texte non-authentique en classe. En outre, nous estimons que pour pouvoir travailler avec un texte authentique à ce stade, nous aurions besoin de plusieurs textes ou plusieurs extraits pour aboutir à la sensibilisation nécessaire aux transparences entre les langues romanes ici souhaitée, ce qui aboutirait à une perte du caractère de la compréhension globale d'une seule histoire. Ce modèle a été adapté à notre réalité à partir du travail élaboré par l'équipe de FLE du Centre de Langues de l'Université Fédérale du Paraná (UFPR¹³) au Brésil où le public visé a été de FLE A1 (vrais débutants). Ils ont créé ce texte dans le but de travailler et montrer les emprunts français présents dans la langue portugaise ainsi que les transparences entre ces deux langues.

Texte 01 : Activité de compréhension textuelle

O presente

Na próxima semana será o aniversário da Maria, a namorada do Pedro, e ele quer comprar o presente para ela.

Ele acorda muito cedo e toma o café-da-manhã numa padaria: ele bebe café e come pão com manteiga. Depois ele vai à procura de uma loja interessante.

Pedro entra em uma loja muito chique e vê uma echarpe feita de tricô, um cachecol de crochê e um vestido exposto no manequim. Ele vê as lingerie e fica interessado por um sutiã azul e um pijama branco, mas ele compra uma camisa.

Já é meio-dia e Pedro vai a um restaurante para almoçar. Ele pede o cardápio e escolhe um bife com batata frita, e um bolo de chocolate como sobremesa.

Em seguida, ele compra um buquê de rosas vermelhas. No caminho ele encontra uma pulseira e um broche em uma loja de joias. Ele compra os dois, pois Maria gosta muito de joias.

Ele pensa em alugar uma limusine para levar Maria ao teatro e ver uma peça que conta a história de um cabaré muito famoso. Mas, as agências de aluguel estão em greve, então eles vão de táxi.

Finalmente, ele compra um cartão e escreve: Maria, minha querida, eu te amo!

- 50 Avant de leur demander de lire le texte, nous leur rappelons que pour lire un texte en langue étrangère nous n'avons pas forcément besoin de comprendre mot à mot. Nous les incitons ainsi à réaliser une lecture globale et ne pas arrêter ou bloquer leur lecture dès qu'ils sont confrontés à des mots ou des structures inconnues.
- 51 Après cette lecture, nous conduisons les apprenants à réaliser la compréhension globale du texte, en répondant aux questions suivantes : '(1) Quels sont les personnages du texte, (2) qu'est-ce que le personnage principal fait ? (3) qui parle dans le texte et (4) quand se déroule l'histoire ?'. Ces questions visent à amener l'apprenant à comprendre la thématique abordée dans le texte, la polyphonie et le temps verbal utilisé dans leur construction.
- 52 La deuxième activité a pour but de rendre les apprenants conscients des similarités du lexique présentes dans le texte avec d'autres

langues, surtout avec le français qui est la langue commune du groupe. Cette activité incite donc les apprenants à réfléchir sur la stratégie de compréhension utilisée pendant la lecture du texte. Ces stratégies seront, probablement, différentes en classe, car il s'agit d'un processus individuel : chaque apprenant active ou repère différemment des structures. En outre, le repérage et la compréhension d'un mot par transfert ou analogie sont strictement liés au répertoire linguistique/culturel de chacun. Un apprenant ayant appris ou qui a eu un contact avec l'anglais fera des analogies différentes d'un autre apprenant qui maîtrise l'espagnol, par exemple.

- 53 Après cette étude du texte et le recueil des mots qui ont été identifiés par les apprenants à travers leurs proximités et similarités avec d'autres langues, un tableau avec des emprunts français est présenté en comparant quatre langues romanes. Nous avons choisi de travailler avec le français qui est la langue commune des apprenants, avec le portugais, langue cible, avec l'italien, dû la proximité géographique de la région de l'UGA et l'Italie, et, finalement, avec l'espagnol, qui est, en général, la deuxième langue étrangère (L2) choisie par nos apprenants pendant leurs études au collège et/ou lycée. Egalement, ces quatre langues sont présentes dans le sondage initial réalisé à titre de constat des langues parlées en classe de PLE.

Tableau IV : Emprunts

Português	Espanhol	Italiano	Francês
tricô	tricot		tricot
chique	chic		chic
cachecol	bufanda	sciarpa	cache-col
crochê	croché		crochet
manequim	maniquí	manichino	mannequin
lingerie	lencería	lingerie	lingerie
sutiã	sostén/sujetador	reggiseno	soutien
cabaré	cabaret		cabaret
limusine	limusina	limusina/limousine	limousine
táxi	taxi	taxi	taxi
echarpe	bufanda	<i>foulard</i>	écharpe
restaurante	restaurante	ristorante	restaurant
bife	bife	bistecca	steak/bœuf

chocolate	chocolate	cioccolato	chocolat
buquê	bouquet/ramo		bouquet
broche	broche	spille	broche

- 54 À partir de ce tableau, les apprenants peuvent voir le contact entre les langues par le simple passage de mots qui ont été amenés et prêtés à d'autres langues pour des raisons socio-historiques et aussi culturelles. Par exemple le mot français « cabaret » : il est issu de la culture française. Cet endroit et spectacle sont nés en France puis a été diffusé dans le monde. Les autres cultures n'ayant pas ce concept n'avaient pas ce mot dans leurs vocabulaires. Une fois la culture du cabaret diffusée, les autres pays/langues/cultures l'ont introduit dans leurs réalités et, par conséquent, ont pris le mot pour le représenter. La modification de l'orthographe est un exemple d'adaptation à laquelle les emprunts linguistiques sont soumis. Cela illustre bien l'idée de s'approprier un mot étranger, l'intégrer et l'ajuster aux besoins de la langue/culture cible. Ces adaptations peuvent aussi être perçues au niveau sémantique. Les transferts et mobilités des mots entre langues montrent bien la vivacité et les différences des langues, ce qui nous renvoie au paradoxe initial à propos de culture : les différences entre le particulier et le global.
- 55 Ensuite, un tableau multilingue est constitué en groupe : quelques mots pris du texte sont exposés dans les quatre langues différentes. A partir de ce travail, chaque apprenant peut y contribuer avec ses propres connaissances. Une fois le tableau terminé, une réflexion sur les proximités et les transparences entre les langues peut être faite.
- 56 Pour cela, nous réalisons cette activité avec la participation des apprenants. Ils doivent identifier et indiquer les mots en portugais qu'ils connaissent ou comprennent. Ensuite, les apprenants sont conduits à une réflexion à propos de la raison pour laquelle ils reconnaissent ces mots-là. Nous croyons que lorsqu'ils sont amenés à cette réflexion, les apprenants feront le lien entre l'activité précédente, celle des emprunts, et ainsi récupérer le processus de compréhension, faite grâce à leurs connaissances linguistiques antérieures et acquises. Avec cette démarche de prise de conscience, nous visons à valoriser les connaissances et les apports individuels qui font partie du processus d'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère.

Tableau V : Transparences

Português	Espanhol	Italiano	Francês
semana	semana	settimana	semaine
próxima	proxima	prossima	prochaine
aniversário	aniversario	anniversario	anniversaire
pão	pan	pane	pain
manteiga	mantequilla	burro	beurre
padaria	panadería	panetteria	boulangerie
café	café	caffè	café
interessante	interessante	interessante	intéressant
azul	azul	blu	bleu
pijama	pijama	pigiama	pyjama
branco	blanco	bianco	blanc
camisa	camisa	camicia	chemise
batata	batata	patate	patate
frita	frita	fritta	frite
pulseira	pulsera/brazaletes	bracciale	bracelet
teatro	teatro	teatro	théâtre

- 57 Les similarités entre ces quatre langues sont justifiées par le fait d'être des langues romanes. Les proximités entre le portugais et l'espagnol d'un côté, et de l'italien et du français de l'autre sont ainsi illustrées par l'ordre des colonnes. Tous les mots présents dans ce tableau sont pris du texte de référence (celui de l'activité 1). Il est aussi intéressant de voir que le mot 'bracelet' en espagnol présente deux versions. Ceci établit un lien avec l'activité précédente, à propos des emprunts, et nous incite à réfléchir sur l'étymologie et les emprunts. C'est-à-dire, à différencier l'évolution des mots à partir du latin et le passage des mots entre une langue vivante et l'autre après leur constitution.
- 58 La dernière activité de ce cours concerne la phonétique du portugais. A travers un tableau, les apprenants peuvent identifier le marquage orthographique par rapport à sa prononciation correspondante. Nous avons choisi seulement quelques phonèmes, lesquels, surtout les voyelles nasales et les diphtongues, sont considérés comme 'difficiles'

par les francophones, à cause de la distance ou l'inexistence de ces phonèmes dans le répertoire français.

Tableau VI: Phonétique

Fonema	Escrita	Pronúncia
Vogais (abertas e fechadas)	batata - táxi	[a]
	café - brochê - greve	[E] - [e]
	tricô - chocolate - próxima	[ɨ] - [o]
Nasais	branco - semana -- manhã -manteiga	[ã]
	Pão	[ãw]
Ditongo	Manteiga	[ej]
	Aniversário	[ju]

59 Nous finissons la séquence par ce travail de prononciation, car les apprenants parfois ne sont pas prêts à des approches différentes en classe, et sont encore demandeurs d'une systématisation et d'un apprentissage plus traditionnel en ce qui concerne les aspects purement linguistiques de la langue cible. En outre, une des préoccupations des apprenants reste liée à la bonne prononciation de la langue cible, autrement dit le 'mythe du locuteur natif'¹⁴. Ainsi, nous introduisons ce tableau avec les phonèmes 'distants' du français dans le but de les habituer aux correspondances graphème/phonème du portugais. Le travail de la prononciation est aussi amené dans une perspective contrastive avec le français, ce qui justifie le choix de ces phonèmes comme démarche initiale. Les mots et correspondances graphème/phonème ont été récupérés du texte afin de maintenir le fil conducteur de la séance et aussi de délimiter le nombre de phonèmes introduits.

Conclusion

60 Cette séquence pédagogique a été élaborée à partir d'un sondage initial non-officiel sur la grande diversité culturelle et linguistique présente dans les groupes de PLE à l'UGA. Le travail du vocabulaire, des structures grammaticales et des différents aspects culturels dans un cadre comparatif avec la langue cible a fait souvent preuve de discus-

sion et d'engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage.

- 61 Également, ce constat a incité tant à la discussion dans l'équipe de PLE de l'UGA qu'à la recherche de la valorisation de la diversité linguistique et culturelle en classe de langue étrangère. Ainsi, nous pouvons conclure que cette diversité, quand elle est prise en compte, est bénéfique pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Notre séquence est seulement un exemple de pratique didactique où le travail et l'appel à d'autres langues peuvent être mis en place. Nous croyons fortement que ce type d'approche n'est que bénéfique. L'apprenant est donc actif pendant le processus d'acquisition de la langue, en apportant et en contribuant avec ses connaissances linguistiques/culturelles ainsi que celles à propos de son domaine d'étude. Au-delà des aspects linguistiques, cette dynamique crée une solidité dans le groupe, les apprenants sont valorisés et le contenu est, par conséquent, construit de manière collective.

Carras, C., Kohler-Bally, P., Szilagyi, E., & Tolas, J., 2007, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris, CLE international.

Castellotti, V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE international.

Causa, M. 2002., *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Bern, Lang.

Dabène, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris, Hachette.

De l'Europe, C., 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

Doehler, S. P., 2009, « Démythifier les compétences : vers une pratique écologique d'évaluation », in, Galatanu, O. Pierrard, M., Raemdonck, D.V., *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bern, Peter Lang, 19-38.

Gohard-Radenkovic, A., 1999, *Communiquer en langue étrangère, De compétences culturelles à des compétences linguistiques*, Bern, Berlin, Wien, Peter Lang.

Medina, M. E., 1999, « Analyse de l'interlangue des apprenants hispanophones de français langue étrangère au plan phonique », Présenté à VII Coloquio APFUE (Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española), Cádiz, Servicio de Publicaciones, 351-360.

- Myers, M. J., 2004, *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*, Paris, De Boeck Supérieur.
- Porcher, L., 1994a, « L'enseignement de la civilisation », in, *Revue française de pédagogie*, 108, 5-12.
- Porcher, L., 1995b, *Le français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline*. [Enjeux du système éducatif], Paris, Hachette Education.
- Pretceille, M., 2017, *L'éducation interculturelle : « Que sais-je? »*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Sapir, E., (s.d.), 1969, Tome 2, culture, Collection Le sens commun, Paris, Éditions de Minuit.

-
- 1 Le terme apprenant se réfère à la globalité d'individus qui font partie de l'apprentissage d'une langue étrangère et fait référence à tous niveaux d'études (collège, lycée, école de langue, université, etc.)
- 2 PORCHER, L., 1994, L'enseignement de la civilisation, *Revue française de pédagogie*, 108, 5-12.
- 3 DABÈNE, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris, Hachette.
- 4 CASTELLOTTI, V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE international.
- 5 CAUSA, M., 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Bern, Lang.
- 6 GOHARD-RADENKOVIC, A., 1999, « Communiquer en langue étrangère », *De compétences culturelles à des compétences linguistiques*, Bern, Berlin, Wien, Peter Lang.
- 7 SAPIR, E. (s.d.), 1969, Tome 2, culture, Collection Le sens commun, Paris, Éditions de Minuit.
- 8 PORCHER, L., 1995b, *Le français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline*. [Enjeux du système éducatif], Paris, Hachette Education.
- 9 PRETCEILLE, M., 2017, *L'éducation interculturelle : « Que sais-je? »*, Paris, Presses Universitaires de France.
- 10 DE L'EUROPE, C., 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

- 11 DABÈNE, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris, Hachette.
- 12 RAABE (1974 : 33) « une somme d'énonces linguistiques explicables par une constellation dans laquelle des locuteurs s'étant approprié une L1 s'expriment dans une L2 (de façon correcte ou erronée) » (cité par Medina : 354), MEDINA, M. E., 1999, *Analyse de l'interlangue des apprenants hispanophones de français langue étrangère au plan phonique*, Présenté à VII Coloquio APFUE (Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española), Cádiz, Servicio de Publicaciones, 351-360.
- 13 En 2008, il a été établi un accord entre l'Université Grenoble Alpes – UGA et l'Université Fédérale du Paraná – UFPR, cela a rendu possible la constitution d'un master double diplôme en 2012, ainsi que des projets et des échanges de recherche entre les chercheurs de ces deux universités.
- 14 “La notion de locuteur natif sert typiquement – de manière implicite ou explicite – de standard de référence quand il s'agit d'évaluer les compétences en langue seconde : standard idéalisé, mais rarement atteint, par rapport auquel s'autoévaluent les apprenants, par rapport auquel s'orientent les échelles d'évaluation, par rapport auquel s'articulent les appréciations scientifiques des compétences en langue” Doehler (2009:6), DOEHLER, S. P., 2009, Démonthifier les compétences : vers une pratique écologique d'évaluation, in, GALATANU, O. PIERRARD, M, RAEMDONCK, D.V. *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bern, Peter Lang, 19-38.

Français

Cet article propose une séquence pédagogique à partir de la réflexion sur la diversité souvent présente dans l'environnement enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Pour cela, nous partons des groupes de portugais langue étrangère (PLE) pour des apprenants non-spécialistes à l'Université Grenoble Alpes (UGA). À travers cette proposition, la diversité devient un facteur bénéfique dans l'enseignement des langues étrangères. Ce travail avec la diversité linguistique/culturelle permet de respecter l'individualité de l'apprenant¹. La valorisation des connaissances diverses de chaque individu crée un travail collaboratif et chacun coopère à la réflexion et construction collective du contenu et du savoir.

English

This paper proposes a pedagogical sequence based on the diversity often present in the teaching / learning of a foreign language. For this, we take

the context from the Portuguese foreign language (PFL) groups for non-specialist students at the Grenoble Alpes University (UGA). Through this proposal, diversity becomes a beneficial factor in the teaching of foreign languages. This work with the diversity between linguistic /and cultural is a possibility to respect the learner's individuality. The valorization of the knowledges of each individual creates a collaborative work and everyone cooperates in the reflection and for the collective construction of content and knowledge.

Mots-clés

diversité, culture, individuel/collectif

Keywords

diversity, culture, individual/collective

Kátia Bernardon de Oliveira

Maître de Conférences de PortugaisLIDILEMUniversité Grenoble
Alpeskatia.bernardon@univ-grenoble-alpes.fr

Luciane Boganika

Docteure en Sciences du Langage, ATER Section de PortugaisLIDILEMUniversité
Grenoble Alpes en cotutelle avec l'Université Fédérale du ParanáUniversité
Toulouse Jean Jaurèsluciane.boganika@univ-tlse2.fr